REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERITE ABDELHAMID IBN BADIS – MOSTAGANEM-

FACULTE DES LANGUES ETRANGERES
DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE

# *L'impact de l'Approche par les Compétences sur l'enseignement-apprentissage de l'oral, en 5ème année primaire: Constats et perspectives. Commune de Mostaganem.*

**Thèse de Doctorat de Didactique des Langues Etrangères**
**Option : Didactique du F.L.E**

Sous la direction de : Pr. Lelloucha BOUHADIBA
Présentée par :
BERBER Hafida

Membres du jury :

Président :
Directrice de Recherche: Pr. BOUHADIBA Lelloucha
Examinateur :
Examinateur :
Examinateur :

Année universitaire 2015/2016

*Enseigner ne suffit pas à inculquer une science. La pratique est nécessaire.*

Bernard Shaw

**DEDICACE**

Je dédie ce travail à ma fille
chérie SELMA AMINA qui a été
patiente et a concédé, avec sagesse,
de son temps pour la réalisation
de mon projet.

**REMERCIEMENTS**

Ne dit-on pas qu'un Projet de recherche n'est jamais l'œuvre d'une seule personne ?! Celui-ci ne déroge point à la convention !

Qu'il me soit permis, avant tout, d'adresser mes remerciements et mes sincères expressions de gratitude à ma directrice de thèse, Pr. Lelloucha BOUHADIBA, pour sa confiance accordée, son soutien et son aide tout au long de ce travail ; toute ma gratitude à une Grande Dame qui a su éclairer mes réflexions, me guider dans mes questionnements qui me semblaient alors tous infranchissables!, et m'orienter tout en me laissant libre de mes choix. Je souhaite qu'elle trouve ici l'expression de ma reconnaissance.

Mes remerciements sont également adressés à tous les membres du jury, pour leurs remarques et commentaires qui me sont constructifs et efficaces. Je suis très honorée de leur engagement dans l'évaluation de mon projet.

Je tiens à témoigner de ma profonde déférence pour le Professeur ATALLAH Mokhtar, Dr. BRAHIM Ahmed, BERBER Benaissa, BELKRAOUANE Nadir. Quatre personnes qui ont énormément compté pour moi, durant ces cinq années de recherche : Mokhtar pour son soutien, sa confiance concédée, nos échanges et ses conseils fructueux ; Ahmed pour ses orientations, son écoute attentive, et son assistance ; Benaissa et Nadir pour nos longues heures de discutions fécondes, leur enthousiasme, leurs encouragements quotidiens et leur soutien féal dans toutes mes intentions .

Notre projet de recherche aurait été une 'mission impossible', sans le soutien indéfectible du Staff éducatif qui m'a ouvert ses portes, qui a accepté volontiers d'y collaborer et de partager les connaissances et les expériences. J'ai eu la chance de côtoyer de bonnes gens pleins de spiritualité, de loyauté, de dévouement ; une très belle équipe qu'aucun mot ne pourrait décrire le bon sens, la bonne volonté, la sympathie et surtout l' humilité : Mr. N. CHEBBAB, inspecteur général de l'enseignement et de la formation des inspecteurs de français de la wilaya de Mostaganem ; Mme MENAD Zakia l'inspectrice-formatrice de l'enseignement primaire de langue française de la commune de Mostaganem ; Mr ; DEHHAH, inspecteur de l'enseignement primaire de langue arabe ; Mr. KHALDI Touati, Mr. KHALIFA Sid Ahmed, formateurs à l'I.F.P.M. qui ont accepte de partager leur temps et leurs connaissances pour me permettre de mener à bien cette recherche ; et tous les enseignants(es) de langue française de la commune de Mostaganem. Qu'il en soit tous profondément remerciés!

Des remerciements vifs adressés au Pr. BENRAMDANE Farid et Pr. KADA Med., pour le temps qui m'ont alloué et les informations qui ont éclairé ma recherche.

Une belle pensée pour DJERRADI Chahra, BELHASSAYEN Chahrazed, ma belle sœur Tunis qui m'ont beaucoup facilité la vie et avec qui j'ai partagé de très bons moments, Mr. HAMDAOUI Houcine pour sa disponibilité, BELKRAOUANE Nabila pour sa bonne volonté et ses connaissances informatiques, Fatima BOUKHOUDMI, Bahia et son mari KADER GUENDOUZ pour leur bienveillance et leur technique, dans le domaine de l'audio-visuel, ainsi que tous(tes) mes collègues de l'université Abdel Hamid Ibn BADIS de Mostaganem.

Je tiens à remercier foncièrement mon entourage qui a tenu bon toutes ces années et a souvent chercher à me favoriser le climat propice, la bonne ambiance et le soutien moral pour mener à terme ce modeste travail.

Merci en particulier à mon frère Abd elWahid, à mes sœurs Samia, Karima et Amel, mon beau frère Djamel, ma belle sœur Aouicha, d'avoir été présents, de m'avoir supportée, sortie de mon ordinateur, nourrie, chouchoutée, soutenue et tant de choses impossibles à lister.

Enfin, une pensée particulière à mon défunt Père et à ma Mère qui ont toujours cru en moi et qui m'ont toujours accompagnée quelles que soient mes folies.

**RESUME :**

Partant du constat que , dans le second cycle de l'école algérienne, l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (F.L.E.), selon une *approche par les compétences*, ne tient pas compte de la construction des compétences langagières et non – langagières, hormis la compétence linguistique, indispensables pour leur cursus scolaire, voire universitaire ; nous avons tenté d'impliquer les enseignants de F.L.E. des écoles de la commune de Mostaganem dans une expérience, au moyen d'enquêtes quantitatives-qualitatives comme outils de sondage, visant, d'abord, à connaître la répartition des opinions, et le degré de conscience sur la question posée, au sein de la même population interrogée.

Aussi, nous avons essayé de situer ces derniers par rapport à la mise en application de l'approche par les compétences pour l'enseignement-apprentissage de l'oral, dix ans après la Réforme éducative algérienne de 2004, en mesurant leur degrés d'implication, en classe de langue. Enfin, nous avons tenté d'examiner, d'une part, leurs représentations corrélativement aux postulats sous-jacents à la démarche pédagogique introduite en 2004 et, d'autre part, leurs positions quant au plan de formation inhérent aux compétences professionnelles des enseignants du F.L.E. ne tenant point compte de la réflexibilité entre la *théorie* prodiguée et leurs *pratiques pédagogiques*, en classe de langue.

Le corpus recueilli a fait objet d'études, à la fois, : exploratoire, descriptive, outillée, analytique, comparative et enfin synthétique, en vue d'expliciter les préoccupations ayant suscité notre intérêt sur deux questions : celle du comment envisager un enseignement-apprentissage des compétences (communicatives et non-communicatives), en plus de la compétence linguistique, en classe de F.L.E. ;voire, celle du comment professionnaliser les pratiques pédagogiques des enseignants du F.L.E., afin d' envisager un enseignement-apprentissage cohérent des compétences, en classe de F.L.E., selon la démarche actionnelle - une démarche pédagogique déjà répandue, dans les pays développées -.

**Mots-clés :** Compétences – Oral – Formation – Réflexibilité – enseignement-apprentissage

**ABSTRACT:**

Considering that, in the Algerian high school, teaching and learning French as a foreign language (FFL), according to a competency-based approach, do not take building language and non-language skillsinto account, apart from the linguistic competency, essential for their school, even university, curricula; we tried to involve teachers of FFL of Mostaganem city in an experiment, using quantitative- qualitative surveys as survey tools, designed to know the distribution of views, and the level of awareness of the question in the same survey population.

Then, we tried to situate them in relation to the implementation of the competency-based approach to teaching-learning oral communication skills, ten years after the Algerian educational reform of 2004, measuring their degree of involvement in language classes. Finally, we attempted to examine their representations in line with underlying postulates to the educational process introduced in 2004 on the one hand, and, on the other hand, their positions on the training plan inherent in FFLteachers' professional skills that don nottake into account the reflexivity between *theoretical writings* and their *teaching practices* in language classes.

The corpus collected has been exposed to exploratory, descriptive, equipped, analytical, comparative and synthetic studies in order to clarify the concerns having sparked our interest in two issues: that of how to consider teaching-learning skills (communicative and non-communicative), in addition to language skills, in FFL class ; even that of how to professionalize the teaching practices of FFL teachers in order to consider a coherent teaching-learning skills in FFL classes, according to the action-oriented approach - a common educational approach already widely used in developed countries -.

**Keywords:** Skills – oral communication - Training - reflexivity - teaching-learning

**الملخص:**

انطلاقا من التقصي والتحريات للمرحلة الثانوية من المدرسة الجزائرية لتدريس-تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ،وجدنا أن المنهج القائم على المقاربة بالكفاءات لا يأخذ بعين الاعتبار بناء المهارات اللغوية أو غير اللغوية ، وبصرف النظر عن الكفاءة اللغوية، وجدنا انه من الضروري للمسار التعليم المدرسي أو الجامعي أن يراعي ذلك ؛حيث حاولنا دراسة عينة من المعلمين للغة الفرنسية في مدارس مدينة مستغانم ، وذلك باستخدام أدوات استقصائية كيفية وكمية ، محاولين معرفة قضية توزيع الآراء في المقام الأول، ودرجة الوعي بهذه المسألة المطروحة ، ضمن العينة المستقصاة.

كما حاولنا أيضا تحديد هذه الأخيرة بالنسبة إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات لتعليم –تعلم المشافهة بعد عشر سنوات على إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر سنة 2004، وكذا قياس درجة مشاركتهم في قسم اللغة. أخيرا، لقد حاولنا تفحص، من جهة، تمثلاتهم تبعا للمسلمات الأساسية للعملية التعليمية التي أدخلت في 2004، ومن جهة ثانية، مواقفهم بشأن برنامج التكوين الملازم للمهارات المهنية لمعلمي اللغة الفرنسية الذي لا يأخذ بعين الاعتبار تباين النظريات المقترحة وممارساتهم التعليمية في تعليم اللغة.

وتطلبت منا هذه الدراسة الاعتماد على مجموعة من المناهج منها: الاستكشافي، الوصفي، التحليلي، المقارن وأخيرا التركيبي، وهذا كله من أجل توضيح انشغالاتنا حول مسألتين أثارتا اهتمامنا, أما الأولى فتتمثل في كيف يمكن أن نتصور تعليم -تعلم مهارات (تواصلية وغير تواصلية)، إضافة إلى مهارات لغوية في قسم اللغة الفرنسية؛ بل كيف نجعلها أكثر مهنية في الممارسات التعليمية للغة الفرنسية كلغة أجنبية بغية بلوغ تعليم-تعلم متماسك للمهارات، وفقا لمنهج عملي - منهج تربوي معمول به في الدول المتقدمة .

**الكلمات المفتاحية** : مهارات - الكلام - تدريب - انعكاسية - التعليم والتعلم

# Sommaire

**REMERCIEMENTS**
**SOMMAIRE**
**LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES**
**ABREVIATIONS**
**INTRODUCTION GENERALE** ..... 01

**PREMIERE PARTIE: POUR UN RENOUVELLEMENT DU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN : DIACHRONIE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ORAL, EN 5EME A.P. RETROSPECTIVE ET FONDEMENTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES** ..... 12

**CHAPITRE I:** DIACHRONIE ET (R) EVOLUTION DES REFORMES EDUCATIVES DANS L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (F.L.E.), DANS LE SECOND CYCLE, EN ALGERIE : CAS DE L'ORAL. ..... 13

**CHAPITRE II:** POUR UNE MISE EN APPLICATION DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE, ET CELUI DE L'ORAL, EN 5EME A.P. INTERET/INCONVENIENT ..... 44

**CHAPITRE III:** LES POSTULATS DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES. POUR UN ESSAI DEFINITIONNEL DES CONCEPTS-CLES : BILAN ET EVOLUTION ..... 76

**CHAPITRE IV :** PROSPECTIVE ET EMERGENCE DE NOUVELLES PERSPECTIVES, EN DIDACTIQUE DU F.L.E. POUR QUELLE DEMARCHE PEDAGOGIQUE, EN CLASSE DE F.L.E., DANS LE SECOND PALIER, EN ALGERIE ? ..... 110

**DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE : EXPLOITATION OUTILLEES DES COMPOSANTS DU CORPUS** ..... 151

**CHAPITRE V:** METHODOLOGIE POUR UNE ANALYSE DE L'OUTIL DE BASE .L'OUTIL INTRODUCTIF DU CORPUS : QUESTIONNAIRE 1 ..... 152

**CHAPITRE VI :** METHODOLOGIE POUR UNE ANALYSE DE L'OUTIL DE SOUTIEN1 – UNE TECHNIQUE ANNEXE-. UN PREMIER APPUI DU CORPUS : QUESTIONNAIRE 2 ..... 201

**CHAPITRE VII :** METHODOLOGIE POUR UNE ANALYSE DE L'OUTIL DE SOUTIEN 2 -UNE TECHNIQUE CONNEXE-. UN SECOND APPUI DU CORPUS : L'ENTRETIEN NON-DIRECTIF/ SEMI-DIRECTIF ..... 306

CONCLUSION GENERALE ..... 416
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ..... 428
ANNEXES
TABLE DES MATIERES

# Liste des tableaux, figures et graphiques

## Tableaux

**Tableau n° 01 :** Les compétences de fin d'année, arrêtées par le programme de langue française, pour l'enseignement de l'oral, dans le second cycle. ..... 24

**Tableau n° 02 :** Les composantes des compétences de fin d'année, arrêtées par le programme de langue française, pour l'enseignement de l'oral, dans le second cycle. ..... 26

**Tableau n° 03 :** Les objectifs pédagogiques, arrêtés par le programme de langue française, pour l'enseignement de l'oral, dans le second cycle. ..... 28

**Tableau n° 04:** Les activités et tâches arrêtées par le programme de langue française, pour l'enseignement de l'oral, dans le second cycle..... 33

**Tableau n° 05 :** Diachronie des Compétences générales individuelles requises pour l'enseignement du F.L.E..... 94

**Tableau n° 06:** Les compétences communicatives requises pour l'enseignement du F.L.E. ... 100

**Tableau n° 07 :** Caractéristiques des composants de l'approche communc'actionnelle. ..... 120

**Tableau n° 08 :** Caractéristiques des différents projets, selon la conception de : J.P. CUQ, Ch. PUREN, J.P. ROBERT. ..... 130

**Tableau n° 09 :** La notion de « situation », en didactique du F.L.E. ..... 144

**Tableau n° 10 :** Sexe et ancienneté ..... 156

**Tableau n° 11 :** Grade / êtes vous bilingue ou monolingue? ..... 158

**Tableau n°12 :** - La maîtrise des trois langues ..... 159

**Tableau n°12 :** bis - Pourcentage par rapport à la maîtrise de chacune des trois langues ..... 161

**Tableau n° 13 :** Choix délibéré du métier d'enseignement / Nombre de cours assurés..... 162

**Tableau n° 14 :** Enseignants assurant les trois niveaux./ Enseignant qui suivent leurs élèves de la 3AP jusqu'à la 5ème A.P..... 164

**Tableau n° 15 :** Les compétences. Question II-1-1 : Compréhension orale (C.O.) ..... 167

**Tableau n°16 :** Les compétences. Question II-1-2 : Expression orale (E.O.) ..... 170

**Tableau n° 17 :** Les objectifs d'apprentissage. Question II-2-1 : Compréhension orale ..... 173

**Tableau n° 18 :** Les objectifs d'apprentissage. Question II-2-2 : Expression orale..... 178

**Tableau n°19 :** Les activités / tâches .Question II-3-1 : Compréhension orale..... 182

**Tableau n° 20:** Les activités / tâches. Question II-3-2 : Expression écrite ..... 184

**Tableau n° 21 :** Tableau récapitulatif : Questions à forte résistance/approbation à plus de 70%..... 187

**Tableau n° 22 :** Sexe, diplôme et grade, ancienneté et enseignants sortant de (lieu de formation)..... 207

**Tableau n° 22 :** bis -La formation en fonction de l'ancienneté. ..... 211

**Tableau n°23 :** Investissement des enseignants de français du 2ème cycle, dans l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.Questions Q II-1, Q II-2, Q II-3 ..... 219
**Tableau n° 24 :** Investissement des enseignants de français du 2ème cycle, dans l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Questions : Q.II-4, Q.II-5, Q.II-6..... 225
**Tableau n° 25 :** Point de vue de l'enseignant du primaire sur les Situations Problèmes pour l'enseignement de l'oral : en 5ème A.P. Questions : Q II-7, Q II-8, Q II-9 ..... 232
**Tableau n° 26 :** Point de vue de l'enseignant du primaire sur les Situations Problèmes pour l'enseignement de l'oral : en 5ème A.P. Questions : Q II-10, Q II-11, Q II-12..239
**Tableau n° 27 :** Point de vue des enseignants(es) répondants(es) sur la pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Questions Q II-13 et Q II-14 et Q II-15 ..... 245
**Tableau n° 28 :** Point de vue des enseignants(es) répondants(es) sur la pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.Questions Q II-16 et Q II-17 et Q II-18 ..... 250
**Tableau n° 29 :** Point de vue des enseignants(es) répondants(es) sur la pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Questions Q II-19, Q II-20, Q II-21 et Q II-22 ..... 256
**Tableau n° 30 :** Point de vue des enseignants sur l'application des actes de parole pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Questions Q II-23, Q II-24, Q II-25, Q II-26 ..... 261
**Tableau n°31 :** Variations des points de vue des enseignants au sujet de leur vécu pédagogique et méthodologique en classe de langue : Questions Q II-27, Q II-28, Q II-29 ..... 267
**Tableau n°32 :** Variations des points de vue des enseignants au sujet de leur vécu pédagogique et méthodologique en classe de langue Questions Q II-30, Q II-31 ..... 272
**Tableau n°33 :** Tableau récapitulatif des questions à forte résistance et approbation (par ordre décroissant) ..... 277
**Tableau n°34 :** Tableau comparatif des données recueillies à partir de l'outil de base et celles de l'outil de soutien 1 ..... 302
**Tableau n°35 :** Implication des enseignants(es) interviewé(es) par rapport aux six (06) indices ..... 403
**Tableau n°36 :** Tableau comparatif des données recueillies de l'outil de base et celles de l'outil de soutien 2 (entretien semi-directif)..... 412

## Figures

**Figure n°01 :** Configuration de la Typologie des compétences, selon DE KETELLE J.M..... 96
**Figure n°02 :** Configuration de la Typologie des compétences proposée par DIENG SARR.. 97
**Figure n°03 :** Synthèse des Compétences (générales et *communicatives),* selon le C.E.C.R. . 106
**Figure n°04 :** Configuration des compétences (individuelles et communicatives), pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E. ..... 107
**Figure n°05 :** Configuration de la perspective actionnelle inspirée de la conception de J.P. ROBERT ..... 114
**Figure n°06 :** Configuration de L'approche communic'actionnelle, selon C.BOURGUIGNON ..... 117
**Figure n° 07 :** Configuration des concepts-clés de la démarche communic'actionnelle ..... 120
**Figure n°08 :** Configuration de L'approche par les tâches, d'après E.ROSEN, J.P.ROBERT ( 2010). ..... 124
**Figure n° 09 :** Configuration de la Typologie de projet, selon J.P.CUQ ..... 127
**Figure n°10 :** Configuration de la Typologie de projet, selon par Ch. PUREN..... 128
**Figure n° 11 :** Configuration de la Typologie de projets, selon J.P. ROBERT ..... 129
**Figure n°12 :** Configuration des trois catégories de Tâches, selon le CECR (2002) . ..... 137
**Figure n°13 :** Configuration des Composantes de la Situation-problème , selon X.ROEGIERS (2010) ..... 139
**Figure n°14 :** Configuration des Critères définitionnels de la Situation-problèmes, selon G. DE VICCHI. (2015)..... 141
**Figure n°15 :** Configuration de la Typologie de situations, selon X. ROEGIERS (2011) ..... 143
**Figure n°16 :** Configuration des Opérations cognitives de haut niveau, selon X.ROEGIERS, pour la Résolution de situations-problèmes..... 148

## Graphiques

**Graphique n°01 :** Sexe ..... 156
**Graphique n°02 :** Ancienneté ..... 157
**Graphique n°03 :** Grade ..... 158
**Graphique n°04 :** Etes-vous bilingues ou monolingues ? ..... 159
**Graphique n°05 :** La maîtrise des trois langues ..... 160
**Graphique n°06 :** Pourcentage par rapport à la maîtrise de chacune des trois langues ..... 161
**Graphique n°07 :** Choix délibéré du métier d'enseignement ..... 162
**Graphique n°08 :** Nombre de cours assurés ..... 163
**Graphique n°09 :** Enseignants assurant les trois (03) niveaux ..... 164
**Graphique n°10 :** Enseignants qui suivent leurs élèves de la 3ème A.P. jusqu'à la 5ème A.P..... 165
**Graphique n°11 :** Les compétences. Représentation de la question II-1-1 : Compréhension orale (C.O.)..... 167
**Graphique n°12 :** Les compétences. Représentation de la question II-1-2 : Expression orale (E.O.) ..... 170
**Graphique n°13 :** Les objectifs d'apprentissage. Représentation de la question II-2-1 : Compréhension orale ..... 173
**Graphique n°14 :** Les objectifs d'apprentissage. Représentation de la question II-2-2 : Expression orale..... 178
**Graphique n°15 :** Les activités / tâches : représentation de la question II-3-1 : Compréhension orale ..... 182
**Graphique n°16 :** Les activités / tâches. Représentation de la question II-3-2 : Expression écrite ..... 184
**Graphique n°17 :** Sexe, diplôme et grade, ancienneté et enseignants sortant de (lieu de formation) ..... 208
**Graphique n°18 :** Lieu de formation. ..... 212
**Graphique n°19 :** Investissement des enseignants de français du 2ème cycle, dans l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Questions Q II-1, Q II-2, Q II-3 ..... 220
**Graphique n°20 :** Investissement des enseignants de français du 2ème cycle, dans l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. : Questions : Q.II-4, Q.II-5, Q.II-6 .... 226
**Graphique n°21 :** Point de vue de l'enseignant du primaire sur les Situations Problèmes pour l'enseignement de l'oral : en 5ème A.P. Questions : Q II-7, Q II-8, Q II-9 .... 233
**Graphique n°22 :** Point de vue de l'enseignant du primaire sur les Situations Problèmes pour l'enseignement de l'oral : en 5ème A.P. Questions : Q II-10, Q II-11, Q II-12 ..... 240

**Graphique n°23 :** Point de vue des enseignants(es) répondants(es) sur la pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Questions Q II-13 et Q II-14 et Q II-15 ..... 246

**Graphique n°24 :** Point de vue des enseignants(es) répondants(es) sur la pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.Questions Q II-16 et Q II-17 et Q II-18 ..... 251

**Graphique n°25 :** Point de vue des enseignants(es) répondants(es) sur la pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Questions Q II-19, Q II-20, Q II-21 et Q II-22 ..... 257

**Graphique n° 26 :** Point de vue des enseignants sur l'application des actes de parole pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Questions Q II-23, Q II-24, Q II-25, Q II-26 ..... 262

**Graphique n°27 :** Variations des points de vue des enseignants au sujet de leur vécu pédagogique et méthodologique en classe de langue : Questions Q II-27, Q II-28, Q II-29 ..... 268

**Graphique n°28 :** Variations des points de vue des enseignants au sujet de leur vécu pédagogique et méthodologique en classe de langue Questions Q II-30, Q II-31 ..... 273

**ABREVIATIONS**

**F.L.E. :** Français langue étrangère
**A.P.C. :** Approche par les compétences
**TBL:** Task-based learning (Approche par les tâches)
**P.P.O. :** Pédagogie par objectifs
**S.G.A.V. :** Structuro-global audio-visuel
**C.O. :** Compréhension orale
**E.O. :** Expression orale
**T.1/ T.2/ T.3 :** Tranche 1/ 2/ 3
**M.E.P. :** Maître(esse) d'enseignement primaire
**P.C.E.P. :** Professeur certifié d'enseignement primaire
**I.T.E. :** Institut de technologie et de l'enseignement
**I.F.P.M :.** Institut de formation et de perfectionnement des maîtres
**C.E.C.R.L. :** Cadre européen commun de références pour les langues
**P.A. :** Projet d'apprentissage
**P.P. :** Projets pédagogiques
**P.E. :** Projet d'enseignement
**P.E.A. :** Projet d'enseignement-apprentissage
**M.E.N. :** Ministère de l'éducation nationale
**U.N.E.S.C.O. :** L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
**C.N.P. :** Commission nationale des programmes
**I.C.E.P.** : Inspection Centrale de l'Enseignement Primaire
**O.T.I. :** Objectif terminal d'intégration
**O.I.I. :** Objectif intermédiaire d'intégration
**I.G.P. :** Inspection Générale de la Pédagogie
**I.O. :** Instruction officielle
**O.P. :** Objectif pédagogique
**PPg. :** psychopédagogue
**DD. :** Didacticien de la discipline
**M.F.P. :** Maître de formation pratique
**F.F.1 / F.F.2. :** Français fondamental 1 ou 2
**S.G.A.V. ou Sgaviste :** Structuro-global audio-visuel
**A.F.P. :** Atelier de formation professionnelle

## Introduction générale

Avant de présenter la problématique qui fera l'objet de notre réflexion, dans cette thèse de doctorat ; il nous paraît essentiel de restituer notre recherche, dans le champ auquel elle s'affilie, à savoir, celui de la didactique des langues étrangères s'occupant, entre autre, de la maîtrise par l'apprenant d'une compétence de communication en langue étrangère.

Dans cette thèse, nous menons une réflexion sur la formation du corps enseignants du second cycle de l'école algérienne pour la mise en place de l'approche par les compétences, à travers leurs pratiques pédagogiques, pour l'enseignement-apprentissage de l'oral, spécifiquement, auprès des apprenants algériens de 5ème A.P., c'est –à-dire, au terme du second cycle.

Sachant, d'emblée, que l'enseignement des langues étrangères, loin d'être une simple transmission de connaissances aux enseignés, faisant appel à divers savoirs et techniques, demeure au cœur des réflexions et des discutions de la plus part des didacticiens, des méthodologues,… ; voire des politiques.

En effet, parmi les objectifs définis par la Réforme éducative de 2004, nous en décelons ceux qui tendent à conférer au jeune apprenant algérien une place cruciale, dans l'action pédagogique, lui arrogeant le droit de participer activement dans la construction de ses connaissances, ses habiletés, ses aptitudes, ses attitudes, bref, de ses compétences communicatives et, 'évidemment non- communicatives' !

En outre, la Réforme du système éducative algérien de 2004 vise une distribution équitable des rôles, à l'égard de l'enseignant et de l'apprenant : désormais, l'apprenant détient un rôle important, dans la quête du savoir et ne doit, en aucun cas, être relégué au rang de spectateur passif. Cette vision des choses permet à l'apprenant d'agir et de réagir vigoureusement et efficacement devant les situations et les problèmes, dans/ et hors de son environnement scolaire.

Ceci fait émerger d'innombrable réflexions portant sur l'efficacité de l'école et sur le rôle qu'elle doit jouer afin de préparer le jeune apprenant algérien - futur bon citoyen ouvert sur les langues et les cultures étrangères- à affronter la réalité sociale prônant un enseignement-apprentissage (discipline confondues) où l'apprenant devient maillon fort à part entière : il est, à la fois, « le point de départ et la destination finale de toute réflexion. »

Signalons qu'avec la changement radical de la Réforme éducative , en 2004 , optant pour l'*approche par les compétences,* comme démarche pédagogique palliative aux avatars hérités des anciennes méthodologies, à savoir la pédagogie par objectifs et les méthodologies structuro-globales audio-visuelles (sgavistes), où les apprentissages sont morcelés et ne présentent pas, réellement, un impact, dans le quotidien de l'apprenant algérien ; nous partons, dans notre travail de recherche, de l'hypothèse que l'objectif fondamental assigné dans un enseignement par l'*approche par les compétences*, est le développement des comportements langagiers des jeunes apprenants algériens, en vue d'installer une / des compétences communicatives, lesquelles compétences seront matérialisées par des actes de paroles pertinents, réutilisées de manières appropriées, dans des situations de communication formelles et informelles, requérant ainsi le travail en/ de groupe et la collaboration dans la réalisation des *projets pédagogiques*, en classe de langue.

L'école algérienne opte, donc, pour une réforme du système éducatif, en 2004, dont le dessein est : « *de former un citoyen capable de comprendre, d'écouter, de lire; de s'exprimer voire participer dans des conversations longues et différentes, en situations formelles ou informelles. »*

En ce sens, l'enseignement du F.L.E. a pour but de développer chez l'apprenant, à l'issu du second cycle, des compétences de communication pour une interaction à **l'oral** et à l'écrit dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication .Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde.

Ceci dit, nous constatons, d'abord, que la Réforme éducative de 2004, favorisant la mise en place d'une démarche pédagogique (basée sur la construction de la compétence) insiste fortement sur l'acquisition de la **compétence à communiquer langagièrement** par nos jeunes apprenants du F.L.E.

Nous remarquons, par ailleurs, que La Loi d'Orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008)[1] fait, subtilement, référence à l'acquisition d'un autre type de compétences **(non-communicative)**, en vue de former un futur citoyen responsable et autonome dans ses actions. A ce titre, elle définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation:

[1] Voir annexe

*«l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, 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 universelle» Chapitre I, article 2*[2].

Ainsi le Référentiel Général des Programmes met sur pied un enseignement-apprentissage du FLE basé sur une approche par 'compétence', ce qui fait poindre une nouvelle aire avec des directives officielles venant subvertir, d'un côté, les méthodologies sous-tendues par les théories structuro-globale audio-visuelles (sgavistes) et béhavioristes mises en vigueurs pour l'apprentissage du FLE, depuis 1976 jusqu'à 2004, et, d'un autre côté, les manuels scolaires et les programmes prônant une pédagogie par les contenus.

Cette transformation radicale des programmes, des manuels scolaires, des pratiques pédagogiques exige d'autres stratégies d'enseignement-apprentissage, d'autres techniques pédagogiques, d'autres moyens didactiques, voire de nouvelles méthodologies d'enseignement, dont l'efficacité reste à démontrer !

**Motivation**

Il est à souligner que le choix de ce sujet n'est pas fortuit. Dès les années 90, l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, dans le second cycle a été le centre d'intérêt de nos recherches. Nous nous sommes proposée, d'abord, d'embrasser le terrain de plus près ; et ayant été d'abord, maîtresse d'enseignement fondamental, depuis 1990 jusqu'à 2002 ; puis professeure certifiée de l'enseignement primaire, depuis 2002 jusqu'à 2004 ; nous avons pu observer; puis analyser les finalités escomptées et les résultats obtenus qui étaient peu probants, d'un enseignement-apprentissage qui se voulait perfectible.

En outre, la Réforme éducative de 2004 coïncide avec le changement de notre statut professionnel, et étant jeune chercheure, nous nous posions des questions relatives, premièrement, à la mise en application de l'A.P.C., pour l'enseignement apprentissage du F.L.E et aux retombées qu'elle peut engendrer puisqu'aucune formation didactique préalable n'a été envisagée pour les enseignants de langues française du primaire .

Deuxièmement, nous nous sommes interrogée sur la qualité de la formation envisagée, **après** l'installation de cette nouvelle démarche pédagogique ; sur la démarche entreprise par les responsables de la formation des enseignants en question, en vue d'une maîtrise

[2] Voir annexe

conceptuelle voire pratiques de leur part, en classe de langue, sur les représentations conceptuelles des enseignants du primaire quant aux notions inhérentes à l'A.P.C. ainsi que sur les incidences que pourraient avoir l'apprentissage de la langue française, selon l' approche par les compétences, sur le système L.M.D, après dix ans de la mise en application de la nouvelle démarche pédagogique

Enfin, une simple observation concernant l'orthographe du terme '**compétence**' dans l'appellation adoptée par la Réforme éducative algérienne de 2004 à savoir : le **« S »** du pluriel non identifié, dans la nomenclature de l'approche pédagogique. Ceci nous pousse à se poser la question suivante : pour qu'elles raisons la Réforme éducative algérienne retient l'appellation « approche par compétence » à la place de « approche par **les** compétence**s »** pour la démarche pédagogique mise en vigueur, dès l'an 2004 **?** Serait-il un hasard ? Une omission ? Ou tout simplement un choix avéré pour l'installation et le perfectionnement d'une seule compétence traduisant la compétence à communiquer langagièrement ?

Cette remarque nous semble banale, au début de notre étude ; cependant, elle nous a permis d'ouvrir les portes du savoir avec des auteurs et des chercheurs notoires embrassant des domaines tant variés que féconds.

Tout une panoplie de questionnement nous a taraudé l'esprit et nous a incitée à réaliser ce présent travail.

**Problématique et hypothèses**

Partant de tous les constats préalablement relevés , nous nous interrogeons, dans notre présent travail, sur l' éventualité de la **formation didactique et pédagogique** des enseignants de F.L.E. du second cycle, **dix ans après** l'implantation de la nouvelle Réforme éducative de 2004, en analysant, pour commencer, leurs investissements dans l'enseignement de l'oral ; en 5ème A.P. ; en examinant, ensuite, leurs pratiques pédagogiques, dans l'accomplissement des divers projets pédagogiques, pour l'enseignement de l'oral ; en 5ème A.P. ; en étudiant leurs points de vue au sujet de leur vécu pédagogique et méthodologique en classe de langue ; ainsi que de leurs conception(s) au sujet de notions ayant trait à l'enseignement de l'oral, dans l'approche par les compétences ; d'où notre thème de recherche portant sur :

*L'impact de l'Approche par les Compétences sur l'enseignement-apprentissage de l'oral, en 5ème année primaire: Constats et perspectives. Commune de Mostaganem*

1. Dans cette optique, est-il aisé pour les enseignants de F.L.E. dont les pratiques de classe dans l'A.P.C. restent en suspens , d'installer et/ou de perfectionner les compétences (langagières et non-langagières), requises par les Textes Officiels, de leurs jeunes apprenants, à l'oral, au terme du second cycle ?
2. Quelle formation didactique et pédagogique, tenant compte des pratiques pédagogiques carencées, pouvant mener à un autre échec d'un enseignement national, prévoit le Système éducatif algérien, dix ans après l'implantation de l'approche par les compétences, pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, dans le cycle primaire ?
3. Comment envisager une professionnalisation de la formation des enseignants de F.L.E., du second cycle en vue d'assurer la réflexivité entre les concepts théoriques et les pratiques pédagogiques, dix ans après l'implantation de la nouvelle Réforme éducative algérienne ?.

A partir de notre problématique, nous tentons de vérifier nos hypothèses, en spécifiant les circonstances concourant à l'avènement inattendu de l'approche par les compétences, dans le monde scolaire, en Algérien, et sa mise en application hâtive avant de prévoir, à cet effet, un éventuel plan de formation tenant compte des besoins pressants des enseignants de F.L.E., en ingénierie pédagogique.

L'absence de la formation des enseignants de F.L.E. du second cycle, avant la mise en application de la Réforme éducative de 2004 qui hasarde à s'adapter aux normes internationales, n'est-elle pas due à l'avènement de la Mondialisation et du constat d'échec d'un Enseignement national, en déperdition ?

La déficience d'une formation didactique et pédagogique assurant la cohérence entre les soubassements théoriques et les pratiques pédagogiques -peu professionnelles- des enseignants de F.L.E. , dix ans après l'application de la Réforme éducative de 2004., dans les écoles algériens, n'est-elle pas due à l'incohérence des Réformes éducatives qui lui ont succédé, durant cette décennie, et au caractère imposé de leur mise en place ?

**Corpus**

Dans le but de développer et d'exposer notre réflexion, nous organisons notre travail de recherche en deux parties. Dans la première partie, nous dressons les principes théoriques et méthodologiques fondamentaux inhérents au système éducatif algérien, en vue d'aborder une étude diachronique.

Ceci dit, cette approche basée sur une étude diachronique des différentes démarches pédagogiques mises en vigueur, pour l'enseignement-apprentissage de la langue française, en Algérie, alimente notre réflexion afin d'envisager cet enseignement-apprentissage du F.L.E., dans une démarche prospective.

Ainsi, le chapitre I situe notre recherche, à travers un portrait panoramique des différentes méthodologies/approches centrées sur l'évolution des Réformes éducatives pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E, dans le deuxième palier, en Algérie.

Le chapitre II arbore, l'ancrage théorique et méthodologique qui nous permet de fixer les limites de la pédagogie par objectifs et les raisons pour lesquelles le système éducatif algérien opte pour la Réforme éducative de 2004. Par ailleurs, nous y étalons les enjeux et les intérêts de la mise en place de l'A.P.C., dans le système éducatif algérien de 2004, pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E. et celui de l'oral, chez les jeunes apprenants algériens.

Dans le chapitre III, nous analysons, avant tout, l'évolution des concepts-clés de l'A.P.C. et les circonstances ayant poussé au changement de paradigme, à savoir : passage de *méthode* pédagogique à *approche* pédagogique. Nous détaillons, après cela, le concept de COMPETENCE, d'un coté, dans son emploi au singulier puis au pluriel ; et d'un autre côté, en le comparant à d'autres concepts générant des équivoques quant à son acception.

Toujours dans une optique diachronique, le chapitre IV développe les aspects conceptuels, méthodologiques, psychologiques didactiques et pédagogiques liés à la démarche pédagogique qui succède à l'A.P.C. et qui demeure en vogue, dans les pays d'outre mer, dès les années 2000, à savoir : la *perspective actionnelle.* Nous y menons une approche analytique, en se servant de figures synthétiques et de tableaux analytiques pouvant intervenir à la conception de *référentiel de compétences* et d'un éventuel curriculum contribuant dans la formation des enseignants de F.L.E., lors d'une possible Réforme éducative subséquente.

La deuxième partie est dédiée au cade méthodologique et à l'exploitation des constituants du corpus. Notre objectif consiste à mettre en place un dispositif d'investigation constitué de trois techniques (une technique de base, une technique annexe et une technique connexe).

Il est à noter que le chapitre V nous sert de prétexte dans l'intention de 'tâter le terrain'. L'explorations des données fournies par l'outil de base nous permettent, d'abord, de **positionner** les enseignants enquêtés, par rapport, à l'impact de l'application de

l'approche par les compétences sur les compétences langagières des apprenants de 5ème AP., lors des situations formelles, d'un côté ; et, d'un autre côté, d'**examiner** leurs impressions relativement aux journées d'étude, journées de formation, journées pédagogiques, et aux séminaires programmés par le corps des inspecteurs de l'enseignement primaire. A partir des informations collectées, par avance, grâce à l'outil de base, nous établissons le questionnement composant l'outil de soutien 1.

A cet effet, le chapitre VI est consacrée, de ce fait, à **analyser**, d'une part, les représentations des enquêtés vis-à-vis des postulats et des concepts-clés constituant la nouvelle démarche pédagogique ; et, d'autre part, à **mesurer** leur implication quant à l'application concrète de l' A.P.C. ; à **recenser** leurs carences en matières de ressources, de savoirs conceptuels relatives aux approches pédagogiques voire de leurs pratiques pédagogiques, en classe de langue, pour l'enseignement du F.L.E. ; et à **dresser** un état des lieux pour analyser les besoins des enseignants du F.L.E., du primaire, d'ordre didactique et méthodologique, en vue de perfectionner leurs compétences professionnelles

Enfin, le chapitre VII nous donne l'occasion de réaliser une enquête de motivation, auprès de nos enquêtés, afin de les écouter, de les observer et de **déceler** ce qu'ils ressentent. A travers leur affect, leur subjectivité, et leur irrationalité, nous pouvons, d'une part, mettre en évidence leurs positions relativement à la formation souhaitée avant et durant la mise en place de cette nouvelle approche pédagogique implantée en 2004 ; et d'autre part, souligner les points essentiels dont nous pouvons tenir compte, dans la conception d'une éventuelle stratégie de formation répondant à des problématiques inhérentes à des pratiques pédagogiques performantes, pertinentes et cohérentes, dans le but de s'adapter au normes internationales.

Nous notons que cette deuxième partie nous permet de mettre au premier plan une question capitale mais peu considérée voire ignorée de la part du corps inspectorat de l'enseignement du F.L.E, lors des journées de formation., à savoir la mission que doit effectuer l'apprenant de F.L.E. pour l'accomplissement des tâches communicative et non-communicatives et la place de l'enseignant du second cycle, de l'école algérienne, dans l'action pédagogique afin d'atteindre les finalités assignées.

**Enquête et Moyens d'investigation**

Notre entreprise, dans ce travail de recherche, s'intéresse essentiellement à répondre objectivement aux questionnements relativement à la formation des enseignants du

primaire et à leurs représentations inhérentes à l'enseignement- apprentissage de l'oral, dans le second cycle de l'école primaire, dans l'A.P.C. introduite depuis l'an 2004

A cet égard, nous nous sommes proposée de réaliser une enquête outillée qui place, au centre, l'interprétation et l'analyse des données constituant le corpus. Notre démarche d'investigation s'articule autour d'une triple enquête : une première enquête quantitative amorçant notre terrain de recherche ; une seconde enquête, à la fois, qualitative et quantitative étayant nos premiers constats et examinant de près nos hypothèses de départ, et, enfin, une troisième enquête qualitative dévoilant les freins et/ ou les motivations des interviewés(es) quant aux questionnements posés

Dans un premier temps, nous avons établi un questionnaire 1 souhaitant collecter le maximum de réponses inhérentes aux huit compétences, aux seize objectifs d'apprentissage et aux vingt cinq activités/ tâches proposés dans le programme de français de 5ème depuis janvier 2009 pour l'installation et le perfectionnement des aptitudes langagières de l'apprenant tant en compréhension qu'en expression orales.

Les premières conclusions nous conduisent à mener une deuxième enquête qui demeure, cette fois-ci *quantitative* et *qualitative*, soutenue par un questionnaire 2 constituant l'outil de soutien 1. A travers cette seconde étude nous tentons d'affiner, d'un côté, certaines hypothèses jugées en suspens ; et, d'un autre côté, de cerner les représentations de nos enquêtés vis-à-vis des concepts-clés et des postulats qui sont à l'origine de l'approche par les compétences. Leurs représentations nous permettent de situer les enseignants(es) interrogés(es) et de cerner leurs représentations, par rapport à la mise en application de la dite nouvelle démarche pédagogique.

Notre démarche expérimentale se solde par des résultats, tantôt, contradictoires parfois équivoques, nous entrainant à diriger une troisième *enquête de motivation* qui nécessite le recours à un entretien non-directif/ semi-directif. Cette démarche qualitative nous éclaire sur les représentations et les réponses des enseignants, à la fois confuses voire erratiques, au sujet des questionnements. Cette troisième étude ne nous laisse pas indifférente face aux réponses déterminées des interviewés(es), à leurs attitudes et à leurs volonté hardie aspirant, d'abord, à un éventuel réaménagement relativement aux programmes d'enseignement du F.L.E. ; de plus, à une prise de conscience de la part des responsables afin d'envisager une formation efficiente destinée aux enseignants de F.L.E. tenant compte de leurs besoins et de leurs carences, tant sur le plan méthodologique que

pédagogique ; enfin à une prise de décision consciencieuse et rationnelle quant au volume horaire imparti à l'enseignement du F.L.E., dans le second palier.

Notons que nous nous servons d'un caméscope pour recueillir les informations dont nous avions besoin.

**Public**

Dans l'intention de diriger une enquête aspirant être exhaustive et rationnelle, nous nous sommes adressée aux quatre-vingt dix-neuf (99) enseignants(es) de français des écoles de la commune de Mostaganem, en raison de leur stabilité dans leur poste. Ayant été durant seize ans dans l'éducation nationale, il nous a été facile de les contacter et nous entretenir avec eux. Nous pouvons avancer que notre enquête s'avère *exhaustive,* puisque nous avons pu joindre la population[3] à étudier, dans sa globalité.

Lors de notre première enquête, menée en 2011/2012, nous les avons, d'abord, abordés, en nous présentant sur leur lieu de travail. Ceci nous a permis de les convaincre à fin d'émettre des réponses objectives.

En ce qui concerne notre seconde enquête, conduite en 2012/ 2013, nous nous sommes dirigée à l'inspection de l'enseignement et de l'éducation. Celle-ci accepte, sans retenue, de coopérer avec nous, de distribuer, de suite, les questionnaires 2. Nous signalons que nous ne changeons pas notre panel : nous nous adressons toujours aux quatre-vingt dix-neuf (99) enseignants(es) de français des écoles de la commune de Mostaganem, qui compte désormais cent un (101) enseignants(es) de F.L.E..

Enfin, lors de notre troisième enquête pilotée en 2013/2014, nous diligentons un entretien non-directif et un entretien semi-directif. Le premier entretien est destiné à l'Inspecteur général de l'éducation et de la formation des inspecteurs de la willaya de Mostaganem, à l'inspectrice-formatrice de l'enseignement du français de la commune de Mostaganem et aux deux formateurs chargés d'assurer la formation des M.E.P. et des P.C.E.P., dans l'institut de formation et de perfectionnement des maîtres (I.F.P.M.) . Le second entretien s'adresse à quinze (15) enseignants(es) appartenant au même panel et est orienté sur l'exploitation obligée d'un nombre limité de thèmes inscrits dans le thème central relatif à notre projet de travail.

[3] La population à étudier appelée par KOEHL M. (1990) : population de base ou population mère.

Ce type d'étude obéit à des principes nous incitant à choisir un nombre réduit et diversifié d'enseignants(es) faisant toujours parti du panel choisi. Nous signalons que les entretiens ont eu lieu, à la suite de prise de rendez-vous avec les enquêtés(es) concernés(es) par le sujet à explorer, sans préciser ce dernier afin d'éviter les réponses préalablement réfléchies et rationnelles.

**Choix des lectures et des auteurs**

Pour piloter notre étude, nous nous sommes appuyée sur moult auteurs. Ceux-ci nous ont été d'une grande efficacité pour notre travail de recherche, tant sur le plan théorique que dans le cadre pratique.

Dans le but de mener notre étude expérimentale, nous nous sommes étayée, pour commencer, sur des techniques d'investigation autour desquelles bon nombre d'auteurs se sont intéressés, notamment : BERNADET J.P., BOUCHEZ A., PIHIER S., KOEHL M., KOEHL J.L. et CHAPUT C.

Eclairant, par la suite, notre recherche, dans une optique théorique, nous empruntons au monde de l'entreprise des ouvrages nous exposant des conceptions, des représentations, des explications, des exemples, à la fois, pratiques que théoriques, dans le but de comprendre les raisons ayant conduit aux diverses extrapolations, d'ordre conceptuel, effectuées dans le monde de l'éducation et de l'enseignement. Nous citons à titre d'exemple : Guy LEBOTERF, Claude LEVY LEBOYER, Claude FLUCK,…

Finalement nous recourons à des ouvrages théoriques, des articles, des revues et des sites, dans l'objectif d'appuyer notre corpus à travers d'apports théoriques en didactique, en pédagogie, ou en psychologie. A ce titre, nous indiquons : J.P. CUQ, F. DESMONS, G. DE VICCHI, N. CARMONA-MAGNALDI, J.P. ROBERT, F. FOTSO, X. ROEGIERS, A. DEL REY, B. REY, R.F. MAGER, P. RAS, V. CARRETTE, E. ROSEN,…

Il est évident que la mise en place de l'approche par les compétences, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage (discipline confondues), paraît une tentative de moderniser le curriculum, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et de les mobiliser dans des situations inextricables. Néanmoins cela reste un leurre d'aspirer à l'efficacité d'un système éducatif sans prétendre à une

professionnalisation de la formation qui, selon J. DESJARDINS[4], est intrinsèque, non seulement, aux notions de compétence, d'approche par compétences et de référentielles de compétences, mais aussi, au domaine des formations professionnelles universitaires.

.

[4] DESJARDINS Julie, *La formation des enseignants en quête de cohérence*, Bruxelles, DE BOECK, 2012.

# Première partie

## Pour un renouvellement du système éducatif algérien : diachronie dans l'enseignement-apprentissage de l'oral, en 5ème A.P. Rétrospective et fondements théoriques et méthodologiques

# Chapitre I :

## Diachronie et (r)évolution des Réformes éducatives dans l'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère (F.L.E.), dans le second cycle, en Algérie : cas de l'oral.

Ce chapitre I a pour objectif de situer notre recherche dans une perspective diachronique, à la fois didactique et pédagogique. Pour cela, nous dressons un portrait des différentes méthodologies/approches centrées sur l'évolution des Réformes éducatives dans l'enseignement-apprentissage du F.L.E, dans le deuxième palier, en Algérie.

Cette perspective diachronique est scindée en trois sections : la section **une** porte sur l'évolution des Réformes du système éducatif algérien, depuis la période post-coloniale jusqu'à la nouvelle Réforme éducative de 2004.

Quant à la section **deux**, elle met en lumière la diachronique de l'enseignement-apprentissage de l'oral par rapport à la Réforme éducative algérienne de 2004 jusqu'à 2012/13.

Enfin la section **trois** s'articule autour des principes qui fondent l'enseignement-apprentissage de l'oral, en 5ème A.P., depuis 2004, à l'école algérienne.

A travers ces trois points de vue, nous essayons, d'une part, de dégager la place accordée à l'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère (F.L.E.) , dans le système éducatif algérien , dans le second cycle, ainsi que celle de l'enseignement-apprentissage de l'oral, vis-à-vis des Réformes éducatives qui ont jalonné le système éducatifs algérien, à-partir-de 1965 ; et d'autre part, d'analyser les changements opérés au niveau des objectifs arrêtés par les Instructions officielles (I.O.), en vue d'améliorer voire de parfaire l'apprentissage de l'oral, en 5ème A.P.

Cette réflexion diachronique nous pousse à se poser des questions sur l'application réelle des démarches théoriques, sur le terrain ; sur la réalité des pratiques pédagogiques et les représentations des enseignants(es) du F.L.E au sujet de la nouvelle perspective pédagogique mise en vigueur, depuis 2004, dans leurs classe de langue.

## 1.1. Perspective diachronique et enseignement-apprentissage du français langue étrangère (F.L.E.), en Algérie.

### 1.1.1. Rétrospective sur les Réformes éducatives mises en vigueur depuis 1965 jusqu'à 2012/13

Le système éducatif algérien passe par trois périodes importantes caractérisées par des changements radicaux voire des innovations inhérentes aux programmes, aux manuels ainsi qu'aux démarches pédagogiques. Le secteur de l'éducation en Algérie opère des Réformes éducatives, dans un but bien précis : d'affirmer l'indépendance et confirmer le pouvoir national.

### 1.1.1.1. De 1965 à 1976

Le ministère de l'Orientation Nationale a décidé la réalisation d'une réforme de l'enseignement primaire, dès le lendemain de l'indépendance. Toute fois, sa mise en application s'est effectuée à partir de la rentrée scolaire 1965/ 66.

Cette Réforme éducative se caractérisait principalement par un enseignement qui se veut entièrement en langue arabe, dès la première année de la scolarité ; tout en accordant une place importante aux disciplines scientifiques, dans l'ensemble des classes.

Il s'en suit une profonde modification des horaires dans l'ensemble de l'enseignement du premier degré. Il en est de même pour le français, désormais considérée langue étrangère et dont les manuels anciens ne répondaient pas aux besoins nationaux.

Dans sa première année de sa scolarité, l'élève algérien apprenait à s'exprimer et à lire dans la seule langue arabe. C'est donc à travers les formes de pensée arabo-islamique qu'il va d'abord appréhender le monde.

Ce n'est qu'à partir de l'année suivante que les mêmes thèmes d'étude seront repris dans **la langue française**. La reprise de ces thèmes devenus familiers sauvegardera l'unité profonde de l'enseignement, tout en révélant intuitivement à l'enfant la **diversité de deux langues.**

La langue française s'enseignait dès lors, dès la deuxième année, à partir des thèmes déjà utilisés par la langue arabe l'année précédente, et selon **une méthode rigoureusement identique.**

Selon M. BECQUELIN, expert de l'U.N.E.S.C.O.,il déclare dans le bulletin pédagogique du premier degré ; en 1965, que les méthodes d'initiation au français, hors de France, avaient connues un essor considérable tant sur le plan de la psychopédagogie que sur celui de la linguistique : d'une part, les travaux sur la langue concernaient le vocabulaire fondamental du français, l'étude des structures les plus fréquentes, les intonations et les rythmes, et les séries de travaux de phonétique comparée ; d'autre part, on connaissait aussi les enquêtes psychopédagogiques récentes à l'époque concernant l'emploi des techniques audio- visuelles.

**La méthode algérienne** s'inscrivait, dès lors, dans ce courant de renouvellement des méthodes. Elle ressemblait, d'un côté, aux quelques autres méthodes déjà en usage ou en cours d'expérimentation. D'un autre côté, on reconnaissait *des caractères distinctifs*

propres à la méthode qu'avaient créée les éducateurs du service algérien de la recherche pédagogique.

Les **objectifs** de cet enseignement[5] consistaient, d'une part, à se préoccuper plus des moyens à mobiliser, en vue d'obtenir une participation intelligente et active de l'enfant ; et, d'autre part, à faciliter la tâche pour l'apprenant afin de pouvoir comprendre les problèmes posés dans le cadre de la leçon et les résoudre en vue d'être progressivement autonome à apprendre seul. Les connaissances se fixent alors d'elle- même.

La méthode active était de mise ; elle avait pour intention de placer, d'abord, l'enfant dans des situations choisies par le maître, de telle manière que l'apprenant soit en mesure de penser et / ou de comprendre, spontanément, ces situations qui lui sont présentées successivement et habituellement. En outre, elle visait à susciter chez l'enfant le besoin de s'exprimer dans un langage courant, spontané, ce qu'il pense et ce qu'il sent. Enfin, elle tentait de proposer à l'enfant des moyens d'expression plus adaptés à la situation, mis habilement et au fur et à mesure à sa disposition (par le maître).

Ces objectifs assignés selon BECQUELIN incitaient les décideurs, en autre, les maîtres, à réfléchir sur les buts **assignés de cet enseignement, sur les** procédés, les moyens et les méthodes qu'il faut employer et adopter, en classe.

En somme, il s'agit de partir d'une réflexion théorique sur tel enseignement, pour aboutir aux choix de procédés et directives pratiqués qui concrétisent les résultats de cette réflexion.

Pour M.BECQUELIN, les essais de cette méthodes en Algérie avait été concluants, tant en arabe qu'en français.

Les années 65-66 ont apporté sur ce plan les grandes satisfactions. Les écoliers algériens apprenaient les deux langues avec, sans doute, beaucoup de plaisir.

Le rendement de cette méthode nouvelle était soumis, ce pendant, à deux impératifs. Il était indispensable, dans un premier lieu, qu'elle soit bien appliquée et dans un second lieu, qu'elle ne soit pas considérée comme définitive, ni dans sa forme, ni dans son contenu.

L'année scolaire 65-66 permettait une expérimentation contrôlée sur tout le territoire .Pour améliorer la méthode, il fallait que ses créateurs reçoivent les critiques et les suggestions de tous les utilisateurs.

[5] M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale. *Bulletin pédagogique du premier degré*, 3ème année, n° 10, Alger, février-mars 1965.

A cette méthode nouvelle des années 65-66 succède une autre, marquant une rupture épistémologique avec l'ancien système. L'Algérie opte pour la refonte des programmes d'enseignement, et ce, à partir de l'année 1976 ; avec *l'émergence de l'école fondamentale.*

### 1.1.1.2. De 1976 à 2004

L'Ordonnance du 16 avril 1976[6], portant « l'enseignement du français », vise l'acquisition d'un niveau-seuil linguistique ; l'accès à une documentation simple, dans cette langue ; le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.

L'enseignement du français, dans le second cycle de l'école fondamentale, a pour but de conférer à l'élève, dans le domaine de la communication orale et écrite, une compétence de base, lui permettant d'interagir dans « les situations authentiques de la vie scolaire », ou dans des situations de la vie courante simulées en classe.

Cette compétence de base, correspondant aux contenus et aux performances définis pour le niveau 1 et le niveau 2 du F.L.E, amène l'apprenant, en outre à :

- comprendre globalement et dans le détail un message oral ou écrit ;
- écouter, en éduquant ses capacités de discrimination auditive, ses capacités d'attention et de mémorisation ;
- communiquer et se faire comprendre, dans les mêmes conditions ;
- s'exprimer en utilisant les propriétés expressives de l'oral.

De ce fait, et au terme du second cycle de l'école fondamentale, l'élève est amené à communiquer et à s'exprimer, dans une langue correcte, en adaptant ses ressources linguistiques aux caractéristiques de la situation de communication dans laquelle il est engagé.

L'apprenant devrait s'impliquer, dès lors, dans les échanges. Il devrait s'exprimer, en tant que locuteur, de manière compréhensible et dans une langue correcte, de manière spontanée, en adaptant son message à celui d'autrui.

Il devrait relater des événements vécus ou observés dans une langue simple ; exprimer un sentiment, s'exprimer en réalisant les actes de parole adéquats aux situations de communication rencontrées.

[6] Décret n°76-73 du 16 avril 1976 relatif à l'application de l'article 10 de l'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 portant « Organisation de l'éducation et de la formation » ( ci-joint article paru sur le journal officiel du 23 avril 1976, p.429,.

Nous avons mené une enquête, en 2004, lors de la préparation de notre thèse de magister, dans nos écoles fondamentales, auprès d'apprenants algériens, au terme de leurs apprentissages du FLE. qui nous a fait découvrir une réalité demeurant loin des objectifs assignés par les programmes du deuxième palier.

Les productions orales de l'élève enregistrées puis analysées, révèlent un écart entre ses capacités à restituer les acquisitions et la réalisation des objectifs fixés. L'apprenant, se voyant incapable de s'exprimer correctement, en français, est enclin à recourir à des formes verbales dont les structures syntaxiques, par exemple, ne se conforment guère à celles qu'il recherche.

**1.1.1.3. De 2004 à 2012/13**

Voyant l'impact des méthodologies mises en vigueur, les multiples contraintes d'ordre didactique et pédagogique, l'école algérienne opte, enfin, pour la réforme du système éducatif, en 2004.

Compte tenu de la réalité des pratiques pédagogiques de cette Réforme éducative sur le terrain, celle-ci a connu, à partir de l'année 2008, plusieurs changements touchant les programmes proposés, les manuels scolaires et le volume horaire consacré à l'enseignement-apprentissage du français, dans le second cycle.

Le but de cette Réforme éducative est :

> « *de former un citoyen capable de comprendre, d'écouter, de lire; de s'exprimer voire participer dans des conversations longues et différentes, en situations formelles ou informelles.* »

Cette Réforme éducative tend à installer chez le jeune apprenant des compétences pouvant lui servir dans ses situations de communication.

Selon F.BENRAMDANE[7], La réécriture des programmes scolaires, à partir de 2003, vise l'innovation pédagogique s'inscrivant dans le contexte de la réforme de l'école, dans le cadre de cette refonte pédagogique. La réforme du cycle de base a été articulée, du point de vue pédagogique, autour de deux entrées fondamentales : les programmes et les manuels scolaires

F. BENRAMDANE estime que la commission nationale des programmes ( C.N.P.) a tenu compte, lors de la conception des nouveaux programmes éducatifs, des niveaux

[7] M.E.N. : Ministère de l'éducation nationale. Assises nationales. CNP, dossier n°3 : *Les programmes scolaires en Algérie : une approche qualitative,* 2013.

axiologique, épistémologique, méthodologique, didactique, pédagogique et institutionnel, sans omettre les conditions de l'implantation des programmes.

La C.N.P. a pris toutes les dispositions jugées nécessaires pour la réussite du passage entre l'ancien modèle et le nouveau modèle pédagogique dans les classes (la spécificité de l'un et la complémentarité de l'autre).

De ce fait, la C.N.P. a conçu, d'abord, des guides méthodologique et pédagogique, œuvrant sur la mise en place de l'approche par les compétences dans le cadre d'une approche à dominante cognitiviste et socioconstructiviste des apprentissages.

Elle a tenu, en outre, à ce que cette articulation méthodologique de ces nouveaux dispositifs repose sur une série de restructurations profondes du mode d'intervention pédagogique dominant : changement de comportement (déstructuration et restructuration des représentations en vue de construire des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des savoir-devenir… ; questionnement sur des situations complexes, etc.

Sur le plan didactique la C.N.P. a élaboré un dispositif dont le contenu répond à des exigences socioculturelles et nationales

« La loi d'orientation préconise :

- de fonder les programmes sur des compétences pertinentes, solides et durables,
- d'axer les programmes sur des approches fondées sur les processus d'analyse, de synthèse et de résolution de problèmes,
- d'axer les apprentissages sur la construction des savoirs structurants,
- de connecter les programmes à la vie sociale, économique et culturelle de la société,
- d'axer les programmes sur des approches préparant à l'insertion dans la société du savoir et à l'adaptation aux situations nouvelles et aux mutations de la société et de l'environnement international »[8].

## 1.1.2. Réaménagements de la Réforme éducative algérienne de 2004 :

### 1.1.2.1. Réforme éducative algérienne de 2004 à 2008

Il est à noter que la Réforme éducative de 2004 a envisagé l'enseignement du français langue étrangère, dans le second cycle, à partir de la deuxième année primaire.

[8] M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale, *Le guide méthodologique,* CNP, Alger, 2009

Une nouvelle aire point avec des directives officielles venant subvertir et les méthodologies sous-tendues par les théories sgavistes et béhavioristes mises en vigueurs pour l'apprentissage du F.L.E., depuis 1976 jusqu'à 2004, et les programmes prônant une pédagogie par objectifs.

Cette transformation radicale des programmes exige de nouvelles méthodes d'enseignement ; de ce fait, le Référentiel Général des Programmes tend à mettre sur pied un enseignement- apprentissage du FLE basé sur une approche par les compétences, et ce, à partir de 2004.

Cette nouvelle démarche pédagogique a pour objectif de donner plus de sens au métier d'élève qui sera exposé à des expériences pédagogiques sous la responsabilité de l'école. L'institution éducative sera amenée à suivre de près les élèves qui participent à des activités d'apprentissage et des expériences de vie, tout au long de leur formation ; sans omettre les élèves en difficulté ou en échec qui seront pris en charge, sur un plan pédagogique, pour se réconcilier avec l'école.

Une interrogation nous semble cruciale par rapport à cette nouvelle perspective pédagogique : Comment situer l'approche par les compétences? Manifestement comme une tentative de moderniser le **curriculum,** de l'infléchir, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et les mobiliser.

Il est à noter qu'avec l'adoption de l'approche par les compétences pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E, un changement de paradigmes s'opère au niveau des concepts suivants : il s'agit, là, du passage obligé du concept de « programme » à celui du « curriculum ».

Nous rappelons que le concept de PROGRAMME est défini[9] en tant que :

> « mode d'organisation de l'enseignement centré sur la connaissance à faire acquérir » tandis que le celui de curriculum désigne « toutes les expériences d'apprentissage organisées [ …] ; l'ensemble des activités d'apprentissage et d'expériences de vie auxquelles participe l'apprenant pendant une période de formation sous la responsabilité de l'Institution éducative. »

Les programmes du primaire définis par Le Référentiel Général des Programmes se structurent pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit. Les

[9] M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale, *Guide pédagogique, Programmes de la 3ème A.P.*, Alger, juillet,, 2004.

nouveaux programmes d'enseignement du F.L.E, dans nos écoles primaires, conçus en fonction de l'approche par les compétences visent l'enrichissement de l'expérience précédente ; une approche nouvelle qui s'inscrit dans la continuation de la pédagogie par objectifs.

Aussi faut-il souligner qu'une série de réaménagements a été opérée, quatre (04) ans plus tard touchant les contenus des programmes d'enseignement, les objectifs, les manuels scolaires ainsi que le volume horaire.

### 1.1.2.2. La Réforme éducative algérienne de 2008 à 2012/ 13 :

Pourquoi un Allégements des contenus des manuels et /ou des programmes en 2008 ?

Le profil de sortie pour le cursus ou l'objectif terminal d'intégration (OTI) , dans le cycle primaire, en 2004, étant le suivant :

> « *L'élève doit être capable d'écouter/ comprendre, lire, dire et écrire des énoncés simples adaptés à des situations de communication données mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux. »*[10] ;

L'Inspection Centrale de l'Enseignement Primaire (I.C.E.P.) procède, à partir de 2008, à des réaménagements quant aux contenus des programmes, et ceux des manuels, tenant compte de l'O.T.I.

I.C.E.P. sous la coupe de Inspection Générale de la Pédagogie (I.G.P.) et du Ministère de l'Education Nationale juge que les contenus des manuels et /ou des programmes proposés dans le second cycle, pour l'enseignement du F.L.E. sont quelque peu denses et ambitieux par rapport à l'OTI. A ce sujet, le corps d'inspectorat stipule, comme suit :

> « *Il est indéniable que les contenus des manuels et les programmes, sont trop ambitieux et trop denses par rapport à la modestie de l'O.T.I (production d'un paragraphe de trois ou quatre phrases au terme du cycle primaire. Il devient impératif de réduire cette densité par une révision appropriée à la nature de la compétence terminale visée qui parait raisonnable et réalisable. »*[11]

[10] M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale. *Document d'accompagnement du programme de français de la 3ème A.P.*, juillet 2004.
[11] WIKIPEDIA, catégories : Education en Algérie, article intitulé *Economie de l'Algérie,* août 2014.

Pour optimiser l'enseignement du F.L.E. ,notamment celui de l'oral, dans le second cycle, ,le I.C.E.P. tend à ne faire apparaître sur les documents pédagogiques des supports et des activités visant l'objectif à atteindre .Les autres activités figurant dans un document annexe (le document d'accompagnement )feraient l'objet d'un choix de l'enseignant afin de répondre aux besoins de ses apprenants . Quelques parties ou contenus ont été supprimés pour alléger les trois manuels et les rendre plus cohérents avec l'O.T.I, -niveaux confondus-

Le français langue étrangère s'enseigne désormais, à partir de la troisième année primaire.

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes:

> «*Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et les cultures nationale*s»[12].

Ce faisant, selon l'article 4 du chapitre II de La Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008), le français est défini comme Français Langue Etrangère et sera enseigné comme tel, dans le primaire, le moyen ainsi que dans le lycée.

Les nouvelles Orientations éducatives préconisent un enseignement du français prenant en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à **l'oral** et à l'écrit dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde.

Notre étude aspire, dans un premier temps, de préciser, d'abord, l'installation et le perfectionnement véritables des huit (08) compétences prévues, dans le programme pour l'enseignement du français, spécifiquement à **l'oral** ; ensuite, l'aboutissement des seize

[12]C.N.P. : Commission Nationale des Programmes, *Référentiel Général des Programmes*, Alger, 2004.

(16) objectifs pédagogiques ; enfin la réussite et l'accomplissement effectifs des vingt cinq (25) tâches/ activités et ce, en 5ème A.P., c'est-à-dire au terme du second cycle.

En d'autres termes, notre étude se fixe pour objectifs cruciaux de déterminer, d'un côté, l'impact de la mise en place de l'approche par les compétences dans le cadre d'une approche à dominante cognitiviste et socioconstructiviste des apprentissages sur l'enseignement de l'oral, dans le second cycle ; et, d'autre part, de voir la concrétisation souhaitée du passage entre l'ancien modèle et le nouveau modèle pédagogique dans les classes de langue.

## 1.2. La place de *l'oral,* dans le second cycle, par rapport à la Réforme éducative algérienne : de 2004 à 2012/ 2013

### 1.2.1. Objectifs de l'enseignement-apprentissage de l'oral, dans le second cycle

Dans le cadre de l'enseignement de l'oral, dans le second cycle, le programme avait pour objectifs de développer des compétences, dans un nombre limité de situations de communication adaptées.

Toutes les activités s'organisaient dans le cadre des projets pédagogiques en vue d'augmenter chez l'élève la motivation à apprendre et à réaliser le *Projet* .

Il est à noter que les enseignements de l'**Oral** favorisent une approche par la découverte en s'appuyant sur des supports oraux. Le matériel didactique est de mise à ce stade de l'initiation. Cette multiplicité de supports permet la réalisation de tâches individuelles et/ou collectives pour la mise en place des apprentissages.

### 1.2.2. Les compétences de fin d'année, les objectifs pédagogiques, les activités et les tâches assignées pour l'enseignement de l'oral, dans le second cycle, de l'école algérienne

#### 1.2.2.1. Les compétences[13] :

Le tableau n° 1 résume les compétences[14] de fin d'année visées par les Instructions Officielles, en 2ème A.P. et en 3ème A.P., à l'oral. L'apprenant doit être capable de :

[13] Cf. : 1- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale, *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, Alger, novembre 2009. ;
2- C.N.P. : Commission Nationale des Programmes, *Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire),* Alger, 2011. ;
3- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale, *Guides Pédagogiques des Manuels de français. 3ème A.P-44ème A.P.-5ème A.P,* Alger, 2012.

**Tableau n°01 : Les compétences de fin d'année, arrêtées par le programme de langue française, pour l'enseignement de l'oral, dans le second cycle**

| 2003/ 04 | 2008 à 2012/13 |
|---|---|
| <u>En réception :</u><br>- Connaître le système phonologique et prosodique du français ;<br>-Construire le sens d'un message.<br><u>En production :</u><br>-Dire pour s'approprier la langue ;<br>-Prendre la parole pour s'exprimer ;<br>-Prendre sa place dans un échange pour communiquer. | <u>En réception :</u><br>-Construire le sens d'un message oral en réception.<br><br><u>En production :</u><br>-Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. |

- En 4ème A.P., à l'oral, l'apprenant doit être capable de :

| En 2003/04 | 2008 à 2012/2013 |
|---|---|
| **En réception :**<br>-Construire le sens d'un message oral en réception.<br>**En production :**<br>-Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. | **En réception :**<br>-Construire le sens d'un message oral en réception.<br>**En production :**<br>-Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. |

- En 5ème A.P., à l'oral, l'apprenant doit être capable de :

| 2003/04 | 2008 à 2012/13/ |
|---|---|
| - **En réception :**<br>-Construire le sens d'un message oral en réception.<br>**En production :**<br>-Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. | **En réception :**<br>-Construire le sens d'un message oral en réception.<br>**En production :**<br>-Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. |

Source : guides méthodologiques et pédagogiques du M.E.N.

[14] Cf.: 1- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale, *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, Alger, novembre 2009. ;
2- C.N.P. : Commission Nationale des Programmes, *Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire),* Alger, 2011. ;
3- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale, *Guides Pédagogiques des Manuels de français. 3ème A.P-44ème A.P.-5ème A.P,* Alger, 2012.

**1.2.2.1.a. Les changements opérés au niveau des compétences : de 2004 jusqu'à 2012/13**

✓ **Lecture et analyse verticales du tableau n°01 englobant les compétences :**

- Pour la 2ème A.P. et la 3ème A.P. :

Nous constatons que les Instructions Officielle (I.O.) définissent clairement, en 2003/2004, des compétences à installer

- en 2ème A.P. et en 3ème A.P. Les dites compétences se penchent globalement sur la compréhension du message, le respect du système phonologique, et l'appropriation de la langue comme outil de communication.
- Pour ce qui est de la 4ème A.P. et la 5ème A.P.

Les I.O. optent pour des compétences identiques proposées, et ce, à partir de 2004 jusqu'à 2012/ 20.

✓ **Lecture et analyse transversales du tableau n°01 englobant les compétences :**

A partir de 2008, les I.O.délimitent des compétences à installer et à perfectionner, tant en compréhension qu'en expression. Les mêmes compétences fixées en 2004, en 4ème A.P. et en 5ème A.P., sont proposées et généralisées pour l'enseignement-apprentissage de l'oral dans le second cycle, et ce, à partir de 2008 et de 2012.

Ces dites compétences traitent, théoriquement, de la construction du sens d'un message oral et de la réalisation d'actes de parole pertinents dans une situation d'échange.

**1.2.2.1. b. Les composantes de la compétence[15] de fin d'année :**

Nous soulignons que chacune de ces compétences de fin d'année est structurée par des composantes.

Le tableau n°02 résume l'ensemble des composantes des compétences définies dans les programmes de 2003/ 2004 jusqu'à 2012/2013,pour l'enseignement de l'oral, dans le second cycle.

[15]Cf. : 1- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale, *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, Alger, novembre 2009. ;
2- C.N.P. : Commission Nationale des Programmes, *Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire),* Alger, 2011. ;
3- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale, *Guides Pédagogiques des Manuels de français. 3ème A.P-44ème A.P.-5ème A.P,* Alger, 2012.

**Tableau n°02 : Les composantes des compétences de fin d'année, arrêtées par le programme de langue français, pour l'enseignement de l'oral, dans le second cycle**

| | Composantes des Compétences à installer et à perfectionner en : | | |
|---|---|---|---|
| | 2ème A.P./ 3ème A.P. | 4ème A.P. | 5ème A.P. |
| **Compréhension Orale** | **En 2004 :**<br>-Comprendre globalement un texte oral.<br>**En 2008/ 2012/… :**<br>-Maîtriser le système phonologique ;<br>-S'approprier le système prosodique ;<br>-Connaître les actes de parole. | **En 2004/ 2008/ 2012/… :**<br>-Adopter une attitude d'écoute sélective.<br>-Connaître le système phonologique et prosodique.<br>-Identifier la situation de communication.<br>-Identifier des actes de parole et leurs variantes. | **En 2004/2008/2012/… :**<br>-Mobiliser ses connaissances du système phonologique et prosodique ;<br>-Identifier la situation de communication ;<br>-Saisir la portée du message oral |
| **Expression Orale** | **En 2004 :**<br>-Répondre à une question ;<br>-Réagir à une consigne scolaire ;<br>-Participer à un échange à deux en utilisant un lexique approprié.<br>+<br>**En 2008/ 2012/… :**<br>-Dire pour s'approprier la langue ;<br>-Prendre la parole pour s'exprimer ;<br>-Prendre sa place dans un échange pourcommuniquer.<br>-Parler de soi. | **En 2004/ 2008/ 2012/… :**<br>-Dire pour s'approprier la langue.<br>-Prendre la parole pour s'exprimer.<br>-Prendre sa place dans un échange pour communiquer<br>+<br>+<br>**En 2012/ 20.. :**<br>-Discriminer les phonèmes voisins. | **En 2004/2008 /2012/… :**<br>-Prendre la parole pour raconter, donner un avis ;<br>-Produire un énoncé intelligible en réponse à une consigne, une question ;<br>-Savoir prendre sa place dans un jeu de rôle ou une situation conversationnelle. |

Source : guides méthodologiques et pédagogiques du M.E.N.

### 1.2.2.1.c. Les changements opérés au niveau des composantes de la compétence : de 2004 jusqu'à 2012/2013

- ✓ **Lecture et analyse verticales du tableau n°02 englobant les composantes de la compétence :**

Le tableau n°02 récapitulant et englobant les composantes des compétences à installer, dans le second cycle, dévoile les données suivantes :

- Pour la 2ème A.P. et la 3ème A.P. :
  - Les Instructions Officielles (I.O.) définissent, en 2008, « la maîtrise du système phonologique et prosodique » comme étant une composante de la compétence et non comme compétence-définie en tant que telle en 2004- à installer ;
  - Alors qu'en 2004 les I.O. tennaient compte d'une compréhension globale du message oral, et d'une implication timide de la part de l'apprenant, dans une situation de communication appropriée et formelle ; nous constatons qu'en

2008, les I.O. se focalisent, d'une part, sur le côté pragmatique de la langue avec la connaissance des actes de parole et, d'autre part, sur l'utilisation de la langue en tant que moyen de communication pour parler de soi et exprimer un besoin.

- Pour la 4ème A.P. :

  Les Intructions officielles se proposent de rajouter la composante de « la discrimination des phonèmes voisins » aux autres composantes proposées et adoptées, en 2004.

- En 5ème A.P. :

  Les I.O. n'opèrent aucun réaménagement, en 2008 ou en 2012, quant aux composantes des compétences défines depuis 2004.

✓ **Lecture et analyse transversales du tableau n°02 englobant les composantes de la compétence :**

Notre lecture montre une réitération des mêmes composantes de la 2ème A.P./ 3ème A.P. jusqu'à la 5ème A.P., tant en compréhension qu'en expression orales.

Les composantes de ces compétences de fin d'année, traitent généralement de la discrimination auditive, de l'identification des situations de communication et de la construction du sens des messages, en matière de **compréhension orale**.

Pour ce qui est de **l'expression orale**, les composantes des compétences de fin d'année assignées, dans le second cycle, abordent la prise de parole dans des situations de communication.

Notre lecture dévoile une composante supplémentaire :

- Une composante traitant de la discrimination des phonèmes voisins pour la 4ème A.P. à partir de 2012;
- Une autre, pour la 5ème A.P., traitant de la production intelligible des énoncés suite à une consigne ou à une question,.

Somme toute, notre lecture du tableau n°02 montre qu'aucun changement n'a été opéré quant aux compétences à installer, à consolider et à perfectionner, dans le second cycle. En revanche, quelques unes ont été rajoutées lors des réaménagements produits en 2008 et en 2012.

### 1.2.2.2. Les objectifs pédagogiques[16] :

Le tableau n°03 ci-dessous résume l'ensemble des objectifs pédagogiques assignés dans les programmes de 2003 jusqu'à 2014, pour l'enseignement de l'oral, dans le second cycle.

**Tableau n°03 : Les objectifs pédagogiques, arrêtés par le programme de langue française, pour l'enseignement de l'oral, dans le second cycle**

| | Objectifs pédagogiques à atteindre en : | | |
|---|---|---|---|
| | 2ème A.P./ 3ème A.P. | 4ème A.P. | 5ème A.P. |
| **Compréhension Orale** | **En 2004 :**<br>-Adopter une attitude d'écoute.<br>-Discriminer les sons de la langue.<br>-Discriminer les différentes intonations.<br>-Mémoriser des mots, des phrases, de courts textes.<br>-Discriminer des unités -de sens.<br>- Relever des indices de sens. (Supprimer en 2012)<br>-Identifier les interlocuteurs et leur statut (qui parle ? à qui ?).<br>Identifier le thème général (de quoi on parle).<br>-Retrouver le cadre spatio-temporel (où et quand ?).<br>- Déduire un sentiment, une émotion à partir d'une intonation (joie, colère, surprise…).<br>+<br>**En 2012 :**<br>-Repérer les rythmes de la chaîne parlée.<br>-Identifier les actes de paroles.<br>-Interpréter le non-verbal. | **En 2004/ 2008 :**<br>-Maîtriser les phonèmes de la langue.<br>-Exercer sa vigilance auditive.<br>-Repérer les rythmes de la chaîne parlée.<br>-Repérer les indices textuels du message oral pour identifier la nature du support.<br>-Identifier les interlocuteurs et leur rôle/ leur statut.<br>-Identifier le thème général.<br>-Retrouver le cadre spatio-temporel.<br>-Identifier les actes de parole.<br>-Mémoriser le lexique relatif aux actes de parole.<br>+<br>**En 2012 :**<br>-Connaître les phonèmes de la langue.<br>- Discriminer les phonèmes voisins. | **En 2004/ 2008 :**<br>-Discriminer différents énoncés oraux (exposés, spots publicitaires…) à l'aide de leurs traits prosodiques.<br>-Repérer le thème général.<br>-Retrouver le cadre spatio-temporel.<br>-Repérer les interlocuteurs.<br>-Extraire d'un message oral des informations explicites.<br>-Déduire d'un message oral des informations implicites.<br>-Dégager l'essentiel d'un message oral pour réagir.<br>-Repérer l'objet du message. |

[16] C.N.P. et M.E.N., guide et documents pédagogique, Op.cit.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Expression Orale** | **En 2004/2008/ 2012… :**<br>-Reproduire un énoncé de façon intelligible.<br>-Reproduire des énoncés en respectant le schéma intonatif.<br>-Reconstituer un message écouté.<br><br>-Rapporter des faits, des événements<br>-Parler de soi et de son environnement.<br>-Communiquer au moyen d'éléments verbaux, non verbaux (mimiques, gestes, expressions…) et para verbaux (intonation).<br>-Réagir verbalement à une consigne scolaire.<br>-Formuler une question simple, répondre à une question simple.<br>-Prendre la parole pour apporter des informations en rapport avec le sujet.<br><br>+<br>**En 2012 :**<br>-Se situer dans le temps et dans l'espace.<br>-Exprimer des sentiments, des goûts, des préférences. | **En 2004/2008/2012… :**<br>-Produire un énoncé avec une bonne prononciation/ articulation.<br><br>-Produire des énoncés avec une intonation appropriée.<br>-Rapporter des faits.<br><br>-Raconter un évènement vécu.<br><br>-Parler de soi (exprimer un souhait, un sentiment, un avis).<br><br>-Parler de son environnement immédiat.<br><br>-Intervenir dans un échange pour répondre à une question pour apporter des informations.<br><br>-Intervenir dans un échange pour poser une question. | **En 2004/2008/ 2012 /… :**<br>-Choisir des variantes d'actes de parole pour s'inscrire dans une situation de communication.<br><br>-Participer à une discussion sur un sujet donné.<br><br>-Restituer un texte mémorisé en respectant le schéma intonatif.<br>-Reformuler des propos entendus.<br><br>-Restituer des faits en respectant la logique et/ou l'enchaînement chronologique.<br><br>-Produire un énoncé dont l'intonation traduit l'intention de communication.<br><br>-Prendre la parole en respectant les paramètres de la situation de communication : statut des interlocuteurs, référent…<br><br>-Intervenir dans une discussion en respectant les règles de prise de parole. |

Source : guides méthodologiques et pédagogiques du M.E.N.

Les programmes préconisent une démarche par la découverte enclenchant chez le jeune apprenant algérien le processus d'apprentissage. A cet égard, les objectifs pédagogiques seront déterminés par les orientations officielles en fonction de l'objectif intermédiaire d'intégration (O.I.I.) et du profil d'entrée des niveaux suivants.

- Pour ce qui est de la de 2ème A.P./ 3ème A.P[17]. , l'apprenant est cencé savoir reconnaître et réaliser correctement des phonèmes de la langue ; reproduire des énoncés en respectant le schéma intonatif, identifier les élément de la situation de communication ; rapporter des faits en utilisant le vocabulaire acquis ; répondre efficacement à un message simple ; se présenter ; parler de soi.

[17] M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale. *Document d'accompagnement du programme de français de la 3ème A.P.*, Alger, juillet 2004, p.20.

- Quant à l'apprenant de la 4ème A.P[18], celui-ci est censé savoir produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole ; s'exprimer et exprimer son avis et ses sentiments ; développer différentes formes de raisonnement et différents modes d'expression.
- Enfin au sujet de l'apprenant de la 5ème A.P[19]., ce dernier est censé savoir identifier des supports sonores ; produire un énoncé en mettant en œuvre deux actes de parole au minimum ; insérer sa production orale dans un cadre textuel donné, en respectant les paramètres de la situation de communication ; raconter un fait le concernant ou concernant autrui ; produire des énoncés en fonction de l'acte de parole recommandé.

**1.2.2.3. Les changements opérés au niveau des objectifs pédagogiques : de 2004 jusqu'à 2012/ 2013:**

✓ **Lecture et analyse verticales du tableau n°03 englobant les objectifs pédagogiques (O.P.) :**

Notre lecture relève des changements infimes au sujet des objectifs pédagogiques(O.P.) proposés en 2004 et retenus à partir de 2008 pour les niveaux suivants :

- Pour ce qui est de la 3ème A.P. les Instructions Officielles(I.O.) adoptent les objectifs pédagogiques fixés en 2004, en retranchant, d'une part, un O.P. qui traite des indices de sens et , d'autre part, en ajoutant d'autres qui se penchent sur le rythme de la chaîne parlée, l'identification des actes de parole et l'interprétation du non-verbal ; et ce ; pour ce qui est de la compréhension orale.

  Quant à l'expression orale ; les I.O. suggèrent, à partir de 2008, de nouveaux O.P. tenant compte du cadre spatio-temporel et de la prise de parole autonome ; tout en retenant ceux qui étaient fixés,en 2004.
- Au sujet de la 4ème A.P., les I.O. fixent, à partir de 2008, deux autres O.P. supplémentaires à ceux proposés en 2004, se fovalisant sur la connaissance des phonèmes de la langue et la descrimination des phonèmes voisins, tant en

[18] M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale. *Document d'accompagnement du programme de français de la 3ème et 4ème A.P.*, Alger, avril, 2008, p.3

[19] M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale. *Programme de français 5ème A.P.*, Alger, janvier 2009, p. 7
Et : M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale. *Guides pédagogiques des manuels de français 3ème A.P.- 4ème A.P.- 5ème A.P.*, Alger, juin 2012, pp. 67-68

compréhension orale. Nous ne décelons aucun réaménagement concernant les O.P. en expression orale.

- Enfin, en ce qui concerne la 5ème A.P., les I.O. adoptent, à partir de 2008, les O.P. fixés en 2004 ; tant en compréhension qu'en expression orales.

✓ **Lecture et analyse transversale du tableau n°03 englobant les objectifs pédagogiques (O.P.) :**

Notre lecture révèle que les I.O. établissent des O.P. de la 3ème A.P. à la 5éme A.P. visant d'abord, l'installation ensuite l'amélioration et enfin le perfectionnement de la compétence.

Nous restons optimiste quant à cette démarche progressiste qui s'explique comme suit :

- **En compréhension orale,**
  - L'apprenant va, d'abord, de la descrimination des unités de sens en 3ème A.P.à l'identification du thème général et des actes de parole, en 4ème A.P. et à l'extraction des informations explicites et implicites en 5ème A.P. ;
  - Il passe, ensuite, de la reconnaissance des éléments composant la situation de communication à l'identification de la nature des supports à partir d'indices textuels du message oral, en 4ème A.P. et enfin à la découverte de l'objet du messgage ;
  - Finalement, de la mémorisation d'un lexique limité et de la déduction des intentions des interlocuteurs, en 3ème A.P. et en 4ème A.P. à l'implication concrète dans un échange en repérant l'essentiel du message, en 5ème A.P.
- **En expression orale,**
  - L'apprenant part, en premier lieu, de la reproduction des énoncés, en 3ème A.P. parvient à la production d'énoncés avec une pronociation correcte de phonèmes, en 4ème A.P. et arrive aux choix d'actes lors d'une situation de communication, en 5ème A.P. ;
  - Il essaye, en second lieu, de reconstituer un message écouté, en 3ème A.P. ; de rapporter des faits, en 4ème A.P. et de les restituer chronologiquement, en 5ème A.P. ;
  - Il tentera, en troisième lieu, de réagir à une consigne scolaire, en 3ème A.P. ; puis à intervenir dans un échange verbal pour répondre ou

rapporter des informations, en 4ème A.P. Arrivé en 5ème A.P., il pourra désormais restituer des faits, chronologiquement et logiquement.

- Enfin, l'apprenant est sollicité à de simple prise de parole, en 3ème A.P. ; il est amené à poser des questions en 4ème A.P. et à prendre la parole en respectant les paramètres de la situation de communication et le statut des interlocuteurs.

Nous finissons par déduire que les I.O. effectuent un réaménagement lapidaire quant aux O.P. en proposant quelques objectifs en 3ème A.P. et en 4ème A.P, et ce, à partir de 2008.

Nous notons, entre autre, les O.P. proposés en 3ème A.P. sont consolidés voire perfectionnés en 4ème A.P. et en 5ème A.P.

### 1.2.2.4. Les activités et les tâches[20] :

Le tableau n°04 ci-dessous énonce les activités et les tâches arrêtés par les programmes de français, dans le second cycle, pour l'enseignement-apprentissage de l'oral.

[20] M.E.N. : Guide et document, op.cit., pp. 20-21.

**Tableau n°04 : Les activités et tâches arrêtées par le programme de langue française , pour l'enseignement de l'oral, dans le second cycle**

| | Activités et tâches à accomplir en : | | |
|---|---|---|---|
| | 2ème A.P./ 3ème A.P. | 4ème A.P. | 5ème A.P. |
| **Compréhension Orale** | **En 2004/2008/ 2012… :**<br>-Ecouter un texte oral pour discriminer des phonèmes.<br>-Ecouter et mémoriser des mots, des phrases, des comptines…<br>-Compter les syllabes de mots écoutés.<br>-Identifier un phonème en initiale, en médiane, en finale.<br>-Ecouter un texte oral pour discriminer des unités de sens.<br>-Ecouter un énoncé pour retrouver les personnages.<br>-Ecouter un dialogue pour retrouver les locuteurs.<br>-Ecouter un énoncé pour identifier le thème général.<br>-Ecouter un énoncé pour retrouver le lieu.<br>-Ecouter un énoncé pour retrouver le moment où il a été prononcé.<br>-Ecouter l'intonation pour déterminer le type de phrases.<br>-Ecouter l'intonation pour déterminer les sentiments du locuteur. | **En 2004/2008/ 2012… :**<br>-Ecoute d'un conte pour distinguer discours et bruitage.<br>-Tri de différents types de phonèmes.<br>-Repérage des unités linguistiques (mots, phrases, interjections) dans une chaîne sonores.<br>-Ecoute d'un dialogue pour identifier les sentiments des interlocuteurs.<br>-Repérage des mots répétés dans un énoncé.<br>-Identification d'un message par l'intonation .<br>-Ecoute d'un dialogue pour repérer les intonations des interlocuteurs.<br>-Identification des phonèmes voisins dans une liste de mots.<br>-Tri de mots pour les classer selon un critère phonologique.<br>-Repérage des pauses dans une phrase.<br>-Recherche du nombre de phrases dans un texte oral.<br>-Repérage des répliques dans un dialogue.<br>-Ecoute d'un support oral pour relever la formule d'ouverture.<br>-Ecoute d'un support oral pour relever la formule de clôture.<br>-Ecoute d'un support oral pour relever un nom, une date, une expression, une formule récurrente.<br>-Ecoute d'un dialogue pour retrouver les interlocuteurs.<br>-Ecoute d'une interview pour repérer l'interviewer et l'interviewé.<br>-Ecoute d'un conte pour retrouver le statut des personnages.<br>-Ecoute d'un texte oral pour retrouver les unités de sens.<br>-Ecoute d'un texte oral pour nommer le personnage principal.<br>-Ecoute d'une histoire pour nommer le personnage principal. | **En 2004/2008/ 2012… :**<br>-Ecoute de textes différents pour les trier et les classer.<br>-Ecouter de textes pour relever une caractéristique (la rime, le jeu de mots, le fond musical…)<br>-Ecoute d'un texte oral pour retrouver l'essentiel du message.<br>-Ecoute d'un dialogue pour retrouver les interlocuteurs.<br>-Ecoute d'un conte pour retrouver les actions des personnages.<br>-Ecoute d'un support oral pour relever un nom, un lieu, une date.<br>-Repérage de mots, de phrases, d'interjections dans un texte oral pour retrouver des informations.<br>-Ecoute d'un dialogue pour identifier les sentiments des interlocuteurs.<br>-Identification de l'action en fonction de l'intonation pour réagir.<br>-Ecoute d'un dialogue pour repérer les intentions des interlocuteurs. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | -Ecoute d'une histoire pour comprendre le thème général.<br>-Ecoute d'une interview pour en identifier l'objet.<br>-Ecoute d'un texte oral pour en repérer la fin (conclusion).<br>-Ecoute d'un texte oral pour retrouver le cadre spatiotemporel.<br>-Ecoute d'un texte pour repérer l'objet, l'évènement, les personnages décrits.<br><br>+<br>**En 2012 :**<br>-Reformulation d'énoncés à l'aide de variantes linguistiques. | |
| **Expression Orale** | **En 2004/2008/ 2012… :**<br>-Répéter un son, un mot, une phrase de façon intelligible.<br>-Localiser un phonème en initiale, en médiane, en finale.<br>-Reconstituer un mot à partir de syllabes données.<br>-Réciter une phrase, une comptine, une courte poésie en respectant l'intonation.<br>-Marquer les groupes de souffle dans un énoncé.<br>-Compléter à l'aide d'un phonème des mots tronqués.<br>-Ecouter et interpréter une chanson.<br>-Compter de 1 à 50.<br>-Reformuler avec ses propres mots un message écouté.<br>-Nommer des êtres, des animaux, des objets…<br>-Rapporter des faits, des propos.<br>-Raconter une histoire.<br>-Employer dans une phrase, dans un court énoncé les mots nouveaux appris en lecture et en écriture.<br>-Dicter un mot, un groupe de mots, une phrase à un autre élève.<br>-Dicter un texte à un adulte.<br>-Répondre à une question (par oui par non, par un mot, par une phrase). | **En 2004/2008/ 2012… :**<br>-Production de paroles pour les personnages d'une B.D.<br>-Restitution d'une comptine mémorisée.<br>-Production d'onomatopées pour une B.D.<br>-Reproduction d'une réplique dans une B.D.<br>-Reproduction d'un texte mémorisé en respectant la mélodie des phrases.<br>-Reconstitution d'un texte écouté.<br>-Récit à partir d'une suite d'images.<br>-Restitution d'une information écoutée.<br>-Narration collective d'une histoire écoutée.<br>-Production d'une histoire à partir d'une grille donnée.<br>-Formulation de phrases en réponse à des questions.<br>-Description d'un évènement vécu.<br>-Récit d'une activité quotidienne de classe.<br>-Production d'actes de parole en situation.<br>-Production d'actes de parole en situation.<br>-Réponse à des questions par des phrases complètes.<br>-Production de phrases pour | **En 2004/2008/ 2012… :**<br>-Production de phrases personnelles, pour informer, pour raconter, pour répondre…<br>-Reformulation des énoncés d'un texte à l'aide de variantes linguistiques.<br>-Reformulation de phrases personnelles ou celles d'un camarade en employant des variantes d'actes de parole.<br>-Présentation à la classe d'un texte individuel ou collectif.<br>-Récitation d'un poème ou d'un texte en prose.<br>-Résumé oral d'un texte lu ou entendu.<br>-Lecture d'un poème pour le mémoriser.<br>-Jeu de rôle à partir d'un thème donné.<br>-Expression à partir d'un support auditif ou visuel.<br>-Récitation à plusieurs voix d'un texte appris.<br>-Choix d'une comptine à réciter en fonction d'un thème donné.<br>-Participation à un dialogue.<br>-Formulation de questions pour obtenir des informations.<br>-Formulation de questions pour obtenir plus d'informations sur le sujet de l'échange. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Poser une question à l'aide de « est-ce que ».<br>-Participer à un dialogue.<br>-Employer dans un dialogue : pronoms personnels, adjectifs possessifs, marques du genre et du nombre.<br>-Utiliser les formules qui permettent de : saluer, prendre congé, remercier, s'excuser.<br>-Réciter une comptine, un court poème en mimant. | compléter une information.<br>-Formulation de questions pour obtenir de l'information.<br>-Production d'un titre à une histoire écoutée..<br>-Dialogue sur un sujet du quotidien.<br>-Expression libre sur un sujet. | -Dramatisation d'un texte dialogué (mimique, intonation,…) |

Source : guides méthodologiques et pédagogiques du M.E.N

Notre lecture au sujet du tableau n°04 montre que les Orientations Officielles prévoient un **programme par** '**les contenus**', pour l'apprentissage de l'oral, tenant compte des capacités de réception et de production du jeune apprenant algérien.

Ces contenus renvoient à des activités/tâches que l'apprenant du second cycle, doit accomplir et réussir des activités et des tâches afin d'asseoir des compétences langagières, tout au long de son cursus.

Pour développer la compétences de l'oral permettant au jeune apprenant de comprendre et de parler selon des situations de communication formelles ou informelles, l'enseignant du primaire de langue français doit concevoir des exercices (activités) :

- En 2ème A.P. et en 3ème A.P. il doit programmer, pour ce fait, des exercices de phonétique articulatoire en vue de construire l'image sonore de chaque son ; des activités d'entaînement à l'expression orale en travaillant la voix et le corp, en plus des exercices d'acquisition de structures linguistiques et de vocabulaire ; des exercices de créativité (jeux, jeux de rôle lui favorisant une expression libre se rapprochant d'une situation de communication authentique ;
- En 4ème A.P[21]. les activités envisagées pour ce niveau traitent, de même, de la phonétique articulatoire en vue de connaitre le fonctionnement d l'appareil phonatoire et le rôle de chaque organe dans l'émission du son par

[21]M.E.N. : *Document d'accompagnement du programme de français de la 4ème A.P.*, op.cit., p.20

l'audition et la perception ; d'amener l'élève à consruire une image sonore de chaque son ; l'amener à réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'interaction orale, à partir des textes oraux (dialogues, contes, saynètes…) ;

- En 5ème A.P., les apprentissages langagiers à l'oral sont développés à travers la réalisation de projets devrant donner lieu à des échanges variés en situations de communication réelles.

  L'enseignement-apprentissage de l'oral, en classe de langue,en 5ème A.P. envisage deux types d'oral qui se cheauchent et interagissent : l'un prévoit des activités spécifiques de l'expression orale renvoyant aux situations d'apprentissage de l'oral ; l'autre se penche, plutôt, sur les échanges verbaux pendant la conduite de la classe se référant aux situations de communication. Les activités proposées tendent à développer la compétence de l'oral, tant en compréhension qu'en expression.

  Selon les Orientations Officielles, les activités de compréhension sont diversifiées mettant l'apprenant en situation de réception d'un texte (message) lu, suivi de questions de compréhension permettant à l'apprenant de prendre la parole. Il est à signaler qu'il peut laisser une trace écrite sur son cahier afin de synthétiser une question.

La Commission Nationale des Programmes (C.N.P.) décrit l'O.I.I[22]. selon lequel des activités/ tâches (voir tableau n°04 ci-dessous) sont envisagées pour enseigner l'oral en 5ème A.P. : l'O.I.I. tient compte de l'écoute sélective et des acquis l'apprenant. Celui-ci est censé savoir identifier dans un texte entendu les paramètres d'une situation de communication donnée ; relever l'essentiel d'un message ; identifier des supports sonores s'appuyant sur les éléments prosodiques et sur le contenu ; dire un énoncé de façon intelligible ; produire des énoncés en réalisant des actes de parole ;réagir dans un échange par un comportement verbal ou non verbal ; rapporter des propos entendus dans une situation de communication donnée ; produire un énoncé pour s'insérer dans un échange enfin raconter un fait, un évènement le concernant ou concernant autrui.

Le tableau n°04 résumant les activités et les tâches proposées par les I.O. nous permet en faire une double analyse (verticale et horizontale) pour voir ce que les I.O. ont

[22]M.E.N. *Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire,* op.cit., pp.. 80-81.

ajouté ou supprimé, et ce, depuis 2004 jusqu'à 2012/… ; c'est-à-dire, après presque dix ans de la mise en vigueur de l'approche par les compétences, pour l'enseignement apprentissage de l'oral, dans le seconde cycle.

Les I.O. suggèrent des contenus, pour l'apprentissage de l'oral, qui sont étroitement liés à des supports écrits, ne répondant point, de ce fait, à la démarche préconisée depuis 2004 : les supports écrits sont parfois choisis, lors des activités relevant de l'oral.

### 1.2.2.5. Les changements opérés au niveau des tâches / activités : de 2004 jusqu'à 2012/2013:

- ✓ **Lecture et analyse verticales du tableau n°04 englobant les tâches et les activités**

La lecture du tableau n°04 ne révèle aucun changement quant aux activités/ tâches proposées pour l'enseignement- apprentissage de l'oral dans le second cycle, notamment en 3ème A.P. qu'en 5ème A.P., tant en compréhension qu'en expression de l'oral.
Il est à noter qu'en 4ème A.P. une seule activité traitant de le reformulation d'énoncés à l'aide de variantes linguistiques a été rajoutée, en 2012.

- ✓ **Lecture et analyse transversales du tableau n°04 ci-dessus englobant les tâches et les activités :**

La lecture et l'analyse du tableau 04 montrent que les l'enseignement-apprentissage de l'oral, dans le second cycle, est organisé autour d'une progression graduelle adaptée au niveau réelle du jeune apprenant algérien. Néanmoins, notre attention est tournée vers l'utilisation d'un texte lu comme support unique pour amorcer les activités inhérentes à l'enseignement-apprentissage de l'oral.

- **En compréhension orale**
    - Nous remarquons que les activités programmées ont, d'abord, pour but (en 3ème A.P.) l'identification : des phonèmes, des unités de sens, des personnages, du thème général, des moments, des types de phrase et enfin des sentiments des locuteurs ;
    - Nous décelons, ensuite, qu'en 4ème A.P. que les I .O. maintiennent les buts envisagés en 3ème A.P. et rajoutent d'autres supposant le repérage : du discours par rapport au bruitage, des mots répétés, les intentions des

locuteurs, des phonèmes voisins, du nombre de phrases, des mots par rapport à un critère déterminé, des répliques, des formules d'ouverture et de clôture, un indice particulier, le cadre spatiotemporel, et, enfin, la reformulation d'énoncés à l'aide de variantes linguistiques ;

- Pour ce qui est de la 5ème A.P., deux autres activités viennent complétées l'enseignement-apprentissage de la *compréhension orale,* en plus des activités ayant les mêmes buts qu'en 3èmeA.P. et 4ème A.P. ces deux activités supplémentaires visent l'identification des actions du locuteur et celles de ses intentions en vue de réagir.

- **En expression orale :**
  - Les I.O. préconisent pour la 3ème A.P. des activités de repérage, de répétition, de reformilation, d'utilisation de sons, de mots, de phrases, de courtes comptines, de formules de politesse et de messages écoutés. En outre, d'autres activités sont prévues favorisant la reconstitution de mots, l'interprétation de chansons, le comptage (de 1- 50), de narrartion, de dictée et de participation à des dialogues.
  - Au sujet de la 4ème A.P., des activités sont recommendées visant, premièrement, la (re)production de paroles, d'onomatopés, de répliques, d'un texte ou d'une information écouté, d'acte de parole, d'un titre, d'une histoire, d'une activité réalisée en classe ; deuxièmement, la description d'un évènement vécu et, troisièmement, l'expression libre sur un sujet avec ou sans support icônique.
  - Quant à la 5ème A.P., les activités préconçues ont trait à la production, à la (re)formulation, à la présentation, au résumé, à la lecture de phrases personnelles, d'énoncé de textes individuels ou collectifs, de textes lus ou entendus ; à la réctation ou à la lecture de poème ; à l'expression libre à partir d'un support audiovisuel et enfin à la dramatisation d'un texte dialogué.

Nous constatons, finalement, que la progression des activités de la 3ème A.P. jusqu'à la 5ème A.P. prévoit l'installation puis la consolidation et enfin le perfectionnement des compétences envisagées pour l'enseignement-apprentissage de l'oral, dans le deuxième palier, tant en compréhension qu'en expression.

## 1.3. Organisation pédagogique et didactique de l'enseignement-apprentissage de l'oral, en 5ème A.P.

### 1.3.1. Objectifs de l'enseignement-apprentissage de la Compétence de l'Oral, en 5ème A.P.

Un des objectifs de l'enseignement de l'oral à l'école algérienne vise le développement des compétences de communication pour une interaction efficiente du jeune apprenant algérien, dans diverses situations de communication, tenant compte de son développement cognitif.

A cet égard, le Référentiel Général des Programmes[23] définit clairement les objectifs généraux de cet enseignement comme suit :

> « Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.»

Pour atteindre ces objectifs, les I.O. décident d'un programme, en 5ème A.P. qui tend à :

- consolider, d'abord, les près requis des apprenants, à l'oral ;
- développer, ensuite, les apprentissages linguistiques les mettant au service de la communication en s'appuyant sur la variété des situations orales en relation avec les actes de parole ;
- Amener, en plus, l'apprenant de 5ème A.P. à articuler et à mobiliser ses acquis dans une variétés de situations de communication ;
- Et, enfin, de le préparer à l'épreuve finale. ( nous soulignons que ce dernier objectif ne concerne que la compétence de l'écrit) .

Ce faisant, l'objectif terminal d'intégration (O.T.I) est définit[24] clairement :

> « Au terme de la 5ème A.P., l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel ( texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.»

Il est impérieux de ne pas négliger que cet enseignement-apprentissage de l'oral permettra à l'apprenant d'utiliser la langue afin d'accéder, en outre, à l'information et à l'ouverture sur le monde.

---

[23] C.N.P : *Programmes et documents d'accompagnement s de la langue française du cycle primaire*, op.cit.
[24] Idem.

A cet effet des choix méthodologiques ont été opérés afin d'atteindre les objectifs assignés par ce nouveau système éducatif algérien qui reste en perpétuelle mutation.

### 1.3.2. Choix méthodologiques pour l'enseignement-apprentissage de l'oral, en 5ème A.P.

Ce faisant, les programmes d'enseignement, dans le second cycle, et particulièrement en 5ème A.P. préconisent des **compétences** à installer à l'oral.

Nous soulignons que les I.O. adoptent l'entrée par les compétences dans un dessein précis, celui d'une assimilation/ acquisition durable et significative des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Aussi faut-il rappeler que le Référentiel Général des programmes[25] définit l'approche par les compétences, en ces termes :

> « 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 »

L'*approche par les compétences* met l'apprenant au centre des ses apprentissages en s'appuyant sur des situations d'apprentissage créée par l'enseignant de langue. C'est une démarche pédagogique qui recommande la réflexion, l'analyse et la résolution des situations-problèmes ; des situations qui requièrent l'utilisation de supports (texte, image, document sonore,…).

L'apprenant de 5ème A.P. est mis dans une dynamique de travail : il doit répondre à des consignes, effectuer des tâches pour concrétiser ou réussir des activités.

nous retenons, à partir de la définition avancée par le Référentiel Général des Programmes, que l'enseignement-apprentissage du français et particulièrement de l'oral, dans le deuxième palier, repose sur des impératifs ou des fondements à la fois théoriques, pédagogiques et didactiques inhérentes à l'approche par les compétences mise en vigueur depuis 2004 que nous tentons de développer ultérieurement .

[25] Idem.

### 1.3.2.1. Principes théoriques :

Parmi les principes théoriques fondamentaux de l'approche par les compétences mise en vigueur depuis la Réforme éducative de 2004, nous notons la participation active de l'apprenant dans la construction et la (re)structuration de ses apprentissages ( tant à l'oral qu'à l'écrit), puisque cette nouvelle perspective pédagogique est fondée sur le cognitivisme et le socio cognitivisme.

Ecore faut-il ajouter que cette démarche pédagogique favorise des situations d'apprentissage pour l'apprenant sollicitant de sa part une implication totale afin de gérer et ses apprentissages et sa réussite vu qu'en 5ème A.P., il est appelé à passer l'examen de fin du cycle .

Enfin, nous ne devons pas omettre le rôle fondamental de l'erreur qui s'avère un moyen doublement efficace : d'une part, elle demeure un matériau fécond pour consolider voire remédier aux lacunes produites au moment des apprentissages ; et, d'autre part, un procédé de mesure efficace aux progrès réalisés.

### 1.3.2.2. Principes méthodologiques :

Etant partie prenante dans la (re)construction de ses apprentissages; l'apprenant de la 5ème A.P. est mis en situation d'écoute et d'observation, l'aidant à développer des stratégies de compréhension, à l'oral.

Il est important pour l'enseignant de français de primaire de donner du sens aux apprentissages, de motiver ses apprenants et de mobiliser leurs propres ressources, et ce, en les mettant dans situations complexes susceptibles d'intégrer plusieurs compétences.

Pour ce fait, l'enseignant est enclin à faire appel à la pédagogie du PROJET ; il est censé organisé son enseignement autour du Projet qui reste le cadre intégrateur privilégié dans lequel les apprentissages langagiers oraux prennent tout leur sens.

Nous ajoutons que l'apprenant est censé prendre la parole -(au moyen d'actes de parole) - , dans les situations de communication. Néanmoins, cette prise de parole s'effectue par la mémorisation, la répétition, la commutation, la substitution, la systématisation, le réemploi et la reformulation.

### 1.3.2.3. Principes pédagogiques :

L'approche par les compétences visent une entreprise intégrale des apprenants dans leurs apprentissages, et ce, dans une démarche de Résolution de problèmes. Celle-ci

appelle le choix de la pédagogie de l'intégration qui vise à mobiliser les acquis des apprenants dans des situations complexes dites : situations d'intégration leur permettant d'exercer la compétence visée et de réinvestir ses acquis pour la résolution de situations-problèmes, de s'impliquer dans un travail de recherche, en vue de donner du sens aux apprentissages langagiers oraux.

#### 1.3.2.4. Principes didactiques :

Le programme de la 5ème A.P.s'inscrit dans la continuité des programmes de la 3ème A.P. et la 4ème A.P.destiné à consolider voire perfectionner les apprentissages : l'apprenant est amené à mobiliser efficacement ses près acquis dans des situations de communication diverses (formelles ou informelles) et à prendre conscience donc du fonctionnement de la langue à des fin de communication.

De ce fait, il est impératif qu'une démarche pragmatique requérant, d'une manière systémique, l'inclusion des **actes de parole** , dans des situations d'apprentissage soit envisagées par l'enseignant de français de primaire, dans le cadre de l'oral.

Nous signalons que des fondements méthodologiques va poindre un autre principe didactique dans le sens où l'enseignement- apprentissage de l'oral se conçoit dans le cadre du projet.

**Conclusion partielle**

Nous avons essayé, à travers ce chapitre 1 d'arborer les différentes démarches méthodologiques, et ce, depuis 1965 jusqu'à 2004 avec l'avènement de la nouvelle Réforme éducative.

Nous avons essayé, en outre, de décrire et d'analyser l'évolution des compétences, des objectifs pédagogiques, des activités et des tâches, pouvant contribuer à l'installation voire au perfectionnement des compétences langagière, chez le jeune apprenant, durant ses trois années d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, notamment pour l'acquisition de la compétence de l'oral.

Aussi ne faut-il pas oublier qu'aux compétences arrêtées par les I.O. pour l'installation et le perfectionnement des compétences langagières, à l'oral, dans le seconde cycle , particulièrement en 5ème A.P.; des compétences linguistiques sont envisagées au moyen d'activités d'ordre linguistique. Celles-ci sont abordées de manière explicite, dotent l'apprenant de 5ème A.P. de ressources linguistiques lui permettant de les mobiliser afin de comprendre et d'interagir de manière efficace, dans diverses situations de communication.

# Chapitre II:

## Pour une mise en application de l'approche par les compétences pour l'enseignement-apprentissage du FLE, et celui de l'oral, en 5ème A.P. Intérêt/inconvénient.

L'enseignement-apprentissage du F.L.E. et spécifiquement celui de l'oral, dans nos écoles primaires s'effectue, dès 2004, selon une démarche pédagogique s'appuyant, entre autre, sur des théories scientifiques, à savoir le **constructivisme, le socioconstructivisme, le cognitivisme, le sociocognitivisme, l'interactionnisme.**

Nous rappelons que la nouvelle perspective pédagogique indiquée par la Réforme éducative de 2004 - **l'approche par les compétences –** pour l'enseignement du F.LE. notamment celui de l'oral prend à son compte des démarches pédagogiques à savoir: la pédagogie par problèmes et par projet appelée aussi **pédagogie du projet ou démarche de résolution de problèmes** ; l'apprentissage collaboratif appelé aussi **pédagogie du groupe** où le travail collectif prend son essence et enfin **l'approche par les tâches.**

Nous nous sommes posée beaucoup de questions, à ce propos, auxquelles nous essayerons, dans le chapitre II de répondre.

Les questions suivantes vont alimenter la section une de ce chapitre :

- Quelles sont les limites de la P.P.O. pour que le système éducatif algérien opte désormais pour l'approche par les compétences, pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E., et celui de l'oral, dans le second cycle ?
- Faut-il ignorer la P.P.O. ? ou faut-il la (re)présenter comme soubassement de l'approche par les compétences ?
- Quels sont les soubassements théoriques et méthodologiques de cette nouvelle perspective pédagogique (A.P.C.) ?

Nous abordons, d'abord, dans la section une du chapitre II la distinction entre les fondements théoriques et méthodologiques de la P.P.O. et ceux de l'A.P.C ainsi que les limites de chacune de ces approches pédagogiques. Une distinction fondamentale qui s'avère au centre du changement pédagogique et didactique de la Réforme éducative de 2004, en Algérie.

Nous traiterons, ensuite, dans la section deux du chapitre II, la genèse du concept de l'approche par les compétences. Nous tâcherons de tracer un bref historique afin de voir les multiples facteurs qui ont favorisé l'émergence de ce concept, dans le domaine de l'éducation, en nous étayant de l'ouvrage de la philosophe Angélique Del Rey et celui du professeur camerounais François FOTSO.

Les questions qui suivent serviront de points de départ, en ce qui concerne la section deux de ce chapitre :

- De quelles dérives émane l'approche par les compétences ?

- Quelles sont les incidences de La mise en application de l'approche par les compétences dans l'Education ?

Enfin, les questions ultérieures nous amènent, dans la section trois du chapitre II, d'étudier le rôle prépondérant de l'approches par les compétences dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en nous référant à des auteurs, tels que :J.C. BEACCO et autres auteurs en didactique. Nous essayons à travers ce chapitre II d'arborer une analyse quant à la mise en place du concept de l'A.P.C. dans le système éducatif algérien, dès 2004.

- Pour quelle définitions des concepts , l'Algérie a-t-elle opté, en 2004, afin de mettre en chantier la nouvelle approche pédagogique ?
- Quels sont les intérêts de la mise en application l'approche par les compétences pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E., et celui de l'oral, dans le second cycle ?

## 2.1. Pédagogie par objectifs/ approche par les compétences : des distinctions fondamentale en ingénierie pédagogie

### 2.1.1. Pédagogie par objectifs/ approche par les compétences : une distinction méthodologique fondamentale, selon les directives pédagogiques de 2004

Pour essayer de répondre aux questions ci-dessus et relever les distinctions relatives aux approches pédagogiques citées préalablement, nous avons jugé judicieux de rappeler les limites de la P.P.O. et les éventuels avantages palliatifs de l'A.P.C. ayant poussé le système éducatif algérien à y adhérer.

#### 1.1.1.1. La pédagogie par objectifs (P.P.O.), selon les directives pédagogiques de 2004

Comme le souligne Boubeker BENBOUZID[26], ancien ministre de l'Education nationale,

> « *La pédagogie par objectifs a eu l'immense mérite de mettre pour la première fois l'élève au centre des préoccupations des programmes scolaires : au lieu de consister en une liste de*

[26] BENBOUZID B., *L'Approche par compétences dans l'école algérienne,* UNESCO-ONPS, novembre 2006, pp.16-17

*contenus à apporter par l'enseignant, ils consistent en une liste d'objectifs à atteindre par les élèves »*

Nous remarquons que cette pédagogie s'interroge sur ce dont l'apprenant est capable d'effectuer, lors de ses apprentissages. Il est à noter que la P.P.O. démultiplie ces derniers en objectifs opérationnels que l'apprenant doit atteindre au terme d'une activité donnée et évaluée en fin de séance.

Nous tâchons, dans la deuxième section de ce chapitre, de relever les distinctions et les similitudes inhérentes à la pédagogie par objectifs (P.P.O.) et à l'approche par les compétences (A.P.C.).

Néanmoins, la P.P.O. retenue jusqu'à 2004 pour l'enseignement du F.L.E. et notamment celui de l'oral accuse des limites : il en demeure que les objectifs sont innombrables voire morcelés ce qui a mené le jeune apprenant algérien à apprendre des morceaux n'ayant aucune incidence ni sur le sens ni sur le lien avec son quotidien.

Fort est de souligner que l'ancien ministre[27] (Pr. Boubekeur BENBOUZID) admet que les enseignants ayant pratiqué déjà la PPO seront invités à continuer à la pratiquer, pendant les apprentissages. Il sollicite, en outre, que les enseignants ne l'ayant pas encore adoptée pourront désormais opter pour **la pédagogie de l'intégration[28]**, et ce, sur la base de leurs pratiques actuelles.

#### 1.1.1.2. L'approche par les compétences (A.P.C.), selon les directives pédagogiques de 2004 :

Le Référentiel Général des programmes[29], il est noté que :

« *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 »*

Nous retenons que la mise en application de l'A.P.C. tend à définir la place et le rôle du sujet -apprenant en situation d'apprentissage.

L'apprenant est appelé à participer au processus d'acquisition des connaissances, tant en compréhension ou en expression orale. Il est amené, d'une part, à écouter, à observer. Pour

[27] idem
[28] Confère section deux.
[29] idem

ce fait, il est enclin de développer des stratégies de compréhension. D'autre part, il est sollicité à prendre la parole et à s'exprimer au moyen d'énoncés appelés : actes de parole. L'apprenant de la 5ème A.P. passe indubitablement par le processus de mémorisation, de répétition, de commutation, de substitution, de systématisation, de réemploi et de reformulation, afin de maîtriser les deux skyls : la compréhension et l'expression orale.

Le projet en tant que cadre intégrateur dans lequel les apprentissages langagiers oraux prennent leur sens est privilégié puisqu'il met l'apprenant dans des situations complexes intégrant diverses compétences et mobilisant diverses connaissances. C'est un cadre propice à l'apprenant : il lui suscite son implication et sa motivation.

## 2.1.2. Pédagogie par objectifs/ approche par les compétences. : une distinction théorique fondamentale

Nous rappelons que chacune des démarches pédagogiques est sous-tendue par des fondements théoriques. Nous essayerons, dans cette section, de brosser sommairement ces principes théoriques avancés dans les programmes de 2004[30] afin de relever les principaux traits distinctifs de chacune d'elle.

### 2.1.2.1. La pédagogie par objectifs : une distinction théorique fondamentale

#### 2.1.2.1.a. La pédagogie par objectifs : une approche béhavioriste :

Lorsque nous évoquons la P.P.O., pour l'enseignement-apprentissage de l'oral, dans le cycle primaire, notamment en 5ème année ; nous nous replongeons dans une époque où nous avons connu cette démarche pédagogique, étant maitresse de l'enseignement fondamental puis promue au grade de professeur certifiée de l'enseignement fondamental, et ce jusqu'à 2004/2005 ;

Nous nous appuyions sur le matériel audio-visuel (figurines- tableau feutre) pour mettre l'apprenant en situation. Nous amorcions l'enseignement-apprentissage de cette compétence, à partir de saynètes dites par le maître et mémorisées par l'apprenant.

Puis nous extrayions, d'abord, les structures grammaticales assignées dans l'objectif opérationnel pour, ensuite, les systématiser avec d'autres stimuli (montage des mécanismes).

Cet enseignement axé sur les méthodologies structuro-globale audio-visuelles exigeait un dispositif à mettre autour de l'apprenant, du second cycle de l'école algérienne, issu de

[30] Op.cit.

l'enseignement fondamental afin d'influencer son apprentissage. Ce dispositif nous imposait de recourir, avant tout, à des ressources prescrites pour apprendre ; après cela, à des astuces (laissées au génie de l'enseignant), pour enseigner et enfin, à un comportement à inculquer chez nos jeunes apprenants, en classe de langue.

L'expression soulignée précédemment cautionne le terme « **behavioriste** »

Nous tenons à faire rappeler que l'apprentissage, dans ce courant est vu essentiellement « *comme un processus de modification du comportement.»*[31]

Cette modification, tant réfutée par les constructivistes, passe par deux étapes qui se traduisent, d'une part, par l'établissement et le renforcement de nouvelles associations entre des stimuli et des réponses (l'apprenant doit répondre de telle manière en fonction d'éléments déclencheurs proposés) ; et/ ou, d'autre part, par l'élimination radicale d'idée ou de comportement face à des stimuli.

### 2.1.2.1.b. La pédagogie par objectifs : une approche séquentielle et linéaire :

Comme l'a annoncée l'ancien ministre de l'éducation nationale, le professeur B.BENBOUZID, dans son livre[32], la P.P.O. reste assujettie à une liste d'objectifs à atteindre par l'élève. Or, ces innombrable objectifs sont morcelés et n'envisagent guère un apprentissage cohérent et efficient, pouvant avoir des incidences sociales pour l'apprenant.

Comme nous l'avons constaté personnellement, durant nos années passées dans le second cycle, cet enseignement –apprentissage de la compétence de l'oral, entre autre, requérait un processus de *développement*, à la fois, séquentiel et linéaire pour arriver au but escompté.

Ce développement est déterminé, premièrement, par des objectifs pédagogiques résolument choisis sollicitant beaucoup d'énergie pour leur opérationnalisation.

Il est planifié, deuxièmement, par des objectifs pédagogiques, objectifs opérationnels, objectifs intermédiaires,… ; que nous tenterons de clarifier, dans la troisième section. La tradition exigeait de nous que nous démarions, toujours, la séance, à partir de comportements attendus (l'élève est invité à jouer après mémorisation de structures présentées par l'enseignant).

Des exercices (tâche) sont proposés, troisièmement, dont les connaissances étaient séparées du champs d'application (l'enseignement-apprentissage du FL. Et notamment

[31] LEBRUN M. et SMIOTS D., *Comment construire un dispositif de formation ?*, Paris,de Boeck, avril 2011, p.138.
[32] Op.cit.

celui de l'oral était régi par un nombre déterminé de dossiers n'étant point interdépendants l'un à l'autre ; et non par des unités didactiques.)

Pour en finir, il serait important d'avancer que l'évaluation de la compétence de l'oral, à ce stade là, n'était nullement prévue par les programmes proposés, dans le système fondamental ; sachant que l'évaluation certificative, selon M. LEBRUN juge de l'efficacité des matériaux déployés sur l'atteinte des objectifs prédéfinis.

### 2.1.2.2. L'approche par les compétences: une distinction théorique fondamentale

La démarche pédagogique préconisée depuis 2004, pour l'enseignement du F.L.E. et notamment celui de l'oral s'appuie sur le cognitivisme, le constructivisme et le socio-constructivisme. Nous tâcherons de dépeindre à grands traits les principaux objectifs de ces grandes théories de l'apprentissage. Connaissant que celles-ci ont pu à bon nombre d'auteurs d'y verser beaucoup d'encre, nous choisissons, dans le cadre de notre recherche deux auteurs : Anastassis KOZANITIS, Fabienne DESMONS et Marcel LEBRUN. Nous essayerons de comparer leurs perspectives, d'en dégager celles qui convergent ainsi que celles qui divergent, sans perdre en vue celles qui ont un rapport avec la pédagogie mise en vigueur, depuis 2004, dans les écoles algériennes, pour l'apprentissage du F.L.E et notamment celui de l'oral.

### 2.1.2.2.a. L'approche par les compétences : une approche cognitiviste :

Notons, d'abord que le cognitivisme[33], suivant A. KOZANITIS a pour objet d'étude la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement, et regroupe différents modèles de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'approche cognitive, caractérisée par son opposition au béhaviorisme, a permis l'élaboration du courant cognitiviste qui se prolonge dans deux versions de la psychologie cognitive :l'une emprunte beaucoup à la représentation des opérations qui se déroulent dans un ordinateur et assimile l'esprit humain à un système de **traitement de l'information**. Quant à l'autre, elle est fondée sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective de **stratégies mentales** (stratégies cognitives et métacognitives [remédiassions]) jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage.

[33] http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement. Septembre 2005.

F.DESMONS, quant à lui, estime le cognitivisme[34] est une théorie psychologique, selon laquelle le traitement de l'information passe par des opérations mentales de : perception, d'attention, de mémorisation. Ces opérations cognitives s'organisent en procédures caractérisées par des programmes d'actions ou en suite de règles. Notons que les acquisitions de l'apprenant sont considérées comme une des conséquences des activités cérébrales citées précédemment. Ils rappellent que ces acquisitions étant réactivées constituent de nouvelles constructions mentales basées sur des traces élaborées par une activité mentale antérieure : ce processus schématisant la **spirale de l'apprentissage** est un des principes pédagogiques de base de l'apprentissage de la langue étrangère qui sous-tend tout apprentissage.

En somme, nous remarquons une distinction nette quant à l'interprétation de la théorie psychologique : le cognitivisme, par A. KOZANITIS et F.DESNONS.

En effet, A. KOZANITIS estime que le cognitivisme a pour objet d'étude la connaissance, la mémoire, la perception le raisonnement et les modèles d'apprentissage, tandis que F.DESNONS juge que cette théorie est à cheval sur le langage.

En plus, KOZANITIS compare le cerveau humain à un ordinateur lors du traitement de l'information, par contre F.DESNONS, il maintient l'idée que le traitement d'information passe par des opérations mentales guidées par l'action et les principes.

**2.1.2.2.b. L'approche par les compétences : une approche constructiviste :**

Rappelons, ensuite que le constructivisme[35] , selon A. KOSANITIS , étant un courant théorique qui se penche à la fois sur le processus d'apprentissage et sur l'épistémologie conduit vers une réflexion sur la nature de l'apprentissage et sur celle des connaissances à apprendre.

Nous retenons que A.KOSANITIS soutient, d'une part, l'idée que les concepts du constructivisme ont souvent été articulés en réaction au modèle de l'apprentissage béhavioriste et d'autre part, que les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Aussi, elle soutient la théorie constructiviste de BRUNER, 1986 qui repose sur les idées suivantes : premièrement, l'apprenant construit individuellement du sens en apprenant. Deuxièmement, l'apprenant construit activement la connaissance. Troisièmement,

[34] DESMONS F. et FERCHAUD F., *Enseigner le F.L.E. (français langue étrangère) pratiques de classe,* Belin, juillet 2011,
[35] KOZANITIS A, op.cit.

l'apprenant doit et se baser sur l'expérience et s'adapter au monde qui est en perpétuelle mutation.

Selon F.DESMONS[36], le constructivisme a pour objet d'étude la théorie générale de la connaissance et non pas le langage qui est le propre du cognitivisme.

F.DESMONS se penche, quant à lui, sur les concepts clés de l'épistémologie piagétienne qui sont ceux d'interactionnisme et de constructivisme.

L'auteur juge, pour commencer, que l'interaction est fondamentale pour la construction du sujet, selon Piaget : le sujet interagit continuellement avec son environnement, son milieu. Ces derniers finissent par le modifier, en son contact.

L'auteur partage, ensuite, l'avis de A.KOZANITIS certifiant que le terme 'constructivisme' s'oppose à la théorie béhavioriste et mentaliste. L'action et l'activité de l'organisme jouent un rôle prépondérant dans l'organisation de la connaissance : les acquis sont intégrés graduellement et hiérarchiquement.

Selon Marcel LEBRUN, l'apprentissage s'articule sur deux postulats : d'un côté, c'est un processus par lequel se développent, se transforment et s'acquièrent les structures et les capacités cognitives individuelles de l'apprenant au travers de ses actions sur l'environnement ; d'un autre côté, les structures cognitives préexistantes constituent un matériau sur lequel repose les nouveaux apprentissages. En un mot, LEBRUN confirme que « *Apprendre, c'est transformer des structures cognitives préalables en structures nouvelles*. »[37]

Somme toute, les trois auteurs (A. KOZANITIS, F.DESNONS, M. LEBRUN) convergent sur les principes suivants :

- la construction de nouveaux apprentissages s'appuie sur les pré-requis autant que sur l'action de l'apprenant sur son environnement et son milieu ;
- les concepts constructivistes viennent en réactions aux conceptions béhavioristes, mentalistes et rationalistes.

Les trois auteurs divergent dans le sens où :

- A.KOZANITIS tient compte de la théorie de BRUNER qui valorise l'apprentissage au travers la construction du sens.
- Pour ce qui est de F.DESNONS, l'apprentissage résulte de l'interaction entre les pré-requis et le milieu ou l'environnement.

[36] DESMONS F., op.cit.
[37] LEBRUN M. et SMIOTS D.,*op.cit.*,p.139

- Quant à M.LEBRUN, il soutient la vision de F.DESNONS et s'interroge sur l'interaction du sujet (sujet-apprenant) avec le sujet paire ou les personnes qui les entourent.

**2.1.2.2.c. L'approche par les compétences : une approche socioconstructiviste :**

Les auteurs cités précédemment conçoivent à l'unanimité que l'apprentissage est soumis à un pro*cessus « par lequel le savoir circule, se construit et se transforme au sein d'une communauté, d'un groupe social. »*[38]

Il en demeure que l'apprentissage renvoie à une participation à ce processus collectif de co-construction du savoir et de mise en relation avec autrui (théorie négligée par Piaget, et défendue par VYSOTKY et Bruner pouvant promouvoir cette co-construction.

**2.1.2.2.d. L'approche par les compétences : une approche interactionniste :**

L'apprentissage, selon l'approche interactionniste, est conçu dans un processus par lequel le savoir circule, se construit et subit des transformation, au sein d'une communauté ou d'un groupe social. Dans cette visée, l'apprentissage est vu comme une participation collective de co-construction de savoir. C'est aussi l'établissement d'une relation avec les autres pouvant promouvoir cette co-construction.

Un tournant décisif vers l'approche interactionniste, dans l'apprentissage des langes étrangère et , notamment celui du F.L.E., marque l'approche par les compétences, affectant

> « *à la fois la conception du processus développemental et la définition de l'objet de l'acquisition, voire du sujet apprenant – un changement qui, loin d'être spécifique au domaine des apprentissages langagiers, marque plus nettement encore, depuis les années 70, la psychologie développementale et une partie des recherches en sciences de l'éducation »*[39].

[38] Op.cit . p. 141
[39] Voir site : http:// aile. Revues. Org/ 939

## 1.2. Les enjeux de la mise en application de l'approche par les compétences, dans le système éducatif

### 1.2.1. Enjeux idéologiques

#### 2.2.1.1. Enjeux socio-économiques :

Au cours de notre recherche et essayant de fouiner d'avantage sur la notion de compétence, nous découvrons un auteure[40] considérée comme une référence ayant traité de l'introduction de l'idiologie au sein du système éducatif.

Dans son ouvrage[41], Angélique Del Rey illustre clairement « la formation par les compétences » qui converge à la fois aux attentes des « évolutions socio-économiques », au « développement des sciences de l'éducation » et aux « Recommandations de l'Europe »

Selon la même auteure, les programmes du primaire, entre autre, s'appuient essentiellement sur les huit compétences[42] clés des « Recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Europe du 18 décembre 2006 ».

L'auteure estime que la formation par les compétences renvoie à un double enjeux : d'une part, elle permet la mise en activité de l'apprenant dans son apprentissage et son adaptation à un monde difficile ; et d'autre part, elle le dresse à « *obéir à un principe de compétitivité* » comme elle le souligne nettement à la page 11.

L'auteure ne remet pas en question le sens commun de la notion de compétence partagé par les enseignants soucieux de faire installer et perfectionner. Elle s'oppose à l'idée que cette notion recouvre comme elle le cite :

> « *un processus néolibéral tendant à placer, plutôt que l'éducation au service de l'homme, le petit d'homme à éduquer au service des besoins de l'économie* »

A. Del Rey atteste que l'école des compétences franchit les frontières européennes et s'avère être appliquée dans d'autres pays du monde, en classe de langue, entre autre l'Algérie, avec les mêmes finalités. Elle affirme comme suit :

[40] Enseignante en philosophie, elle a écrit plusieurs ouvrages critiquant les méthodes pédagogiques fondées sur l'évaluation et la notion de compétences.
[41] Angélique Del Rey, *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant,* Paris, Editions La Découverte, 2010, 2013.
[42] Voir annexes n° : le journal officiel de l'Union européenne, 30 décembre 2006.

« *permettre à l'élève de s'adapter à un monde nouveau et en perpétuelle changement, caractérisé par la compétition et la menace de la précarité* »[43]

**2.2.1.2. Pour une approche utilitaire ou utilitariste ?**

Selon l'historien de l'éducation Antoine Prost[44] «*l'enseignement n'est pas seulement instruction, diffusion de savoirs et de savoir-faire intellectuels ; il est aussi partie intégrante d'un processus de socialisation qui le dépasse et dont l'importance est sans doute plus grande ».* A partir de cette citation, nous en déduisons que l'enseignement vise une double réalité : celle de l'efficacité « linéaire » et celle de l'efficacité paradoxale.

Nous entendons par efficacité linéaire de l'enseignement tout ce qui renvoie aux programmes et sa mise en application en utilisant les moyens didactiques et les supports pédagogiques, les méthodes pédagogiques, les structures scolaires…) ; et par efficacité paradoxale de l'enseignement, l'effet qu'il produit sur la société, sans le chercher (sans le planifier à l'avance).

L'approche par les compétences de l'éducation, estime A. Del Rey[45], possède, en elle, cette efficacité linéaire en reconnaissant la fonction sociale de l'école. Néanmoins l'auteure atteste que les décideurs mettent à profit les effets paradoxaux ou l'efficacité paradoxal du système scolaire « *dans une perspective économique* » : elle explique clairement que :

« *tout serait utile linéairement, tout dans l'éducation pourrait être réduit à un rapport optimal entre des coûts et des effets mesurables »*[46]

L'auteure soutient formellement que cette réduction des effets paradoxaux du système scolaire serait l'essence même de l'utilitarisme :

Suite aux divers opinions de A.DEL REY vis-à-vis de ces enjeux idéologiques, nous nous posons la question suivante : nos enseignants(es) sont-ils à même de scruter la portée de la mise en application de l'approche par les compétences, dans le second cycle. ?

[43] Ibid.p.12.
[44] Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation .IV. Depuis 1930,* Perrin, Paris, 1981.
[45] Angélique Del Rey, op.cit., p. 139.
[46] Op.cit., p.139

### 1.2.2. L'approche par les compétences : genèse d'un concept dans l'éducation

#### 1.2.2.1. La notion de compétence est –elle une genèse ou une extrapolation dans le corps éducatif ?

Nous avons assisté de près au clivage de l'enseignement du F.LE., dans le second cycle de part notre expérience entant que professeur certifiée de l'enseignement fondamental (P.C.E .F.), en 2003/2004.

Depuis nous nous posions des questions qui nous incitent à chercher pour quelles définitions des concepts , l'Algérie a-t-elle opté, en 2004, afin de mettre en chantier la nouvelle approche pédagogique ? Sur quels principes repose cette dernière, pour l'enseignement-apprentissage de l'oral, dans le second cycle ?

Ayant remarqué la rapidité et l'ampleur avec lesquelles l'approche par les compétences a gagné l'éducation nationale, ayant noté l'importance (curiosité) des enseignants(es) accordée à cette nouvelle approche, nous nous sommes posée une question anodine : cette notion qui est tant galvaudée par les ministères, le personnel de l'enseignement supérieur, celui de l'enseignement et de l'éducation nationale, celui des sciences de l'éducation, les programmes scolaires, …, pourquoi et comment s'y est-elle imposée ?

#### 1.2.2.2. Bref historique de l'approche par les compétences

##### 2.2.2.2.a. L'approche par les compétences et la *connaissance*

Avant d'entamer ce point, il nous est impérieux de rappeler le rôle crucial de l'école par rapport à la société et à l'individu (apprenant) acteur principal de tout acte éducatif et/ou pédagogique. Nous pouvons avancer que l'école a le devoir d'assumer des fonctions ayant des incidences éducationnelles ; lesquelles fonctions assurent , selon François FOTSO, [47]la conservation d'information et de socialisation, avec la transmission des acquis de la société aux et entre génération ( il s'agit des apprenants)

Donc historiquement parlant, la mission de l'école est l'acquisition d'un minimum de connaissance, d'aptitudes et d'attitudes permettant au sujet- l'apprenant la compréhension de son environnement, l'adaptation et l'interaction avec celui-ci, la continuation de l'éducation et de la formation au sein de la société dans laquelle il participera efficacement au développement économique social et culturel.

[47] François FOTSO, *De la pédagogie par objectif à la pédagogie des compétences,* Ed. Harmattan, Paris, 2011, mars 2015, p. 13

L'angle de vue de François FOTSO relatif à l'approche par les compétences, nous ramène à concevoir que celle-ci est, dans une perspective historique, liée étroitement à l'évolution du statut de la *connaissance* et de la pensée humaine au fil des temps.

François FOTSO[48] résume les quatre postulats qui concourent dans l'évolution du statut de la *connaissance* comme suivent :

Il prétend que *la connaissance* est intimement inhérente à

- d'abord, à la prise de connaissance des commentaires et des textes fondateurs[49] de la civilisation ;
- ensuite, à l'assimilation des résultats des découvertes scientifiques et technologiques[50] ;
- puis, à la démonstration de la maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables[51]. La notion de rationalisation dans le monde industriel américain, donne lieu , par ailleurs, à deux nouveaux mouvements : d'une part, la pédagogie par objectifs[52] qui propose à l'éducateur la démultiplication et la répartition de ses objectifs d'enseignement par année ou par période, tout en considérant la difficulté de la matière, et les possibilité de compréhension et d'acquisition des élèves et, d'autre part, à la pédagogie de maîtrise[53] en délimitant explicitement les contenus, les performances attendus en termes de comportements observables, les conditions de leurs réalisation et les critères de maîtrise ;
- enfin, François Fotso conçoit que la *connaissance c'*est la démonstration (manifestation) de sa *compétence* : les avatards des pédagogies antérieures donnent naissance à un courant[54] qui promeut l'intégration des acquis en

[48] Ibid., pp. 49-53

[49] Connaissance des textes fondateurs de la civilisation écrits par les grands penseurs grecs, romains ou arabes et des commentaires de leurs œuvres

[50] Connaissance des lois de la natures et naissance de l'esprit scientifique fondé sur la vérification et l'expérimentation

[51] Connaissance liée aux nouvelles technologies mises au service du développement économique : importance accordée, primo, au taylorisme et au béhaviorisme ; deux mouvements se basant respectivement sur la rationalisation dans la gestion pour un rendement rapide et efficace et sur une démarche rationnelle se focalisant sur des comportement observables.

[52] Mouvement qui consiste à réduire la complexité d'une tâche en la découpant selon des objets d'études pour en obtenir un maximum de rendement.

[53] Tend à rationaliser, à découpage et à hiérarchiser d'avantage l'objet de l'enseignement en objectifs précis.

[54] Un courant de pensée né aux Etats Unis, d'origine industrielle appelé *competency based Education* se répandue dans le domaine de l'éducation et allant poindre une pédagogie nouvelle : Pédagogie de l'intégration.

termes de compétences à développer chez les apprenants durant leur cursus de formation.

Ce concept revêt diverses dénominations équivalentes, partout ailleurs, notamment ; chez les anglo-saxons, il est dénommé : le *basic skylls* ou *basic compétences* ; en n Belgique, on parle d'*objectifs d'intégration* ou *compétences socles* ; en France, on les appelle *compétences minimales, compétences par cycle* ; appelé aussi par DE KETELLE JM, en 1980, *Objectif Terminal d'Intégration*. L'appellation de ce concept ne cesse de foisonner étant donné que, dans d'autres pays, il est désigné *compétence planché, socle de compétences, compétence de base, compétences exigibles*,…

**2.2.2.2.b. L'approche par les compétences et les processus non éducatifs**

Nos recherches, dans ce sens, nous amènent à croire que l'approche par les compétences se cristallise au croisement de trois processus[55] non éducatifs en leur essence:

Le premier processus s'avère, pour commencer, *psychométrique*, issu de la recherche en psychologie cognitive, c'est un processus de mesure et d'évaluation des « aptitudes », avance A. Del Rey, à partir de l'évaluation-monde[56] des résultats scolaires des apprenants.

Le second est, après cela, *économico-politique.* Il apparait après-guerre, et repose sur la planification du système éducatifs au niveau mondial : c'est un processus « de modélisation de l'éducation comme marchandise ».

Quant au troisième processus ; celui-ci traite de « *la gestion des ressources humaines* contaminant l'école, dans les années 1980, au travers la formation professionnelle et l'orientation scolaire ».

A .Del Rey explique que le concept de compétence, envahit, non seulement l'éducation, mais aussi les autres organismes. C'est un concept répandu en « gestion des organisation politiques », en « gestion des ressources humaines », dans « le recrutement et l'emploi », « dans la fabrication des tests d'aptitudes », chez les chercheurs en psychologie cognitive, en économie, en sociologie,…

Finalement, nous estimons, pour notre part, que l'approche par les compétences mise en vigueur par le système éducatif algérien, dès 2004, pour l'enseignement-apprentissage du français et notamment celui de l'oral, dans le cycle primaire, tend à

[55] DELREY Angélique, op.cit.p.51

[56] L'évaluation-monde : évaluation par compétences qui s'impose systématiquement aux différents ministères d'Education nationale du monde. L'évaluation-monde évalue les compétences acquises à l'école, ainsi qu'aux orientations politiques en fonction de ces évaluations.

accorder une grande importance au rôle que joue l'apprenant, dans ses apprentissage sollicitant sa réflexion ses actions et le mettant dans des situations d'interaction afin d'accomplir des activités et réussir des tâches. A l'issu de cette réussite, les habiletés langagières (le savoir) des apprenants sont évaluées en fonction de ses relations avec l'environnement social qui lui permettent l'auto-socio-construction[57] des connaissances. Il est à souligner que la simulation et le jeu de rôle sont fortement recommandés permettant à l'apprenant d'agir en langue d'apprentissage (le F.L.E. dans le cadre de notre étude).et à l'enseignant de français d' intervenir pour réajuster ses productions orales.

Nous retenons, finalement, que l'évolution de ce concept traduit le souci des pédagogues, des psychopédagogues et des méthodologues de vouloir cristalliser une approche pédagogique s'inspirant des exigences socio-économiques en vue d'améliorer voire de perfectionner l'éducation et la formation de l'apprenant. L'évolution du statut de la *connaissance* s'avère à la base de toutes ces réformes dont l'objectif fondamental est l'« accroissement du rendement qualitatif » de l'apprenant.

L'omniprésence de ce concept dans les divers domaines dénote nettement les rapports existant entre : *pouvoir, éducation et marché du travail*.

Quelque soient les principes supputés par les deux auteurs cités précédemment, nous pouvons comprendre que le concept de l'approche par les compétences ne vient pas ex nihilo. C'est un concept extrapolé dans l'éducation en vue d'une préparation active du sujet-apprenant, futur citoyen efficace, et le mettre ainsi au service du développement économiques du pays.

## 1.3. L'impact de l'approche par les compétences, dans le système éducatif Algérien

Soucieux de la qualité et de la performance du rendement éducatif des apprenants, les experts de l'ingénierie pédagogique ne cessent de chercher et de promouvoir la Réforme pédagogique pouvant résoudre les problèmes d'ordre éducatifs, notamment l'échec scolaire, l'incapacité à s'exprimer efficacement en langues étrangères, les difficultés d'apprentissage et autres.

Dans cette optique, il était question de prévoir une approche pédagogique (pédagogie des compétences) apparaissant comme la continuité de la pédagogie par objectifs pouvant remédier aux avatars de celle-ci.

[57] KOZANITIS, op.cit.( terme utilisé par KOZANITIS faisant référence à VYGOTSKY)

Attaquer les problèmes d'inégalité scolaire s'avère un objectif impérieux pour le système éducatif. Pour ce fait, il fallait faire fi à cette pédagogie qui raisonnait en terme « d'adition de savoirs, de savoir-faire et de savoir être »[58] ayant eu un impact positif à une certaine époque ; et mettre en chantier l'approche par les compétences, une approche qui réunit la rigueur et l'efficacité, la faisabilité et, pourquoi pas, la fiabilité !

### 1.3.1. L'intérêt de la mise en application de l'approche par les compétences, dans le système éducatif algérien

#### 1.3.1.1. Le rôle de la pédagogie de l'intégration, dans l'école algérienne

Lors de notre enquête, bon nombre d'enseignants(es) de F.L.E, dans le second cycle, nous révèlent leur optimisme quant aux changements pédagogiques de 2004, croyant que cette nouvelle pédagogie allait résoudre divers problèmes que pose l'éducation, voyant l'apprenant acteur principal, dans l'action pédagogique, pouvant gérer ses apprentissages voire les mobiliser , dans différentes situations de la vie courante .

Il est à rappeler que l'objectif final de la mise en application de l'approche par les compétences appelée aussi *pédagogie de l'intégration*, dans l'école algérienne est d'inciter l'apprenant à « rassembler et organiser ses acquis, pour les utiliser dans des situations complexes, appelées situations d'intégration »[59]

L'auteur explique qu'il n'y a intégration que si l'apprenant établisse des relations (liens) entre les apprentissages afin de solutionner des situations complexes (situations d'intégration), en faisant appel à ses connaissances, ses pré acquis et ses savoir-faire acquis.

Se focalisant sur l'action de l'apprenant face à de nouvelles situations complexes, il sera amené à les résoudre afin d'intégrer concrètement ses connaissances antérieures.

Cette intégration exige de l'apprenant de trouver, pour lui-même, parmi les savoirs, les savoir-faire qu'il a appris, le savoir-être ainsi que parmi les compétences disciplinaires, ceux qu'il doit mobiliser pour résorber la situation- problème.

Ces situations d'intégration permettent à l'apprenant, d'une part, d'outrepasser le stade de la restitution des connaissances et la résolution des exercices scolaires ; et d'autre part, de faire face aux situations nouvelles, dans sa vie scolaire ou autre.

---

[58] Le BOTERF Guy, *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions,* Paris Les Editions. d'Organisation, 2008, p.12

[59] BENBOUZID Boubekeur, *L'approche par les compétences dans l'école algérienne,* Algérie, ONPS, 2006, p. 27

### 2.3.1.2. L'impact de l'Assemblage de ressources dans l'approche par les compétences

Notre recherche nous fait découvrir que l'auteur Guy Le BOTERF abonde dans le même sens que l'auteur précédent, quant à l'objectif assigné par l'A.P.C.

Selon G. Le BOTERF, « l'approche par les compétences est née dans le monde professionnel. Elle postule qu'il n'ya de compétence qu'en acte »[60].

Nous n'en retenons que l'approche par les compétences à pour ambition : « la mobilisation et l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné ».

L'objectif visé par cette approche pédagogique est de rendre l'apprenant indépendant de l'école, dans ses apprentissages.

Cette nouvelle pédagogie tend à prendre en charge l'apprenant en vue de le préparer à affronter activement la vie, tout en mobilisant, transférant et gérant « ses connaissances théoriques, son environnement professionnel non professionnel, ses savoir-faire cognitifs, sociaux , relationnels et opérationnel, ainsi que ses ressources émotionnelles ».

La nouvelle Réforme éducative algérienne de 2004 tend à ce que l'apprenant sache, d'un côté, utiliser, à bon escient et de façon congruente, dans des contextes spécifiques ce qu'il possède comme ressources intégrées durant son cursus scolaire ; et d'un autre côté, agir avec compétence et réagir efficacement de façon durable.

Nous reprenons l'expression 'ressources intégrées' pour souligner que la compétence n'est considérée, dans ce contexte, ni comme une somme ou une addition de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, compétences disciplinaires) ni comme *combinatoire* de ressources. C'est plutôt, un *assemblage* de ressources effectué par l'apprenant, devant résoudre des situations inextricables.

Nous reprenons l'explication de G. Le BOTERF[61] que « l'assemblage […] produit une construction dans laquelle chaque élément garde sa forme propre, quelle que soit l'architecture dans laquelle il s'insère ; […]. Il en va différemment dans une combinatoire qui fait système : chaque élément est modifié par les autres […] ».

L'action effectuée avec compétence nécessite l'assemblage de ressources qui réside donc dans une *dynamique interactionnelle* entre ces ressources pouvant résoudre et/ou agir devant une situation-complexe donnée.

---

[60] LE BOTERF Guy, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1994.

[61] LE BOTERF Guy, op.cit., p.17

### 1.3.2. L'intérêt de la mise en application de l'approche par les compétences, pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E.

#### 1.3.2.1. Pour un renouvellement qualitatif dans l'enseignement-apprentissage du F.L.E., à l'école algérienne

L'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie connait d'importants changements relatifs à la mise en œuvre d'une Réforme globale du système éducatif.

Puisque les langues étrangères étaient considérées longuement comme parents pauvres de l'enseignement et leurs pratiques ne se faisaient qu'en dernier lieu, au sein des établissements scolaires, le système éducatif algérien décide établir une Réforme éducative (entre 1992-2003) afin de rejoindre le mouvement mondial, e, faveur d'une approche par les compétences.

Les Réformes éducatives ambitionnaient, dès lors, un déclenchement d'une véritable révolution pédagogique, en vue de rattraper le retard accumulé au regard des méthodes et des pratiques d'enseignement voire de certification.

La Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) et les textes d'application qui s'en suivent reconnaissent des changements radicaux dans le statut et les fonctionnements de l'école primaire, d'une part, ; et dans les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants des langues, pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E, notamment dans le second cycle, d'autre part.

Pour mettre en vigueur la nouvelle approche pédagogique, en classe de langue, la Commission de réflexion sur l'enseignement du FLE prévoit des stratégies particulières inhérentes à la sélection de notions et d'actes de parole ciblés sur les besoins spécifiques des apprenants ; à la priorité qui est donnée à l'oral et à l'étude de la phonétique ; à la mise en scène de situation de communication, aux choix des projets tenant compte des caractéristiques culturelles et socioculturelles de l'apprenant…

#### 1.3.2.2. L'approche communicative et l'approche par compétences : un intérêt partagé pour l'enseignement du F.L.E

Dans l'enseignement des langues étrangères, l'approche par compétences, avance Jean-Claude BEACCO, vient en réaction à l'approche globaliste.

Celle-ci est comme le souligne :

> « *antérieurement désignée comme méthode circulante ou ordinaire, n'est pas prise en compte dans les inventaires historiques des méthodologies, probablement parce qu'on ne lui reconnaît pas le statut de méthodologie et qu'elle n'a pas été théorisée, c'est-à-dire exposée de manière argumentée dans le discours de la didactique des langues. Elle puise ses origine dans les stratégies de type [grammaire traduction] ».*[62]

J.C. BEACCO explique l'incompatibilité entre l'approche globaliste et l'approche par compétence (appelée aussi *approche par objectifs*) étant donné que cette dernière dérive de l'approche communicative constituant, ainsi, fortement son interprétation. J.C. BEACCO reconnait sa place légitime parmi les autres méthodologies, bien qu'elle ait une influence limitée sur les matériels et les pratiques d'enseignement.

Dans notre recherche, l'accent est mis surtout sur l'approche par les compétences uniquement : nous ne nous étalons pas sur la définition de l'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères, du fait qu'elle soit connue dans ses grandes lignes. L'ouvrage de Claude Germain[63] est une véritable référence dans laquelle nous pouvons en trouver des présentations de synthèse.

Nous soulignons, également, que l'approche par les compétences s'inscrit dans cette vague de refus à l'égard de l'approche globaliste (dite ordinaire), s'appuyant sur un principe fédérateur est spécifique, lequel principe pose la langue comme étant :

> « *un ensemble différencié de **compétences**, solidaires mais relativement indépendantes les une des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier »*[64]

Nous en retenons, en premier lieu, que l'emploi du terme *compétence*, par l'auteur, est au pluriel et que la spécificité de cette approche réside dans la considération de la langue en tant qu'ensemble indépendant et interdépendant de compétences suscitant un enseignement différencié et des objectifs spécifiques et pouvant aboutir à des résultats probants et une utilisation efficace de la langue.

---

[62] BEACCO Jean-Claude, « L'approche par compétences dans l'enseignement des langues », Paris, Editions Didier, 2007, p.37

[63] GERMAIN Claude, « Le point sur…L'approche communicative en didactique des langues », Québec, CEC, 1991.

[64] BEACCO Jean Claude, op.cit., p. 54

L'approche par les compétences de l'enseignement du F.L.E. est donc qualifiée comme une stratégie se penchant sur le *traitement didactique diversifié* des composantes de la compétence de communication.

L'approche par les compétences est de ce fait conçue pour appréhender le français langue étrangère, non pas comme la constitution globale d'un savoir. C'est appropriation est plutôt le produit de la mise en place, à la fois, de ces trois compétences verbales qui visent chacune une connaissance différenciée de communication en langue –cible, soutenue par les compétences stratégiques transversales (comme savoir improviser, planifier…)

L'approche par les compétences tend, dans cette optique, l'appropriation d'une langue étrangère, notamment le FLE, non dans une logique descriptive mais dans celle des besoins pour la communication verbale, faisant appel à des choix typiques de matériel didactique, de supports pédagogiques, de démarches de systématisation, de production et d'évaluation ainsi qu'un éventail particulier de formes que reçoivent les enseignements.

### 1.3.3. L'intérêt de la mise en application de l'approche par les compétences, dans l'enseignement-apprentissage de l'*oral*

#### 1.3.3.1. Quelles composantes sont-elles requises pour acquérir la compétence de communication ?

L'apprentissage de l'oral ne prend son appui que lorsque nous l'intégrons à une compétence de communication qui requière, au- delà de la maîtrise de l'instrument linguistique, la maîtrise des situations d'échange, tant sur le plan socio-affectif et relationnel (oser prendre la parole, gérer la situation de communication, et l'interaction,…) que sur le plan culturel et intellectuel (savoir argumenter, expliquer, savoir planifier un discours,…).

La pratique de l'oral peut avoir un impact positif lorsqu'elle peut satisfaire un besoin de compréhension et de compréhension ; d'où une nécessité pressante de prévoir, en classe de langue (FLE) une pédagogie de l'oral (pédagogie différentiée) imposant la création de situation de communication, entre les apprenants où ils ne peuvent s'investir que s'ils ne voient le sens et l'intérêt.

Pour un apprentissage efficient de la langue orale, des composantes dites parfois compétences de communication doivent être maîtrisées par l'apprenant du FLE se résumant :

- selon Sophie MOIRANT[65], en :
  - Composante linguistique (maîtrise des règles 'syntaxiques', lexicales, sémantiques, phonologiques favorisant la réalisation une variété de messages oraux) ; composante discursive (connaitre les différents types de discours pour les adapter aux différentes situation de communication) ; composante référentielle ( connaissance des domaines d'expérience et de références) ;
  - et enfin la composante socio-culturelle : l'apprenant de la langue orale doit maîtriser la connaissance et l'interprétarion des règles du système culturel qui renvoient aux normes sociales de communication et d'interaction.

Notre recherche nous fait savoir que M. CANALE[66] partage plus ou moins l'avis de S. MOIRANT. Il propose des composantes qu'il dénomme compétence et les étale, en :

- trois compétences de nature verbale, nous distinguons : la compétence *grammaticale,* et la compétence*discursive* et la compétence *sociolingustique*.
- la quatirème compétence est de nature cognitive générale : cette compétence est appelée *stratégique* désignant les activités par lesquelles l'apprenant compense le dysfonctionnement de la communication verbale. Cette compétence est constamment, volontairement ou automatiquement mobilisée dans la réalisation des autres.

Dans le chapitre troisième, nous tenterons d'aborder profondément les notions relatives aux différentes compétences communicatives (discursive, pragmatique,…).
Aussi, dans ce même chapitre, nous traiterons des différentes composantes prises en compte pour l'enseignement-apprentissage de l'oral : la compréhension et l'expression.

**2.3.2.1.a. Qu'est-ce que L'ORAL?**

Du latin *os, oris,* qui veut dire : *bouche,* le terme d'ORAL désigne : « *ce qui est exprimé de vive voix, ce qui est transmis par la voix (*par opposition à *l'écrit) ».*[67]

Le terme d'ORAL signifie, en didactique des langues, selon le même auteur, il juge que :

> « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son*

[65] MOIRAND Sophie, « Situations d'écrit, Analyse de la communication écrite », Paris, Ed. CLE International, 1979.
[66] CANALE M., « From communicative compétence to communicative language pedagigy » dans Richards J. et Schmidt R. Eds. Language and communication, London and New-York, Longman, 1983.
[67] ROBERT Jean-Pierre, « Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E. », Paris, Editions Ophrys, collection L'Essentiel Français, 2008, p.156.

*apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques »*

Il est à remarquer que l'auteur met l'accent sur les **supports** didactiques de nature '**sonore '** pouvant être utilisés lors des séances d'apprentissage de la **langue orale.**

Notons, ainsi, que Jean-Pierre CUQ affirme que :

« *les approches communicatives, visant le développement des compétences de communication, ont achevé le processus en faisant de l'oral un objectif à part entière »*[68]

L'apprentissage des compétences de communication exige, dès lors, de nouvelles techniques telles que : les jeux de rôles, les simulations globales qui demeurent l'expression la plus réelle et la plus authentique pour l'appropriation du code oral de la langue cible (le français dans notre cas).

**2.3.3.1.b. Quelles sont les spécificités de l'oral ?**

Pour que le code oral soit maîtriser, l'enseignant de FLE doit impérativement tenir compte, dans sa classe de langue, des **spécificités de l'oral. N**ous essayons d'en faire un balayage , en nous référant à l'opinion avancé par Fabienne Démons[69]. Nous retenons que cette auteure insiste sur :

- son caractère éphémère,
- l'impossibilité de reformuler un énoncé tel qu'il a été dit,
- la prise en compte des conditions d'émission et de réception spécifiques incluant les composantes physiques et visuelles de la situation de communication,
- un discours syntaxique incluant des répétitions , des ruptures de construction, des hésitations,…
- les trait segmentaux et supra-syngmentaux de la chaîne parlée,
- ainsi que les traits de l'oralité (les traits prosodiques [les pauses, les liaisons et les enchaînement, les contractions, etc] ; le jeu social [les accents régionaux, sociaux, les registres de langue et les iplicites culturelles] ; le corps [ la gestuelle, les mimiques, la proximie] ).

[68] CUQ Jean-Pierre, « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, Edition : Jean Pencreac'h, 2003, p.183.

[69] DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, « Enseigner le F.L.E. (français langue étrangère) Pratiques de classe », Paris, Editions Belin, 2005, p. 21

Ces paramètres constituent autant de matériaux pouvant aider l'enseignant de F.L.E. à parfaire les séances réservées au cours du code de l'oral.

#### 2.3.3.1.c. Qu'est-ce que la COMPREHENSION ?

Nous commençons par les deux acceptions que le petit Larousse[70] nous offre :

Comprendre, est un verbe transitif qui vient du latin *comprehendere.* Il désigne d'une part : Concevoir ; saisir le sens de. Comprendre la pensée de quelqu'un, les raisons de quelque chose. D'autre part, il signifie : Admettre avec plus ou moins d'indulgence les mobiles de quelqu'un, les raisons de quelque chose.

J.P. CUQ[71] avance que la *compréhension* est une **aptitude** résultante de la mise en œuvre de processus cognitifs, largement involontaires, permettant à l'apprenant de saisir le sens d'un texte qu'il écoute volontairement (compréhension orale).

Philippe KAEPPELIN[72] estime, pour sa part, que la *compréhension* est une **aptitude** se situant au point de rencontre de la considération, de l'empathie et de la congruence. Il avance que :

> « *la considération positive inconditionnelle d'autrui, laquelle requiert […] un mouvement d'extraversion consciente ; l'empathie qui permet d'entrer en rapport avec la subjectivité de l'interlocuteur écouté, sans s'identifier à lui ; la congruence qui implique l'introversion de celui qui s'écoute et se sent en accord profond avec ce qu'il exprime, tout en écoutant autrui sans jugement ni interprétation.* […] ».

Nous retenons que les deux citations ci-dessus convergentes vers l'idée que la compréhension est avant tout une APTITUDE, c'est-à-dire, une qualité que possède une personne afin de réaliser une tâche déterminée.

Par ailleurs, elles divergent, dans le sens où, J.P.C.CUQ évoque le processus cognitif pour la compréhension d'un texte écouté et où l'apprenant de la langue orale cherche les rapports logiques ; et ici nous comprenons que la personne est intelligente.

Dans le second cas, il s'agit de sympathie exercée sur l'interlocuteur, de sentiments partagés et de mobiles admis ; là nous saisissons que la personne est compréhensive

[70] Dictionnaire LAROUSSE, 2008, p. 230.
[71] Ibid., p. 49.
[72] In Dictionnaire de la formation et du développement personnel, Paris, Edition ESF, 1996, p. 68.

L'apprenant écoute un texte oral, d'une manière qui le conduit, soit, à une perception exhaustive, soit, à une perception sélective du texte oral : cela dépend de l'objectif visé, lors des apprentissages de l'oral requérant des situations communicatives.

### 1.3.3.2. Qu'est-ce que la COMPREHENSION ORALE (C.O.) ?

Notre recherche nous a permise de glaner plusieurs définitions liées :

- d'abord, à la linguistique ; le Dictionnaire actuel de l'Education la désigne comme une « *suite d'opérations par lesquelles l'interlocuteur parvient généralement à donner une signification aux énoncés entendus ou à les reconstituer »*[73].
- Ensuite, à la théorie de la communication ; celle-ci propose que la C.O. est « *la capacité de comprendre un message ORAL* », suite à des échanges en face à face, l'écoute d'émissions radio, chanson,…
- Enfin, à la situation liée de classe ; nous nous focalisons dans ce point sur l' incidence positive du travail collaboratif sur l'apprentissage de l'oral : l'apprenant a l'oportunité de discuter avec ses pairs et l'enseignant ; d'échanger des messages oraux dans un rapport de confiance et de sérénité.

Pour comprendre ainsi un message l'oral, l'apprenant de FLE doit posséder un bagage linguistique, sociolinguistique et socioculturelle. Il doit avoir des connaissances sur les spécificités de l'oral su-dites.

### 2.3.3.2.a. L'apprentissage de la compréhension orale

Il est important de rappeler que l'apprentissage du F.L.E. contribue à développer chez l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit la pratique des quatre apprentissage, à savoir : écouter/ parler- lire/ écrire. Ces habiletés lui permettent de construire progressivement sa connaissance en langue française ; d'utiliser la langue apprise à des fins de communication, d'une part et de documentation d'autre part. Autrement dit, maîtriser la composante[74] (dites aussi compétences) linguistique, discursive et référentielle, socio-culturelle, voire la composante stratégique.

Quant à l'apprentissage de l'oral- une composante longuement minorée dans l'enseignement des langes étrangères-, il a changé grâce à l'évolution des méthodologies qui ont tracé l'histoire de l'enseignement des langues.

[73] ROBERT Jean-Pierre, op.cit. p.42
[74] Citée précédemment.

Dans une optique visant l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale, nous retenons que comprendre l'oral, est avant tout, accéder au sens fondamental du document sonore/ écouté.

La compréhension orale est un des objectifs d'apprentissage précédant la prise de parole, nécessitant des situations de communication : il faut rappeler que le temps où l'apprenant apprenait la langue au moyen de listes de mots est révolu ; une langue ne s'apprend qu'en situation de communication diverses à partir desquelles un comportement linguistique adéquat se dégage ;

La C.O. est une compétence qui vise, premièrement, l'acquisition progressive à l'apprenant des stratégies d'écoute, de mémorisation, d'observation ; deuxièmement la compréhension du sens et des significations d'énoncés oraux, en identifiant les différentes fonctions communicatives.[75]

#### 2.3.3.2.b. L'évaluation de la compréhension orale

F. DESMONS[76] conçoit que pour évaluer la compréhension orale, l'enseignant doit être muni d'outils permettant le repérage d'informations à l'écoute d'une chaîne sonore en fonction des objectifs pédagogiques.

L'auteur diversifie les exercices afin d'évaluer la C.O. Elle suggère :

- Des exercices d'écoute : qui se résument en une série d'outils de mesure dits fermés qui consistent à n'attendre qu'une seule et unique réponse à une question donnée. Ce genre d'exercices, juge l'auteur, sont mesurables (pas d'ambiguïté dans la réponse) et adaptables ( niveau confondu) ;
- Le questionnaire à choix multiple (QCM) et le texte d'appariement : peuvent être sujet à l'aléatoire du fait que l'apprenant peut cocher une case ou releir les éléments, au hasard ;
- Le questionnaire à réponses ouvertes et le texte à trous.

Pour un enseignement performant, l'enseignant doit varier les exercices qui favorisent une compréhension efficace à partir de laquelle l'apprenant peut accéder à l'expression orale.

[75] Les fonctions déterminées par Roman JAKOBSON : la fonction référentielle ou cognitive, la fonction conative, la fonction métalinguistique, la fonction poétique et la fonction phatique

[76] DESMONS Fabienne et FERCHAUD Françoise, op.cit. p.31.

### 1.3.3.3. Qu'est-ce que l'EXPRESSION ORALE (E.O.)?

Le dictionnaire HACHETTE (2009) nous informe que s'exprimer oralement n'est que la « *Manière de s'exprimer par le langage traduisant un sentiment, une émotion,… ».* Donc par le biais de l'E.O. nous pouvons susciter l'intérêt de l'interlocuteur, à travers des propos attrayants ; découvrir en nous des capacités pouvant être mises en valeur ; affiner notre sensibilité et réveiller notre imagination ;…

Dans cette même optique, Colette BIZOUARD estime, pour sa part, que s'exprimer oralement c'est s'engager personnellement dans des situations de communication afin d'extérioriser l'essence de ce que nous pensons. C'est une expression personnelle à laquelle nous pouvons tous parvenir avec des notions techniques et l'entraînement. Elle avance comme suit :

> « *prendre la parole en public, même avec les proches, est souvent une épreuve. Pourtant, la parole est indispensable à la vie, dans la société. D'autre part, nous avons tous quelque chose à dire que personne ne peut dire à notre place »*[77]

Dans une perspective communicationnelle, H. SOREZ ajoute, quant à elle, que :

> « *L'expression orale est un moyen de communication. C'est sans doute là sa fonction principale »*[78].

L'auteur voit que l'E.O. n'a de sens qu'en fonction de la situation de communication et que les interlocuteurs doivent braver les niveaux de difficultés que peut entraîner ces situations.

### 2.3.3.3.a. L'apprentissage de l'expression orale

L'expression orale constitue avec la compréhension orale un objectif fondamental de l'enseignement des langues étrangère, et notamment celui du F.L.E. dans les écoles algériennes. Les activités proposées en classe de langue développant la compétence d'expression visent tous les types de production incluant ainsi la fonction expressive (dite aussi émotive) du langage.

Le rôle de l'enseignant de langue est important dans le sens où il doit guider et libérer la parole de l'apprenant.

[77] BIZOUARD Colette, « Invitation à l'expression orale », Belgique, Edition Couleur livres, 2006, p.5.
[78] SOREZ Hélène, « *Prendre la parole* », Paris, Edition Hatier, 1995, p. 38.

L'apprentissage de l'oral n'est pas une tâche anodine du fait que l'oral implique un travail sur les sons, sur le rythme, sur l'intonation ; du coup, l'apprenant de l'expression orale doit se familiariser avec ces différents moyens et se les approprier.

L'enseignant doit proposer des activités telles que : le jeu de rôle, l'assimilation globale, le jeu théâtrale,…qui permettent à l'apprenant de FLE de prendre efficacement la parole.

En effet, après une phase de réception, l'apprenant va s'approprier les acquisitions fonctionnelles et linguistiques faites préalablement dans les dialogues, ou les scénarios fonctionnels.

L'enseignant doit veiller sur le respect de la situation, de l'intonation, des formes linguistiques proposées aux apprenants. Il doit les aider à créer, eux même, des évènements, un décor, un contexte situationnel,… ; à décrire des images ; à restituer le sens d'une histoire voire à l'inventer, à partir d'une image ou autre support ; à argumenter pour le mettre dans une situation la plus authentique possible.

Il est à noter que la situation, en classe de langue, est souvent artificielle ; néanmoins l'enseignant de F.L.E. doit toujours susciter chez l'apprenant la motivation le désir de s'exprimer en français et la liberté de parole.

Le jeu est un moyen efficace pour mettre l'apprenant, dans le jeu de la parole en langue d'apprentissage et le préparer ensuite en dehors de la classe et au cœur des situations qui requirent l'utilisation de la langue française.

#### 2.3.3.3.b. L'évaluation de l'expression orale

Pour évaluer cette compétence, nous pouvons recourir à deux types d'évaluation : une évaluation dite immédiate et une autre dite différée.

Pour ce qui est de la première évaluation ; c'est un outil de mesure utilisé dans la plus part des classe de langue : c'est l'étape où l'enseignant intervient, dans sa classe de langue, pendant les échanges, sous forme de reprises ou de reformulation.

F.DESMONS propose, dans ce sens quatre modalité verbales d'évaluation :

- L'évaluation positive directe ou indirecte : reprise de l'énoncé avec ou sans marques de satisfaction de l'enseignant ;
- L'évaluation négative indirecte ou directe : reprise et correction de l'énoncé fautif sans marqueur négatif ou avec commentaire et morphème « non ».
- Il est à noter que l'enseignant peut intervenir à la fin de la prise de la parole.

Quant à la seconde évaluation, l'enseignant s s'abstient de couper la parole à/ aux apprenants : l'enseignant se doit de présenter un scénario (saynète) en début des séances d'apprentissage, il prévoit l'évaluation de l'E.O. après que les apprenants ont écouté le jeu de rôle et sont intervenus

L'évaluation différée est considérée, dès lors, comme un prétexte pour une révision, un renforcement des près- acquis, une reformulation de la langue favorisant la mémorisation et encourageant la prise de parole.

L'enseignant peut élaborer une grille d'évaluation lui permettant de mesurer les compétences de l'apprenant en E.O.

Enfin, la phase de l'évaluation s'avère une étape décisive dans les apprentissages de la compétence de l'oral. Qu'elle soit formative ou sommative, elle prend en charge les compétences acquises de l'apprenant.

Toutefois, l'évaluation formative elle intervient pour aider l'apprenant à prendre conscience de ses acquis (tant en compréhension qu'en expression orales) et de ses faiblesses (traitement de l'erreur et explication du système linguistique). Au sujet de l'évaluation sommative, elle tient compte du niveau de compétences acquise, en fin d'année ou de cycle.

#### *1.3.3.4.* La pédagogie nouvelle ( l'A.P.C.) et la compétence de communication à *l'oral*

Nous savons tous que, depuis la nuit des temps, l'oral a précédé l'écrit et occupe une place prééminente dans les relations humaines. Il s'enseigne désormais de l'école à l'université, voire en maints stage de formation continue . les Programmes Officiels accordent la priorité et non la primauté à l'oral et se fixent des objectifs d'enseignement, entre autre : *l'aptitude de communiquer oralement.*

L'apprentissage de l'oral dans les écoles consiste donc à valoriser les idées fortes des apprenants, leurs centres d'intérêt, leurs réflexions. Il vise par ailleurs, à intégrer les apprenants dans une société parlante qui fonctionne par « *la communication et la négociation* ». ; comme le précise Philipe MEIRIEU :

> « *L'apprentissage est une interaction créatrice de sens entre une information venue de l'extérieur et son utilisation dans un projet personnel »*[79]

[79] MEIRIEU Philipe, « *Apprendre…oui mais comment ? »*, Paris, Ed. E.S.F., 1988, p.53.

Aussi faut-il souligner que le Cadre européen de Référence[80] pour les langues juge qu'il est important de considérer la composante *pragmatique* comme une composante fondamentale constituant la compétence à communiquer langagièrement, outre les composantes linguistique et sociolinguistique.

Cette composante pragmatique intervient dans le sens où l'apprenant peut utiliser, à bon escient, la langue cible en fonction de ses besoins et de la situation de communication, dans laquelle il se trouve ; par ailleurs, elle constitue un maillon fort pour la maîtrise du discours, pour sa cohésion et sa cohérence.

Pour être capable de communiquer oralement, l'apprenant de F.L.E. doit acquérir les compétences de compréhension et d'expression : ces deux skills ( le savoir, l'habileté et le savoir-faire ) ou ces deux aspects composant la compétence de communication doivent être constamment et indéfiniment en interaction.

Avec l'avènement de l'approche par les compétences, l'apprenant de F.L.E., doit acquérir les compétences (compétences terminales)[81] nécessaires regroupant la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année, dans une discipline, afin d'accéder au cycle ultérieure : pour ce qui est des compétences à acquérir en fin de 5ème A.P., à l'oral ; il est à rappeler que l'apprenant doit savoir construire le sens d'un message oral en réception, d'une part ; et réaliser des actes de parole **pertinents** dans une situation d'échange.

Ce faisant, dans cette nouvelle pédagogie, il est nécessaire d'installer l'essentiel des contenus chez chaque apprenant afin qu'il puisse les réinvestir dans des situations nouvelles. En fin de cycle, l'évaluation doit être portée sur ses compétences de communication de l'apprenant de 5ème A.P., tenant compte de ses paramètres langagiers, notamment : linguistiques et pragmatiques.

#### 1.3.3.5. Comment l'interaction peut-elle intervenir dans l'apprentissage de l'oral en classe de FLE ?

Les interactions, un terme que nous pouvons appliquer à de multiple domaines : échanges verbaux et non verbaux, les interactions se réfèrent immédiatement à la communication.

[80] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, Paris, Edition Didier, 2005, p. 18.
[81] BENBOUZID Boubekeur, op. cit, p. 20

L’interaction favorise l’échange oral, entre apprenants-apprenants ou apprenant - enseignant, voire apprenant-environnement. ces ‘acteurs’ peuvent non seulement discuter mais ils peuvent aussi s’écouter simultanément.

Une grande importance devra être accordée à l’interaction, en classe de langue, et dans l’usage et l’apprentissage, notamment du F.L.E., étant donné le rôle capital qu’elle joue dans la communication.

Ainsi, le dictionnaire pratique de didactique de F.L.E.conçoit l’interaction comme une médaille à deux revers : un but et un moyen pouvant intervenir dans l’amélioration de la compétence de communication. nous y trouvons comme suit:

> « *L’interaction est, donc, dans l’apprentissage d’une langue, à la fois un but (savoir interagir, c’est savoir communiquer) et un moyen pour apprendre à communiquer, à interagir)* ».

**Conclusion partielle**

Ce chapitre deuxième embrasse les différents aspects vers lesquels l'approche par les compétences pourrait converger : tant sur le plan théorique que pratique.

Il est clair que l'on ne peut accorder la place qui revient à une approche pédagogique que si elle prend en charge l'efficacité des compétences assignées pour l'apprentissage de la compétence de communication et notamment celles de l'oral.

En effet, la Réforme éducative de 2004 a pour ambition de remédier à des problèmes auxquels se heurtait l'apprentissage du F.L.E. (et notamment l'acquisition du code oral), dans notre contexte institutionnel : le décrochage qui survenait entre l'apprentissage du français langue étrangère et l'utilisation de celle-ci à des fins de communication( contexte formel ou informel) ; voire de négociation (dans le monde des affaires par exemple).

Avec l'avènement de l'approche par les compétences, l'apprenant est engagé dans des situations de communication authentique dans lesquelles il essaye de développer des capacités d'utilisation de la langue française. A travers des situations complexes qu'il tentera de résoudre, il parviendra à installer voire à perfectionner ses compétences langagières.

Notre tâche ultérieures, dans le chapitre troisième, est d' apporter des clarifications quant aux nuances des concepts sous-jacent à l'Approche par les compétences.

# Chapitre III :

## Les postulats de l'approche par les compétences. Pour un essai définitionnel des concepts-clés: bilan et évolution

Au cours de notre recherche, nous avons glané plusieurs acception de la dite nouvelle approche pédagogique, à savoir, pédagogie par projet, pédagogie de l'intégration, pédagogie différentiée, pédagogie non-directive, méthode inductive, approche par les compétences.

Ce qui nous a marqué d'emblée, c'est l'utilisation du terme '*compétence***s'** au pluriel. Cette remarque si anodine soit-elle nous amène sur la voie d'un nouveau questionnement auquel nous tenterons de répondre, dans le chapitre troisième traitant des postulats de l'approche par les compétences et au cours duquel nous essayerons de définir ses concepts-clés , de dresser un bilan, un tant soit peu, exhaustif de l'évolution de ces concept clés..

Dans un premier temps, nous abordons, dans la section une du chapitre III, la question relative au x circonstances ayant poussé au changement de paradigme survenu au cours de la Réforme éducative de 2004, dans le système éducatif algérien, à savoir : *Approche* pédagogique ou *méthode* pédagogique pour l'enseignement du F.L.E., et celui de l'oral, dans le second cycle ?

Dans un second temps, nous examinerons les incidences relevées de l'approche communicative sur l'apprentissage du F.L.E., en général, ainsi que sur l'approche pas les compétences en particulier ; en nous posant les questions suivantes : Quel est l'apport de l'approche communicative, dans le domaine du F.L.E. ? Quel est L'apport de l'approche communicative pour l'APC, dans le domaine de l'enseignement- apprentissage du F.L.E. ?

La section deux du chapitre I traite, de plus, du concept de COMPETENCE, premièrement, dans le monde du travail, deuxièmement, dans le monde scolaire.

En outre, cette section a pour sujet de dresser, dans un premier lieu, une analyse rétrospective des **compétences générales individuelles**, allant de 1996 jusqu'à 2015, en nous étayant sur différents auteurs de domaines/ secteurs confondus (monde de l'entreprise, monde du travail, sciences de l'éducation,…) ; et dans un second lieu, une analyse comparative des différents types de compétences, selon quelques auteurs, notamment : DE KETELLE J.M., DIENG SARR A. sans omettre les conceptions proposées dans le *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*

Nous closons la section deux par une interrogation qui a longuement taraudé notre esprit, en tant qu'enseignante de langue, entre autres : Approche par Compétence ou par compétence**s** dans l'enseignement du FLE ?:Pour quelles raisons ?

Finalement, à travers la section trois du chapitre III, nous entreprenons les deux points suivants :

- premièrement, la question corrélative à la compétence à communiquer langagièrement, en exposant, avant tout, les différentes composantes/compétences pour lesquelles les onze auteurs (**HYMES, CHOMSKY N., VAN EK A., le C.E.C.R.L., ROSEN E., BEACCO J.C., DOLZ J./ BRONCKART J.P., CANAL M. et SWAIN M., Sophie MOIRAND)** choisis dans le cadre de notre recherche optent afin d'expliquer la portée de chacune d'elle pour la compétence communicative ;
- deuxièmement, un premier schéma synthétique, proposé par le C.E.C.R., définissant le concept de compétence communicative en didactique des langues étrangères, (notamment du F.L.E.) ; un second schéma, une proposition exposant les corrélations existantes entre les compétences générales et les différentes compétences communicatives.

Nous concluons le chapitre III par une synthèse en exposant, d'un côté, les corrélations existantes entre les différentes compétences constituant la compétences communicative, et d'un autre côté, en tentant de présenter, sous forme de figure, une conception pouvant intervenir dans l'enseignement-apprentissage de la compétence de communication.

## 3.1. Evolution des concepts- clés de l'approche par les compétences

### 3.1.1. Approche pédagogique ou méthode pédagogique pour l'enseignement du F.L.E., et celui de l'oral, dans le second cycle ?

#### 3.1.1.1. Approche versus Méthode dans l'apprentissage des langues

Comment pouvons nous distinguer entre le terme *approche* et celui de *méthode ?* chaque terme revêt des spécificités que nous tentons de définir comme suit :

- ✓ le terme « approche(s) » est défini par le Dictionnaire[82] actuel de l'éducation comme la « base théorique constituée d'un ensemble de principes sur lesquels repose l'élaboration d'un programme d'études, le choix de stratégies d'enseignement ou d'évaluation [… ] ».
- ✓ en outre, ce terme est dépourvu de connotations injonctives, à l'inverse de celui de « méthode » ;

[82] LEGENDRE R. (dir), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin ; Paris, Eska, 1993, p.76.

- ✓ « approche » est définie par le *Trésor de la langue française* en tant que « voie par laquelle on cherche à cerner un **problème complexe** ». Quant à « méthode »[83], ce terme renvoit au sens de matériel, outil pédagogique aidant l'enseignant à fixer une ligne de marche. Nous tenons à signaler que ce terme diffère aussi de celui de « méthodologie » qui se résume en « un ensemble de procédés, de pratiques et de de principes théoriques relatifs à l'enseignement/ apprentissage des langues » ;

Dans cette même optique le Dictionnaire pratique de didactique du FLE[84] distingue le terme d'*approche* et celui de méthode. Ceci dit, le terme « approche(s) » utilisé en linguistique et par conséquent en didactique est considéré comme :

> « 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 ».

Par ailleurs, la « méthode[85] », en didactique des langues désigne : « l'ensemble des règles, des principes normatifs sur lesquels repose l'enseignement ».

Dans ce sens, le terme s'aligne avec *méthodologie* faisant appel à diverses disciplines devant former un tout cohérent, notamment :

« la linguistique pour déterminer la matière à enseigner ; la pédagogie pour choisir les conduites d'enseignement ; la psychologie pour adapter l'enseignement à l'âge et aux besoins de l'élèves ; la sociologie pour déterminer les objectifs de l'enseignement et respecter l'environnement culturel de l'élève ; la technologie pour sélectionner les moyens techniques nécessaires à la situation d'enseignement ».

Le nouveau Petit Robert rajoute que le terme « méthode » désigne : « le manuel exposant de manière graduelle ces règles, ces principes ». Dans cette visée, « méthode » est caractérisée, selon le Dictionnaire pratique de didactique du FLE, par : « l'époque où elle a été conçue, le type auquel elle appartient, les objectifs qu'elle se propose d'atteindre, les principes qu'elle met en œuvre, les contenus qu'elle recèle, et le matériel qu'elle exige ».

---

[83] Site : ead . univ-angers.fr/ …/INITIATION_DIDACTIQUE_LANGUES_L3.doc.

[84] ROBERT Jean Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.* Paris, Edition Ophrys, 2ème édition, 2008.

[85] Etymologiquement, dans le terme *méthode* figure le mot grec οδσς/ odos *chemin signifiant* « *la marche à suivre* ».

Nous remarquons que le terme « approche » reste un ensemble de principes théoriques, une réflexion méthodologique et pédagogique qui tend à prévoir des stratégies adéquates en vue de résoudre des situations-problèmes auxquelles l'apprenant de langue est affrontées.

### 3.1.1.2. Le concept d'*approche* versus l'approche par compétences (APC), dans l'enseignement-apprentissage du FLE

Notre étude nous révèle que la genèse du terme *approche* en didactique des langues a fait poindre trois catégorie d'approches, entre autre : l'approche structurale[86] ; les approches cognitives[87] ; l'approche communicative et l'approche actionnelle[88].

Dans les années 1990, l'APC a vu le jour. Prenant comme corrélat la définition de Guy Le BOTERF estimant que le concept de *compétence* est : « la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs dans une situation et un contexte donné » ; l'APC vise, sans être assujetti aux différentes contraintes de la vie scolaire, la préparation du sujet apprenant à la vie active, en l'initiant à mobiliser puis transférer et enfin gérer :

- ✓ Premièrement, ses connaissances théoriques[89] dans les situations professionnelles ou non ;
- ✓ Deuxièmement, ses savoir-faire (cognitifs, sociaux ou relationnels, et opérationnes)[90] ;
- ✓ Enfin, troisièmement, ses ressources (émotionnelles et physiologiques)[91].

Cette nouvelle approche pédagogique postulant que la *compétence* ne prend naissance qu'en acte, comme le prétend G.LE BOTERF, conduit à la refonte du système éducatif algérien, pour l'enseignement des langues étrangères et spécifiquement celui de l'oral, dès les années 2000 ; en veillant à :

- ✓ la réalisation des programmes et des curricula adaptés aux exigences socioculturelles de l'apprenant algérien ;
- ✓ La redéfinition des objectifs pédagogiques ;
- ✓ L'intérêt accordé au travail collectif dans l'accomplissement de **projets pédagogiques** ou dans la **résolution de situations-problèmes** ;

[86] Cette approche privilégie l'étude des structures linguistiques formelles
[87] Cherchant à rétablir l'intervention de la conscience dans l'acquisition des connaissance.
[88] Nous tenterons d'aborder ces approches, dans le chapitre ultérieure,
[89] Il s'agit du 'savoir comprendre, interpréter ; savoir s'adapter et agir sur mesure.
[90] Savoir apprendre, raisonner, traiter l'information ; savoir coopérer, se comporter ; savoir procéder, opérer.
[91] Savoir ressentir une situation, percevoir des signaux faibles ; savoir gérer son énergie, tenir des astreintes.

- ✓ Et finalement la place convenue de l'enseignant qui devient *acteur solidaire à l'entreprise commune.*

Si l' l'APC est considérée comme une pédagogie œuvrant au développement des possibilités pour l'apprenant de FLE de mobiliser ses différentes ressources pour résoudre des situations-problèmes ; elle n'en demeure pas moins une pédagogie qui revêt un rôle prépondérant, dans d'autres secteurs, et notamment, celui de l'enseignement professionnel. C'est une approche qui a été initiée par DE KETELLE[92] sous l'appellation de : **pédagogie de l'intégration**.

### 3.1.2. L'apport de l'approche communicative, dans le domaine du F.L.E.

Avant de nous lancer dans les définitions et la comparaison conceptuelle, il nous est important de rappeler l'avertissement de GALISSON selon lequel « chaque méthodologie est un produit non biodégradable qui laisse toujours des traces »[93]

L'enseignement des langues étrangères, et spécifiquement celui du F.L.E. a connu un tournant décisif , avec l'avènement de l'approche par les compétences, avec la Réforme du système éducatif algérien, en 2004 ; notamment dans le second cycle. Néanmoins nous devons souligner que cette nouvelle initiative pédagogique n'est qu'une réorientation des enseignements du F.L.E. se fondant sur une nouvelle conception de la connaissance et de l'appropriation du F.L.E., laquelle connaissance reste sous-jacente à uns constellation de concepts , telles que : la compétence discursive, compétence pragmatique , la négociation du sens, les actions verbales ; voire la conception de la nature de la communication par le LANGAGE interprétée, selon le Cadre européen commun de références pour les langues (C.E.C.R.L.), en **compétence à communiquer langagièrement .**

J.C. BEACCO[94] estime que le terme '**compétence à communiquer langagièrement'** prend forme, à partir, de la distinction, effectuée dans la littérature didactique de langue anglaise, entre **skill** et **ability.** Cette distinction s'avère impossible de la rendre en français étant donné que les deux termes dénotant deux 'savoir-faire' différents sont traduits, en français, par le terme '**compétence'**.

Nous pouvons dire qu'avec l'approche communicative, il ya eu un changement de paradigme : l'apprenant, en classe de F.L.E., apprenait, selon les méthodes pédagogiques

[92] DE KETELLE J.M., 1996, ROEGIERS X., 2000.
[93] GALISSON R., *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme,* Paris, Ed. Clé International, 1980.
[94] BEACCO J.C., op.cit., p. 56.

antérieures, la langue en intériorisant des mécanismes de la connaissance d'un code (apprendre la langue comme **skill**). Désormais, avec l'approche communicative, il s'inscrit, dans une autre conception, dans son apprentissage de la langue étrangère, en concevant celui-ci comme connaissance des conventions de son emploi en contexte(s) (utiliser la langue pour connaître le comportement verbal approprié, dans une communauté de communication donné : comme **ability**).

Par ailleurs, il ne faut pas omettre que l'approche communicative était, d'un côté, sollicitée pour une composante particulière de la compétence de communication : la réception des écrits ; et, d'un autre côté, destinée à des publics spécifiques de qualification professionnelle. Cette approche dites fonctionnelle analyse les besoins langagiers des apprenants et accorde une importance relative aux compétences de nature orales.

### 3.1.3. L'apport de l'approche communicative pour l'APC, dans le domaine de l'enseignement- apprentissage du F.L.E.

Partant du postulat de GALISSON cité précédemment, nous considérons que l'approche communicative a donné naissances à un ensemble d'activités, tels que le jeu de rôle faisant de l'apprenant « un sujet communicant exposé à des besoins de communication et amené à améliorer ses compétences linguistiques pour y répondre », envisageant la langue comme un outil de communication que l'apprenant doit parfaire, dans les situations de communication programmées ou improvisées.

A son tour, l'APC reprend à son compte bon nombre de principes de l'approche communicative ; en estimant, d'un côté, la langue comme un instrument de communication. D'un autre côté, elle attribue à l'apprenant du FLE une place cruciale, dans les situations didactiques, lui permettant de comprendre la/ les raisons de ses apprentissages ; de le rendre autonome et de le munir, entre autre compétences, de **compétence communicative.**

En outre, il existe un troisième principe fondamental dont l'APC a hérité : elle vise à « faire tomber les cloisons étanches entre les différentes activités de l'oral et de l'écrit pour mieux les fédérer en vue de l'acquisition globales de la langue »[95] .

Notons que des « semaines d'intégration » sont envisagées pour le perfectionnement des compétences de communication, pendant lesquelles l'apprenant du

[95] ROBERT J.P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Edition Ophrys, collection L'essentiel français, 2ème édition, 2008, p. 13

FLE confronté à des situations complexes doit réinvestir (mobiliser, transférer er gérer) les acquis accomplis durant les apprentissages ponctuels.

## 3.2. La notion/ le concept de COMPETENCE

Comment pouvons-nous définir le concept/ notion de *Compétence,* alors que ses usages et son sens sont multiples variant selon qu'il se trouve, tantôt dans le milieu professionnel, tantôt dans la sphère scolaire, dans les textes institutionnels transmettant des intentions injonctives adressées aux enseignants, voire dans notre quotidien galvaudé suivant le contexte ?

Apparu d'abord dans le monde de l'entreprise et celui du travail, ce concept de *compétence* bascule illico dans le monde scolaire, grâce à la formation professionnelle initiale et continue[96].

L'emploi varié et divers du concept de *compétence* nous fait constater une certaine instabilité de cette notion charriant avec lui une multiplicité de sens explicites, à la fois, ou non.

Nous soulignons que notre tâche, dans ce travail de recherche, n'est guère l'exploration détaillée de cette diversité dans chacune de ses subdivisions.

Il est certain que plusieurs définitions ont été proposées par différents auteurs, à l'instar de ce concept. En effet, nous nous limiterons à citer, chronologiquement, et à clarifier celles qui divergent avec la définition proposée, dans les directives pédagogiques de l'éducation nationale.

Il est à remarquer que malgré les divergences de sens que nous pouvons rencontrer pour ce terme, cela n'empêche point de repérer des éléments communs inhérents au concept de *compétence* quelque soit le contexte ou le domaine où nous le rencontrons.

### 3.2.1. Compétences dans le monde du travail

#### 3.2.1.1. Compétence versus Compétitivité, dans le monde professionnel

Dans le chapitre II, nous avons évoqué le postulat avancé par Angélique Del Rey, lequel postulat souligne que l'APC est une approche utilitariste faisant entrainer l'apprenant dans le circuit fermé de la *compétition*. Partant de cette idée, notre tâche est de cerner, un tant soit peu, ce qui distingue *compétence* de *compétitivité*, voire les similitudes existantes entre les deux concepts.

[96] ROPE Françoise et TANGUY Lucie (dir.), *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.243

Dans le monde du travail , si la ***compétence*** se traduit par la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire en vue de concrétiser une tâche donnée, dépondant principalement des aptitudes et des capacités, résultant de l'expérience professionnelle, s'observant objectivement , elle est validée par la **performance** professionnelle, lorsque le sujet/ l'individu sera à même de rédiger un rapport d'activité pour le conseil d'administration, de négocier un contrat d'achat, de mener un entretien de recrutement ou de faire fonctionner un appareil servant le lieu de son travail.

Cependant, si la *compétence* est considérée comme *compétition*, nous pouvons arguer qu'elle génère des situations conflictuelles engendrant la rivalité, la concurrence, la lutte entre les sujets concernées afin d'atteindre un avantage, une victoire, un pouvoir,…
Cette situation conflictuelle où dominent les tensions, la force, les pressions, voire l'oppression, la manœuvre, la tricherie, etc. demeure un espace aride d'émulation. Notons que celle-ci consiste, d'une part, à réaliser entre les sujets des **performances**, dans un climat favorisant la coopération et la collaboration, sans pour autant la domination de l'autre. D'autre part, elle vise au dépassement de soi tenant compte de l'expérience et du résultat obtenu par d'autres personnes.

Finalement, nous retenons qu'une *compétence* se distingue de *compétition* de part l'intention qu'elle envisage : elle suppose atteindre un niveau de *performance* professionnelle, au travers des activités requérant la coopération, le travail collaboratif, l'émulation,…

#### 3.2.1.2. Compétence versus Qualification

Dans le monde du travail, et celui de l'entreprise, la notion de *compétence* s'impose en opposition à celle de *qualification* qui, comme tel, se définit en « un ensemble de savoir-faire et de techniques ayant fait l'objet d'une formation reconnue et officiellement sanctionnée par l'obtention d'un diplôme »[97].

Dans cet ordre d'observation, nous retenons qu'entre les formations données en milieu scolaire ( les qualifications) et la réalité du travail, les responsables de l'entreprise constatent voire déplorent l'écart considérable jugeant que ces qualifications acquises dans le milieu scolaire, n'assurent pas vraiment que les individus soient effectivement capable de faire face, en faisant preuve d'innovation de créativité, de renouvellement, et d'efficacité à des situations de travail qui évoluent constamment. Cet écart entre les

[97] REY Bernard- CARETTE Vincent- DEFRANCE Anne et KAHN Sabine, *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation.* Belgique, De BOEK, 2010, p.12.

qualifications et la réalité du travail estime B.REY devient de plus en plus criant vu la conjoncture économique, l'essor technologique et le fonctionnement industriel à flux tendu, commandé par la demande plus que par l'offre.

Ces qualifications certifiées d'une formation standardisées ne laissent pas indifférents les responsables du monde de travail et celui de l'entreprise. Ces derniers pensent à valoriser d'autres qualités aux cotés des qualifications. Ces dites qualités répondent à des critères singuliers que l'individu possède consubstantiels à son passé personnel ou professionnel auquel il peut recourir pour faire front à des situations de travail inédites.

Nous en déduisons, pour commencer, que « **cet ensemble de capacités singulières** » est nommé *compétence*. Partageant la même optique, LE BOTERF[98] perçoit la *compétence* comme le fait de « savoir gérer une situation professionnelle complexe » ; quant à C.LEVY-LEBOYER[99], celui-ci affirme qu'à « la formation doit s'ajouter l'expérience ». L'auteur parle de compétences aux pluriel stipulant qu' elles sont :

> « des répertoires de comportements que certaines personnes maîtrisent mieux que d'autres, ce qui les rend efficaces dans une situation donnée ».

L'auteur affirme que ces comportement demeurent observables impliquant à la fois, des aptitudes, des traits de personnalité et des connaissances acquises.

Il ajoute conformément à cela, que le concept de compétence est crucial, dans le monde de l'entreprise expliquant comme suit :

> « Les *compétences* représentent donc un trait d'union entre les caractéristiques individuelles et les qualités requises pour mener à bien des missions professionnelles précises ».

Somme toute, l'auteur insiste sur le fait que les expériences maîtrisées dérivant des aptitudes et des traits de personnalité contribuent amplement à la construction des compétences.

Au delà de ces deux acceptions relatives au concept de *compétence* ; nous essayons de délimiter les caractéristiques qui en émergent. Une personne est dite compétente que lorsqu'elle **s'adapte** et s'affronte efficacement à une situation inédite, dans un domaine particulier.

---

[98] LE BOTERF Guy, *Compétence et navigation professionnelle,* Paris, Les Editions d'Organisation, 1997, p.324.

[99] LEVY-LEBOYER Claude, , *La gestion des compétences,* Paris, Les Editions d'Organisation, 1996, p. 42.

Dans cette même vision, nous concluons qu'une *compétence* reste, d'abord, *le propre* de l'individu qui s'exprime par son *adéquation* à une situation ; elle est, ensuite, observable à partir de l'activité réussie et de ses effets *mobilisant* et *combinant* finalement les savoirs, les savoir-faire, les techniques,… en vue de répondre à une situation inattendue.

### 3.2.2. Compétences dans le monde scolaire

La mission de l'école est la préparation des apprenants-futur bons citoyens- à la vie sociale. Sa mission noble est d'envisager des curricula, des référentiels, des programmes, des savoirs à enseigner (procédural) et de réfléchir à la manière au travers de laquelle l'apprenant sera compétent.

En effet, contrairement au monde du travail, le monde scolaire prévoit à l'avance la liste des *compétences* à acquérir (les près requis), définies sous des appellations standardisées afin qu'elles soient construites à travers des actions observables, en classe. Nous parlons dans ce cas-ci de *compétences standardisées*

Néanmoins ce qui nous parait important, c'est lorsque l'usage scolaire de la notion de *compétence* converge avec celui du monde de l'entreprise et celui du travail, dans le fait que l'apprenant est capable de prendre des initiatives et de s'adapter d'une façon nouvelle et « non stéréotypée » à des situations inattendues. En d'autres termes, c'est la capacité à pouvoir mobiliser les procédures adéquates pour affronter un nouveau problème. Nous parlons dans ce cas-là de *compétences complexes.*

#### 3.2.2.1. La compétence dans la littérature pédagogique

Le concept de compétence tel qu'il est indiqué dans le monde scolaire ou dans celui du travail nous dévoile certaines divergences dans sa définition. Néanmoins, nous identifions aussi des similitudes et une unité dans la définition du dit concept que la littérature pédagogique (y compris les Références institutionnelles), certains chercheurs et les textes officiels retiennent, à l'instar des pays francophones ou non tels que : la Belgique, le Québec, l'Algérie,…

#### 3.2.2.2. La Compétence et les textes officiels

Le concept de compétence est largement défini, par les textes officiels.

En effet, selon le Décret du 24 juillet 1997 indiquant les missions de l'école pour la Belgique (pays francophone), la *compétence* est « l' aptitude à mettre en œuvre un

ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitude permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ».

Par ailleurs, le Programme de formation de l'école québécoise précise en l'an 2000/ 2001 que la *compétence* est un « savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ».

Aussi faut-i souligner que la *compétence* n' est évaluée que si elle est associée à des capacités tel qu'il a été noté dans le Guide méthodologique : :

> « à la capacité que doit démonter l'élève pour identifier (1) la nature d'un problème, (2) la démarche à appliquer, (3) les ressources appropriées, (4) la qualité de la solution et du résultat obtenu. Evaluer cette capacité(5) dans un contexte de Résolution de problèmes, c'est attester que les connaissances enseignées et apprises ont été **intégrées** et peuvent être utilisées comme **ressources** »[100]

Ajoutons, pour étendre la définition citée ci-dessus, qu'en 2011, la Commission Nationale des Programmes retient, pour sa part, une définition du concept de *compétence* un concept clé pour déterminer les objectifs pédagogiques. A ce titre, la C.N.P. précisent clairement les critères inhérents au concept affirmant que :

> « les compétences sont « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent des buts de l'enseignement/apprentissage à partir de <u>situations-problèmes</u> qui composent des <u>situations d'apprentissages.</u> […] un ensemble de ressources pour réaliser un certains nombre de <u>tâches</u> »[101]

Ainsi nous concluons que les textes officiels s'accordent sur le fait que la *compétence* reste un ensemble de ressources organisées (savoirs, savoir-faire, savoir-être) mobilisées devant servir l'apprenant dans le but de répondre à un problème donné, ou d'effectuer une tâche déterminée. Attestant ceci, la C.N.P. constate le rôle que jouent ces ressources efficaces dans la didactique du F.L.E. devenues des buts, transformant les situations-problèmes en situations d'apprentissage en vue d'accomplir, de réaliser des **tâches,** en classe de langue**.**

---

[100] *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, Alger, novembre 2009, p. 159.

[101] Commission Nationale des Programmes, *Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire),* Alger, 2011, p. 44

### 3.2.3. La compétence et les points de vue des chercheurs, en didactique des langues étrangères.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes penchée pour la définition retenue, par le C.E.C.R.L., en 2005 ; et appuyée par le C.E.C.R., en 2008. A ce titre, la dimension allouée au concept de *compétence,* dans e cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est particulière : la *compétence* englobe, dans ce sens, les **compétences générales individuelles** (savoir, savoir-faire, savoir-être) et la **compétence communicative**.

#### 3.2.3.1. Une approche chronologique pour définir le concept de *Compétences générales individuelles*

Nous relevons, d'abord, le point de vue de **Bernart.REY**[102], proposant, en 1996,que l'élément essentiel de la notion de *compétence* ; c'est l'accomplissement d'une tâche ; soutenant de ce fait que le concept de *compétence* est : « Le fait de savoir accomplir une tâche ».

PERRENOUD Philippe[103]e traduit la *compétence* en terme d'action efficace ; soulignant, en 1997, que la *compétence* est « la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations »

Quant au C.E.C.R.L[104]., il propose, en 2005, une définition tenant compte des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. Notons que le C.E.C.R.L. s'intéresse essentiellement aux différentes dimensions des compétences générales que nous développerons, dans le point suivant,, de la compétence communicative[105] et aux activités et domaines langagiers. Ce faisant, le CECRL juge que :

> « Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre ».

[102] REY Bernard, *Les compétences transversales en question,* Paris, ESF, 1996..
[103] PERRENOUD Philippe, *La pédagogie à l'école des différences,* Paris, ESF, 1996.
[104] C.E.C.R.L., *Un Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer,* Paris, Didier, 2005, p. 15.
[105] C.BOURGUIGNION souligne, en 2010, que **la** compétence à communiquer fait partie **des** compétences générales : raison pour laquelle on parle d'approche par compétence(**s).**

Notre travail de recherche ne nous laisse pas indifférente par rapport à la définition simple de **B.BENBOUZID,**[106] ancien Ministre de l'Education nationale. A ce titre, il conçoit, en 2006, que le concept de *compétence* n'est ni la performance ni la compétition.

> « La compétence, c'est autre chose. C'est pouvoir réaliser une tâche correctement […]. La compétence, c'est que chacun puisse faire convenablement ce qu'il doit faire ».

En énumérant un certains nombre de situations de la vie de tous les jours, l'auteur finit par expliquer que la *compétence* réside en la maîtrise de : « ensemble de connaissances, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ».

Nous précisons que l'Education nationale définit ces compétences, année par année et pour chacune des discipline, en :

1. *compétences terminales* regroupant plus ou moins la moitié des apprentissages d'une année dans une discipline, constituant la charpente des programmes essentielles pour l'évaluation ;
2. *compétences transversales (* compétence interdisciplinaire) ; très générales et s'appliquent à plusieurs disciplines ; elles sont des repères importants pour les apprentissages évaluées à travers les compétences terminales.

Nous continuons de citer, chronologiquement, les auteurs ayant donné des précisions concernant ce concept de compétence afin de relever ce qui a été retenu, à l'unanimité, jusqu'à nos jours.

A cet effet, **Evelyne ROSEN**[107] défend l'idée que la notion de *compétence* renvoie, entre autre, aux *compétences générales individuelles*,. Elle pense que les *compétences*

> « Recouvrent les compétences qu'un individu possède. Elles ne sont pas propre à la langue : ce sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. ».

l'auteure distingue quatre sortes de *compétences*, que nous éluciderons, dans le détail, ultérieurement, qui se déclinent en« savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. » au travers desquelles l'individu peut s'ouvrir sur l'autre et a envie de découvrir sa culture.

J.P.ROBERT[108] avance qu'en 2008, Le terme *compétence* est défini, couramment, selon différents dictionnaire comme : « une connaissance ou une capacité reconnue dans

[106] BENBOUZID Boubekeur, op.cit., p.18.
[107] ROSEN Evelyne, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, France, CLE INTERNATIONAL, mai 2007, p.24.

un domaine particulier », renvoyant à un savoir (savoir déclaratif) acquis ou à un savoir-faire (savoir procédural).

**Guy LE BOTERF**[109] prend soin, non pas à définir le concept de *compétence,* mais à appréhender ce que signifie le fait de :« agir avec pertinence et compétence dans une situation donné ». Il essaye, avant tout, de comprendre puis de déterminer le processus mis en œuvre par une personne qui agit et réussit avec pertinence et compétence dans une situation de travail.

L'auteur raisonne en termes de sujet (personne) porteur de compétences au lieu de compétences abstraites puisqu' il tente, aussi, se saisir la manière dont la personne se sert pour agir avec efficacité.

Il distingue, en 2008, entre le fait de posséder des compétences et celui d'être compétent. L'auteur finit par avancer que la *compétence* n'est pas une question de listing de ressources (savoirs-savoir-faire et savoir être). La question est plus profonde ; il s'agit là de nuancer entre une personne étant compétente de celle possédant des compétences.

LEBOTERF se référant, premièrement, à l'action arguant que « être compétent » , c'est d'un côté, « 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, projet à réussir,…].D'un autre côté, il admet que' être compétent, c'est aussi : « mettre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriées de ressources ». il s'agit ici de (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement,…).

L'auteur traite, deuxièmement, de la mobilisation des ressources personnelles appropriées que la personne peut combiner, pour agir avec compétence, dans une situation donnée ; voire pour produire des résultats (produits, services) satisfaisants, répondant à des critères de performance, destinés à des usagers, ….

En 2009, **Claire BOURGUIGNON**[110] relie le concept de *compétence* à celui de *performance,* partageant la réflexion avancée par G.LEBOTERF. Pour ce fait, il déclare manifestement, partageant partiellement l'idée avancée précédemment par d'autres auteurs, que : « la compétence n'est pas directement observable[ …] ».

Il rejoint la conception chomskyenne, pour l'apprentissage d'une langue, au moment où il prétend que la *compétence «* […]ne peut être observée qu'à travers une [performance] ».

---

[108] ROBERT J.P., *Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E., op.cit, p.38*

[109] LE BOTERF Guy, *Repenser la compétence,* Paris, Editions d'Organisation EYROLLES, 2008, p. 21.

[110] BOURGUIGNON Claire, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point, Art. «* L'apprentissage des langues par l'action », Paris, Editions Maison des Langues, 2009, p.62.

En 2010**, REY Bernard**[111] affirme ce qu'il a avancé en 1996, jugeant que si les responsables des systèmes Educatifs trouvent des avantages liés à la définition de la *compétence* ; cette définition communément acceptée par bon nombre d'auteurs renvoie au fait que la compétence est la : « capacité à accomplir une tâche ou un ensemble de tâches »

A cette effet, nous relevons qu'il ajoute que l'accomplissement d'une tâche débouche sur des *compétences globales «* il s'agit de la disposition à accomplir une tâche entendue comme la globalité d'une profession » alors que l'accomplissement des tâches renvoie aux *compétences partielles ;* c'est l'emboitement des compétences et « les compétences globales se laissent décomposer en compétences qui renvoient à des tâches partielles ».

Ajoutons que la décomposition dont l'auteur parle présente des limites dans le sens où la « tâche doit rester une tâche, c'est-à-dire une unité fonctionnelle renvoyant à des finalités ».

Quant à **DÏENG SARR A**[112]., à travers des exemples relevant du quotidien, distingue, en 2010, cinq conceptions de la notion de *compétence* utilisées, la plus part du temps, dans le jargon des pédagogues, des didacticiens et des méthodologues, bref, en Education.

En effet, l'auteur l'associe d'un côté, à des *life* ***skills*** ( compétences de vie). D'un autre côté, si l'individu adopte une perspective interdisciplinaire, c'est que le sujet développe des *compétences transversales*.

Aussi faut-il la considérer comme une *compétence standard*, lorsque la personne lui sert à trouver surtout un emploi. Enfin, si l'usager/ l'apprenant arrive à résoudre des situations problèmes complexes ou à exécuter des tâches complexes, dans le sens le l'intégration des acquis, l'auteur juge que cet apprenant a assimilé la notion de *compétence terminale.*

**LEBRUN Marcel**[113] quant à lui, il estime, en 2011, que :

> « une personne est jugée compétente lorsque, confrontée à une situation –problème inédite, elle mobilise à bon escient un certains nombre de ressources (connaissances, savoir-faire, méthodes, techniques, règles, normes, attitudes, valeurs,

[111] REY Bernard- CARETTE Vincent- DEFRANCE Anne et KAHN Sabine, *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation, Belgique, De BOECK, 2010, p.16*

[112] DÏENG SARR A.- GOZA N.A.-GBENOU-P.BIPOUPOUT J.C.-BOUTAMBA B.-RANDRIAMBAO Y.et ROEGIERS X. (coord.), *Les pratiques de classe dans l'APC. La pédagogie de l'intégration au quotidien de la class,* Paris, De BOECK, 2010.

[113] LEBRUN Marcel- SMIOTS Denis-BRICOULT Geneviève, *comment construire un dispositif de formation ?*, Paris, De Boeck, avril 2011, p. 163.

réseaux de connaissances, etc.) qui combinées entre elles, lui permettront de résoudre la situation. »

Nous notons, aussi, qu'en 2011, **Xavier ROEGIERS**[114] abonde dans le même sens que M. LEBRUN, dans le sens où il juge, en 2011, que la *compétence* est « la possibilité, pour un élève, de mobiliser un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre des situations appartenant à une famille de situations »[115]

En 2013**, RAS Patrice**[116] combine la formation et l'expérience, s'alignant avec LEVY-LEBOYER Claude, pour définir la compétence. Dans ce sens il affirme que la compétence est : « un savoir-faire (formation et surtout expérience) immédiatement utilisable ».

Il ajoute, à ceci, que la *surcompétence, c'est une compétence extraordinaire, un talent cumulant la prédisposition innée et l'acquis de la compétence.*

En outre, La surcompétence est vue comme : « un savoir-faire ancré depuis l'enfance et développé systématiquement et inconsciemment ».

**François FOTSO**[117] **, e**nfin, en 2015, il conçoit que le concept de *compétence* possède un sens pluriel variant selon les auteurs l'ayant étudié, les usagers, les institutions, les milieux professionnels et les contextes.

Par ailleurs, il partage les avis précédents, en dénombrant certains éléments qui caractérisent ce concept, à savoir :

- La mobilisation des ressources cognitives, psychomotrices, affectives,…contribue à la maîtrise de la compétence ;
- Cette mobilisation des diverses ressources concoure à la production d'une action ou à la résolution d'une situation-problème ; dans le monde scolaire, ou dans la vie quotidienne ;
- La résolution de problème est en relation avec une situation qui appartient à une famille déterminée de situationss ;
- La compétence est relative à une dicipline déterminée, à l'inverse de la compétence interdisciplinaire ;

[114] ROEGIERS Xavier, *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Paris, De Boeck, avril 2011, p. 257.
[115] X. ROEGIERS affirme que l'élève exerce une compétence en résolvant des situations. Pour vérifier si l'élève a acquis la compétence, l'enseignant lui soumet une situation nouvelle qui est le témoin de la compétence.
[116] RAS Patrice, *Découvrez votre talent essentiel. L'identifier pour s'épanouir,* France, Editions Jouvence, 2013, p.p. 14-15.
[117] FOTSO François, op.cit., p.p. 25-26.

- Elle est, enfin, évaluable et mesurable  en fonction de la qualité de la tâche et du résultat .

Nous en retenons que ladite *personne compétente* doit analyser la situation face à laquelle elle est confrontée puis sélectionner et coordonner les ressources acquises pour agir et/ou réagir face à cette dite situation inédite. A ce sujet, la personne compétente doit apprendre ces ressources et les mobiliser de manière intégrée.

Aussi faut-il nous interroger sur une conception prenant en considération le facteur *temps*, lequel facteur demeure un *principe* réellement essentiel, en classe de langue ; puisque nous n'avons recensé, antérieurement, aucune conceptions s'y référant !

Le tableau n°05 ci-dessous détermine le choix des critères définissant le concept de compétence  de chacun des auteurs cités antérieurement comme suit:

**Tableau n° 05 : Diachronie des *compétences générales individuelles* requises pour l'enseignement du F.L.E., selon les auteurs suivants :**

| Année | auteurs | Propre à l'individu | habileté | Connaissances/ressources | savoirs | Savoir-faire | Savoir-être | Savoir-apprendre/ Découvrir l'autre | Savoir accomplir/exécuter une/des tâche(s)(complexes) | Résolution de situation - problème | Capacité d'agir | Action efficace/ pertinente | Résultats/ performance |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1996 | B.REY. | | | | | | | | + | | | | |
| 1997 | Ph. PERRENOUD | | | | | | | | | | + | + | |
| 2005 | C.E.C.R.L | | + | + | + | + | + | + | | | + | | |
| 2006 | B.BENBOUZID | | | + | + | + | + | | + | | | | |
| 2007 | E.ROSEN | + | | | | | | | | | | | |
| 2008 | F.GOULLIER (CECR) | | + | | + | + | + | | | | | | |
| 2008 | J.P.ROBERT | | | + | + | + | | | | | | | |
| 2008 | G.LEBOTERF | | | | | | | | | | + | + | + |
| 2009 | C.BOURGUIGNION | | | | | | | | | | | | + |
| 2010 | B.REYV.CARETTE | | | | | | | | + | | | | |
| 2010 | A.DÏENG SARR | | | | | | | | | + | | | |
| 2011 | M.LEBRUN | | | + | | + | | | | + | | | |
| 2011 | X.ROEGIERS | | | | + | + | + | | | + | | | |
| 2013 | P.RAS | | | | | + | | | | | | | |
| 2015 | F. FOTSO | | | + | | | | | + | + | | + | + |

Source : auteurs cités dans le tableau n°05

Le tableau n° 05 nous permet de déduire la position des différents auteurs :ces derniers émettent des définitions inhérentes au concept *de compétences générales individuelles* qui demeurent tantôt convergentes, tantôt complémentaires. Dans cette optique, la majorité des auteurs cités dans le tableau n°05 estime que le concept de *compétences générales individuelles* :

- renvoie, avant tout, aux **Savoir-faire (**relevant des connaissances procédurales, les aptitudes sociales[118], de l'expérience personnelle,…) ;
- Est lié, ensuite, aux **savoirs** (connaissances déclaratives résultant de l'expérience sociale ou apprentissage formel et aux **connaissances** (académiques, empirique, des valeurs et des croyance[119],…) ;
- Engage **le savoir- être de** l'individu ( dispositions individuelles, des traits de personnalité, des attitudes manifestés dans l'interaction sociale)[120], permet l'accomplissement et l'exécution de(s) la **tâche(s)** et est évaluable à travers la **Résolution de situations-problèmes**, complexe soit-elle, inédite ou appartenant à une famille de situations ;
- Est observable en fonction de la **capacité** d'agir ou celle de réaliser une **action** efficace et tend aboutir à des résultats performants mesurables, voire à la **performance**.

Enfin, certains auteurs distinguent des types des compétences qui ne s'excluent pas l'un l'autre mais qui peuvent être considérées complémentaires.

Pour ce faire, il nous est opportun d'apporter quelques éclaircissements quant au point sous-tendant le concept de *compétence* évoqués précédemment, à savoirs, les types de compétences.

### 3.2.3.2. Une approche typologique pour définir le concept de *Compétences,* en didactique du F.L.E.

LE BOTERF estime que le concept de *compétence* a été pris pour objet d'étude par d'innombrable auteurs. Pour ce fait, l'auteur recense 298 243 sites Web ayant traité de ce concept, en 2002 ; 788 livres inventoriés sur Electre, en 2005 ; 2064 articles sur la base Francis. Enfin, en 2006, 14 millions de références[121] a été trouvées sur Internet.

[118] C.E.C.R.L., op.cit., p.17
[119] C.E.C.R.L., op.cit., p.16
[120] C.E.C.R.L., op.cit.
[121] FERNAGU-OUDET S., *Organisation du travail et développement des compétences*, L'Harmattan, 2007.

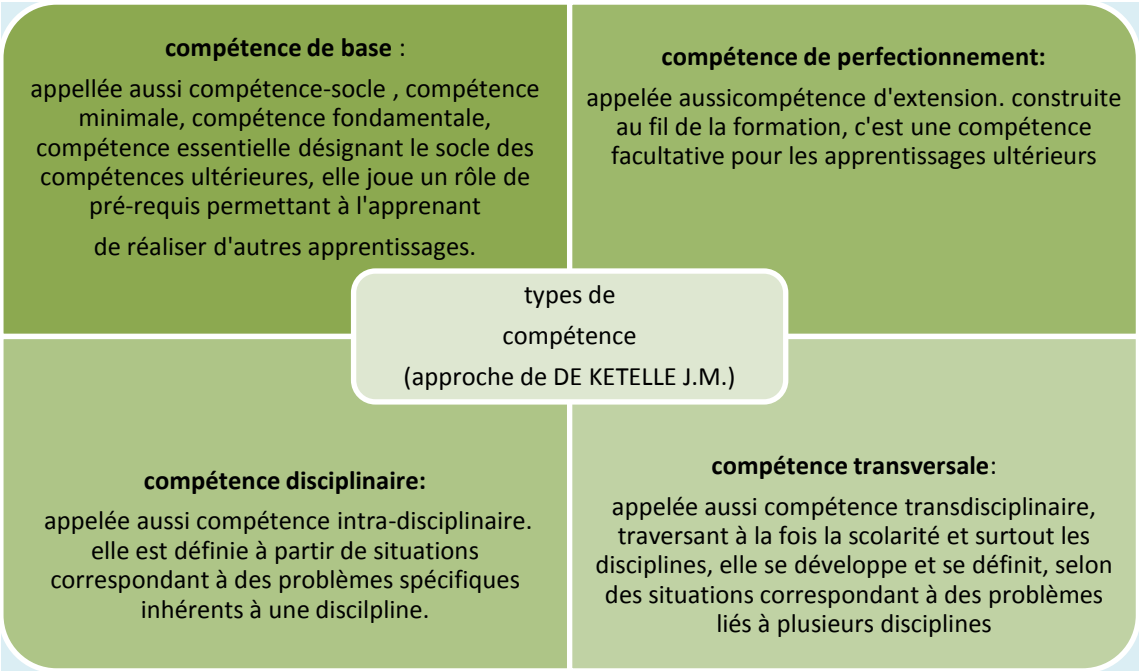
Devant ce foisonnement de définitions varié, à la fois, et multiples au sujet du concept *compétence(s)*, nous avançons qu'il nous est impossible d'en trouver une définition claire et partagée. Afin de le clarifier d'avantage,, nous essayerons d'n dégager les différents types de compétences pouvant intervenir dans le milieu scolaires, notamment, à l'appropriation d'une langue étrangères, telle que le F.L.E., dans nos écoles.

Nous tenterons de citer, dans un premier plan, quelques auteurs ayant établi une typologie de compétences. Dans un second plan, nous tenterons de voir ce qu'il a été retenu, dans les guides méthodologiques de l'Education nationale, pour la Réforme éducative de 2004.

### 3.2.3.2.a. Typologie des compétences selon DEKETELE J.M.

Dans une revue publiée en 1996, DE KETELE J.M[122]. propose une typologie s'articulant autour de quatre (04) types de compétences que nous résumons, en proposant la figure n°01 suivante :

**Figure n°01 : Configuration de la Typologie des compétences, selon DE KETELLE J.M.**




Source : DE KETELLE J.M.

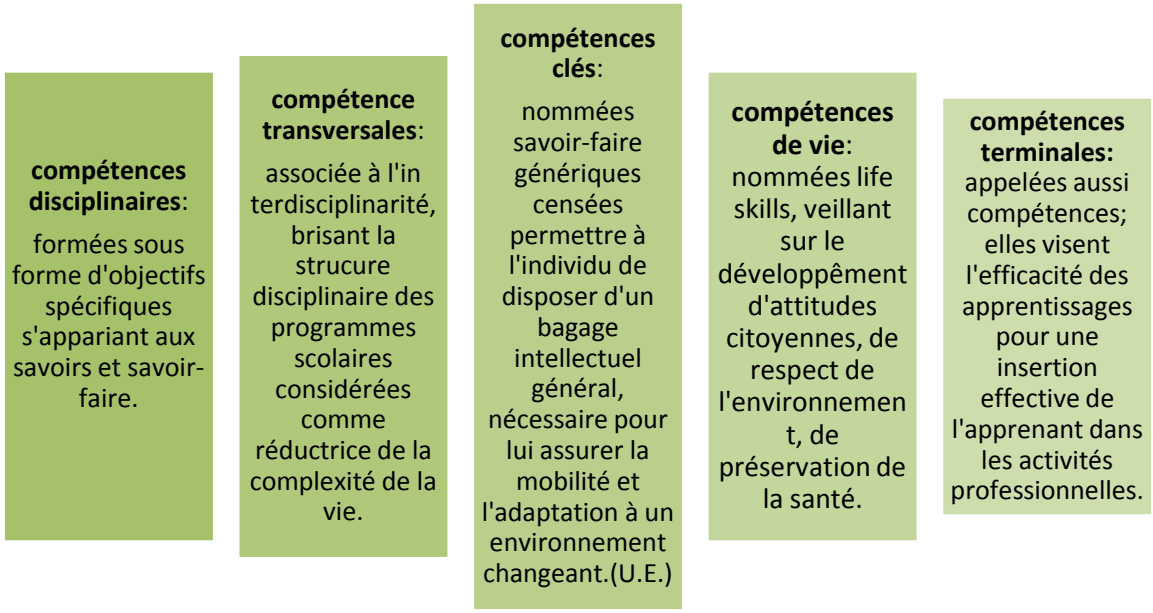
[122] DE KETELLE J.M., *L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ?, Revue tunisienne des sciences de l'éducation n° S 23, 27, 36, 1996.*

### 3.2.3.2.b. Typologie des compétences, selon DIENG SARR A.

Quant à la typologie proposée par DIENG SARR A[123]., en 2010, elle s'organise autour de cinq types de compétences présentant des divergences mais aussi des complémentarités par rapport à la classification proposée par DE KETELLE J.M.,

Dans ce sens catégoriel, nous tentons de présenter, sous forme de schéma ( figure n°02, la configuration proposée par DIENG SARR A. se référant ainsi à l'Union européenne :

**Figure n°02 : Configuration de la Typologie des compétences proposée par DIENG SARR A.**




Source : DIENG SARR A.

Nous remarquons que les deux auteurs proposent une classification, d'une part, similaire dans sa nomenclature, étant donné qu'ils évoquent les concepts de : compétence disciplinaire, compétences transversales ou compétences terminales avec des définition plus ou moins nuancées.

D'un autre côté, les deux configurations diffèrent, dans le sens où De Ketelle J.M. tient compte des compétences de base qui paraissent nécessaires pour les acquis ultérieurs, et des compétences de perfectionnement facultatifs pour les apprentissages ultérieurs.

[123] DIENG SARR AA., op.cit. p.23-24.

Pour sa part, DIENG SARR A. ajoute les compétences clés et les compétences de vie traitant respectivement du savoirs intellectuels utiles à l'adaptation au changement constant de la vie et du respect de l'environnement, de la citoyenneté et de la santé.

Il est à noter que le guide méthodologique en évaluation pédagogique retient, en 2009, que la compétence transversale correspond :

> « aux capacités méthodologiques de gestion des apprentissages par les apprenants eux-mêmes et aux capacités de traitement de situations complexes impliquant plusieurs domaines de connaissances »[124].

En somme, ces différentes approches ne s'excluent pas l'une l'autre ; nous pouvons les considérer dans leur complémentarité puisque elles sont orientées, d'un côté, vers l'acquisition des **savoirs/ connaissances**, des **savoir-faire**, des savoir-être et du savoir découvrir l'autre dans sa dimension culturelle et interculturelle, à partir du réinvestissement des acquis, l'efficacité des apprentissages ; et, d'un autre côté, vers la préparation de l'apprenant au savoir-agir en situation.

Nous pouvons ajouter que la typologie inhérente au concept de *compétence* avancée par DEKETELE J.M. et celle de DIENG SARR A ne se soustraient pas complètement aux différentes conceptions proposées par les auteurs cités antérieurement (voir tableau n°5)

### 3.2.3.3. Une terminologie équivoque pour le concept de *compétence,* dans la Réforme éducative de 2004

Une idée parmi tant d'autres nous a taraudée l'esprit, lors de notre recherche ; c'est celle de distinguer quelles compétence(s) vise clairement la Réforme éducative de 2004 ? y'at-il une ambivalence dans le choix du concept ? Pourquoi la Réforme éducative algérienne de 2004 opte t- elle pour l'appellation « approche par compétence » oubliant ainsi de mentionner le « S » du pluriel ; sachant que ce dernier reste un trait distinctif et significatif ? Est-ce un choix délibéré de la part de nos décideurs , en ce qui concerne la/les compétence(s) ?

Notre étude nous mène directement à consulter, pour commencer, le CECR[125] qui classe les *compétences* par catégories. En effet, ces compétences sont généralement

[124] M.E.N.*Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, op.cit.,p. 181.
[125] GOULLIER Francis, *les outils du conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios,* Paris, Didier, juin 2008, p. 15.

réparties en deux grandes catégories qui sont : *les compétences générales individuelles,* et *la compétence communicative langagière.*

Après avoir décrit les caractéristiques inhérentes aux compétences générales individuelles auxquelles le sujet doit faire appel afin d'accomplir une/ des activité(s) diverse(s), y compris les activités langagières ; nous continuons à exposer les critères relatifs à *la compétence à communiquer langagièrement.*

Notons que le concept de *compétence* possède un sens multiple ; ce que nous retenons, essentiellement, c'est que les compétences générales individuelles peuvent intervenir pour l'acquisition de la *compétence communicative langagière.*

Nous rappelons que le C.E.C.R.L. souligne, en 2005, que les *compétences* ( et notamment la compétence à communiquer langagièrement) « sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. »

Dans cette optique, le C.E.C.R.L. estime que si l'on parle d'approche par compétence**(s), au pluriel,** c'est parce que la compétence à communiquer langagièrement fait partie **des** compétences générales individuelles, précédemment décrites.

## 3.3. Qu'est-ce que les Compétences communicatives langagières en didactique des langues étrangères ?

### 3.3.1. La compétence communicative et les points de vue des chercheurs

Une définition proposée par **HYMES**[126] considère que la *compétence communicative* désigne la « capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication […] ». HYMES tient compte des autres paramètres externes qui composent la situation de communication, à savoir, le cadre spatiaux temporel, l'identité des participants, leurs rôles, leurs relations, leur adéquation aux normes sociales,…

Ces différents paramètres auxquelles se réfèrent HYMES permettent aux auteurs qui lui succèdent de dégager des composantes relatives à la *compétence à communiquer langagièrement.*

Nous envisageons procéder à une classification, au moyen de tableau n°06, pour une illustration claire et facile des différentes composantes déterminant la compétence à communiquer langagièrement par rapport a chacun des auteurs l'ayant traitée.

[126] CUQ J.P. *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, op.cit. p.48.

**Tableau n°06 : *Les compétences communicatives* requises pour l'enseignement du F.L.E., selon les auteurs suivants :**

| Auteurs / Compétence En langue | Chomsky N. | A.VAN EK[127] | C.E.C.R.L. + E. ROSEN | BEACCO J.C. | DOLZ J./ BRONCKART J.P. | CANAL M. Et SWAIN M. | Sophie MOIRAND |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Linguistique** | + | + | + | + | | +(grammaticale) | + |
| **Discursive** | | + | | + | + | + | + |
| **Sociolinguiste-Que** | | + | + | + | | + | |
| **Pragmatique** | | | + | + | | | |
| **Linguistico-discursive** | | | | | + | | |
| **Référentielle** | | | | | | | + |
| **Formelle** | | | | + | | | |
| **Socioculturelle** | | + | | | | | + |
| **Stratégique[128]** | | + | | | | + | |

Source : position des auteurs cités dans le tableau n°06 par rapport aux composantes de la compétence de communication

A partir du tableau n°06 ci –dessus, nous constatons que chacun des auteurs cités attribue des composantes mises en œuvre dans la langue pour une communication optimale du sujet-apprenant ; des composantes appelées aussi des compétences relatives à la compétences communicatives langagières. Nous relevons huit compétences communicatives intervenant dans l'enseignement des langues étrangères (selon les auteurs) et une compétence non communicative (compétence stratégique), pouvant intervenir dans l'acquisition des langues étrangères, notamment le F.L.E.

A travers les différents points de vue qui vont suivre, nous essayerons de faire une classification pouvons tenir compte de la réalité du contexte algérien, pour l'apprentissage du F.L.E.

Nous commençons par les compétences ayant retenu le plus de voix da la part des auteurs cités dans le tableau n°06, à savoir :

[127] Il est à noter que la configuration de J.A. van EK préfigurait le cades, et ce, depuis 1989.
[128] Nous notons que la compétence stratégique n'est pas une compétence communicative mais intervient dans l'enseignement des langues étrangères ( nous tâcherons de clarifier ce point ultérieurement (voir p.104).

### 3.3.1.1. Approche analytique de la compétence linguistique :

Cette composante est introduite par **ChOMSKY,** elle réfère « aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de **sa** langue » qui l'aident à produire des phrases correctes . elle est centrée sur les connaissances et appelée *compétence grammaticale* par **CANALE M. et SWAIN M**. , pour qui elle consiste dans la capacité à identifier les éléments phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicaux,…et à les combiner pour produire des phrases correctes. **Sophie MOIRAND** partage le même point de vue et ajoute que la maîtrise de ces règles grammaticale permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de message. Selon **BEACCO J.C**., il suggère la formulation de *compétence de communication* au lieu de compétence à communique langagièrement dont la compétence linguistique vise la maîtrise du système de la langue. Elle désigne l'appropriation des éléments codés des langues (sens scientifique ou technique de termes, par exemple.). Le **C.E.C.R.L.**, en plus du savoir et du savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique,… , y ajoute une autre dimension, celle de l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances.

### 3.3.1.2. Approche analytique la Compétence discursive

Les auteurs (voir tableau n°06 ci-dessus) convergent vers le fait que la *compétence discursive* résulte de la connaissance formelle, de la capacité de production et d'interprétation et d'emploi de différents types de discours appropriés , dans leurs spécificités linguistiques, en fonction de la situation de communication ou dans une communauté de communication donnée.

Quelques auteurs estiment que les régulations discursives sont relativement conçues en relation avec la situation de communication. Elles sont plutôt reléguées au champs des normes sociales dont une partie peut être intégrée aux *compétences formelles.*

Plus simple encore, S.MOIRAND déclare que la *compétence discursive* résulte du réinvestissement des connaissances des différents types de discours dans les diverses caractéristiques de toute situation de communication.

### 3.3.1.3. Approche analytique de la compétence sociolinguistique

Cette compétence est une partie intégrante de la compétence à communiquer langagièrement. Elle renvoie à l'utilisation appropriée de la langue en fonction du contexte **culturel** ou **socioculturel**. Pour **BEACCO J.C.**, cette compétence « décrit la

communication verbale dans le cadre des régulations et normes sociales, les activités langagières étant considérées comme des comportements sociaux ». en d'autres termes, elle consiste à l'utilisation adéquate des productions et des comportements verbaux aux phénomènes de nature sociolinguistique.

Par ailleurs, **CANALE M. et SWAIN M**. décomposent cette compétence en deux aspects : d'une part, la connaissance de la propriété des formes ( l'emploi approprié d *tu/ vous…),*et, d'une autre part, celle des significations ( respect des rôles communicationnels dans les échanges en face à face,…).

Enfin **E. ROSEN**[129] ainsi que le **C.E.C.R.L.**défend l'idée laquelle cette compétence se penche essentiellement sur la connaissance et les habiletés, bref, sur les paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue ; nécessaires pour un emploi à bon escient de la langue dans la vie quotidienne ( à titre d'exemple : les règles de politesse, et d'impolitesse, …)

### 3.3.1.4. Approche analytique de la Compétence pragmatique

Selon E.ROSEN, la *compétence pragmatique* est une composante de la compétence sociolinguistique.

Pour le C.E.C.R.L. cette compétence englobe : les *compétences discursive, fonctionnelle* et des *scénarios interactionnels.* Ceci nous amène à comprendre comme suit : cette compétence insiste sur l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue ( Actes de parole,…) et sur la maîtrise du discours dans sa cohérence et sa cohésion…. La *compétence pragmatique* traite de la connaissance selon que l'apprenant ou l'utilisateur de la langue étrangère arrive, d'abord, à organiser, structurer, et adapter son message (*compétence discursive*) ; ensuite, à utiliser ses messages à des fonctions communicatives (*compétences fonctionnelles*) ; enfin à segmenter ses messages selon « *des schémas interactionnels et transactionnels* »

### 3.3.1.5. Approche analytique de la Compétence linguistico-discursive[130]

Etant donné la diversité et la complexité des emplois du terme de *compétence* dans le domaine des sciences de l'éducation, J. DOLZ et J.P. BRONCKART[131] lui attribue le terme de *capacité*. à ce titre, les deux auteurs s'accordent à le définir comme étant :

---

[129] ROSEN Evelyne, *Le point sur le C.E.C.R.L*, op.cit., p. 28.

[130] BRONCKART J.P. et PASQUIER A., « L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? », dans BEACCO J.C., PERDUE C. et VIVES R.(dir), *Appropriations, descriptions e enseignements des langues, Etudes de linguistique appliquée*, n° 92, 1992, pp.23-37.

[131]DOLZ J. et BRONCKART J.P., « La notion de compétence », dans DOLZ J. et OLLAGNIER E. (dir), *L'Enigme de la compétence en éducation,* col Raisons éducatives, Ed. De BOECK, Bruxelles, 2000, pp. 27-44.

« capacités langagières ou aptitudes requises pour la réalisation
d'un texte dans une situation d'interaction déterminée »

S'alignant avec le C.E.C.R.L., les deux auteurs prétendent que ces dites capacités (compétence) s'articulent autour de capacités d'action, capacités discursives et capacités linguistico-discursives.

En d'autres termes, l'**action langagière** favorise le développement des capacités langagières. Une action qui engage, de la part de l'usager, la réalisation et la mobilisation de modèles discursifs ainsi que l'adaptation des productions selon le contexte et le référent.

Il est à remarquer le C.E.C.R.L. retient cette perspective qui reste comparable à la perspective actionnelle mettant en œuvre l'ACTION de l'usager dan s l'accomplissement des tâches.

### 3.3.1.6. Approche analytique de la Compétence référentielle

Sophie MOIRAND[132] , parle de *compétence référentielle* en se rapportant à la connaissance des domaines d'expérience et de référence. Une telle connaissance qui réunie manifestement, selon le C.E.C.R.L., d'une part, les **connaissances déclaratives** qui se déclinent en connaissances du monde, académique et empirique et d'autres part, les **habiletés** qui renvoient aux pratiques et techniques professionnelles.

Malgré la divergence terminologique, nous voyons que la *compétence référentielle* visant les connaissances déclaratives et les habiletés préfigurent, dans les définitions proposées par l'ensemble des auteurs cités, dans le cadre de notre recherche.

### 3.3.1.7. Approche analytique de la Compétence formelle

J.C. BEACCO atteste que l*a compétence formelle* reste la compétence la plus connue, dans le domaine de l'enseignement du F.L.E. Cette compétence insiste sur la « maîtrise des formes linguistiques indépendamment de leur usage dans la communication ». Elles revoient aux connaissances de **moyens grammaticaux** des langues, sur les caractéristiques morphologiques et syntaxiques enfin sur la connaissance grammaticale. Nous notons que l'acquisition de cette dernière se déroule au travers d'activités spécifiques identifiées et non dans des tâches communicatives.

Fort est de constater que cette *compétence formelles* définie en termes de connaissances grammaticales, en 2007, par J.P. BEACCO ne dépondant point des situations de

[132] MOIRAND S., op.cit., p.20

communication est comparable à *la compétence linguistique* identifiée par S.MOIRAND, en 2005, portant sur la maîtrise des règles syntaxiques, lexicales, sémantiques et phonologiques.

### 3.3.1.8. Approche analytique de la Compétence socioculturelle

**J.P.CUQ** s'aligne à la vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelle pour l'apprentissage des langues mais d'une manière non linguistique. Ce faisant, la langue est considérée :

> « Comme un guide symbolique de la langue, 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 ».

Cette vison adoptée à l'apprentissage des langues étrangères laisse admettre que les *compétences linguistiques* et *communicatives* sont vues comme des sous-parties de la *compétence socioculturelle.*

Tel qu'il est admis par **S.MOIRAND,** l'auteur défend l'idée que la *compétence socioculturelle* est une partie intrinsèque de la *compétence communicative* relevant de la connaissance et de l'interprétation des règles du système culturel (normes sociales de communication et d'interprétation). Il est à souligner que BEACCO J.C. juge, pour sa part, que ce terme est inusité en linguistique.

### 3.3.1.9. Approche analytique de la Compétence stratégique

Le C.E.C.R.L. retient que la compétence stratégique fait partie des compétences communicatives ; par ailleurs, elle n'est pas de nature communicative/langagière.

Les auteurs cités conviennent que la *compétence stratégique* est de nature psycho-cognitive et aide le locuteur/ l'utilisateur ou l'usager, dans l'organisation des comportements discursifs adaptés aux situations d'interaction : elle intervient au moment où le locuteur se trouve dans des situations d'interaction inconnues ou refermant de l'imprévu.

Notons que cette compétence est sollicitée pertinemment dans la communication. D'après le C.E.C.R.L. :

> « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour

> mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis »[133]

La compétence stratégique engage des opérations métacognitives de planification, de comparaison, d'exécution, de contrôle et de remédiassions, pour la réalisation des activités psychocognitives de **réception**, d'**interaction**[134], de **production** et de **médiation**[135].

Nous pouvons ajouter qu'à partir de la compétence stratégique, les habiletés dites aussi skills d'un apprenant de F.L.E. peuvent être mesurées. Ces dits skills se résument en quatre compétences nommées aussi capacités qui sont : **parler/écouter** ; **lire/ écrire**.

J.C. BEACCO estime que ces quatre savoir-faire ne constituent pas à fortiori la base d'une approche par les compétences. Il souligne que ce modèle à quatre compétences traditionnelles, vivace à la fois mais non communicatif, ne constitue pas un modèle de la communication verbale. Il est vivace selon qu'elles font la distinction entre la capacité de **production** et celle de **compréhension** se basant indubitablement sur le *medium* de la communication écrite et/ou orale.

## 3.3.2. Les compétences (individuelles et communicatives), en didactique du F.L.E. : un défi à relever

### 3.3.2.1. Une approche synthétique des compétences *communicatives,* selon le C.E.C.R

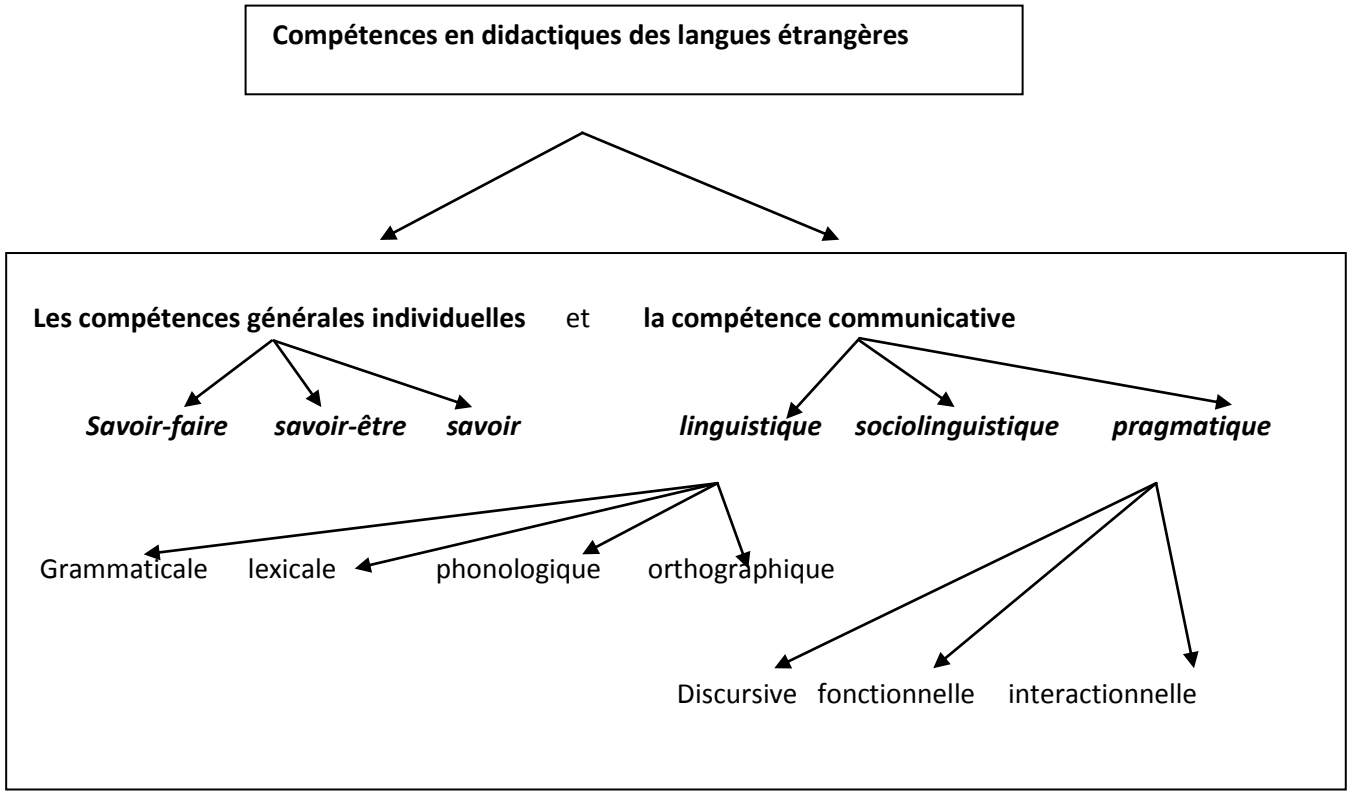
Les auteurs cités abondent dans le même sens sur le fait que les compétences *linguistique, discursive et sociolinguistique* restent fortement dominantes pour l'enseignement-apprentissage de la compétence communicative langagière. Nous e s'inspirant des définitions proposées par les auteurs cités précédemment, la figure n°03 que nous proposons synthétise le concept de COMPETENCE pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E., et nous permet de lire aisément les corrélations existantes entre chacune d'entre elle.

[133] Le C.E.C.R.L., op.cit.,p. 48

[134] L'interaction peut être en temps réel et en face à face, soit en temps réel mais non en face à face, soit en différé.

[135] J.C.BEACCO parle de Médium qui peut être exclusivement oral (conversation téléphonique) ; oral mais avec les expression faciales, la gestuelle, les attitudes physiques de l'interlocuteur ; exclusivement écrit ; oral et écrit (films sous-titrés dans la langue employée)

**Figure n°03 : Synthèse des compétences (*générales* et *communicatives*), en didactique du F.L.E., selon le C.E.C.R[136]**




Source : C.E.C.C.R.

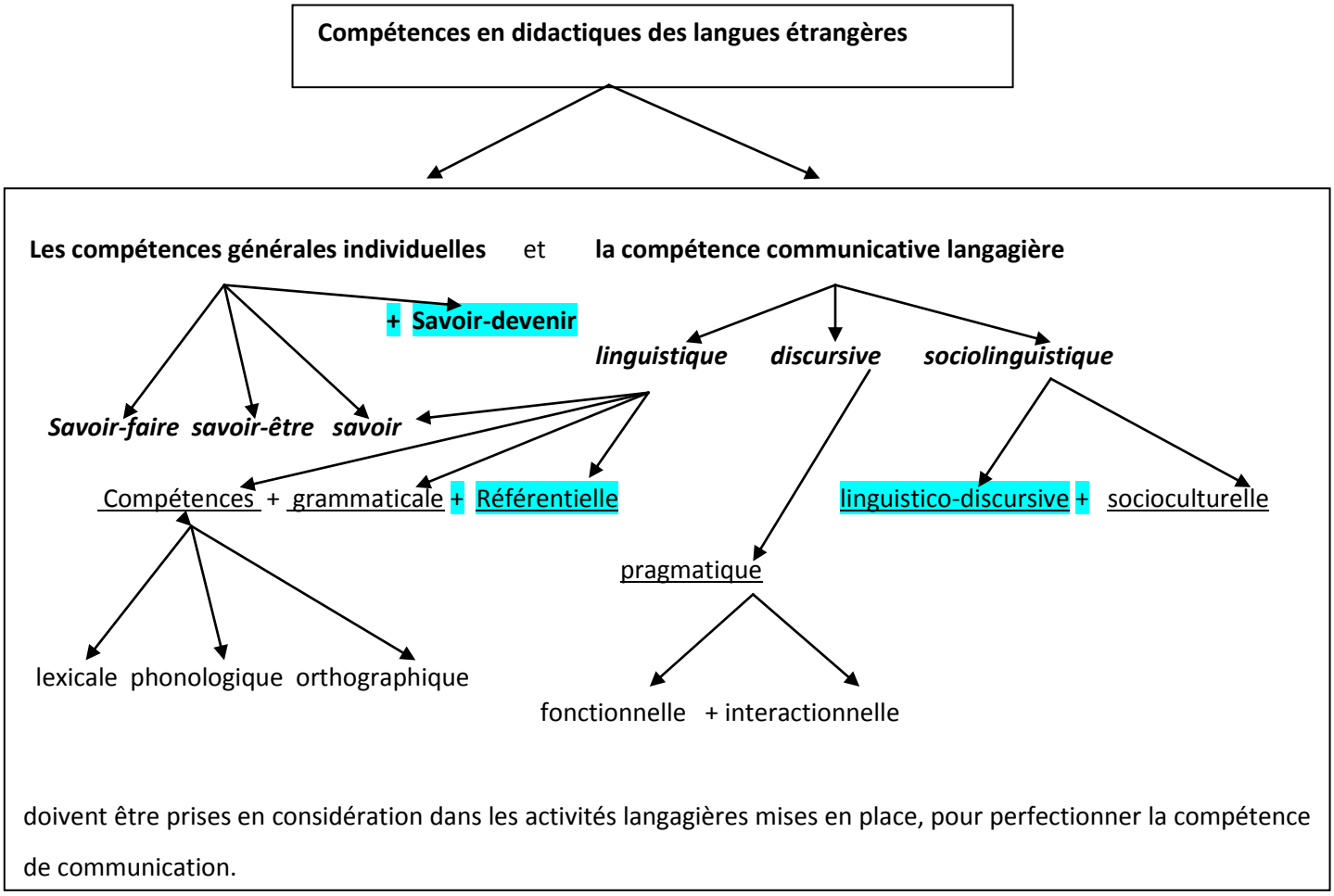
### 3.3.2.2. Les compétences générales individuelles et la compétence communicative : vers une dialectique fondamentale, pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E.

Nos différentes lecture et analyse nous poussent à poser la question suivante : Quelles corrélations existe-t-il entre les différentes COMPETENCES (compétence communicative et Compétences générales individuelles) définies par les auteurs, cités dans cette section, en didactique des langues étrangères (F.L.E.) ?

S'appuyant sur les définitions du concept de COMPETENCE retenues par le C.E.C.R.(voir figure n°03) ; notre proposition s'aligne partiellement avec celles-ci, mettant les composantes de la compétence générales individuelles au service de l'enseignement-apprentissage de la compétence communicative langagière, comme l'illustre la figure n°04 suivante :

[136] GOULLIER Francis, les outils du conseil de l'Europe en classe de langue Cadre européen commun et portfolios, op.cit. p.17

**Figure n° 04 : Configuration des compétences (individuelles et communicatives), pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E.**




Source :conception personnelle inspirée du C.E.C.R.

Il est à noter que la configuration (figure n°04) présente quelque dissemblances quant au concept de COMPETENCE (individuelles et communicatives)proposé dans le C.E.C.R. (voir figure n°03), en didactique du F.L.E.

### 3.3.2.3. Interprétation de la dialectique des compétences, en didactique du F.L.E

Notre propre touche réside, d'abord, dans le sens où la compétence linguistique englobe, d'une part, la *compétence référentielle* du moment où le l'usager/le locuteur/ l'utilisateur/ l'apprenant peut apprendre une langue étrangère à des fins professionnelles. Nous joignons, d'autre part, le ***savoir-devenir*** *que* DEKETELE ajoute dans sa typologie des savoirs, outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, pour le **développement des compétences individuelles en vue de perfectionner les compétences langagière.**

En effet, M. LEBRUN (2011 : 51) inspiré de la taxinomie de DEKETELE estime qu'au *savoir* défini en termes de connaissances acquises ou maîtrisé par un individu, qu'au *savoir-faire* renvoyant à l'emploi de ces connaissances dans divers problèmes posés, qu'au savoir-être renfermant les valeurs , les attitudes et les comportement par rapport auxquels l'individu se situe pour résoudre les problèmes qui s'y posent ; à ces trois opérations[137] , s'ajoute une quatrième, à savoir, le *savoir devenir* (projection, imagination, projet,…)

Nous retenons que la quatrième dimension soulignée par M.LEBRUN tient compte de deux aspects fondamentaux, à savoir : **le temps et l'ambition, le but escompté l'image souhaitée, le profil auquel l'individu aspire.**

Dans ce sens l'auteure pense que cette quatrième opération :

> « ajoute au précédente une perspective dynamique et temporelle : la manière dont la personne se met en projet en tentant d'infléchir le cours des choses, en cherchant du sens à son futur »

En outre, nous avons jugé qu'étant donné que la compétence discursive recours à l'utilisation des différents types de discours et à leur adaptation en fonction des situations de communication diverses (formelles ou informelles),où sont impliquées les *compétences fonctionnelles et interactionnelle :* deux composantes fondatrices de la *compétence pragmatique* .

Enfin la compétence sociolinguistique embrasse les deux compétences : linguistico-discursive et socioculturelle vu que l'apprenant aura la capacité d'action d'adapter son discours, sa production en fonction du contexte ou du référent dans lequel il se trouve, tenant compte bien entendu de l'aspect culturel et socioculturel.

Nous soulignons que la *compétence stratégique* est une compétence qui est purement psycho-cognitive intervenant dans l'acquisition et l'organisation des messages dans les activités langagières.

Somme toute, notre tentative de définir le concept de compétence reste dérisoire devant les multiples conceptions proposées par les auteurs, dans différents domaines (soit dans le monde du travail, de l'entreprise ou scolaire).

Il n'en demeure pas moins que notre proposition reste une initiative ouverte à des critiques pouvant l'évoluer, pour un enseignement-apprentissage efficient du F.L.E..

[137] Le savoir et le savoir faire sont des opérations cognitives, selon M.LEBRUN.

**Conclusion partielle**

Il est certain que la Réforme du système éducatif algérien a entrainé un changement radical relatif aux programmes, aux manuels scolaires, aux méthodes pédagogiques mises en vigueur, pour l'apprentissage du français langue étrangère.

Un changement au niveau des paradigmes soulevé par l'avènement de l'approche communicative place l'apprenant du F.L.E. comme acteur principal connaissant l'utilisation de la langue étrangère (compétences/ skills/ habiletés de compréhension et d'expression suivant le médium oral ou/et écrit), selon le contexte et la communauté de communication auxquels il est enclin de s'adapter. Une approche pragmatique mettant en jeu l'emploi d'actes de parole à des fins communicatives adéquates.

Succède à ceci l'approche pas les compétence**s** venant soutenir les postulats avancés dans l'approche communicative ; puisqu' avec la nouvelle approche pédagogique (A.P.C.), la *compétence* et/ou *les compétences* ne prend naissance qu'en acte, au travers de la réalisation de **tâches communicatives**, du **travail collectif** dans l'accomplissement de **projets pédagogiques** ou dans la **résolution de situations-problèmes.**

Bien qu'elles soient diversifiées, les compétences veillent toutes à la réussite des apprenants dans leurs actions pédagogiques.

A travers ce chapitre III, nous nous sommes hasardée de nous situer d'abord, de nous orienter ensuite, puis de repérer les différentes pistes, en recourant aux postulats des auteurs connus, afin d'envisager une conception méthodologique pouvant avoir pour résultat le perfectionnement de l'oral chez nos jeunes apprenant ; en d'autre termes arriver à la perfection ou à la *performance* par les *compétences.*

# Chapitre IV :

## Prospective et Emergence de nouvelles perspectives, en didactique du F.L.E. Pour quelle démarche pédagogique, en classe de F.L.E., dans le second palier, en Algérie ?

Comme nous l'avons décrit dans les chapitres antérieurs, nous inscrivons notre démarche en didactique du F.L.E. et précisément celle de l'oral. Cette entreprise place au centre de notre approche la question de la réflexion sur un référentiel tenant compte, d'une part, des carences ressenties vis-à-vis des pratiques de classe des enseignants(es) de langues française ayant participé à notre enquête, dans nos écoles algériennes ; et d'autres part, des besoins pédagogiques de l'apprenant algérien de F.L.E. (l'oral), dans le second cycle, pour un apprentissage efficient de la langue cible.

Ceci implique des choix méthodologiques portant, dans un premier temps, sur l'évolution des méthodologies pour l'enseignement –apprentissage des langues étrangères ; dans un second temps, sur des questionnements relatifs à une pédagogie basée sur l'action performante, toujours, dans le domaine de l'acquisition de la langue étrangère, notamment le français.

Dans ce chapitre IV, nous présentons ces choix en cinq sections. Nous tenons à indiquer que ce chapitre IV compte un nombre de page supérieur (dix pages au plus) à celui des chapitres précédents puisque nous avons opté majoritairement pour des schémas synthétiques visant une éventuelle lecture compréhensible. Le chapitre IV a pour fonction de développer les aspects conceptuels, méthodologiques, psychologiques didactiques et pédagogiques liés la perspective actionnelle.

Dans la section une, nous discutons des perspectives méthodologiques et didactiques ayant succédé à l'approche par les compétences mise en vigueur, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du F.L.E., par la Réforme éducative algérienne de 2004 ; sous-tendue de ce fait par une analyse diachronique.

A travers la section une du chapitre IV, nous tentons de revenir à la démarche descriptive afin de brosser, tant soit peu, l'approche pédagogique ayant succédé à l'approche par les compétences, pour l'enseignement-apprentissage du FL.L., à savoir, l'approche actionnelle.

La section deux traite, ensuite, de la question des postulats de cette nouvelle démarche pédagogique (la perspective actionnelle) et les corrélations existantes entre celles-ci et celle de la démarche pédagogique précédentes, à savoir :l'approche par les compétences et l'approche communicative et l'approche par les tâches.

Notre démarche est plutôt analytique, à travers laquelle nous essayons de dégager, dans la section trois, des éléments distinctifs et ou similaires entre l'approche

communic'ationnelle et l'approche par les compétences. Avant de procéder à cette étude analytique, nous nous sommes posée le questions suivantes :

- Pour quelle raisons attend basculer du communicationnel vers le communic'actionnel ?;
- Quelle place réserve-t-on à la construction de la compétence dans une démarche communc'actionnelle ?

Toujours dans la même optique, nous pensons important, dans la section quatre du chapitre IV de faire une étude analytique abordant les points suivants :

- Les corrélations existant entre la démarche actionnelle et la perspective co-actionnelle ;
- L'impact de l'AGIR social (ACTION) sur la construction de la compétence, en classe de langue.

Enfin, la section cinq du chapitre IV prend pour objet d'étude la place accordée à la pédagogie de la Résolution de situations-problèmes pour l'intégration des acquis et des apprentissages, dans une démarche pédagogique où l'« Agir social » demeure un atout favorable contribuant, par excellence, à la construction d'un sujet performant, tant sur le plan individuel ou/et sociétal

Nous achevons le chapitre IV par conclusion partielle nous permettant de synthétiser les différents points abordés. Débouchant sur des interrogations relevant de la mise en place de la démarche actionnelle qui point, à partir des années 2000, et qui est, toujours, en vogue, dans les pays d'outre-mer, nous essayerons en conclusion générale d'analyser et de comparer, les représentations inhérentes aux concepts didactiques et pédagogiques de nos enquêtés(es), ainsi que leur démarche entreprise, pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E. et celui de l'oral, dans le second cycle.

## 4.1. Evolution des pratiques pédagogiques, en classe de langue (F.L.E.): la perspective actionnelle

Avant d'entamer ce chapitre IV, il nous est pratique de rappeler une citation[138] de Bernard Shaw qui nous dit :

> « Enseigner ne suffit pas à inculquer une science. La pratique est nécessaire. […]. Pour apprendre, il faut une attitude **active**

[138] Citations recueillies dans un livre de poche de Dale CARNEGIE, *Comment se faire des amis* , Ed. vie sociale,

et non passive. C'est en nous exerçant que nous **nous perfectionnons**. Pour assimiler ces principes, mettez-les en **action,** appliquez-les chaque fois que l'occasion s'en présente. Sinon, vous les oublierez rapidement. Seule la science **mise en action** demeure en nous**. »**

Nous partons de cette citation mettant inéluctablement l'**action** au centre de la formation, de l'enseignement ou de l'apprentissage. Nous nous sommes posée plusieurs interrogations :

- Comment serait l'enseignement– apprentissage du F.L.E., notamment celui de l'oral, dans nos écoles algériennes, selon une démarche pédagogique prônant l'**action.,** à savoir **: la perspective actionnelle ?**
- Quel rapport existe-t-il entre la perspective actionnelle et les approches antérieures ?
- Les concepts-clés de la perspective actionnelle permettent une révolution ou une évolution méthodologiques et didactiques, par rapport aux approches précédentes ?

Nombreuses questions ne nous laissent pas indifférente et nous incitent à chercher et nous référer davantage à différents auteurs ayant probablement soulevé la question, avant nous, tels que : Christian PUREN, Claire BOURGUIGNION, Jean Jacques RICHER, Evelyne ROSEN, Evelyne BERARD, Claus REINHARDT, le C.E.C.R.L, et d'autres aussi que nous citerons au fil de notre travail de recherche.

### 4.1.1. La perspective actionnelle : quel rapport avec les approches pédagogiques antérieures ?

Nous avons tenté d'y répondre en nous référant, d'abord, J.P.ROBERT[139]. L'auteur avance que la nouvelle perspective pédagogique, *l'approche actionnelle,* appelée également *perspective actionnelle* point en 2000, avec la publication du C.E.C.R.

Il est à noter que la tendance actuelle, selon le même auteur, est d'opter plus pour l'expression *perspective actionnelle* mise clairement en évidence à travers le titre du numéro 45 de la revue *Français dans le monde, Recherches et applications,* « la perspective actionnelle et l'approche par les tâches, en classe de langue »

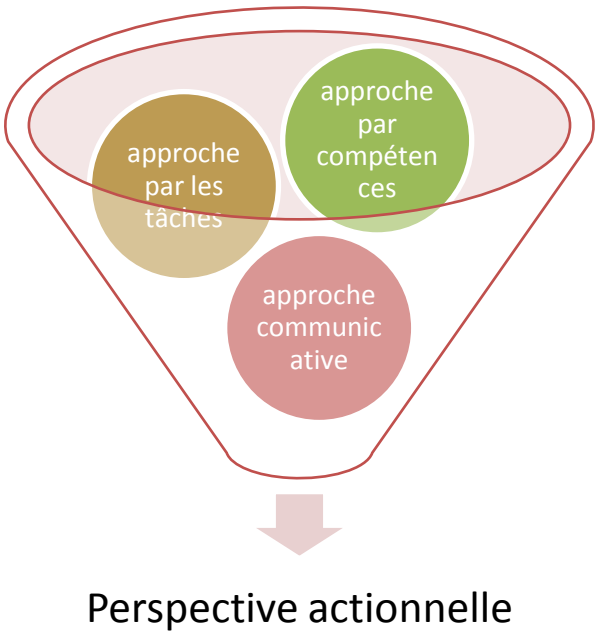
[139] ROBERT J.P.- ROSEN Evelyne et REINHARDT Claus, *Faire classe en F.L.E.Une approche actionnelle et pragmatique,* France, Ed. Hachette, juillet 2011, p. 93.

C'est une perspective prenant son point d'appui sur l'ACTION ne fait pas fi des approches précédentes. En effet, elle prend à son compte plusieurs approches qu'il l'ont devancée chronologiquement, à savoir : l'**approche communicative**, l'**approche par les tâches** et l'**approche par les compétences.**

Nous tentons de représenter, dans notre projet de travail, sous forme de figures, les propositions diverses concernant la définition de la perspective actionnelle afin de les comparer et d'en dégager les similitudes et les divergences proposées par des auteurs tels que : J.P. ROBERT, CH.PUREN, C.BOURGUIGNON, Evelyne ROSEN,...

La figures n°05 qui suit nous présente la conception J.P. ROBERT quant à la perspective actionnelle. prenant à son compte les trois démarches pédagogiques chronologiquement antérieures

**Figure n°05 : Configuration de la perspective actionnelle inspirée de la conception[140] de J.P. ROBERT ( 2011).**




Source :J.P. ROBERT

La figure n°05 ci-dessus nous pousse à chercher les rapports établis entre chacune de ces approches antérieures et la perspective actionnelle.

[140] Ibid., p.93

### 4.1.2. La perspective actionnelle : entre rupture et continuité avec les approches pédagogiques antérieures !

Les avis des chercheurs en didactique du F.L.E. sont départagés : nous recensons, d'un côté, ceux qui jugent que la perspective actionnelle s'inscrit dans un rapport de continuité par rapport aux approches qui l'ont précédée .D'un autre côté, notre recherche dévoile bon nombre d'auteurs s'inscrivant dans un rapport de rupture avec les approches pédagogique précédentes.

Ceci nous incite à nous interroger sur les raisons inféodées mettant les uns et les autres face à cette « dichotomie »

Nous pouvons citer, à titre d'exemple, F. GOULIER[141] qui, lui, ne distingue aucun changement au niveau des approches et affirme comme suit :

> « le [C.E.C.R.L.] ne représente pas une orientation fondamentalement différente dans la dynamique de l'enseignement des langues depuis plusieurs années [et] l'insistance sur l'approche actionnelle […] ne signifie pas en soi un bouleversement de perspective dans l'enseignement des langues en France.»

TAGLIANTE C., quant à elle, voit qu'il existe un écart peu signifiant entre la perspective actionnelle et l'approche communicative, attestant, dans ce sens, ainsi :

> « l'apport essentiel du Niveau Seuil a été de définir une approche [notionnelle/fonctionnelle], à l'origine de l'approche actionnelle prônée aujourd'hui par le C.E.C.R. Le C.E.C.R. propose un modèle dit « actionnel » peu éloigné de l'approche dite [communicative] mais encore plus ciblé sur les actions que l'apprenant peu faire avec la langue cible »

Par ailleurs, fort est de constater que la plupart des auteurs abondent dans le même sens affirmant que les termes-clés de la démarche actionnelle renvoient aux concepts de: «TACHE, MISSION, ACTION, COMPETENCE, SCENARIO, … »

Ces termes-clés, jugent les chercheurs, marquent une ère révolutionnaire dans le domaine de la didactique du F.L.E.

[141] GOULIER F., op.cit., p.51

Une réflexion et une clarification de ces termes n'incitent-elles pas nos enseignants à prendre conscience sur leurs pratiques, en classe de F.L.E. , dans le second cycle ?

Lors de nos différentes lectures, nous recensons différentes dénominations. Notre travail est de chercher puis comprendre les raisons pour lesquelles les auteurs se départagent les avis quant à la forme ainsi que l'objet de la démarche actionnelle

## 4.2. Pour quelle dénominations opter : Perspective actionnelle ?/ Approche communic'actionnelle ?/ Perspective co-actionnelle ?

### 4.2.1. La perspective actionnelle et l'approche par les compétences : vers une démarche communic'actionnelle

Pour traiter ce point, nous nous appuyons sur le postulat suivant proposé par le C.E.C.R.L.[142] :

> « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'**usager** 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'**action** particulier. Si les **actes de parole** se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles- mêmes à l'intérieur d'actions en **contexte social** qui seul leur donne leur pleine signification »

A partir ce cet extrait, C. BOURGUIGNON[143] dégage trois axes de réflexion, lesquels axes l'amènent à retenir les termes- clés suivants : **Action** et **Tâche**, l'incitant à trouver des réponses à des questions liées à la perspective actionnelle appelée selon l'auteur : l'*approche communic'actionnelle*.

L'auteur juge, d'abord, que pour définir la perspective actionnelle, il faut avant tout définir les liens existants entre « **action** » et « **tâche** ». Elle pense, ensuite, que l'action ne se construit qu'à travers une **stratégie** déterminée qu'il faut définir. Enfin, le terme **compétence** trouve sa place prépondérante demeurant « liée au degré d'autonomie dans l'action ».

[142] C.E.C.R.L., op.cit., p.15

[143] BOURGUIGNON Claire, *Pour enseigner les langues avec le C.E.C.R.L. Clés et Conseils*, Paris, Ed. Delagrave, 2010

L'auteure explique, pour commencer, que la perspective actionnelle :

> « est une véritable approche par les compétences selon les préconisations du C.E.C.R.L. On entre [dans les apprentissages] ni par le thème, ni par la tâche [connotée approche communicative dans les années 80, de David NUAN] mais par l'**action** »

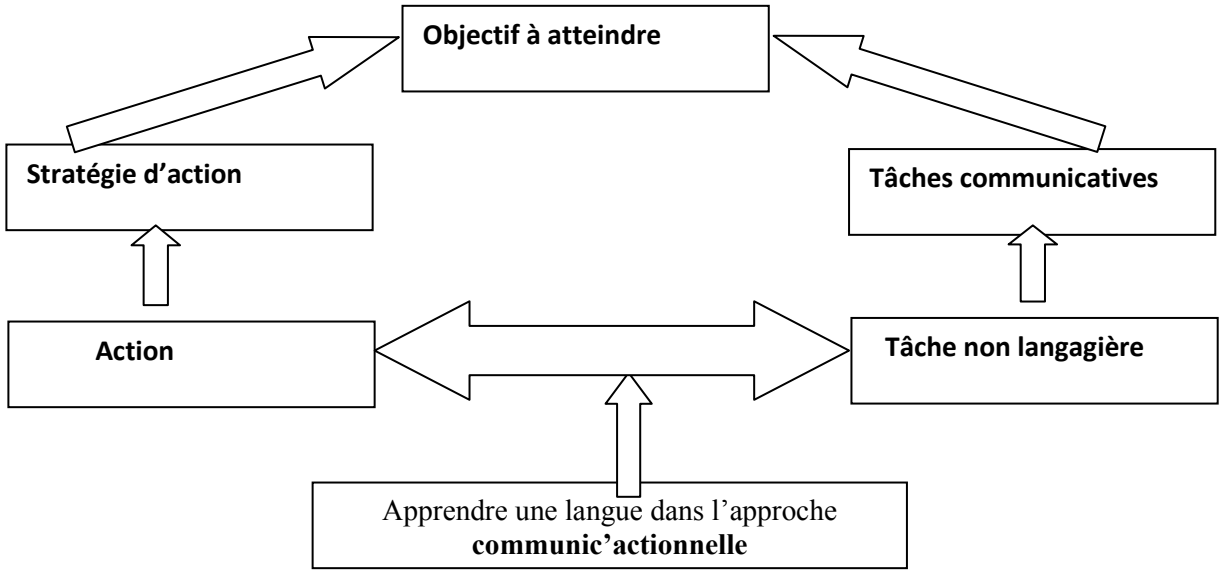
L'auteure juge, en outre, que l'appellation d'approche communic'actionnelle est la dénomination la plus appropriée à cette démarche pédagogique. Elle explique que :

> « Dans l'approche communic'actionnelle, le développement des capacités à communiquer est toujours un objectif majeur ; simplement, il se fait à travers des tâches communicatives qui sont au service de la réussite d'une tâche qui met l'apprenant en action »

Elle estime retenir le terme de « démarche » ou d' « approche » au lieu de « perspective » car, selon elle, cette dernière reste virtuelle et loin d'être opérationnelle.

Nous estimons opportun de présenter, sous forme de schéma (figure n°06), la démarche pédagogique proposée par C.BOURGUIGNON afin de mieux cerner les relations établies entre les différents concepts clés sous-tendant l'approche communic'actionnelle.

**Figure n° 06 : Configuration de L'approche communic'actionnelle, selon Claire BOURGUIGNON**




Source : C. BOURGUIGNON

### 4.2.2. L'apprentissage de la langue étrangère, dans une démarche communic'actionnelle

L'auteure propose une démarche pédagogique selon laquelle l'apprenant-usager développe une capacité à communiquer.

Pour atteindre cet objectif, l'apprenant –usager doit réussir, d'une part, une **tâche**. L'apprenant-usager doit passer, d'autre part, du « quand dire c'est faire » à « quand dire c'est agir » dans le but de mettre en pratique l'intention communicative dans des **actions** 'sociales 'réussites.

L'action n'est réussite que si l'apprenant-usager de la langue demeure autonome en tant qu'utilisateur de cette langue et développe des stratégies d'actions[144] liées à ses **compétences**.

Cette mobilisation repose sur une démarche d'apprentissage pertinente s'articulant autour d**'unité d'action**, laquelle unité s'articule autour de tâche à accomplir en lien avec un objectif à atteindre.

L'auteur assure que **l'*approche par compétences* n'est autre que *l'approche communnic'actionnelle* du fait que l'apprenant-usager doit construire des compétences au lieu d'accumuler des connaissances.** Elle affirme, enfin, qu' :

> « en entrant dans l'apprentissage par l'action et en lui redonnant du sens que l'élève comprendra pourquoi il a besoin des connaissances et que ces connaissances feront sens elles aussi »

#### 4.2.2.1. L'approche communic'actionnelle et soubassements conceptuels : vers la construction de la compétence

La perspective actionnelle repose, de prime abord, sur l'**action.** Cette dernière, longuement écartée puisqu'elle se confondait avec le principe : « rendre l'élève actif » hérité de la méthodologie active des années vingt, fait référence, désormais, aux **actions sociales**[145] en lien avec des **tâches** qui ne sont pas seulement communicatives. C.BOURGUIGNON estime que la perspective actionnelle se fonde sur l' « **action entrain**

[144] L'auteure explique que les stratégies d'action renvoient aux choix **pertinents** au lieu des connaissances fournies.

[145] L'auteure explique qu'il ne faut pas confondre entre les actions sociales et les situations réelles sur lesquelles l'enseignant de F.L.E. s'appuyait longuement dans l'approche communicative. Pour apporter du nouveau la perspective actionnelle ne doit pas s'y réduire.

**de se faire »** conçue comme un processus au lieu de « l'action accomplie » conçue comme résultat.

L'**action** ainsi définie rejoint la définition le concept « compétence » proposée par le C.E.C.R.L., dans les termes suivants : « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir »

La démarche communic'actionnelle , ajoute C. BOURGUIGNON, fait appel à l**'unité d'action** afin de donner du sens à l'apprentissage de la langue qui se fait, non par accumulation de connaissance, mais par construction de celles-ci.

La démarche communic'actionnelle tend à faire fi des pratiques pédagogiques visant l'accumulation des connaissances et converge vers celles qui aboutissent à la construction de la compétence au travers des choix pertinents inhérents à la tâche à accomplir, des stratégies d'action liées au traitement de connaissance.

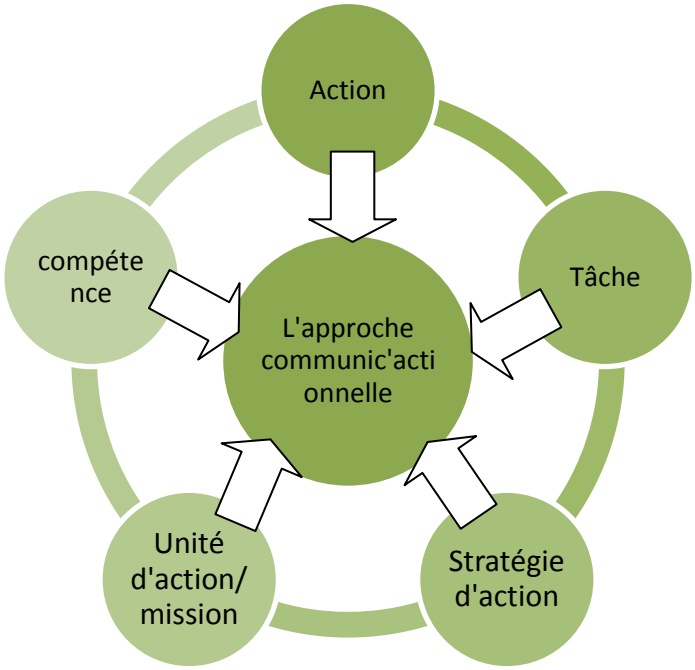
Rappelons qu'en 2011, la même auteure définit la compétence[146] non pas comme « une norme à atteindre » mais plutôt « une capacité qui se révèle dans l'agir, donc dans l'action considérée comme processus »

l'auteure ajoute que la compétence ne se cristallise qu'à travers l'accomplissement de tâches non langagières s'inscrivant dans des actions effectuées d'une manière autonome.

Nous proposons, à cet effet, une configuration mettant au clair les concepts-clés de la démarche communic'actiionnelle suggérée par C.BOURGUIGNON :

**Figure n°07 : Configuration des concepts-clés de la démarche communic'actionnelle**

[146] BOURGUNION Claire, *Pour préparer au diplôme de compétence en langue, clés et conseils,* Paris, Ed. Delagrave, 2011, p.15.




Source : C.BOURGUGNON

**4.2.2.2. La démarche communic'actionnelle : des caractéristiques pratiques et pragmatiques, en classe de F.L.E.**

Nous résumons les caractéristiques des composants de l'approche communic'actionnelle dans le tableau n°07 ci-après :

**Tableau n°07 : caractéristiques des composants de l'approche communc'actionnelle.**

| | **Définition** | **Caractéristiques** |
|---|---|---|
| **Action** | -L'agir<br>-processus | -Comporte un sens de départ identifié par l'acteur ;<br>-Modifiable selon les contraintes de l'environnement : possibilité d'un décalage entre l'intention de départ et la réussite de l'action ;<br>-processus mettant en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de l'action. |
| **Tâche** | -Mise de l'apprenant, en action, et dans l'action.<br>-incite l'apprenant à l'autonomie, dans l'utilisation de la langue.<br>-mise en relation des besoins et un objectifs à atteindre en choisissant les connaissances et les capacités efficaces. | -n'est pas seulement langagière ;<br>Elle fait appel à la langue, donc à la tâche communicative ;<br>-décrite toujours au moyen d'un verbe d'action (planifier, organiser, sensibiliser,…) ;<br>-vise l'accomplissement d'une mission, l'atteinte d'un objectif et la construction des connaissances et des capacités. |
| **Stratégie d'action** | -Stratégie=action<br>-Permet des choix pertinents vis-à-vis de la tâche à accomplir ;<br>Prépare l'apprenant-usager à faire face à des situations | -elle se construit et ne s'apprend pas ;<br>-elle se développe à partir des contraintes reproduites par le tâche ; |

| | | |
|---|---|---|
| | inédites. | |
| **Unité d'action (U.A.)** | -démarche didactique ;<br>-Séquence mettant l'apprenant-usager en action ;<br>-une situation d'usage, loin d'être un modèle, un cadre d'apprentissage ; | -une mission est confiée à l'apprenant-usager, durant U.A. en lien avec un objectif escompté ;<br>-la notion de mobilisation est rendue plus opérationnelle ;<br>-donne du sens à l'apprentissage ;<br>Développe les savoir-faire de base (skills) par rapport à un **objectif non langagier ;** |
| **Compétence** | -Compétence =stratégie ;<br>Aptitude à utiliser la langue et Capacité d'atteindre un but fixé d'une<br>d'une manière autonome ;<br>- l'autonomie dans l'action ; | -elle se développe à travers des tâches complexes ;<br>-l'apprenant-usager mobilise pertinemment ses connaissances et son savoir-faire langagier dans la résolution de situations-problèmes ; |
| **Tâche communicative** | -Activité servant d'avancer dans l'accomplissement de la mission | -possède une fonction, dans la tâche à accomplir (réception, interaction et production);<br>Conçue dans une logique qualitative et non pas quantitative dotée d'informations pertinentes. |

Source : définitions selon C.BOURGUIGNON

Notre tentative de résumer exhaustivement la démarche communc'actionnelle nous amène à identifier les raisons pour lesquelles cette démarche pédagogique proposée par C.BOURGUIGNON se distingue de l'approche communicative :d'une part, l'approche communic'actionnelle s'appuie sur les tâches communicatives pouvant servir à l'avancement de la *mission* et, du coup, de la tâche non langagière ; et d'autre part, elle diffère puisque la démarche communic'actionnelle accuse une avancée nette par rapport à l'approche communicative, du fait que :

- ✓ Les actes de parole n'ont de sens que dans l'actions sociales, au lieu de situation réelles ;
- ✓ Les capacités de réception et de production se font par rapport à un objectif **non** langagier ;
- ✓ L'apprenant connait d'avance la tâche à réaliser qu'il lui est confiée, ainsi que des « activités langagières afférentes » dans le but de comprendre la raison pour laquelle il a besoin d'apprendre ;
- ✓ Il use de ses stratégies pour faire le tri entre ses savoir, ses savoir-faire et ses besoins d'apprentissage.

Il est à noter que, l'apprenant-usager mis en action, dans une unité d'action, il est forcé à affronter « des contraintes liées à l'environnement ». Celles-ci peuvent entraver la réussite de l'action. Ce faisant, l'apprenant-usager doit impérativement, lors de la mission à accomplir, prévoir des contraintes l'obligeant à faire des choix parmi les connaissances dont il dispose.

Ces dites contraintes auxquelles il se trouve confrontées font **basculer l'approche communicative vers l'approche communc'actionnelle.**

Nous retenons, enfin, que l'approche communic'actionnelle vise la construction et le développement des compétences (langagières et individuelles à la fois), en mettant l'apprenant-usager face à des situations-problèmes, l'incitant à faire des choix pertinents par rapport à ces connaissances et ses savoir-faire et affronter les contraintes pouvant intervenir dans l'accomplissement des différentes missions qui lui sont proposées afin de réaliser les différentes tâches non langagières bien définies, lesquelles tâches se servent de tâches communicatives assurant leur avancement.

Ceci nous amène à croire que l'apprenant-usager de langue étrangère s'inscrit dans une logique pédagogique et didactique outrepassant la logique pédagogique des années quatre-vingts (l'approche communicative) ; et ; s'alignant plutôt avec celle qui met l'apprenant au cœur des apprentissages : l'approche par les compétences.

Il est important de signaler que l'approche communic'actionnelle ne rompt pas avec les approches et didactiques antérieures, ni avec les pratiques pédagogiques précédentes ; au contraire, cette démarche pédagogique anoncée depuis les années 2000 ne les fait qu'évoluer dans le but d'assurer un enseignement-apprentissage efficient des langues et des cultures étrangères.

## 4.3. Vers une perspective co-actionnelle : l'impact de l'approche par les tâches, en classe de F.L.E.

Comme nous l'avons annoncé précédemment, la perspective actionnelle prend à son compte les démarche pédagogiques et didactiques qui l'ont devancée, à savoir : l'approche communicative, l'approche par les tâches et l'approche par les compétences.

Nous avons, aussi, essayé de brosser, à travers la conception pédagogique proposée par C.BOURGUIGNON, les liens existant entre la « démarche communic'actionnelle » et « l'approche communicative et l'approche par les compétences ».

Cette comparaison ne nous laisse pas indifférente devant des interrogations, les quelles interrogations nous amènent à mesurer les liens existants entre la perspective actionnelle et *l'approche par les tâches* dont bon nombre d'auteur, tel que Christian PUREN, E.ROSEN,… ont a parlés.

Il est évident que les didacticiens pensent concevoir une nouvelle perspective pédagogique qu'après avoir constaté des dérives qui découlent d'une démarche pédagogique ou didactique connaissant des limites.

En effet, Selon E.ROSEN ce n'est qu'à partir des dérives émanant de l'approche communicative- celle, par exemple de former « un super-apprenant de langue » capable de parler la langue étrangère comme un natif, tant à l'oral qu'à l'écrit, qu'une nouvelle réflexion pédagogique, privilégiant une perspective de type actionnel, émerge, à partir des années 2000, permettant de clarifier « ce que veut dire concrètement apprendre une langue étrangère ».

### 4.3.1. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches : une dialectique constructive, en classe de F.L.E.

Nous continuons notre travail de recherche en partant, toujours, de l'idée que l'apprenant, l'usager,… apprend une langue dans un but bien précis, si ce n'est pour le plaisir, c'est aussi pour s'intégrer dans une communauté autre que la sienne, afin de devenir « un acteur social à part entière » : il pourra désormais effectuer autant de tâches, d'une manière autonome, en langue étrangère, au quotidien.

L'enseignement-apprentissage du F.L.E., dans la perspective actionnelle, favorise, d'une part, à l'apprenant, en classe de langue, des **tâches** faisant partie du processus d'apprentissage ; et, d'autre part, celles qu'il est enclin à réaliser en tant « qu'utilisateur de la langue dans 'la vraie vie'.

E.ROSEN[147] affirme, dans ce sens, comme suit :

> « Se situer dans une perspective actionnelle fondée sur une approche par tâche, c'est ainsi répondre aux exigences suivantes, partagées par l'apprenant et l'utilisateur d'une langue : l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible, identifiable »

Nous en déduisons qu'avec la perspective actionnelle, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère s'effectue par une approche fondée sur la réalisation de tâches qui favorisent à l'apprenant l'intégration dans les pays étrangers et leur fréquentation pour une durée plus ou moins longue ; contrairement à l'approche

[147] ROSEN Evelyne, op.cit., p.23

communicative avec laquelle les apprenants sont préparés à pouvoir communiquer , durant leurs séjours , plutôt court , dans le pays étranger.

### 4.3.2. Approche par les tâches, la Pédagogie du projet et Résolution de Situations-problèmes : de l'éclectisme, en classe de F.L.E.

Dans son ouvrage édité en 2007 cité précédemment, E.ROSEN estime que l'approche par les tâches reste « peu connue » en France, et est présentée de manière théorique dans le C.E.C.R. En 2010, les auteurs affirment que :

> « L'approche par les tâches nous vient du monde anglo-saxon où elle est connue de *Task Based Learning* ( désormais TBL). […] Le cœur du TBL est que l'apprenant soit confronté activement à la **résolution de problèmes** dans la langue- cible […]. Il recouvre un grand éventail d'opportunités d'apprentissage, d'activités très structurées : recherche d'informations sur un thème donné, exercice de comparaison et de remise en ordre, activité s'apparentant à la **pédagogie du projet**, […]. Les apprenants doivent travailler autour de contenus d'apprentissage motivants, leur permettant de participer de manière active et créative au cours. »[148]

De cette citation découle deux impératifs didactiques faisant l'unanimité entre les auteurs à savoir : l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère se fondant sur l'*approche par les tâches* s'appuie sur la pédagogie de la *résolution de situations-problèmes* ainsi que sur la *pédagogie du projet.*

Ainsi nous présentons sous forme de schéma (figure n°08) la conception pédagogique inhérente à l'approche par les tâches ainsi définie par les auteurs cités précédemment :

**Figure n°08 : Configuration de *l'approche par les tâches*, d'après E.ROSEN, J.P.ROBERT, en 2010**

Source :E.ROSEN, J.P.ROBERT

[148] ROBERT J.P. et ROSEN E., *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Ophrys, 2010, p.18.

Nous notons qu'en 2009 Ch. PUREN[149] avait corroboré l'idée avancée par les auteurs cités précédemment. En effet, il conçoit que la perspective actionnelle a pour desseins :

- ✓ « La formation d'un acteur social » aussi bien en classe qu'en société ;
- ✓ L'enseignement-apprentissage de l'agir social s'articule autour du **projet pédagogique ;**
- ✓ changement de paradigme : « passage de la compétence communicative à la **compétence informationnelle**[150] en relation directe avec deux impératifs pouvant être envisagés dans les programmes officiles de l'éducation, notamment : « l'aptitude à apprendre et à la réflexion critique » **;**
- ✓ les apprentissages se font au moyen de **projets** concidérés comme principe d'intégration didactique.

Fort est de constater qu'avec la perspective actionnelle l'enseignement-apprentissage des langues étrangères s'accorde un nouvel élan grâce à l'évolution inhérente aux pratiques enseignantes.

Aussi ne faut-il pas omettre que les compétences à développer chez les apprenants de langues étrangères et cultures restent le maillon fort de cette nouvelle réflexion pédagogique. Les dites compétences sont définies, selon le CECRL : « en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches que l'apprenant devra réaliser correctement »[151].

### 4.3.3. La perspective actionnelle et la pédagogie du/ par projet, en classe de F.L.E.

Il est évident que l'enseignant de langue étrangère se situant, dans une logique actionnelle, recourt indubitablement au **travail en projet.**

Ce qui est les propre de la perspective actionnelle, c'est le fait que les apprenants revêtent le rôle d' « acteurs sociaux à part entière », de part leurs activités, dans « l'espace et le temps même de leur apprentissage. Ce faisant, Ch. PUREN propose l'appellation de « Perspective de l'agir social » pour désigner la nouvelle perspective actionnelle.

---

[149] PUREN Christian, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point, Art. «* La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », Paris, Editions Maison des Langues, 2009.

[150] Ch. PUREN la désigne, en 2009, dans un document publié par UNESCO, comme « l'ensemble de capacités, attitudes et connaissances nécessaires pour savoir quand le règlement d'un problème ou la prise d'une décision nécessite de l'information, comment exprimer cette information en mots et expressions qui permettent la recherche, puis chercher et extraire efficacement cette information, l'interpréter, la comprendre, l'organiser, évaluer sa crédibilité et son authenticité, déterminer sa pertinence, la communiquer à autrui si nécessaire et, enfin, l'utiliser pour atteindre le but fondamental recherché »

[151] http://netia 59.ac-lille.fr.

A cet égard l'apprenant d'une langue étrangère considéré comme acteur social est appelé à organiser son travail puisqu'il est enclin à accomplir des tâches (langagières et non langagières), dans un environnement et des conjonctures déterminés.

L'organisation de son travail nécessite, de lui, un travail qui requiert la minutie, l'esprit coopératif, des ressources matériels, intellectuelles voire humaines. En un mot l'apprenant doit avoir l'esprit d'équipe afin de pouvoir travailler en projet.

#### 4.3.3.1. Le travail en projet : pour quelles exigences, en classe de F.L.E.?

Travailler en projet ou la **pédagogie du projet** exige, de la part de l'enseignant de langue étrangère, la mobilisation de ses apprenants sur un **projet**.

**Edouard LIMBOS** estime, pour commencer, que le **projet** est :

> « l'intention concrétisée, d'accomplir une **action,** une opération, un dessein. Le projet s'élabore et se développe en **commun** : il suppose la mise en place d'une **planification** et d'une programmation avec des **étapes** et des **objectif** »[152]

Nous en tirons que le projet se base sur quatre impératifs, à savoir :

- ✓ une intention visant la réalisation d'une action ;
- ✓ travail en commun ou travail en groupe ;
- ✓ planification ou travail stratégique ;
- ✓ étapes et objectifs.

En didactique des langues, le **projet** est défini par **J.P. CUQ,** comme étant :

> « une **action** dirigée vers un **objectif** futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci. »[153]

Pour **M.LEBRUN,** la pédagogie par le projet exige des connaissances et des compétences acquises qui souscrivent à 'l'apprenti' la réalisation d'un « chef-d'œuvre » lui permettant l'accès à la « maîtrise ».

Il est à noter que le projet est fondé à partir d'une « thématique concrète de la vie » soit par les apprenants ou par l'enseignant, faisant appel à des connaissances et des compétences, telles que : savoir anticiper, savoir créer, savoir innover,..

En plus, le projet requiert beaucoup de tact (négociation, explication, sollicitation de l'intention d'action et l'aboutissement à des résultats consensuels), de la part des

[152][152] Dictionnaire de la formation et du développement personnel, op.cit. p.244.

[153] CUQ J.P., *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde,* op.cit. p.205.

apprenants et de l'enseignant, afin d'atteindre les objectifs fixé et la concrétisation du projet.

Pour que le projet soit réussi, il est impérieux qu'il soit intéressant et motivant. Le travail en projet est avantageux pour l'apprenant puisqu'il aboutit à :

- ✓ « l'acquisition personnel » de savoirs et de savoir-faire ;
- ✓ La « maîtrise de l'envoronnement » à partir de solutions trouvées aux problèmes ;
- ✓ « l'acquisition d'une meilleure connaissance de soit-même ».

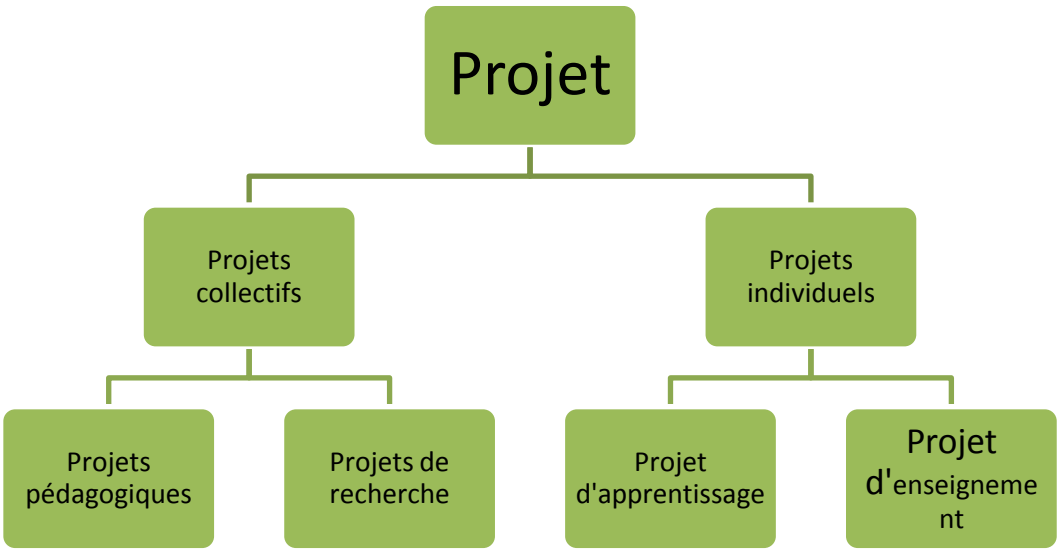
Le projet est, enfin, soumis à des contraintes incontournables comme : le temps. Il évolue à partir des erreurs commises et remédiées, des essais ininterrompus, des réformes, des rectificatifs et des modifications qui requérant patience, longue haleine et endurance.

Signalons qu'à la fin du travail, le projet impose une évaluation de la part des deux collaborateurs (enseignant / apprenants) pour identifier les raisons de sa réussite , mesurer les causes de son échec et calculer l'écart entre le degrés de sa réussite et les objectifs souhaités à atteindre.

**4.3.3.2. Les types de projet : comment enseigner dans la logique de la pédagogie du/ par projet, en classe de F.L.E.?**

**J.P. CUQ** estime, en 2003, qu'il existe plusieurs types de projets : des **projets individuels** (projet d'enseignement ou projet d'apprentissage) et des **projets collectifs** (en pédagogie ou en recherche). Nous proposons, à ce propos, le schéma (figure n°09) ci-dessous :

**Figure n°09 : Configuration de la Typologie de projet, selon J.P.CUQ**

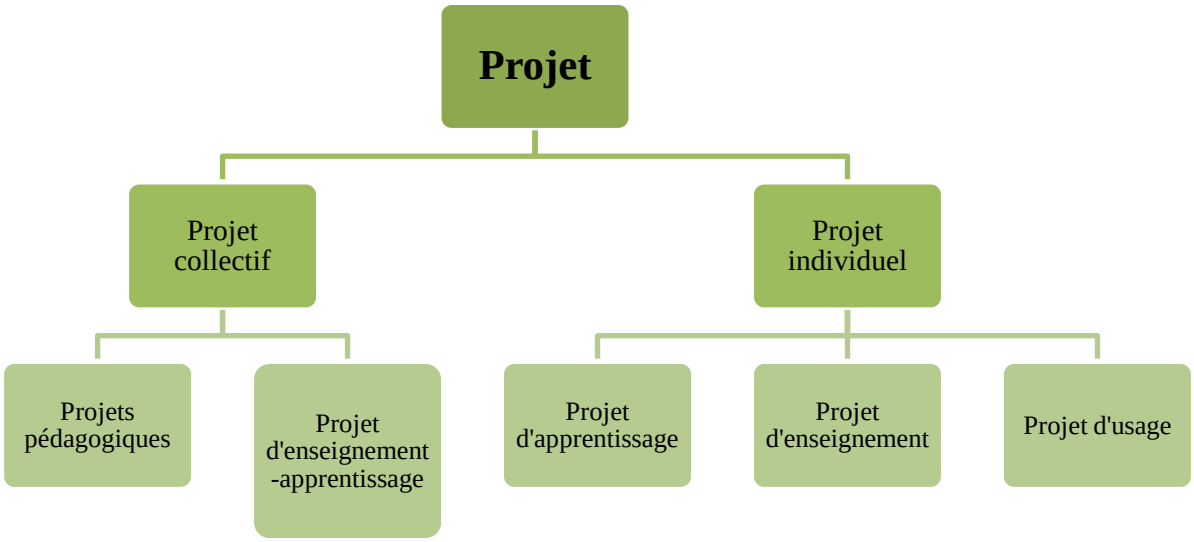



Source : **J.P.CUQ**

En 2009, **Ch. PUREN,** partant de la typologie proposée par J.P. CUQ, rajoute deux autres types de projet. Il estime qu'outre le projet d'apprentissage, le projet d'enseignement et les projets pédagogiques, il existe le projet d'usage (P.U.) et le projet d'enseignement-apprentissage (P. E.-A.).

Il nous a semblé important de représenter la typologie de **projet** proposée par Ch. PUREN comme suit :

**Figure n°10 : Configuration de la Typologie de projet, selon Ch. PUREN**




Source : Ch. PUREN

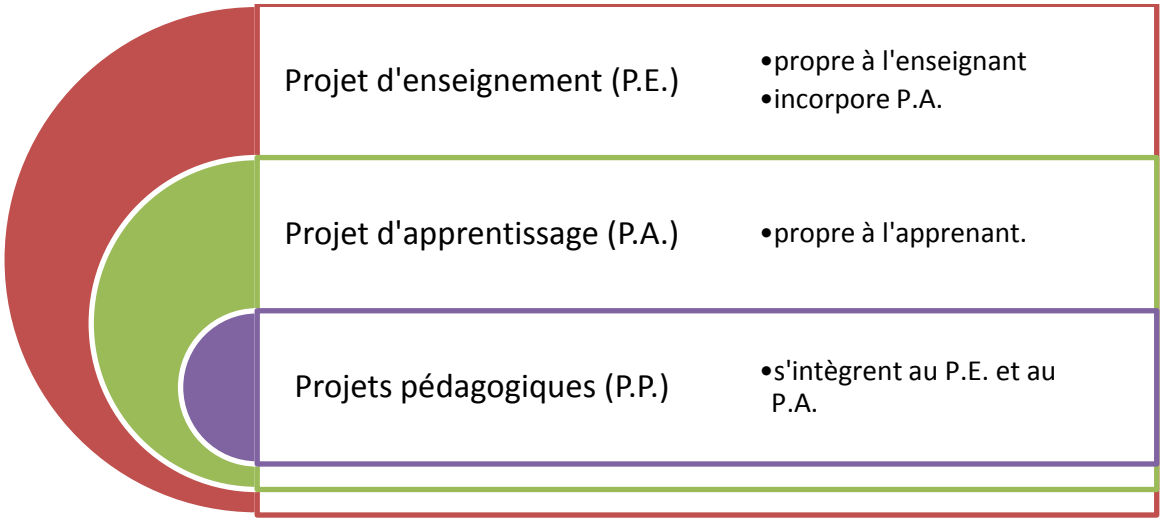
Ch. PUREN, outre le P.E., le P.A. et le P.P. suggérés par J.P.CUQ, ajoute le **projet d'enseignement-apprentissage** et **le projet d'usage** qui, estime t-il, recouvre une grande importance, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Quant à **J.P.ROBET,** il explique, en 2011, que pour organiser un cours de langue étrangère, dans une dynamique de **projet;** l'enseignant ainsi que les apprenants doivent « mener de front **trois projets en un :**

- ✓ Un projet d'apprentissage (P.A.) qui appartient à l'apprenant ;
- ✓ Un projet d'enseignement (P.E.) prend en charge le P.A. et est sous la coupe de l'enseignant ;
- ✓ Enfin les projets pédagogiques qui sont adoptés par le P.A. et le P.E.

Le schéma (figure n°11) ci-dessous représente la typologie proposée par J.P. ROBERT :

**Figure n° 11: Configuration de la Typologie de projets, selon J.P. ROBERT**[154]




Source : J.P. ROBERT

J.P. ROBERT se contente de trois projets, pour l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère : le P.E., le P.A., qui, selon l'auteur, ont un caractère individuel ; et les P.P. qui restent collectifs.

Il avance que :

- ✓ le P.E. est individuel, néanmoins il incorpore le P.A. et intègre les P.P.;
- ✓ le P.A. est individuel, ce pendant il intègre les P.P.

L'auteur souligne le caractère individuel des P.E. et celui de P.A. . Ce pendant, il incorpore au P.E. le P.A. !

A partir des constats relevés, nous pensons clarifier davantage cette idée de **projets** en présentant leurs caractéristiques, à travers le tableau n°08 ci-dessous.

**4.3.3.3. Des projets en classe de F.L.E.: des critères essentiels pour un travail collectif et/ou individuel**

Notre recherche dévoile que les auteurs cités préalablement abondent dans le même sens par rapport aux caractéristiques inhérentes aux projets d'enseignement, au projet d'apprentissage et aux projets pédagogiques. Nous représentons ces différents critères, dans un tableau comparatif, dans le but de cerner clairement les similitudes ou les contradictions et comparer l'évolution de leurs acceptions et les éventuels rectificatifs effectués.

[154] ROBERT J.P., ROSEN E. et REINHARDT C., op.cit., p. 44

**Tableau n°08 : Caractéristiques des différents projets, selon la conception de : J.P. CUQ, Ch. PUREN, J.P. ROBERT**

| | **J.P. CUQ** | **Ch. PUREN** | **J.P. ROBERT** |
|---|---|---|---|
| **Projet d'apprentis-sage** | **-*individuel*** | ***-individuel***,<br>-propre à chaque apprenant, selon son profil personnel, sa culture social d'apprentissage, ses représentations sur la langue et la culture cible, de ses expériences,… | ***-individuel,***<br>-renvoie aux objectifs et aux intérêt des apprenants |
| **Projet d'enseigne-ment** | **-*individuel*** | ***-individuel :*** propre à chaque enseignant, et<br>***-collectif*** : propre au auteurs du manuel utilisé et à l'institution. | ***-individuel,***<br>-Prend en compte le P.A., les I.O.[155], les horaires assignées à l'enseignement de la langue cible,<br>-Tient compte de l'hétérogénéité du niveau des apprenants,<br>-Prépare un cours,<br>-évalue régulièrement les acquis des apprenants,<br>-planifie les tâches à accomplir par les apprenants , individuellement, ou en groupe, en dehors de la classe,<br>-utilise les TICE,<br>-vise la réussite. |
| **Projets de recherche** | ***-collectif*** | Néant | Néant |
| **Projet d'usage** | Néant | ***-individuel,***<br>-propre à chaque apprenant, selon ses objectifs et ses demandes. | Néant |
| **Projet d'enseigne-ment-apprentissage.** | Néant | ***-collectif,***<br>-contrat entre institution/ apprenants ; entre enseignant/apprenants ; entre apprenants/apprenants. | Néant |
| **Projets pédagogiques** | ***-collectif*** | ***-collectifs,***<br>-réalisés en classe et en dehors de la classe par les apprenants, dans le cadre de la mise en œuvre de la p**édagogie du projet.** | ***-Collectif,***<br>-Ponctuel, d'une durée variable, virtuel ou authentique, réalise une tâche concrète, précise et motivante.<br>- mise en œuvre de l**a pédagogie du projet.** |

Source : J.P. CUQ, Ch. PUREN, J.P. ROBERT

[155] Rappel : I.O. : Instruction officielle du ministère de l'Education ;

**4.3.3.4 Analyse et interprétation des caractéristiques des différents projets( tableau n°08)**

Nous estimons intéressant d'établir le tableau n°08 englobant les caractéristiques des différents types de projets proposés par les auteurs (J.P. CUQ, Ch. PUREN et J.P. ROBERT) puis de l'interpréter afin d'en dégager les éventuelles distinctions.

La lecture du tableau n°08 ci-dessus révèle que les auteurs (Ch. PUREN, J.P. ROBERT et J.P. CUQ.) consentent à ce que :

- ✓ Le projet d'apprentissage soit un projet individuel, le propre de l'apprenant, aboutissant à un/ des objectifs fixés et des attentes .

Nous notons une légère similitude entre les critères inhérents au **projet d'usage** que propose Ch. PUREN et ceux du **projet d'apprentissage** que propose J.P. ROBERT;

- ✓ Le projet d'enseignement soit un projet individuel, le propre de l'enseignant, vise la réussite.

Nous soulignons que Ch. PUREN conçoit le caractère individuel du P.E.. Néanmoins il ajoute le critère de dépendance du P.E. à l'institution et aux concepteurs des manuels ; ce qui le rend un projet collectif.

- ✓ Enfin ; les auteurs partagent la même opinion vis-à-vis du P.P. : il est collectif, se réalise en classe et hors de classe, contribue à la mise en palce de la **pédagogie du projet**

Il est important de souligner que l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, notamment le F.L.E., dans le cadre de la mise en œuvre de la **pédagogie du projet** requiert la mise en place d'un partenariat entre des enseignants créatifs et des apprenants motivés. Ces derniers doivent acquérir certaines compétences et des savoirs, lors de la réalisation du **projet** qu'il doivent mener avec tact et technicité.

Le projet, étant défini comme une intention d'accomplir intelligemment **une action,** doit viser **un but social.** Ce faisant, cette pédagogie participe à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire scolaires pouvant apparaitre aux apprenants des « éléments de compétences en vue **d'agir** », comme l'affirme clairement B. REY :

> « la pédagogie du projet est favorable à l'acquisition de compétences complexes, parce qu'elle donne l'habitude aux élèves de voir les procédures apprises à l'école comme des

instruments pour atteindre des buts qu'ils peuvent percevoir et qu'il leur tiennent à cœur»[156] .

### 4.3.3.5. Travail en projet/ travail avec des tâches, en classe de F.L.E.: une dimension socio-économique

Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu une autre définition proposée par LE GRAIN relative à la **pédagogie du projet.**

En effet, il affirme que celle-ci est :

> «Une pédagogie partisane et de **libération**; consistant à faire surgir les **désirs** les plus fondamentaux dans un **groupe** pour les mettre en relation avec **les contraintes** d'un système économique; cherchant à **développer la capacité** d'autodéfense et d'auto-affirmation pour arriver à la transformation du système. »[157]

Partant de cette définition, nous comprenons que la pédagogie du projet dépasse l'univocité du sens. Visant une dimension socio-économique, elle tend à former un citoyen libre, capable d'affronter des obstacles, de se défendre devant des situations inextricables, et de s'affirmer en vue d'asseoir des opinons constructives.

Pour cela, il doit participer à la réalisation de Projets pouvant l'emmener vers le chemin de la réussite. LE GRAIN expose une autre conception corrélative au concept de Projet, attestant comme suit :

> « Le projet est une **tâche** définie et réalisée en **groupe**; impliquant une mobilisation et une adhésion de celui-ci; résultant d'une **volonté collective** basée sur des **désirs**; aboutissant à un résultat **concret**, matérialisable et **communicable;** présentant une **utilité** par rapport à l'extérieur. »[158]

Le concept de PROJET se réfère à celui de la TÂCHE impliquant, de fait, le travail en groupe désirant volontairement participer à des tâches ayant des incidences sur la société, et convoitant un résultat communicable.

---

[156] REY Bernard, op.cit., p. 142.
[157] LE GRAIN, *La pédagogie du Projet,* Bruxelles, Grootaers.
[158] LE GRAIN, *Le défi pédagogique, construire une pédagogie populaire,* Bruxelles, Vie ouvrière, 1980.

A travers le **projet** défini en tant que **tâche**, LE GRAIN estime que l'apprenant acquière, d'abord, une certaine confiance en soi en plus de la confiance personnelle. Il apprend, en outre le sens du partage, de la solidarité, de la décision collective et de l'autogestion.

Finalement, l'apprenant, futur bon citoyen, arrive à maîtriser les outils intellectuels de base, ainsi que la maîtrise des techniques nécessaires à la pratique d'un travail productif géré collectivement.

### 4.3.3.6. La pédagogie du/par le projet ou par les tâches : l'agir social dans l'enseignement-apprentissage du F.L.E.

Apprendre une langue étrangère, dans une *approche par les tâches* ne dépareille pas énormément de celui mené, dans une pédagogie du projet.

En effet, Claus REINHARDT[159] estime que :

> « Le cœur du TBL[160] est que l'apprenant soit confronté activement à la résolution d'un problème dans la langue –cible […]. »

Dans cette démarche pédagogique, l'auteur estime que l'apprenant de langue étrangère est sollicité à répondre à une série d'activités organisées lui permettant d'aiguiser sa curiosité, de le motiver, de l'inciter à la recherche d'information, d'exercer son esprit analytique et critique, enfin des activités qui s'associent à celles de la pédagogie du projet, en classe de langue.

Il est à noter que, dans la pédagogie du projet, les thèmes sont proposés soit par l'enseignant, soit par les apprenant, et discutés, par la suite. Dans le TBL, **l'idée émane toujours, de la part de l'enseignant**.

Les apprenants de langue sont invités à traiter des thèmes motivants, les encourageant à participer activement sollicitant leur créativité et leur inventivité, pendant les séances de cours.

L'auteur insiste, dans son article, sur les phases dont l'enseignement-apprentissage de la langue-cible tient compte.

---

[159] REINHART Claus, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue,* art. « Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/ apprentissage par les tâches », Revue Le français dans le Monde. Recherche et application n° 45, Paris, janvier 2009, p.48.

[160] Task-based learning = enseignement-apprentissage par les tâches, appellation anglo-saxonne, atteint son apogée depuis la fin des années 80 grâce aux travaux de ELIS, en 2003 ; NUNAN, en 2004 et WILLIS, en 2005.

Il en propose trois, au lieu des six phases proposées par NUNAN, en 2004. Il trouve qu'il est judicieux de développer trois phases, pour enseigner la langue étrangère, dans le TBL, les quelles phases se présentent comme suit :

- ✓ D'abord, la présentation du thème et de la tâche puis la préparation (pre-task) avec mise en évidence des structures, des notions,… ;
- ✓ Ensuite, vient la phase de la réalisation (task cycle) qui comporte la résolution du problème avec présentation devant la classe ;
- ✓ Enfin, une/des séance(s) consacrée(s) à la langue (language focus) : analyse linguistique des productions, identification des problèmes langagiers entrainant la mise en place d'exercices remédiant aux structures problématiques.

Somme-toute, si le PROJET est considéré en tant qu'approche pédagogique sous-tendant l'*approche par les tâches*, c'est qu'il demeure une démarche pédagogique aspirant à l'apprentissage *par* et *dans* l'ACTION. A ce titre PROULX affirme, en 2004 :

> « L'approche par projet n'est pas, dans son essence même, une technique ou une façon spécifique d'enseigner. Elle est plutôt une façon de penser l'enseignement en vue d'un apprentissage que l'on espère meilleur. […] Elle prend parti pour l'enseignement de l'apprentissage dans l'**action,** pour l'apprenant comme chef de file de sa formation et pour l'enseignant comme sa vigie. Il faut le dire, l'approche par projet est idéologique avant d'être une mode ou une formule pédagogique à proprement parler. »[161]

En créant chez l'apprenant cet esprit d'indépendance et d'interdépendance, étant donné que l'apprentissage se fait dans une dynamique de groupe, il développe des stratégies de planification, d'anticipation afin de braver les contraintes auxquelles il sera confrontées, dans la réalisations de ses tâches, afin de résoudre le(s) problème(s).

Il en demeure que le PROJET lui permet de concrétiser, d'une part, ses objectifs escomptés, ses désirs souhaités, ses attentes, ses demandes, bref ses aspirations diverses dans sa vie ; et d'autre part, lui forge ses potentialités, sa personnalité , à travers les nombreuses expériences qui lui seront offertes , durant sa scolarité, lui offrant, incontournablement , des avantages, dans sa vie (personnelle, professionnelle ). En un mot, il apprendre à être autonome et responsable sur la prise de décision !

[161] http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu eil&dossier=82&lang=fr

## 4.4. L'impact de la Résolution de situations-problèmes par rapport à la démarche actionnelle

Nous rappelons que la perspective actionnelle est une démarche pédagogique qui prend à son compte les trois approches qui l'on précédée, à savoir : l'approche communicative, l'approche par les compétences et l'approche par les tâches.

Telle qu'elle est définie par J.P. ROBERT, et la plus part des auteurs, la perspective actionnelle et l'approche par les tâches décrivent des pratiques didactiques et pédagogiques, en classe de langue, orientées vers des apprenants-usagers sollicités à effectuer, d'une part, des tâches dans des travaux en/de groupe (la pédagogie du projet) et, d'autre part, à résoudre et à faire face à des situations-problèmes/ situations-complexes.

Il est à rappeler, aussi, que dans cette nouvelle démarche pédagogique l'apprenant-usager est considéré en tant qu'acteur social appelé à réaliser des actions sociales. Celles-ci font objet d'actions collectives (langagières et/ou non langagières avec l'autre), à l'opposé des actions individuelles effectuées sur l'autre requises dans la perspective de l'agir communicationnel. [162]

La *pédagogie du projet* et la démarche de la Résolution des situations-problèmes sont des formes privilégiées pour la concrétisation de l*'approche par les tâches* (TBL).
nous avons essayé précédemment d'identifier les relations existant entre la pédagogie du projet et l'approche par les tâches. Notre tentative ultérieure se résume en une réflexion portant sur l'importance de la **Résolution-problèmes** dans la concrétisation des tâches (langagières ou non-langagières), pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

### 4.4.1. La Résolution des situations-problèmes : une condition sine qua non pour l'approche par les tâches, en classe de F.L.E.

Pour résoudre un problème, il faut d'ors et déjà le poser car comme l'affirme Henri POINCARE : « On résout les problèmes qu'on se pose et non les problèmes qui se posent »

A.GIORDAN affirme, par ailleurs, dans son ouvrage que la résolution de problèmes résulte d'un apprentissage. L'individu réagi face à des situations conflictuelles, tend à braver tous les écueils afin d'arriver à des finalités escomptées , au travers de ses

[162] Dans ce cas, nous faisons référence au passage de l'approche communicative (l'acte de parole) à la perspective de l'agir (l'action sociale).

connaissances, de ses ressources, de son savoir-faire et de son savoir-être. Il en atteste comme suit :

> « Savoir résoudre un problème, cela s'apprend ! […]. Rédiger une dissertation, écrire un rapport sur un accident peuvent être d'autres problèmes à résoudre. Il ya problème lorsqu'on constate qu'une situation est non satisfaisante, qu'il existe un dé calage entre la réalité et ce qui est attendu. Dans chacune de ces situations, il est possible d'identifier quelques principes élémentaires à respecter pour se donner un maximum de chances de les résoudre ou du moins de les affronter.»[163]

Il est à noter que le CECR établit une relation de continuité entre la méthodologie communicative et *l'approche par les tâches* dans le sens où la dimension de l'authenticité des discours est mise en avant, d'une part, ainsi que celle de l'accomplissement des tâches (tâches langagières) dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue.

Ce pendant, d'innombrables questions surgissent auxquelles nous tenterons de répondre, dans le point suivant, au moment où nous évoquons l'idée de la réalisation des tâches (non langagières) par l'apprenant-usager lui requérant une mobilisation de ses ressources (cognitives, stratégiques, linguistiques,…), dans le but de pallier à une situation-problème inédite :

- ✓ A qu'elle classification une situation-problème répond-elle ?
- ✓ qu'est-ce qu'une situation-problème ?;
- ✓ comment enseigner par situation-problèmes ?
- ✓ commentrésoudre une situations-problèmes ?

### 4.4.2. La Situation-problème : une place transcendante dans la classification des tâches !

Travailler par les tâches, en classe de langue facilite l'apprentissage du F.L.E., selon Evelyne BERARD[164]. Cela place l'apprenant dans des situations proches du réel et , de ce fait, la réalisation de tâches en classe permettra par la suite la réalisation dans la vie quotidienne. L'auteur estime que la simulation de la réalité n'est, en classe, n'est pas

[163] GIORDAN André et SALTET Jérôme, *apprendre à apprendre*, Paris, LIBRIO, 2011, p. 41

[164]BERARD Evelyne, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue,* art. «Les tâches dans l'enseignement du FLE :rapport à la réalité et dimension didactique », Revue Le français dans le Monde. Recherche et application n° 45, Paris, janvier 2009, p.39

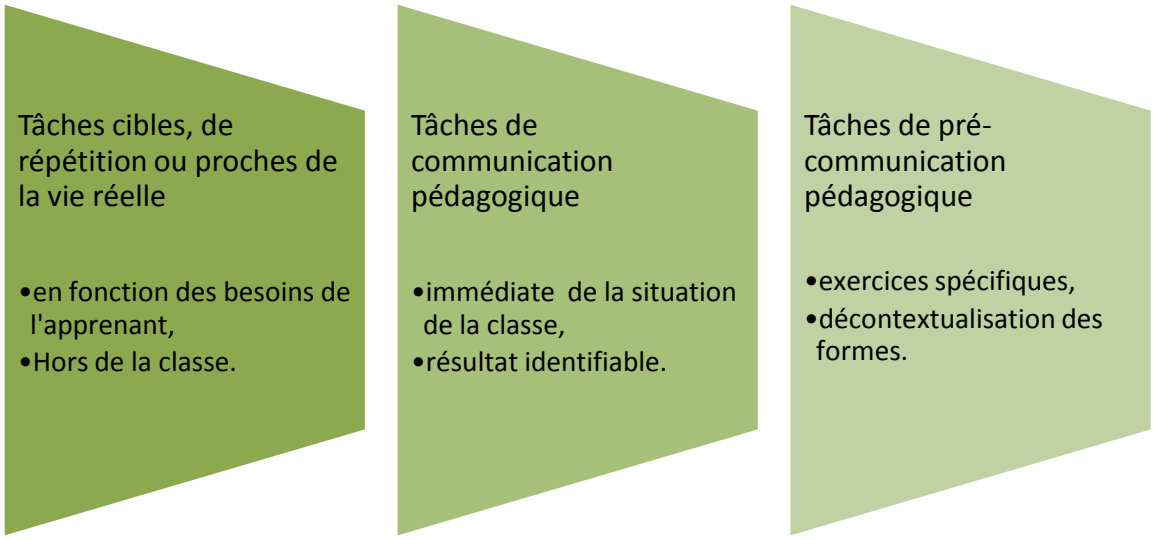
suffisante pour garantir un apprentissage atteignant surement les objectifs attendus. Pour ca fait, il est nécessaire d'envisager des TÂCHES ayant trait à l'imaginaire et à la créativité.

L'auteur affirme que ces dites **tâches**, bien qu'elles soient simulées, elles peuvent engendrer des interactions et des échanges comparables aux échanges réels.

Il ne faut pas omettre la double visée de la tâche ; étant donné sa nature : elle est à la fois langagière aspirant la correction de la langue utilisée pour la réaliser dans des situations ou des **tâches non langagières.**

A partir de là, le CECR distingue, en 2002, trois catégories de tâches que nous schématisons (figure n°12) comme suit :

**Figure n° 12: Configuration des trois catégories de Tâches, selon le CECR[165] (2002) .**




Source : CECR.

Les trois types de tâches proposée par les CECR, en 2002, présentent un rapport de dépendance et de complémentarité. En effet, les **tâches cibles** sont choisies, d'abord, en fonction des besoins de l'apprenant du FLE, en dehors du contexte de l'apprentissage.

Ajouté à ceci, **les tâches de communication pédagogique** composées sur la nature sociale, et où les apprenants de FLE simulent et s'y engagent pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible, sont prévues pour leurs caractères interactif et immédiat de la situation de classe. Ce sont des tâches qu ont des résultats identifiables.

Enfin **les tâches de pré-communication pédagogique** relèvent des exercices de manipulation décontextualisée des formes linguistiques.

[165] Conseil de l'Europe, Guide pour utilisateur

Il en résulte que l'apprentissage du FLE passe indubitablement par la simulation du réel, entrainant parfois d'autres tâches telles que la compréhension d'un texte oral ou écrit ; la conversation avec l'autre sur un sujet personnel,…

A ce titre, J.WILLIS propose, en 1996, une typologie de tâches ayant trait aux opérations suivantes :

- ✓ Lister ;
- ✓ Ordonner ;
- ✓ Comparer
- ✓ RESOUDRE UN PROBLEME ;
- ✓ Partager une expérience personnelle ;
- ✓ Participer à des tâches créatives.

Nous en retenons que la Résolution de problème fait partie des types de tâches répondant à une situation bien définie, se situant dans un contexte donné, ayant un sens , mobilisant, de la part de l'apprenant, des compétences et des stratégies. Elle est, de plus, une opération cognitive se situant, essentiellement, du point de vue de l'apprenant puisqu'il est enclin à baver des obstacles et à résoudre, enfin de compte, des situations complexes.

### 4.4.3. [Situation et Problème] : un Continuum adapté pour le concept de [situation-problème]

Avant de nous lancer dans la définition du concept « situation-problème », il serait évident de donner un aperçu sur les deux notions composant ce concept, à savoir 'situation' et 'problème'

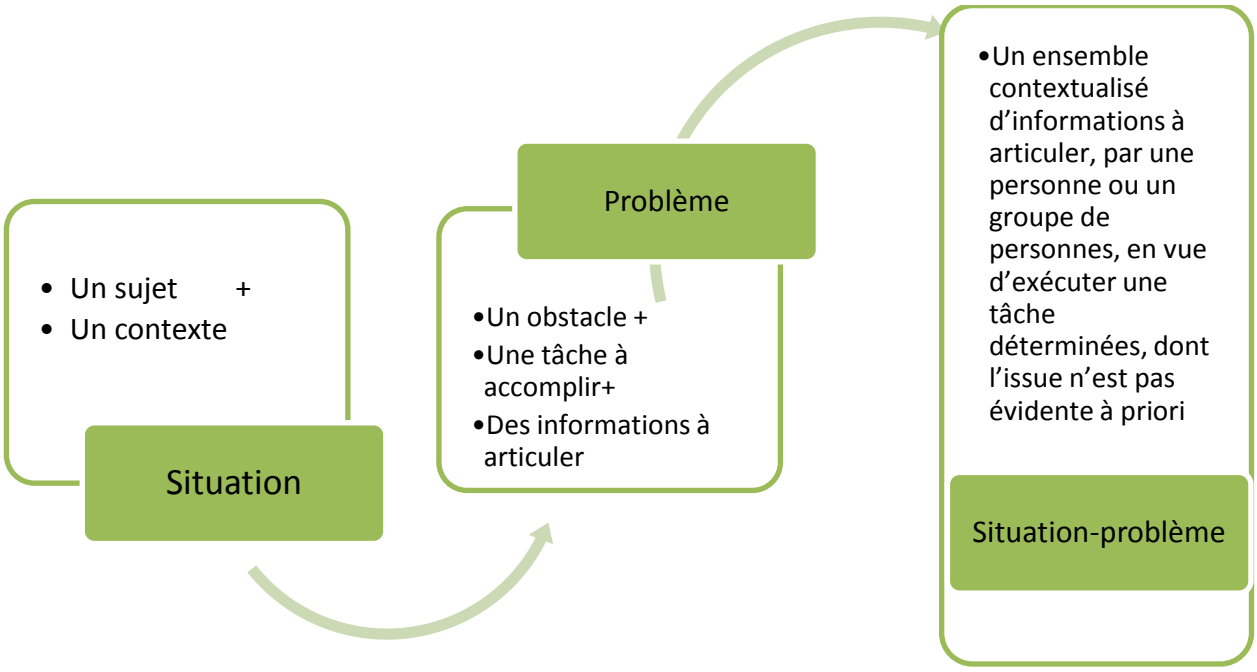
Notons, d'abord, qu'en 2010, X.ROEGIERS avait souligné :

> « qu'une *situation-problème* désigne un ensemble contextualisé d'informations à articuler, par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'exécuter une tâche déterminées, dont l'issue n'est pas évidente à priori.»[166]

De cette définition, nous retenons, les mots-clés de chacune des notions : situation et problème que nous représentons selon le schéma suivant (figure n°13) :

[166] ROEGIERS X, *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés,* Bruxelles, De BOECK Université, 2010.

**Figure n°13 : Configuration des Composantes de la Situation-problème , selon X.ROEGIERS (2010)**




**Source : X.ROEGIERS**

La Figure n°13 délimite les éléments constitutifs de la notion de SITUATION, et ceux de la notion de PROBLEME. Il en dégage, de ce fait, comme suit :

- ✓ LA SITUATION, terme généralement, courant renvoit aux relations qu'entretiennent les personnes, selon un contexte déterminé, durant un moment précis et dans des circonstances définies ;
- ✓ LE PROBLEME est défini, d'abord, par le besoin de réduire l'écart existant entre la situation présente jugée insufisante et la situation désirée ou le but à atteindre. Aussi, par le fait que le sujet se voit démuni de ressources( démarche cognitive) et de moyens possibles de réduire cet écart. Finalement, par la nature de la résolution du problème qui diffère d'une personne à une autre.

## 4.5. Genèse du concept de Situation-problème, dans le cadre scolaire : une démarche incontournable dans l'agir social

Après avoir donné un aperçu sur les deux notions (situation et problème) dans un cadre général, notre tâche est d'identifier les avantages qu'émanent ces deux notions, dans le cadre scolaire.

Il est incontestable que la ***situation-problème*** se distingue par sa fonction précise, dans le cadre scolaire, et exactement dans l'apprentissage du FLE. A ce titre, MARTINAND précise, en 1987, comme suit :

> « à travers un ou plusieurs obstacle(s) à surmonter par les élèves que se réalisent de nouveaux apprentissages. »

Dans le cadre des apprentissages, il est à signaler que le terme « SITUATION » renvoie aux « interactions entre l'enseignant et ses élèves »

Sachant que le terme « situation » revêt un sens doublement différent, dans le cadre scolaire, il désigne à la fois :

- ✓ « Une activité organisée par l'enseignant et un groupe d'élèves ;
- ✓ Un ensemble contextualisé d'informations qu'un élève ou un groupe d'élèves est invité à articuler en vue d'une tâche déterminée »[167]

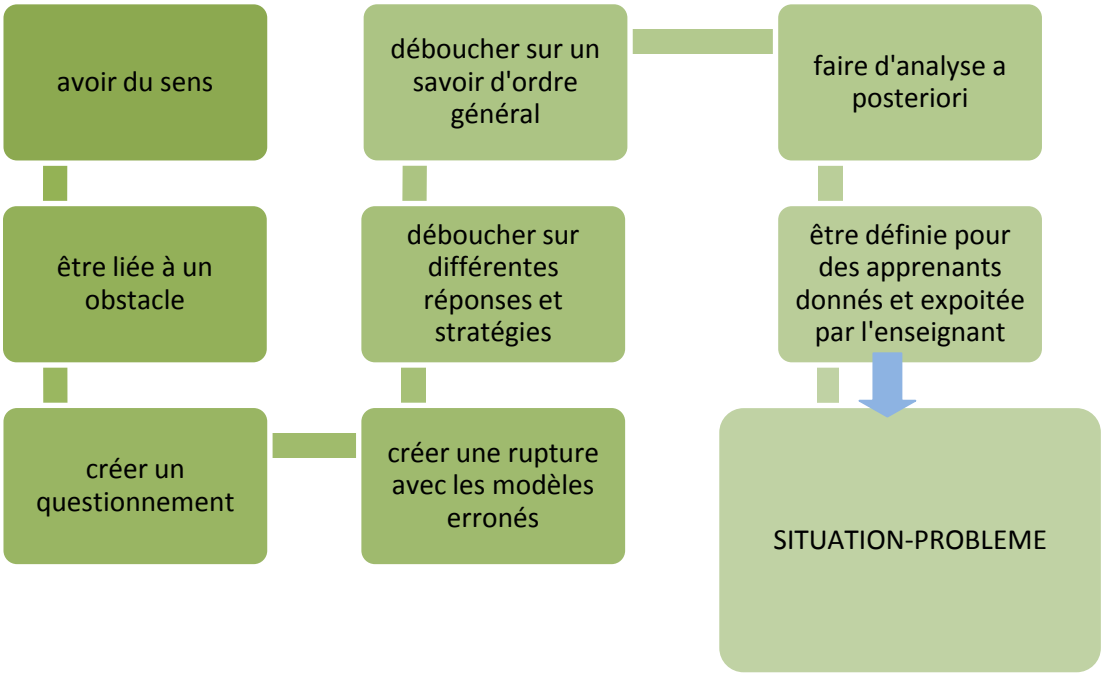
Ainsi es nait le concept de « situation-problème » : pour X. ROEGIERS, le second sens du terme « situation » correspond parfaitement au concept de **situation-problème**.

Nous restons toujours insatiable face à la définition donnée, à propos du concept de « **situation-problème** ».Outre la définition avancée par X.ROEGIERS, en 2010 et, , nous suggérons celle qui est proposée par Gérard DE VECCHI, en 2002 et reprise, par le même auteur, en 2013.

En effet, G. DE VECCHI estime qu'une **situation-problème** doit répondre aux huit critères, que nous schématiserons, par la suite (figure n° 14), pour être définie. Une **Situation-problème**[168] doit :

[167] ROEGIERS Xavier, *Des situations pour intégrer les acquis scolaires,* Paris, De Boeck, 2011, p.17
[168] DE VICCHI Gérard, *Enseigner par situations-problèmes,* France, Delagrave, mai 2013_1062, p. 31.

**Figure n°14 : Configuration des Critères définitionnels de la Situation-problèmes, selon G. DE VICCHI. (2015)**




Source : G. DE VICCHI.

### 4.5.1. Une approche Analytique du concept de *la situation-problème,* selon G. DE VICCHI

Pour définir le concept de **situation-problème,** G. DE VECCHI prend en compte les aspects essentiels pour son élaboration et surtout pour sa mise en place, voire, sa mise en pratique, dans le cadre des apprentissages, en classe.

G. DE VICCHI assimile l'idée du concept « problème » à celle de « situation-problème ». en effet, jugeant que la **situation-problème** n'est autre qu'un **problème** se présentant comme :

> « Une situation initiale, comportant certaines données, qui impose un but à atteindre, qui oblige une suite d'actions, qui mobilise une activité intellectuelle, qui fait entrer dans une démarche de recherche, en vue d'aboutir à un résultat final. Ce résultat est initialement connu et la solution n'est pas immédiatement disponible. »[169]

[169] DE VICHHI Gérard et CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire vivre de véritables situations-problème,* France, Hachette, février 2015, p.22.

Il est important, de plus, pour l'auteur, que la **situation-problème** remplisse les critères représentés, dans la Figure n°14 ci-dessus, afin qu'elle corresponde à un véritable **Situation-complexe**.

Enfin, à l'issu des apprentissages pris en charge par les **situations-problèmes,** l'enseignant/ le formateur est amené à consacrer des moments de réflexion sur la manière « dont les activités ont été vécues » et du savoir qui se veut être **intégré**.

En résumer, bien qu'il y ait beaucoup d'encre versée au sujet du concept de *situation-problème,* nous nous sommes penchée essentiellement sur celles proposées par les deux auteurs : X.ROEGIERS et G.DE VICCHI, pour leur caractéristiques complémentaires que nous avons, d'un côté, remarquées. Il nous semble, d'un autre côté, important, pour nos enseignants de F.L.E. d'en tenir compte, dans leurs apprentissages, dans le second cycle.

Nous constatons que chacune de ces définitions proposées par X. ROEGIERS et G. DE VICCHI recouvre, respectivement, un/des aspects précis :

- ✓ Pour le premier auteur, il envisage une définition relative au concept de **situation-problème**, à partir de la définition donnée au terme ***Situation***, il : il met en exergue le rôle capital du *contexte*, et celui de la mobilisation des *informations* (ressources) pouvant intervenir dans l'*accomplissement de la tâche* malgré les *obstacles* intervenus, pour résoudre des **situations-problèmes**, transformées, une fois les objectifs atteints, en des **situation-cibles** ou des **situations-d'intégration ;**
- ✓ Quant au second auteur, , il suggère huit critères essentiels, pour définir le concept de **situation-problème**, à partir de la définition donnée au terme *problème*. En outre, affirmant que c'est principalement une prédisposition de la part de l'enseignant/ formateur à dépoyer ses efforts et sa spiritualité en se servant des **situations-problèmes,** ces **situations** deviendront, à l'issu des apprentissages, des **situations-complexes** et/ou des **situations-d'intégration.**

Ceci nous amène à poser d'autres questions relatives aux rapports existant entre les *situation-problèmes* et les **situation-cibles** appelées aussi **situations -d'intégration**

### 4.5.2. De la situation-problème à la situation-cible : le passage formel, dans le cadre des apprentissages performants, en classe de F.L.E.

Nous rappelons la définition du terme **tâche** proposée par X. ROEGIERS, en 2011, afin d'essayer de distinguer entre les différentes natures inhérentes à la notion de *situation.*

Est **tâche :** « l'image de ce que l'on attend de l'élève quand il résout une situation : un processus à mettre en œuvre, mais surtout un produit à obtenir : la réponse à une situation fermée, une production personnelle, l'exécution d'une tâche courante, une proposition d'action etc. »

Nous en retenons que la **tâche** est d'abord une anticipation d'un produit à obtenir. C'est aussi une image, une représentation attendue tant désirée par l'enseignant/ formateur ainsi que par l'apprenant/ formé. Enfin c'est un processus à mettre en œuvre pour parvenir à un résultat performant, après la résolution de situations.

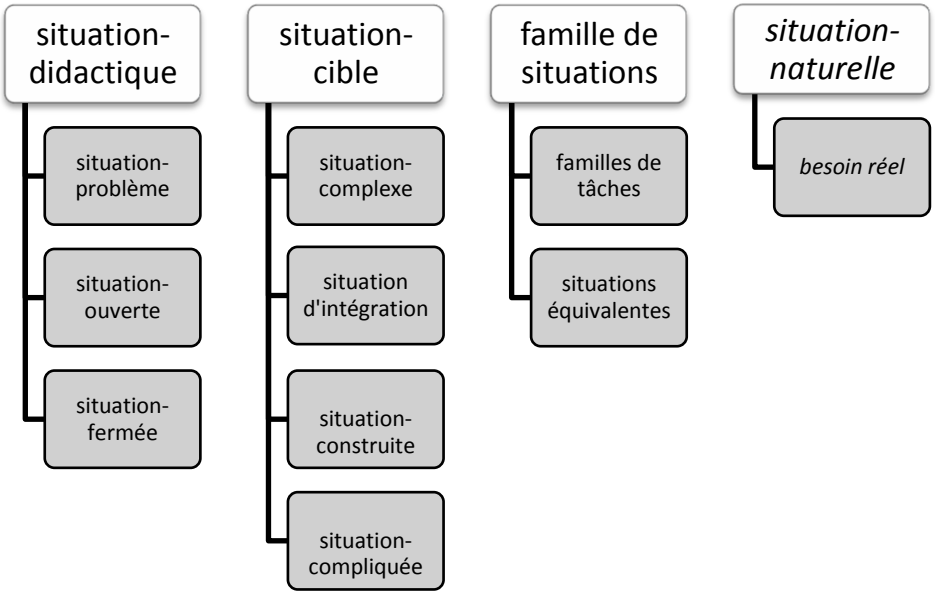
L'apprenant est entrainé dans un processus, il est appelé à gérer des situations, à les mener afin de les résoudre et atteindre d'autres au travers différentes opérations et d'actions.

A partir de ceci, nous en déduisons différentes natures ou plusieurs types de situations auxquelles l'apprenant se trouve confrontées, bien qu'elles soient liées les unes aux autres.

### 4.5.2.1. Pour quel type de *situations,* en classe de F.L.E.?

Nous estimons important de synthétiser, sous forme de schéma (Figure n°15), les types de situations proposées et consenties par X. ROEGIERS, partageant l'avis de B.REY, V. CARETTE,… afin d'essayer d'en dégager celles qui répondrait à des situations d'apprentissage en classe de F.L.E..

**Figure n°15 : Configuration de la Typologie de situations, selon X. ROEGIERS**




**Source** : X. ROEGIERS.

A partir de la Figure n°15, nous pouvons nous interroger sur les relations qui peuvent exister entre l'une et l'autre situation : les différentes situations proposées dans la **Figure** n°15 établissent-elle, entre elles, des relations de complémentarité ?, de similitude ? ou d'interdépendance ?

Pour répondre à la question, il est nécessaire de définir chacun de ces concepts, en nous référant à plusieurs auteurs : X.ROEGIERS[170]., RAYNAL et RIEUNIER, B. REY, J.M. DE KETELLE. Nous avons jugé intéressant de regrouper ces notions, dans le tableau n° comparatif nous aidant à avoir une vision globale et claire :

**Tableau n°09 : La notion de « situation », en didactique du F.L.E.**

| **Types de situations** | **Essai définitionnel**<br>**Est :** |
|---|---|
| **Situation-didactique/ pédagogique**[171] | -Organisée par l'enseignant pour l'ensemble d'un groupe-classe, en fonction de nouveaux apprentissages. Elle se distingue de la *situation-cible.*<br>-Crée un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre et permet aux élèves la conceptualisation à partir de cet espace-problème. |
| **Situations-problèmes** | Une situation-didactique, conçue par l'enseignant, tenant compte du sujet et du contexte, en vue d'accomplir une tâche, en dépassant des obstacles, et en articulant des informations. |
| **Situation-ouverte** | Une situation-problème qui possède plusieurs solution, a priori toutes aussi valables les unes que les autres. |
| **Situation-fermée** | Une situation-problème qui possède une solution unique, déterminée au départ. A partir des données dont dispose l'élève, il doit aboutir à une solution déterminée, quelque soit la démarche choisie : la même réponse est attendue de l'ensemble des élèves. |
| **Situation-cible** | L'image attendue de la part de l'élève, des situations visées, un couronnement des apprentissages. Appelée **situation d'intégration** ou situation de réinvestissement : l'occasion où l'élève intègre puis articule combine ses acquis, elle consiste en une **situation complexe** |
| **Situation-complexe** | Résolue à partir d'éléments (ressources) déjà abordés par l'élève, de façon séparée, dans d'autres contextes,<br>Elle dépend de la quantité de savoirs, savoir-faire, savoir-être à mobiliser et à articuler en elles. |
| **Situation-d'intégration** | « Situation –complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite[172] et mettant en jeu les apprentissages antérieurs »[173]<br>Mobilise des ressources cognitives, gestuelles, socio-affective de plusieurs acquis de l'élève ;<br>Articulée autour de plusieurs savoirs et savoir-faire ;<br>Loin d'être une simple application à caractère mécanique dans sa présentation, dans ses contenus et dans sa démarche utilisée ; |
| **Situation-** | Une situation offerte par la vie quotidienne et professionnelle, dans toute sa diversité ; |

[170] ROEGIERS X., op.cit. pp. 258- 261.
[171] Pour RAYNAL et RIEUNIER (1997), la situation didactique est dite situation pédagogique
[172] Selon X. ROEGIERS, ce sont des informations dont dispose l'élève et qui ne doit pas s'en servir, dans sa vie quotidienne ou professionnelle, face à des situations problèmes.
[173] DE KETELLE J.M., CHASTRETTE M., CROS D., METTELIN P. et THOMAS J., *Guide du formateur,* 3ème édition, 1989, p. 100.

| | |
|---|---|
| **naturelle** | elle répond à un besoin réel et nos à des fins d'apprentissages. |
| **Situation-construite** | Construite à des fins pédagogiques, répondant de-temps-à-autre à un besoin réel (formation technique et professionnelle.) |
| **Situation-compliquée** | Relatif à chaque élève en fonction de ses acquis ; Du niveau de la résolution de problème ; repose sur des tâches compliquées ; met en jeu des savoirs et des savoir-faire nouveaux et peu connus. |
| **Tâche-compliquée** | Tâches insuffisamment maîtrisées ; un concept, un savoir-faire peu connu ou supposé connu,… par l'élève. |
| **Famille de tâches** | Famille de situations destinée à accomplir un ensemble de tâches[174]. |
| **Famille de situations** | Un ensemble de situations-équivalentes ou de niveau de difficulté équivalent; elles se rapportent à la même compétence ; |
| **Situations-équivalentes** | Des situations interchangeables, utilisées l'une pour l'autre ; ont, à la fois le même niveau de complication et celui de complexité. Elles se mesurent à travers leurs résultats comparables, après leur résolution. |

Source : RAYNAL et RIEUNIER, X. ROEGIERS, DE KETELLE J.M., CHASTRETTE M., REY Bernard

### 4.5.2.2. Analyse synthétique des différents types de Situation : de la S*ituation*, en classe de F.L.E. à la *Tâche*, pour apprendre l'oral

Pour résumer, la fluctuation de situations didactiques, soient-elles ou non-didactiques, reste suffisamment abondantes, dans le champs conceptuel. Néanmoins, à partir du tableau n°09 ci-contre, nous distinguons :

1. Des situations répondant à des objectifs d'apprentissage appelés situations didactiques gérées soit par l'enseignant lui-même, soit de manière collective, soitmenées avec l'aide de quelques élèves, soit en petit groupes ou par les élèves ;
2. Des situations-cibles où lélève est appelé à réaliser des tâches complexes, en vue d' intégrer des savoirs et des savoir-faire connus ;
3. Des situations-cibles où l'élève travaille individuellempent et peut mobiliser des savoirs ou des insuffisament connus par l'élèvesavoir-faire
4. Enfin des situations répondant à des besoins réels.

L'apprentissage du F.L.E. et particulièrement celui de l'oral , à notre sens, ne consiste pas à accumuler des connaissances sans pour autant les réutiliser, lorsque nécessité y oblige !,

La mise en situation de l'apprenant/ usager conçue par le pédagogue, au sein de la classe, dans des situations- construites invoquant un contexte réel lui favorise, d'abord, la mobilisation, d'une manière synergique, des acquis ; lui permet, ensuite, d'établir des relations déterminées, abstraites ou/et concrètes avec le/les groupe(s) d'apprenants avec

[174] REY Bernard, op.cit., p.129

qui il agit/ réagit, dans des circonstances précises ; le sollicite, enfin, à réaliser des familles de tâches inscrites dans des projets pédagogiques, en vue de construire de nouvelles compétences, dans un agir collectif voire collaboratif.

Cette démarche pédagogique tant souhaitée , dans nos écoles, ne serait-elle pas témoin d'une efficacité tant sur le plan pédagogique et didactique, aspirant à un devenir s'appuyant sur une triple dynamique : celle qui participe à la construction de la compétence sur **un agir social** ; celle qui assure le choix de situations possibles qui garantissent le transfert des ressources et l'acquisition d'**actions autonomes** plaçant, par conséquent, l'apprenant, dans des situations nouvelles ; et celle qui assure un renforcement de ces compétences pour un aboutissement à l'**action performante**.

### 4.5.3. Situation-problème et Résolution de situation-problème : un défit incontournable pour la co-construction de la compétence, en classe de langue

Les expressions utilisées pour désigner le concept de « Situation-problème » abondent, dans la littérature pédagogique.

En effet « Situation-problème » peut être, selon B.REY désigner, aussi, dans le sens de :

- « Résolution de problème.» : un problème dont les apprenant peuvent résoudre en sélectionnant et en combinant les « procédures de base nécessaires » dont ils disposent ;
- « situation-authentique », non conçu à des fins didactiques, présente un véritable problème relevant du vie quotidienne ou professionnell et qui requiert des savoirs et des savoir-faire que l'apprenant ne possède pas ;
- Enfin, « situation-problème » liée à la conception « constructiviste » de l'apprentissage (conception tant requise par les didacticiens des mathématiques.

Pour notre part, nous prenons la première conception : celle liée à la « Résolution-problème ». nous nous posons les questions suivantes :

1. Comment arrivent l'(apprenants/ enseignant) à un mener une démarche consensuelle pour résoudre ces situations-problèmes, en classe de langue ?
2. De quelle manière parviennent-ils à les RESOUDRE , dans une classe de langue ?

Ces deux interrogations nous conduisent à réfléchir, non seulement, à la manière, mais aussi aux moyens que l'on peut mobiliser, et qui sont d'une utilité incontestable afin d'aboutir aux objectifs pédagogiques attendus et aux finalités assignées.

### 4.5.4. Des outils pour résoudre une «Situation-problème », en classe de F.L.E.: des objectifs à atteindre !

Afin de répondre aux questions posées précédemment , nous nous sommes référée à la conception de deux auteurs : G. DE VICCHI et X. ROEGIERS qui nous ont éclairé, en nous fournissant respectivement, d'un côté, les outils didactiques et pédagogiques mis à la disposition de l'enseignant et de l'apprenant ; et d'un autre côté, un éclairage tant sur le plan théorique que psychologique, nous orientant, efficacement pour la mise en œuvre d'une démarche pédagogique fondée sur la **Résolution de situation-problème.**

Il est évident, qu'une telle démarche pédagogique recommande de la part, de l'enseignant, en particulier, l'innovation et la le sens de créativité, dans le but de diversifier les situations-problèmes, sensibles à être résolue par l'apprenant.

Pour apprendre au moyen de la « Résolution de situations-problème », des éléments de connaissances nécessaires doivent être à la portée des apprenants, afin de les aider à progresser. Selon G. DE VICCHI (2007), l**'apprenant doit construire la solution du problème.**

L'apprenant est mis, ensuite, durant les apprentissages, dans des situations contraignantes présentant des **ruptures.** Celles-ci peuvent constituer un prétexte pour l'émission **d'hypothèses mise à l'épreuve par l'apprenant.**

Des documents apportant des renseignements pertinents sont mis, en outre, à la disposition de l'apprenant pour **débloquer la situation, l'aider à progresser, dans ses investigations/ sa recherche, pour voir globalement le problème**.

Enfin, les apprenants doivent **s'auto-évaluer** : l'apprenant sera amener à comparer ses résultats à ceux déjà produits, au moyen d**'un document de validation**[175] présenté en fin de recherche.

Quant à X. ROEGIERS (2011), il estime que la Résolution de situations-problèmes relève d'un « niveau cognitive élevé en affirmant comme suit :

> « De par le fait qu'elle joue continuellement sur la nouveauté, la **résolution de problème** comprend très souvent une composante cognitive importante. Même une situation-problème de nature gestuelle ou affective va très souvent

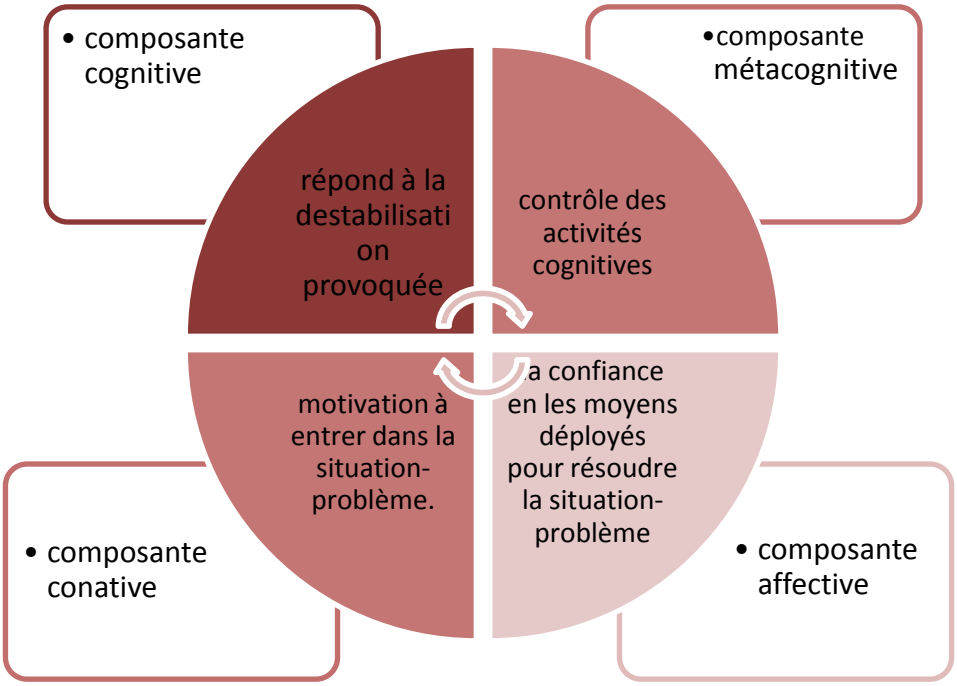
[175] Pour DE VICCHI G. ce document représente l'aboutissement que les élèves doivent atteindre.

mobiliser la composante cognitive, pour répondre à la déstabilisation provoquée»

Nous remarquons, par ailleurs, que de la Résolution de situation-problème entraine un déclenchement synergique de trois autres composantes, à savoir :

La composante métacognitive, la composante affective et la composante conative que nous schématisons comme suit :

**Figure n°16 : Configuration des opérations cognitives de haut niveau, selon X.ROEGIERS, pour la Résolution de situations-problèmes.**




Source : **X.ROEGIERS,**

A travers notre recherche, nous découvrons d'autres auteurs ayant suggérée des processus contribuant à la résolution de situation-problème tels que : BLOOM et son importante taxonomie, DÏENG SARR A.,…

Notre attention se penche directement sur les auteurs cités précédemment : peut-être pensons-nous aux incidences qui peuvent en découler, lors de l'enseignement-apprentissage du F.L.E., au sein de nos établissements scolaires du second cycle !

**Conclusion partielle**

Dans le chapitre IV, nous avons essayé d'aborder les nouvelles perspectives qui ont succédé à l'approche par les compétences, et auquel le système éducatif algérien pourrait opté, un jour !

Nous avons tenté de faire un état des lieux de la perspective actionnelle en nous basant sur des fondements méthodologiques, pédagogiques et didactiques, à partir d'ouvrages théoriques de différents auteurs émérites, tels que : J.P. CUQ, X. ROEGIERS, J.P. ROBERT, le CECR., le CECRL, …

Ceci nous amène à distinguer des éléments ayant des relations de similitude et de complémentarité, d'interdépendance, voire de divergence entre la démarche actionnelle qui point, dès les année 2000 et qui est toujours en vogue, dans les pays d'outre-mer, et l'approche par les compétences toujours retenue, dans nos écoles, pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E.

Nous retenons, d'abord, que la démarche actionnelle, pareillement à l'approche par les compétences offre un large spectre de processus (cognitive,pragmatique,…) œuvrant vers la construction de la compétence (langagière et non-langagière).

Aussi, l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère se fait, à partir de projets-pédagogiques favorisant le travail collectif et collaboratif : les apprenants réalisent des travaux en groupes.

Ils sont appelés à accomplir des tâches et à dépasser tout écueil pouvant entraver leur apprentissage de la langue étrangère.

Enfin, dans le but d'intégrer les acquis/ apprentissage, l'apprenant doit résoudre des situations-problèmes. Face à des situations-complexes, il doit mesurer, au préalable, toutes les contraintes pouvant endiguer ses apprentissages et prévoir des solutions idoines lui offrant des perspectives efficaces pour atteindre ses objectifs escomptés.

Néanmoins, la différence entre les deux démarches pédagogiques réside dans le sens où cette construction s'effectue dans le cadre purement scolaire, en ce qui concerne l'approche par les compétences ; alors qu'elle se construise, hors et dans le milieu scolaire, dans la démarche actionnelle.

Notons, de plus, que les tâches entreprises sont purement communicatives, dans l'APC ; en revanche, dans la perspective actionnelle, la tâches communicatives restent au service des tâches non-communicatives effectuées, en dehors du milieu scolaire.

Somme toute, il est important de rappeler que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et notamment du français, dans nos écoles est organisé autour de projets- pédagogiques sollicitant le travail en/de groupe ayant pour objectif l'installation et perfectionnement des compétences des apprenants.

Après s'être rendu compte de la nature de la compétence à installer et à perfectionner, dans le cadre la Réforme éducative de 2004, dans le second cycle, il nous est difficile de conclure cette partie sans se poser un certains nombre d'interrogations :

- ✓ Quelles type de compétences Réforme éducative algérienne vise-t-elle ?
- ✓ Le système éducatif algérien opetera-t-il, un jours, pour la perspective actionnelle ?
- ✓ Quelle formation didactique et pédagogique peut envidager le système éducatif algérien afin de changer les représentations voire les pratiques pédagogiques campées sur des méthologies relevant des années 70 ?
- ✓ Quelle démarche prospective pourrait prévoir le système éducatif algérien, pour que la construction de la compétence, en langue étrangère et notamment celui du F.L.E., dans nos écoles, dépasse le «**Que faire** » et s'inscrive dans le « **Comment agir** » ?

# DEUXIEME PARTIE

## Cadre méthodologique : Exploitation outillées des COMPOSANTS DU CORPUS

# Chapitre V :

## Méthodologie pour une analyse de L'outil de base .L'outil introductif du corpus : Questionnaire 1

Notre projet a pour objet de trouver des réponses objectives aux interrogations relatives à l'enseignement- apprentissage de l'oral, dans le second cycle de l'école primaire- notamment en 5ème année primaire- ; à la démarche requise, à savoir, l'approche par les compétences appliquée dans nos écoles primaire, depuis l'an 2004-2005 ; et aux modifications d'ordre méthodologique introduites par la nouvelle Réforme éducative.

## 5.1. Principes méthodologiques généraux pour l'analyse de l'outil de base : QUESTIONNAIRE 1

### 5.1.1. Une étude exploratoire

Nous nous sommes proposée d'établir, à cet égard, un questionnaire souhaitant collecter le maximum de réponses inhérentes aux huit compétences, aux seize objectifs d'apprentissage et aux vingt cinq activités/tâches proposés dans le programme de français de 5ème depuis janvier 2009 pour l'installation et le perfectionnement des aptitudes langagières de l'apprenant tant en compréhension qu'en expression orales.

Ce questionnaire sera soumis aux collègues du primaire, en vue d'une étude aspirant être exhaustive, afin qu'ils partagent nos préoccupations, qu'ils étayent nos réflexions, qu'ils soient impliqués (ées) de loin ou de près, pour une participation active à la vie scolaire.

Comme l'indique le titre, notre projet se propose d'être un travail de recherche visant à déterminer les attitudes des enseignants(es) à l'égard des objectifs de l'enseignement-apprentissage de l'oral en situations formelles , en 5ème année primaire- une approche qui s'avère au service du jeune apprenant algérien - .

Nous souhaitons que les conclusions puissent être exploitées par les responsables institutionnels de l'éducation s'occupant à promouvoir cet enseignement- apprentissage de la langue française, au sein de nos établissements scolaires.

#### 5.1.1.1. L'enquête

Une enquête quantitative sera réalisée et établie par un questionnaire destiné aux enseignants des écoles primaires du centre ville de la daïra de Mostaganem afin de déterminer :

- leur profil et, éventuellement, leurs différents points de vue au sujet de la nouvelle approche entreprise pour perfectionner l'oral des apprenants de la 5ème année primaire;

- déterminer leurs positions quant à l'application de l'approche par les compétences et son impact par rapport aux interactions langagières des apprenants de 5ème AP. lors des situations formelles ;
- leurs suggestions au-sujet-de l'accomplissement des différents compétences, objectifs d'apprentissage, activités et tâches proposés dans le programme, pour la réalisation du projet, par l'apprenant, de la 5ème A.P. avec ses pairs ;
- leurs suggestions pour promouvoir les compétences langagières de l'apprenant algérien, dans le second cycle ;
- leurs impressions relativement aux journées d'étude, journées de formation, journées pédagogique, et aux séminaires ;
- leurs impressions relativement à l'impact de ces derniers sur leur formation professionnelle

**5.1.1.2. Outils d'analyse**

**5.1.1.2.a. Le questionnaire:**

Le questionnaire est destiné aux enseignants des écoles du centre ville de la daïra de Mostaganem, vu leur stabilité, dans leurs poste.

Il est composé de questions ouvertes et de questions fermées. Il se divise en trois sections :

- le profil de l'enseignant (e)
- son point de vue sur les compétences de fin d'année, les objectifs d'apprentissage, les différentes tâches proposées pour la réalisation de projets,
- Aussi, nous avons laissé libre choix à l'enseignant de s'exprimer afin de donner ses suggestions quant aux journées de formation, journée d'étude, journées pédagogiques, séminaires, sans omettre ses propositions pour de nouvelles perspectives didactiques en vue d'améliorer l'oral de l'apprenant algérien dans le deuxième cycle .

Dans ma fonction d'ex- professeur certifiée d'enseignement fondamental, (ex-maîtresse d'enseignement fondamental), nous sommes souvent en contact direct avec les enseignants (es) du scolaire. Ces rencontres auront lieu, principalement, lors de visites d'établissements; ce qui nous permettra d'aborder, personnellement, ceux et celles qui seraient susceptibles de participer à notre enquête, de leur distribuer les questionnaires et

de les recueillir, dans les délais convenus, c'est-à-dire, une quinzaine de jours, au plus tard vingt et un jours après leur distribution.

Le questionnaire tente de couvrir au maximum les domaines de «l'expérience de classe », c'est-à-dire l'approche empruntée pour l'enseignement- apprentissage de l'oral, en 5ème A.P. et les activités proposées ; sans omettre, évidemment, le recueil des suggestions proposées pour l'ensemble des enseignants qui y ont participé.

Notre ultime tâche sera ensuite de collecter les données, les présenter sous forme de graphiques, les examiner et les interpréter.

**5.1.1.2.b. L'échantillonnage**

La taille de l'échantillon a été déterminé, de façon scientifique et rationnelle, afin que la répartition des questionnaires touche 70%( soit un peu plus des 2/3) de chacune des vingt (20) «entités géographiques»[1] de la circonscription de la daïra de Mostaganem. D'où le nombre d'enseignants (es) touchés par notre enquête représente 69 cas des 99 enseignants exerçant dans la circonscription susdite ; ce qui représente 70 % du nombre total des enseignants (es) en activité, dans les écoles primaires de la daïra de Mostaganem.

Cette enquête a sollicité leur expérience pédagogique et a constitué une source de réflexions stimulantes pour chacun (e) des enseignants (es) de français de l'école primaire. Nous pouvons dire que les 69 enseignants (es) concernés ont répondu à l'ensemble de nos questions.

Nous avons choisi de distribuer le questionnaire aux enseignants (es) d'un secteur que nous connaissons bien en raison de notre « expérience professionnelle », en l'occurrence les écoles primaires (dites fondamentales jusqu'à l'année scolaire (2003-2004).

Pour participer à cette étude, les sujets devraient avoir passé au minimum une année scolaire complète de français dans le primaire.

Les tableaux ci-dessous présentent, globalement, les critères des répondants interrogés possédant une expérience d'enseignement comprise entre 1 et 40ans.

[1] Découpage de la daïra de Mostaganem , selon l'inspection académique ,en 15 entités géographiques : 1-Mont-plaisir ; 2-Raisin-ville ; 3- Saint-jules ; 4- H.L.M ; 5-Les 5 juillet ; 6-Beymouth ; 7-Chemouma ; 8-El metmar (centre ville ) ; 9-Pépinière ; 10-C.I.A ,11-Plateau ; 12-Salamandre ; 13-Arsa ; 14-Tigditt ; 15-Les 800 Logts . ;16- Hai-Essalem ; 17-600 logts.( kharouba) ; 18- Elwiam ; 19- El houria ; 20- La Remonte.

### 5.1.2. Une démarche descriptive

#### 5.1.2.1. Profil de l'enseignant

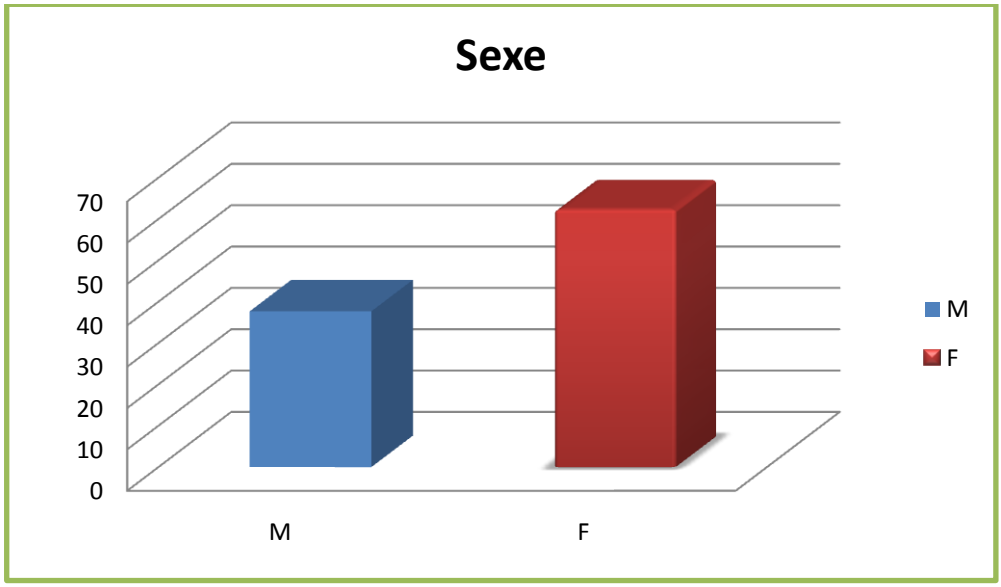
#### 5.1.2.1.a. Sexe et ancienneté

**Tableau n° 10: Sexe et ancienneté**

| | 1. Sexe | | 2. Ancienneté | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | T1 | | T2 | | T3 | |
| | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % |
| M | 26 | 37,68 | 03 | 04,34 | 16 | 23,18 | 07 | 10,14 |
| F | 43 | 62,31 | 14 | 20,28 | 24 | 34,78 | 05 | 07,24 |
| Total | 69 | 100 | 17 | 24,63 | 40 | 57,97 | 12 | 17,39 |
| % | 100 | 100 | 100 | | | | | |

Source : enquête quantitative (2011/2012)

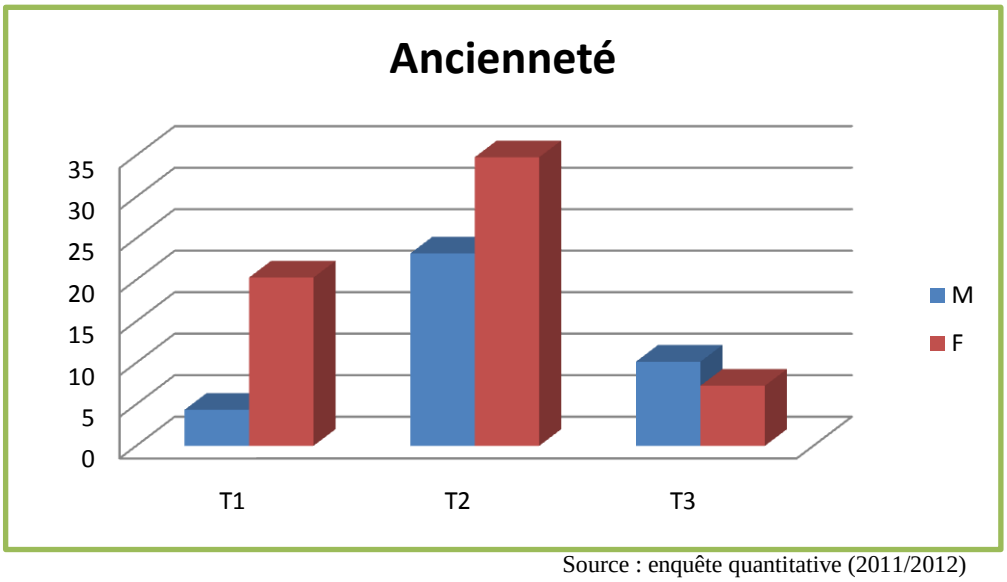
**<u>Graphique n° 01.</u> : Sexe**




Source : enquête quantitative (2011/2012)

L'échantillon des sujets interrogés comprend 69, (soit 100%), enseignants (es) ; d'où 37,68 %, (soit 26), hommes et 62,31 %, (soit 43), femmes. Nous constatons que l'échantillonnage est constitué de plus d'enseignantes (soit2/3) que d'enseignants (soit 1/3).

**Graphique n° 02 : Ancienneté**




Source : enquête quantitative (2011/2012)

Il est à noter que nos enseignants interrogés possèdent une ancienneté allant d'une année scolaire complète jusqu'à quarante ans.

En effet, 24,63%, (soit 17), des sujets ont une ancienneté variant entre une (01) année et moins de dix (10) ans, dont 04,34%, (soit 03), enseignants et 20,28%,(soit 14), enseignantes. Cette catégorie constitue la tranche une « T1 », dans notre corpus.

La catégorie constituant la tranche deux « T2 », dans notre corpus, compte 57,97%, (soit 40), cas ayant une ancienneté variant entre dix (10) ans et moins de vingt deux (22) ans, dont 23,18 %, (soit 16), enseignants et 34,78%, (soit 24), enseignantes.

Enfin la dernière catégorie constituant la tranche trois « T3 » dénombre 17,39%, (soit 12), des sujets ayant une ancienneté variant entre vingt deux (22) ans et moins de quarante (40) ans, dont 10,14%, (soit 07), enseignants et 07,24%, (soit 05), enseignantes.

Nous remarquons que la tranche « T3 » compte un pourcentage d'enseignants plus ou moins égal à celui des enseignantes ; que la tranche « T2 » relève un accroissement du pourcentage des enseignantes par rapport à celui des hommes ; et que le pourcentage des enseignants de la tranche « T1 » est très minime par rapport à celui des enseignantes. De ce fait, la lecture de ce tableau nous dévoile un pourcentage important d'enseignantes par rapport à celui des enseignants. La question que nous nous posons est comme suit : les femmes optent-elles pour le métier d'enseignement ou pour celui de l'enseignement du français ?

### 5.1.2.1.b. Grade / Etes -vous bilingue monolingue?

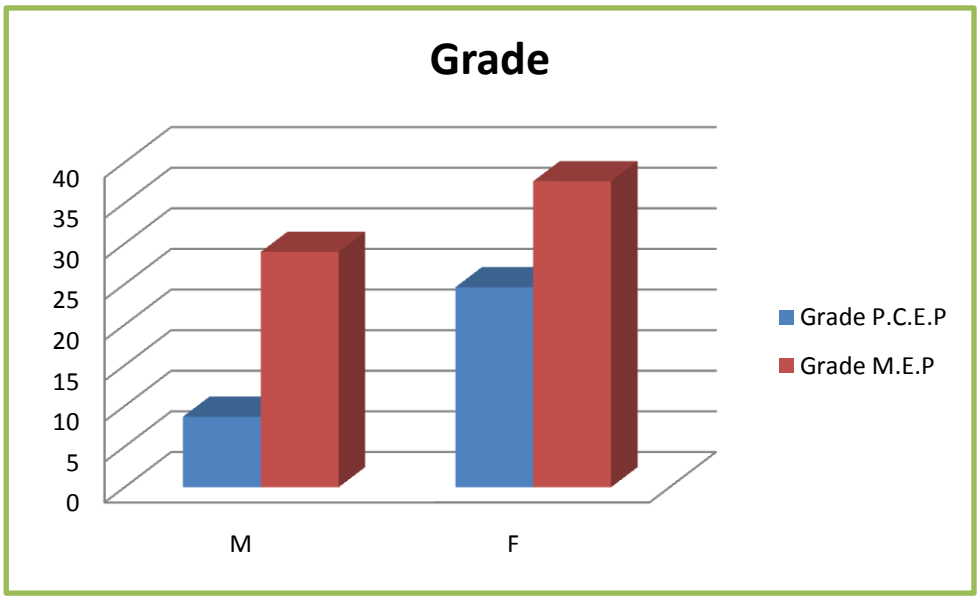
**Tableau n°** 11 : **Grade / Etes -vous bilingue monolingue?**

| | 3. grade | | | | 4. êtes- vous bilingue monolingue? | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | P.C.E.P | | M.E.P | | Bilingue | | monolingue | |
| | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % |
| M | 06 | 08,69 | 20 | 28,98 | 22 | 31,88 | 04 | 05,79 |
| F | 17 | 24,63 | 26 | 37,68 | 31 | 44,92 | 12 | 17,39 |
| Total | 23 | 33,33 | 46 | 66,66 | 53 | 76,81 | 16 | 23,18 |
| % | 100 | | | | 100 | | | |

Source : enquête quantitative (2011/2012)

Tous nos sujets interrogés possèdent les qualifications minimales requises pour enseigner. En d'autres termes ; 66,66%, (soit 46), des sujets sont maîtres (esses) d'enseignement primaire (M.E.P.) dont 28,98 %, (soit 20), hommes et 37,68%, (soit 26), femmes titulaires d'un baccalauréat et ont suivi une année de formation, dans des instituts technologiques d'enseignement (I.T.E.).

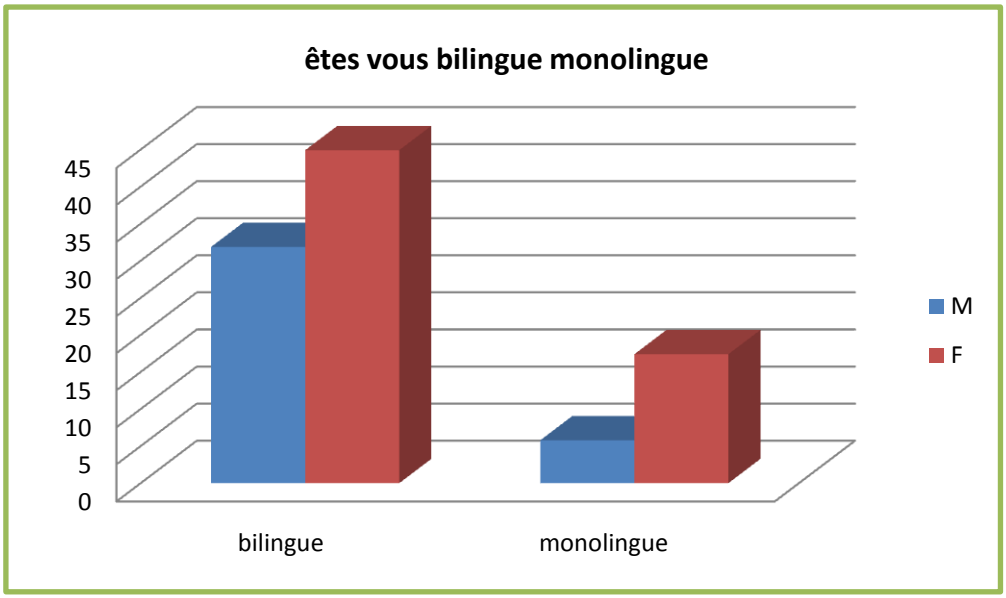
**Graphique n°03 : Grade :**




Source : enquête quantitative (2011/2012)

33,33%, (soit 23), des sujets sont des professeurs certifiés d'enseignement primaire (P.C.E.P.), dont 08,69 %, (soit 06), hommes et 24,63%, (soit 17), femmes possédant une licence en langue française, recrutés et sélectionné suite à un concours portant sur des aptitudes tant à l'oral qu' à l'écrit .

**Graphique n°04 : Etes-vous bilingues ou monolingues ?**




Source : enquête quantitative (2011/2012)

Notre échantillonnage compte 76,81%, (soit 53), des sujets bilingues. En effet, 31,88%, (soit 22), enseignants et 44,92%, (soit 41), enseignantes assurent l'être. Quant aux cas monolingues ; ces derniers représentent 23,118%, (soit 16) ; dont 05,79%,(soit 04), enseignants et 17,39%, (soit 12), enseignantes

**5.1.2.2. Investissement de l'enseignant/ enquêté, en classe de langue**

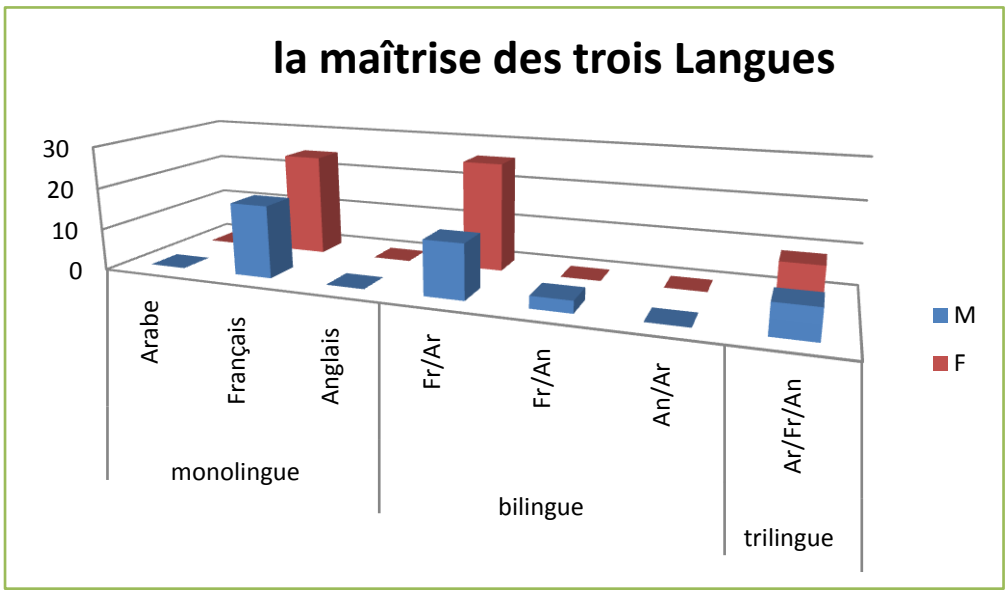
**5.1.2.2.a. La maîtrise des trois langues : français-anglais et arabe**

**Tableau n°12 : La maîtrise des trois langues**

| 5. La maîtrise de la langue | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Monolingue | | | | | | Bilingue | | | | | | Trilingue | | Total | |
| | Arabe | | Français | | anglais | | Français/arabe | | Français/anglais | | Anglais/arabe | | Français +Arabe+anglais | | | |
| | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % |
| M. | 00 | 00 | 12 | 17,39 | 00 | 00 | 09 | 13,04 | 02 | 02,89 | 00 | 00 | 05 | 07,24 | 28 | 40,57 |
| F . | 00 | 00 | 17 | 24,63 | 00 | 00 | 18 | 26,09 | 00 | 00 | 00 | 00 | 06 | 08,69 | 41 | 59,42 |
| Total | 00 | 00 | 29 | 42,02 | 00 | 00 | 27 | 39,13 | 02 | 02,89 | 00 | 00 | 11 | 15,94 | 69 | 100 |

Source : enquête quantitative (2011/2012)

**Graphique n°05 : La maîtrise des trois langues**




Source : enquête quantitative (2011/2012)

Notre enquête révèle que 100%, (soit 69), des enseignants maîtrisent la langue française.

Effectivement, 42,02%, (soit 29), des sujets sont monolingues, ne maîtrisant que le français, dont 17,39%, (soit12), enseignants et 24,63%, (soit17), enseignantes.

Aussi, 42,02%, (soit29), de sujets interrogés sont bilingues, dont 39,13%, (soit 27), maîtrisent le français/et l'arabe, desquels 13,04%, (soit 09), enseignants et 26,09%, (soit 18), enseignantes ; et 02,89%, (soit 2), pourcentage représentant en sa totalité des enseignants maîtrisant le français/ et l'anglais.

Enfin, 15,94%, (soit 11), de nos participants à l'enquête sont trilingues maîtrisant le français/ l'arabe/ et l'anglais, dont 07,24%, (soit 05), enseignants et 08,69%, (soit 06), enseignantes.

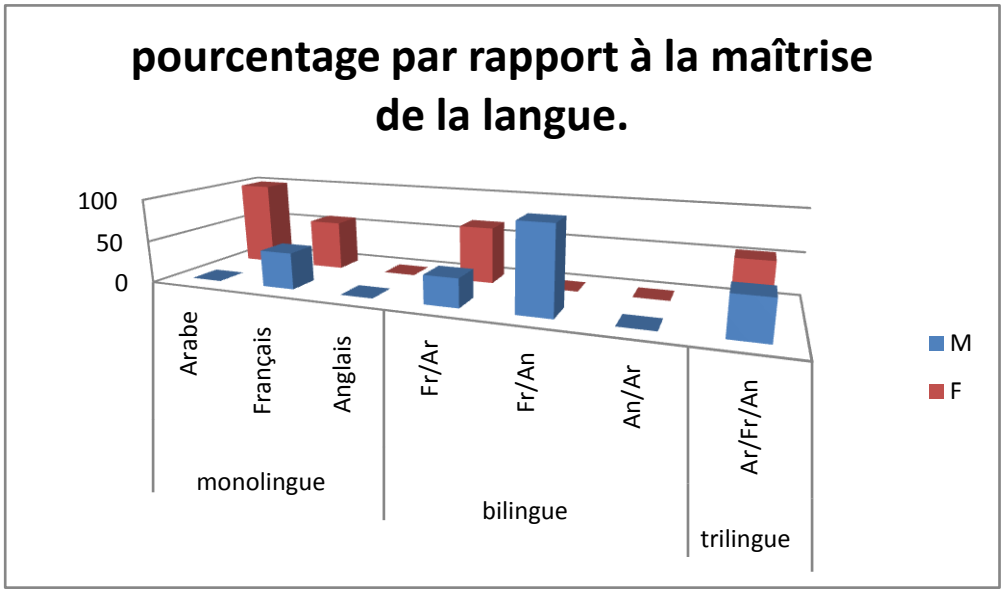
**Pourcentage par rapport à la maîtrise de chacune des trois langues**

**Tableau n°12bis : Pourcentage par rapport à la maîtrise de chacune des trois langues**

| 12 bis. pourcentage par rapport à la maîtrise de la langue | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Monolingue | | | | | | Bilingue | | | | | | Trilingue | |
| | Arabe | | français | | anglais | | Français/arabe | | Français/anglais | | Anglais/arabe | | Français+Arabe+anglais | |
| | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % |
| M. | 00 | 00 | 12 | 42 ,85 | 00 | 00 | 09 | 33,33 | 02 | 100 | 00 | 00 | 05 | 45,45 |
| F . | 00 | 00 | 17 | 58,62 | 00 | 00 | 18 | 66,66 | 00 | 00 | 00 | 00 | 06 | 54,55 |
| Total | 00 | 00 | 29 | 100 | 00 | 00 | 27 | 100 | 02 | 100 | 00 | 00 | 11 | 100 |

Source : enquête quantitative (2011/2012)

**Graphique n° 06 :**




Source : enquête quantitative (2011/2012)

Notre analyse va se pencher uniquement sur les pourcentages représentant en leur totalité les enseignants(es) maîtrisant la ou les langues.

En effet, des 29 répondants maîtrisant une (01) langue (soit uniquement la langue française), nous notons 42,85%, (soit 12), enseignants et 58,62%, (soit 17), enseignantes.

Dans la catégorie des 29 enseignants(es) maîtrisant deux (02) langues, nous décelons 27 maitrisant le français et l'arabe, dont 33,33% enseignants et 66,67% enseignantes (voir tableau n°5 bis) ; les deux ( 02) autres maîtrisent le français et l'anglais et sont des enseignants (voir tableau n°5 bis).

Enfin pour ce qui est de la catégorie des 11 enseignants(es)restants, ceux-ci maîtrisent trois (03) langues (le français, l'arabe et l'anglais) répartis en 45,45%, (soit 05), enseignants, et 54,55%, (soit06), enseignantes.

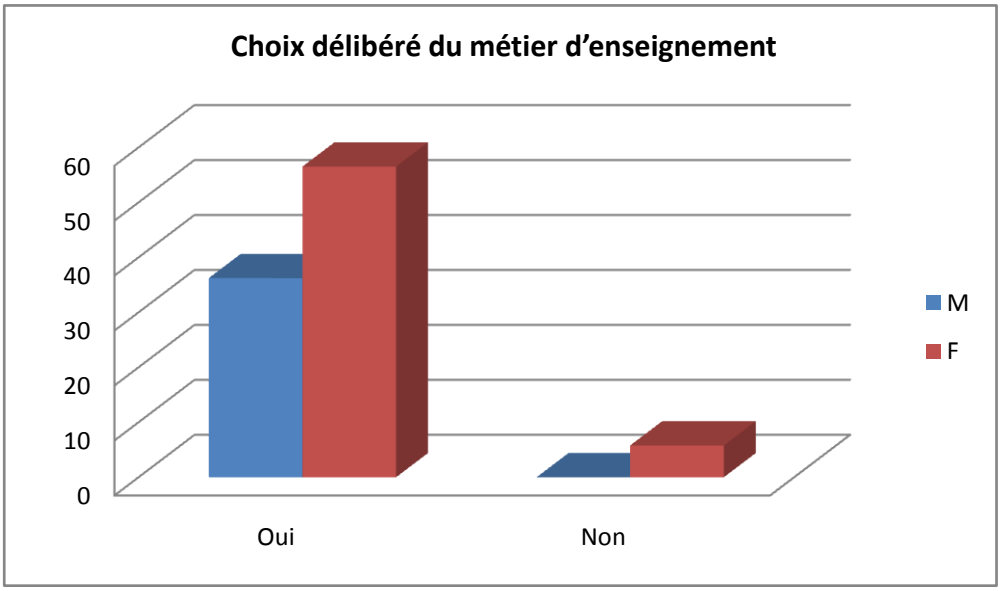
### 5.1.2.2.b. Choix délibéré du métier d'enseignement

**Tableau n° 13 : Choix délibéré du métier d'enseignement/ Nombre de cours assurés**

| | 6. Choix délibéré du métier d'enseignement | | | | 7. Nombre de cours assurés | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Oui | | Non | | 3 cours | | 4 cours | | 5 cours | |
| | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % |
| M | 25 | 36.23 | 01 | 01.44 | 23 | 33.33 | 03 | 04.34 | 00 | 00 |
| F | 39 | 56.52 | 04 | 05.79 | 36 | 52.17 | 07 | 10.14 | 00 | 00 |
| Total | 64 | 92.75 | 05 | 07.24 | 59 | 85.50 | 10 | 14.49 | 00 | 00 |
| % | 100 | | | | 100 | | | | | |

Source : enquête quantitative (2011/2012)

**Graphique n°07 : Choix délibéré du métier d'enseignement**

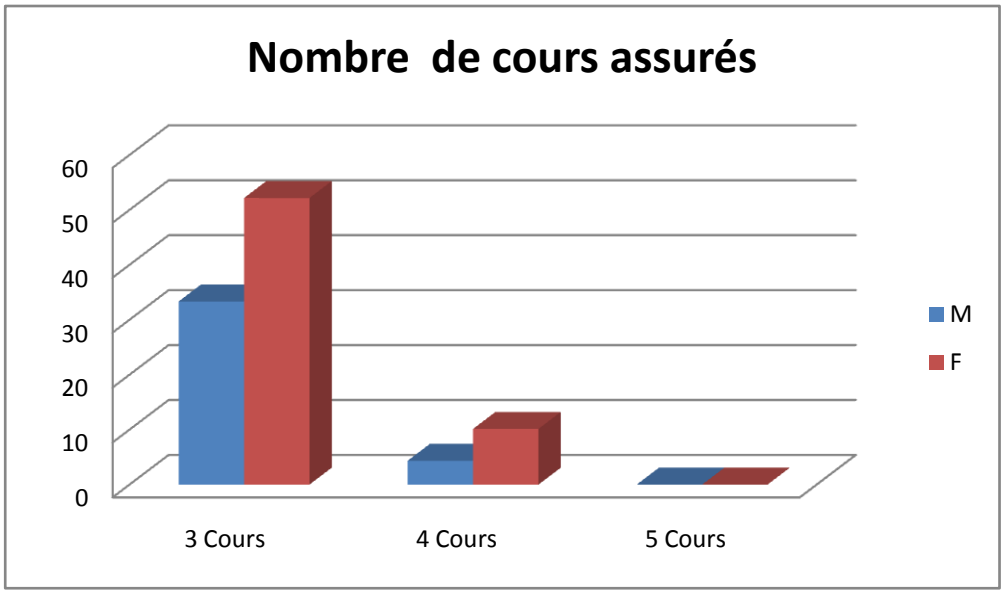



Source : enquête quantitative (2011/2012)

Notre sondage révèle que 92,75%, (soit 64), de nos répondants ont fait un choix délibéré pour enseigner le français à l'école primaire, dont 36,23%, (soit 25), enseignants et 56,52%, (soit 39), enseignantes ; et 07,24%, (soit 05) répondants, estiment qu'ils y étaient contraints, dont 01,44%, (soit 01), enseignant et 05,57%, (soit 04), enseignantes.

### 5.1.2.2.c. Nombre de cours assurés

**Graphique n° 08 : Nombre de cours assurés**




Source : enquête quantitative (2011/2012)

Notre enquête montre que 85,50%, (soit 59), des sujets interrogés assurent trois(3) cours, dont 33,33%, (soit 23), enseignants et 52,17%, (soit 36), enseignantes ; ce pendant 14,49%, (soit 10) cas, assurent quatre cours, dont 04,34%, (soit 03), enseignants et 10,14%, (soit 07), enseignantes.

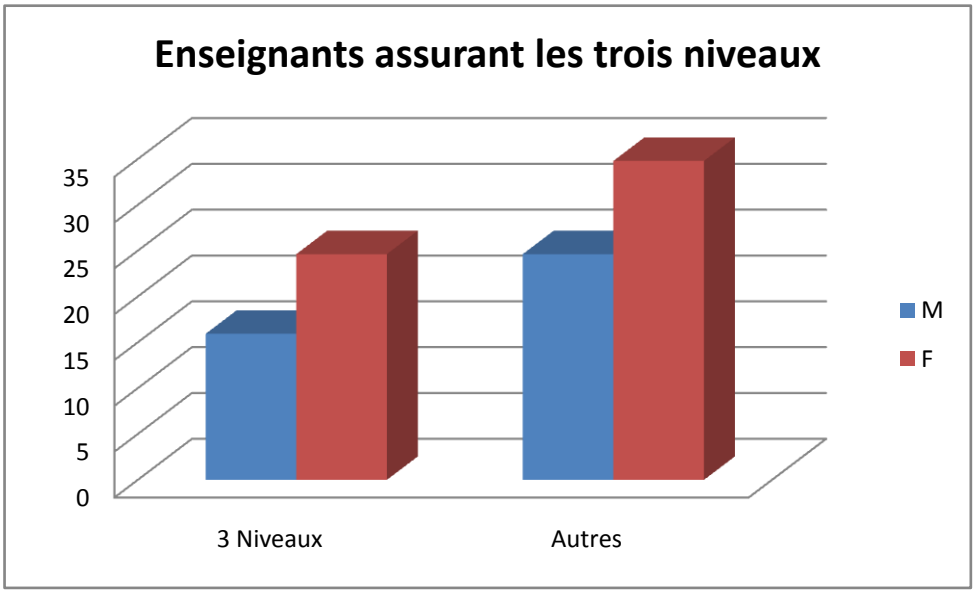
### 5.1.2.2.d. Enseignants assurant les trois (03) niveaux

**Tableau n° 14 : Enseignants assurant les trois (03) niveaux/ Enseignant qui suivent leurs élèves de la 3AP jusqu'à la 5ème A.P.**

| | 8. Enseignants assurant les trois niveaux. | | | | 9. Enseignant qui suivent leurs élèves de la 3AP jusqu'à la 5ème A.P. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3 niveaux | | Autres | | Oui | | Non | | Dés fois | |
| M | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % |
| | 11 | 15.94 | 17 | 24.63 | 19 | 27.53 | 03 | 04.34 | 03 | 04.34 |
| F | 17 | 24.63 | 24 | 34.80 | 25 | 36.23 | 07 | 10.14 | 12 | 17.39 |
| Total | 28 | 40.57 | 41 | 59.43 | 44 | 63.76 | 10 | 14.48 | 15 | 21.73 |
| % | 100 | | | | 100 | | | | | |

Source : enquête quantitative (2011/2012)

**Graphique n° 09 : Enseignants assurant les trois (03) niveaux :**

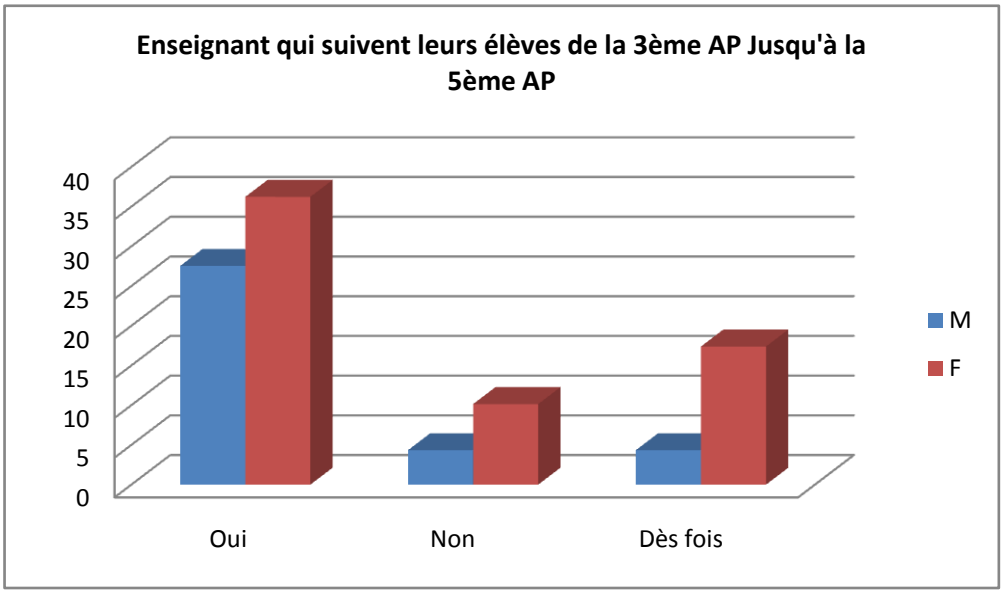



Source : enquête quantitative (2011/2012)

Nos sondages attestent que 40,57%, (soit 28), de nos répondants assurent les trois niveaux (enseignants ayant la 3ème, la 4ème, et la 5ème, année à la fois), dont 15,94%, (soit 11), enseignants et 24,63%, (soit17), enseignantes ; et 59,43%, (soit 41) sujets, n'assurent pas les trois niveaux à la fois, dont 24,63%, (soit 17), enseignants et 34,80%, (soit 24), enseignantes.

**5.1.2.2.e. Enseignant qui suivent leurs élèves de la 3AP jusqu'à la 5ème A.P.**

**Graphique n°10 : Enseignants qui suivent leurs élèves de la 3ème A.P. jusqu'à la 5ème A.P. :**




Source : enquête quantitative (2011/2012)

Notre enquête révèle que 63,76%, (soit 44), sujets interrogés suivent leurs élèves de la 3ème A.P. jusqu'à la 5ème A.P., dont 27,53%, (soit 19), enseignants et 36,23%, (soit 25), enseignantes. Par contre 14,48%, (soit 10) interrogés ne le font guère et 21,73%, (soit 15) cas le font parfois.

## 5.2. Point de vue de l'enseignant(e) sur les compétences, les objectifs d'apprentissage et les activités/ tâches de l'enseignement-apprentissage de l'oral en 5ème A.P.

### 5.2.1. Une démarche outillée : une étude quantitative pour mesurer les données recueillies

Il est à noter que nos sujets interrogés sont déjà familiarisés avec les notions d'approches, de compétences, d'objectifs d'apprentissage, d'activités/ tâches de l'enseignement-apprentissage de l'oral dans le primaire. Nous pouvons avancer que les jeunes enseignants en avaient connaissance puisqu'ils les ont sûrement rencontrées au cours de leurs études universitaires. Quant aux anciens, ils y ont pris part dans la mesure où ils ont eu l'occasion d'assister aux journées d'étude et aux séminaires animés par l'inspectrice ou des professeurs formateurs.

#### 5.2.1.1. Les catégories de réponses

Pour chaque question, ces derniers peuvent exprimer leur accord ou leur désaccord, sur une échelle à trois niveaux : « oui » ; « non » ; et « sans réponse », c'est-à dire le sujet questionné peut s'abstenir d'y répondre.

La majeure partie des réponses cristallise des tendances générales pour toutes les questions. En d'autres termes, la plupart des réponses données sont formulées par : « oui » ou « non » ; le nombre de réponses non valides (sans réponses) a été ascendant progressivement, et ce, au fur et à mesure où nos questions traitaient des compétences de l'apprenant de la 5ème A.P. lors de son investissement dans des situations de communication.

Aussi ne faut-il pas oublier que nos répondants ont étayé leurs réponses, qu'elles soient positives ou négatives, voire les sans réponses, par des suggestions auxquelles nous reviendront et que nous exposerons à la fin de notre analyse.

#### 5.2.1.2. Représentation et interprétation des résultats de l'enquête

Les tableaux ci-dessous déterminent l'analyse quantitative ; de chacune des 49 questions traitées du questionnaire. Chacun de ces tableaux est illustré par un graphique puis interprété, en fonction des données recueillies

### 5.2.2. Une démarche analytique : Dépouillement des données recueillies

#### 5.2.2.1. Les compétences

##### 5.2.2.1.a. Traitement de la question II-1-1 : Compréhension orale (C.O.)

« Pensez-vous que, à l'oral, l'apprenant de la 5e A.P. est capable de :

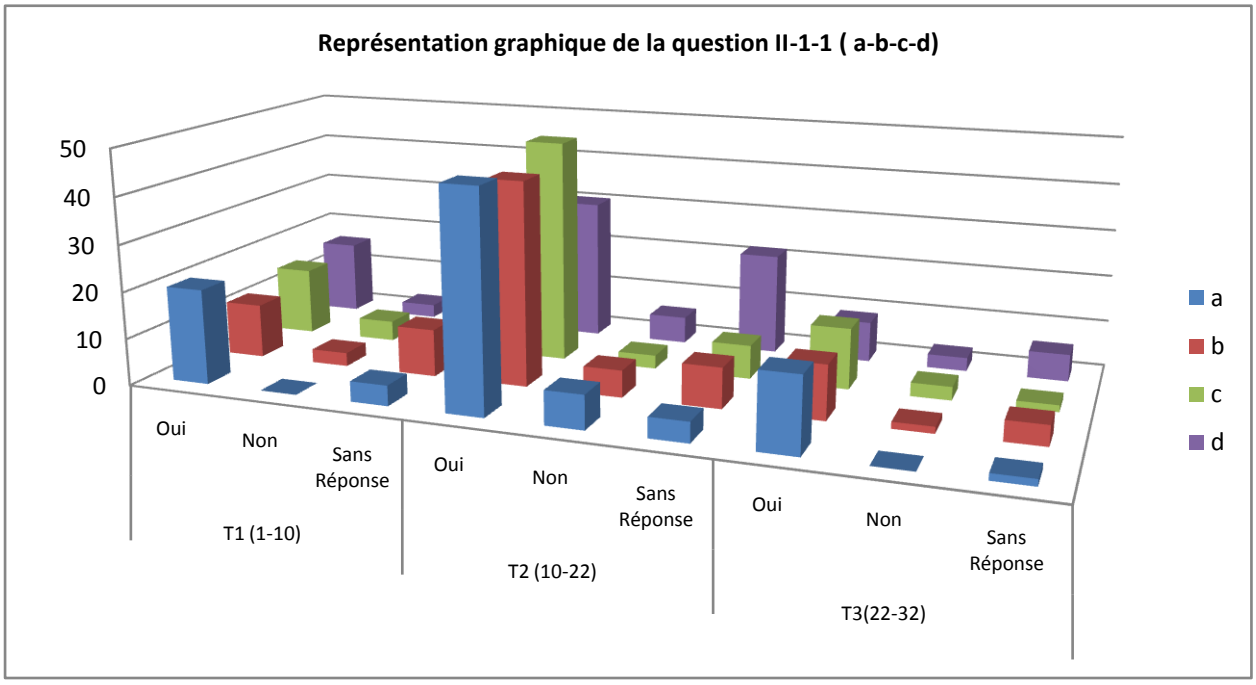
a- construire le sens d'un message oral en réception ?
b- mobiliser ses connaissances du système phonologique et prosodique ?
c- identifier la situation de communication ?
d- saisir la portée du message ?

**Tableau n° 15 : Les compétences : Question II-1-1 Compréhension orale (C.O.).**

| Tranche | T1 - ]1 – 10] | | | | | | T2 - ]10 – 22] | | | | | | T3 - ]22– 32 [ | | | | | | T1-T2.T3 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Niveau QII 1.1 | Oui | | Non | | Sans réponse | | Oui | | Non | | Sans réponse | | Oui | | Non | | Sans réponse | | Total | |
| | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % |
| a | 14 | 20.28 | 00 | 00 | 03 | 04.34 | 32 | 46.37 | 05 | 07.24 | 03 | 04.34 | 11 | 15.94 | 00 | 00 | 01 | 01.44 | 69 | 100 |
| b | 08 | 11.59 | 02 | 02.89 | 07 | 10.14 | 30 | 43.47 | 04 | 05.79 | 06 | 08.69 | 08 | 11.59 | 01 | 01.44 | 03 | 04.34 | 69 | 100 |
| c | 10 | 14.49 | 03 | 04.34 | 04 | 05.79 | 33 | 47.82 | 02 | 02.89 | 05 | 07.24 | 09 | 13.04 | 02 | 02.89 | 01 | 01.44 | 69 | 100 |
| d | 11 | 15.94 | 02 | 02.89 | 04 | 05.79 | 21 | 30.43 | 04 | 05.79 | 15 | 21.73 | 06 | 08.69 | 02 | 02.89 | 04 | 05.79 | 69 | 100 |

Source : enquête quantitative (2011/2012)

**Graphique n°11 :**




Source : enquête quantitative (2011/2012)

Les analyses quantitatives et qualitatives de la question II-1-1 montrent la position des enseignants quant aux compétences à installer et à perfectionner en 5èmeA.P et aux capacités de compréhension de l'oral de l'élève au terme de sa scolarité.

Nous avons jugé intéressant pour l'analyse de notre corpus, d'établir trois catégories (T1 ; T2 et T3) d'enseignants selon le nombre d'années d'ancienneté.

Q-II-1-1-a- Un pourcentage étonnamment élevé d'enseignants de 82,59 %, (soit 57), de l'ensemble des répondants, estiment que l'élève, au terme du second cycle, se trouve capable de construire le sens d'un message oral en réception; dont 20,28%, (soit 14), faisant partie de la tranche une (T1) ; 46,37%, (soit 32), appartenant à la tranche deux ( T2) et 15,94%, (soit 11), étant de la tranche trois (T3) .

Par contre 7,24%, (soit 05) sujets interrogés appartenant tous à la T2 n'abondent pas dans le même sens ; et 01,44%, (soit 01 enseignant), faisant partie de la T3 s'est abstenu d'y répondre.

Il est à remarquer que presque la totalité des enseignants(es) sont unanimes sur le fait que l'élève est capable de construire le sens d'un message oral en réception, au terme du second cycle, soit 82,35% de la T1 ; 80% de la T2 enfin 92,66% de la T3.

(voir tableau n°15)

Q-II-1-1-b- Un pourcentage de 66 ,65%;(soit 46, c'est-à-dire plus des 2/3 des répondants), jugent qu'en compréhension orale, l'apprenant de la 5ème A.P. est capable de mobiliser ses connaissances du système phonologique et prosodique, d'où 43,47%, (soit 30), faisant partie de la T2, 11,50%, (soit 08), pour chacune des tranches T1 et T3.

Ce pendant, 09,12%, (soit 07), des répondants désapprouvent le fait, dont 02,89%,( soit 02), appartenant à la tranche T1 , 05,79%, (soit 04), à la tranche T2 et 01,44%, (soit 01), à la tranche T3.

Enfin 23,17%, (soit 16) cas, n'y prennent pas part, desquels 10 ,14%, (soit 07 sujets), faisant partie de la tranche T1, 08,69%, (soit 06 cas), de la T2 et 04,34%, (soit 03 interrogés), de la T3.

Il est à remarquer que les enseignants(es) de la T2, et T3 avec un pourcentage respective de 75% et de 66,66% partagent la même opinion est sont plus affirmatifs quant à la mobilisation des connaissances du système phonologique et prosodique, par l'apprenant de la 5ème A.P. ; à l'opposé des enseignants de la T1 qui, eux, sont en dessous de la moyenne avec un pourcentage de 47,05%.

(voir tableau n°15)

Q-II-1-1-c- Un pourcentage de 75,35%; (soit 52) des enseignants affirment qu'en compréhension orale, l'apprenant de la 5ème A.P. est capable d'identifier la situation de communication; dont un pourcentage de 14,49%, (soit 10 cas), faisant partie de la T1, 47,82%, (soit 33 sujets), appartenant à la T2 et le reste, c'est-à dire, 13,04%, (soit 09 questionnés), faisant partie de la T3.

Le taux d'enseignants ne partageant pas cette opinion est de10,12%, (soit 07), dont 04,34%, (soit 03 interrogés), de la tranche T1,et 02 ;89%, ( soit 02), pour chacune des tranches T2 et T3 .

Enfin, 14, 47 %, (soit 10), n'y répondent pas.

Il est à remarquer que les enseignants(es) de la T2, et T3 avec un pourcentage respective de 82,50% et de 75% partagent la même opinion est sont plus affirmatifs quant à l'identification de la situation de communication; par l'apprenant de la 5ème A.P.

A l'opposé des enseignants des autres tranches ; la tranche des sujets interrogés de la « T1 » affiche un pourcentage de 58,82% demeurant toujours inférieur par rapport à celui des tranches T1 et T2.

De ce fait, deux interrogations se posent par rapport aux avis partagés par la T2 et la T3. :

- Est-il dû à leur nombre d'années d'ancienneté ?, à leur formation ?
- Est-il dû au fait que ces deux tranches ont embrassé l'ancien système ?

(voir tableau et graphique n°06)

Q-II-1-1-d - Un pourcentage de 55,06 %, (soit 38), des sujets dénotent une attitude favorable jugeant qu'en compréhension orale, l'apprenant de la 5ème A.P. est capable de saisir la portée du message ; desquels 15,94%, (soit 11 cas), faisant partie de la T1 ; 30,43%, (soit 21questionnés), appartenant à la T2 et 08,69%, (soit 06sujets) étant de la T3.

Tandis qu'un pourcentage de 11,57%, (soit 08 cas), y mentionnent leur désapprobation, dont 05,79%, (soit 04 cas) , appartiennent à la T2, et 02,89%, (soit 02 cas), font partie de chacune de tranches T1et T3.

Il est à noter que 33, 31%, (soit 23 sujets), ne valident pas leur réponse, dont la majeure partie est représentée par la tranche T2 avec un pourcentage respectif de 21,73%, (soit 15 cas) et de 05,79%, (soit 04 interrogés), pour la tranche T1 ainsi que pour la T3. (voir tableau et graphique n° 06)

Aussi, le taux d'abstention des enseignants de la tranche T2 avec qui nous avons travaillé durant seize années et dont nous connaissons les compétences, attire notre attention avec un pourcentage avoisinant les 70% du total des abstentions.

**5.2.2.1.b. Traitement de la question II-1-2 : Expression orale (E.O.) « Pensez-vous, à l'oral, l'apprenant de la 5e A.P. est capable de :**

a- réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange ?

b- prendre la parole pour raconter, donner un avis ?

c- produire un énoncé intelligible en réponse à une consigne, une question ?

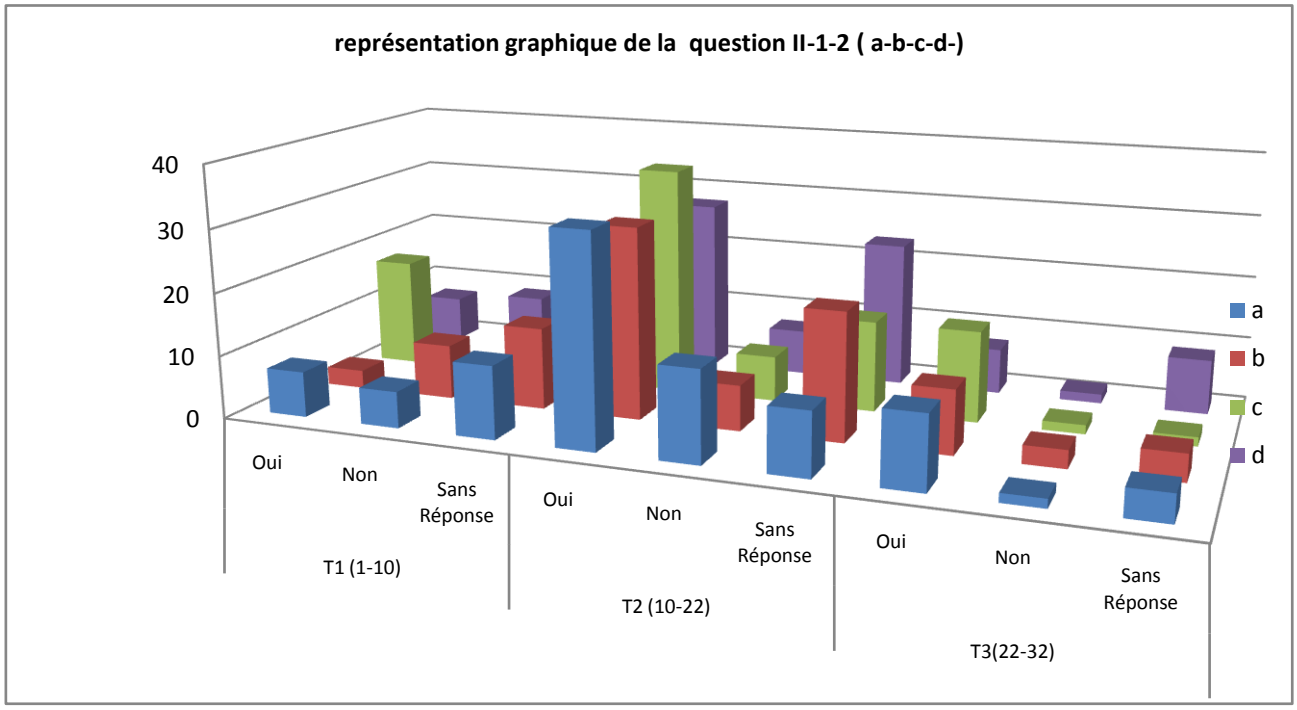
d- savoir prendre sa place dans un jeu de rôle ou une situation conversationnelle ?

**Tableau n°16: Les compétences. Question II-1-2 en Expression orale (E.O.).**

| Tranche | T1 - ]1 – 10] | | | | | | T2 - ]10 – 22] | | | | | | T3 - ]22– 32 [ | | | | | | T1-T2.T3 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Niveau QII 1.2 | Oui | | Non | | Sans réponse | | Oui | | Non | | Sans réponse | | Oui | | Non | | Sans réponse | | Total | |
| | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % |
| a | 05 | 07.24 | 04 | 05.79 | 08 | 11.59 | 23 | 33.33 | 10 | 14.49 | 07 | 10.14 | 08 | 11.59 | 01 | 01.44 | 03 | 04.34 | 69 | 100 |
| b | 02 | 02.89 | 06 | 08.69 | 09 | 13.04 | 21 | 30.43 | 05 | 07.24 | 14 | 20.28 | 07 | 10.14 | 02 | 02.59 | 03 | 04.34 | 69 | 100 |
| c | 12 | 17.39 | 00 | 00 | 05 | 07.24 | 25 | 36.23 | 05 | 07.24 | 10 | 14.49 | 10 | 14.49 | 01 | 01.44 | 01 | 01.44 | 69 | 100 |
| d | 05 | 07.24 | 06 | 08.69 | 06 | 08.69 | 19 | 27.53 | 05 | 07.24 | 16 | 23.18 | 05 | 07.24 | 01 | 01.44 | 06 | 08.69 | 69 | 100 |

Source : enquête quantitative (2011/2012)

**Graphique n°12 :**




Source : enquête quantitative (2011/2012)

La question II-2-1- rend compte des compétences à installer et à perfectionner en 5ème A.P., en expression orale :

Q-II-1-2-a- A cette question, nous avons enregistré 52,16%, (soit 36), réponses positives, relative à la réalisation des actes de parole pertinents dans une situation d'échange, dont un pourcentage de 33,33%, (soit 23), représentant la trancheT2, alors que la tranche T1 et T3 comptent respectivement 07,24%, (soit 05), et 11,59%, (soit 08) cas.

Les réponses négatives à cette question sont de l'ordre de 21,71%, (soit 15) ; dont 14,49%, (soit 10 cas), pour la tranche T2, 05,79%, (soit 04), pour la tranche T1 et 01,44%, (soit 01), cas pour la tranche T3.

Le reste des répondants comptant un pourcentage de 26,07%, (soit 20), se sont abstenus d'y répondre, et se répartissent respectivement en 11,59%, (soit 08) ; 10,14%, (soit 09), et 04,34%, (soit 03), pour les tranches T1, T2 et T3.(voir tableau n° 16)

Q-II-1-2-b- Pour ce qui est de cette interrogation, 43,46%, (soit 30), de nos participants pensent qu'en expression orale, l'élève est capable de prendre la parole pour raconter, et donner un avis, d'où 30,43%,(soit 21 sujets), font partie de la tranche T2 ; 10,14%, (soit 07), de la tranche T3 et 02,89%, (soit 02), de la tranche T1.

Par ailleurs 18,82%, (soit 13 interrogés), sont convaincus du cas contraire, dont 08,69%, (soit 06), appartenant à la tranche T1 ; 07,24%, (soit 05), pour la tranche T2 ; 02,89%, (soit 02), pour la tranche T3.

Notre interprétation révèle un taux assez important de cas de répondants n'ayant pas émis leur avis. Ce taux est de 37,66%, (soit 26 sujets), réparti respectivement en 13,04%, (soit un nombre de 09) ; 20,28%, (soit 14), et 04,34%, (soit 03), pour les tranches T1, T2 et T3.( voir tableau n°16 et graphique n° 12).

Q-II-1-2-c- Un pourcentage de 68,11 %, (soit 47), des enseignants interrogés pensent qu'en expression orale, l'élève est capable de produire un énoncé intelligible en réponse à une consigne ou une question, d'où un pourcentage de 36,23%, (soit 25 cas), concernent la tranche T2 ; de 17,39%, (soit 12), pour la tranche T1 et de 14,49%, (soit 10 sujets), pour la tranche T3.

Or, un pourcentage comptant 08,68%, (soit 06 cas), d'enseignants participants réfutent la question, dont 07,24%, (soit 05), cas correspondant à la tranche T2 et 01,44%, (soit 01), à la tranche T3. Il est à noter qu'aucune réponse négative n'a été enregistrée de la part des enseignants de la tranche T1.

Enfin, notre lecture compte un pourcentage de 23,17%, (soit 16 sujets), n'ayant pas répondu, d'où 14,49% d'enseignants appartenant à, (soit 10 cas), la catégorie T2 ; 07,24%, (soit 05 cas), à la catégorie T1 et 01,44%, (soit 01 cas), à la catégorie T3. (voir tableau n°16 et graphique n°12)

Q-II-1-2- d- Pour ce qui est de la capacité d'un élève de la 5ème A.P. à savoir prendre sa place dans un jeu de rôle ou une situation conversationnelle, notre lecture révèle un pourcentage de 42,01% de sujets, (soit 29), demeurant affirmatifs quant au perfectionnement de cette compétence ; dont 27,53% des sujets, (soit 19), concernant la tranche T2 ; un pourcentage identique de 07,24%, (soit 05 cas), pour les tranches T1 et T3.

Néanmoins, 17,37%, (soit 12), des répondants s'y opposent, d'où 08,69% des sujets, (soit 06), appartenant à la tranche T1 ; 07,24%, (soit 05 cas), à la T2 et 01,44%, (soit 01 cas), à la T3.

Quant au taux d'abstention, on enregistre un pourcentage de 40,56%, (soit 28 cas), dont 23,18%, (soit 16), inhérents à la tranche T2 et, 08,69%, (soit 06), correspondant à la T1 et également à la T3. (Voir tableau n°16 et graphique n° 12)

La lecture des résultats recueillis nous incite à remarquer, derechef, que la tranche T2 affiche un taux potentiellement élevé de réponses non valides pour la question Q-II-1-2-b, soit 35% ; et pour la question Q-II-1-2-d soit 40%.

### 5.2.2.2. Les objectifs d'apprentissage

#### 5.2.2.2.a. Traitement de la question II-2-1 : Compréhension orale

« A votre avis, quel est / ou quels sont les objectifs d'apprentissage atteints, au terme de la 5e A.P., en compréhension orale ? :

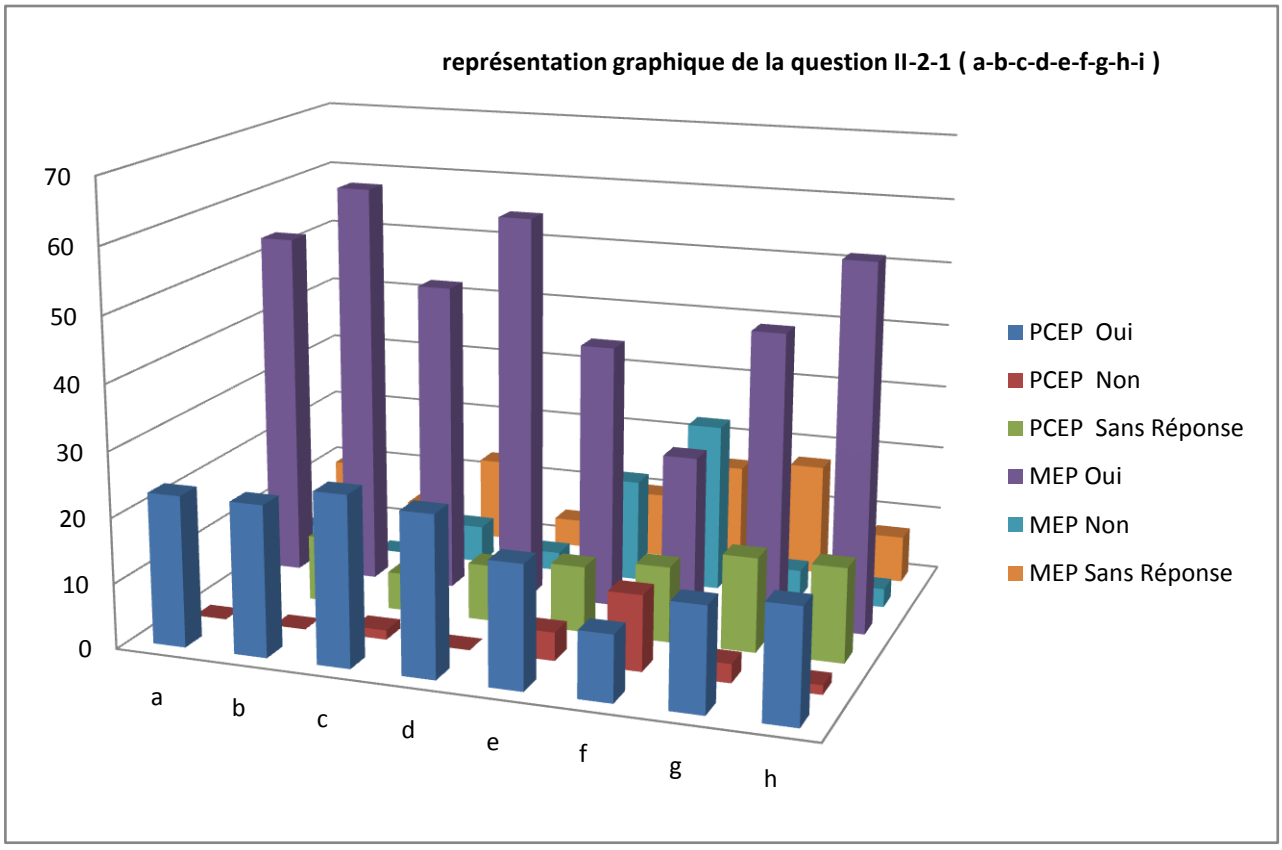
a- discriminer différents énoncés oraux (poésie, exposés, sports publicitaire, …) à l'aide de leurs traits prosodiques ;
b- repérer le thème général ;
c- retrouver le cadre spatio-temporel ;
d- repérer les interlocuteurs ;
e- extraire d'un message oral des informations explicites ;
f- déduire d'un message oral des informations implicites ;
g- dégager l'essentiel d'un message oral pour réagir ;
h- repérer l'objet du message.

**Tableau n°17 : Les objectifs d'apprentissage. Question II-2-1- Compréhension orale :**

| Catégories | P.C.E.P | | | | | | M.E.P | | | | | | P.C.E.P M.E.P | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Niveau | Oui | | Non | | Sans réponse | | Oui | | Non | | Sans réponse | | Total | |
| QII 2.1 | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % |
| a | 16 | 23.18 | 00 | 00 | 07 | 10.14 | 37 | 53.62 | 02 | 02.89 | 07 | 10.14 | 69 | 100 |
| b | 16 | 23.18 | 00 | 00 | 07 | 10.14 | 43 | 62.31 | 00 | 00 | 03 | 04.34 | 69 | 100 |
| c | 18 | 26.08 | 01 | 01.44 | 04 | 05.79 | 33 | 47.82 | 04 | 05.79 | 09 | 1304 | 69 | 100 |
| d | 17 | 24.63 | 00 | 00 | 06 | 08.68 | 41 | 59.42 | 02 | 02.89 | 03 | 04.34 | 69 | 100 |
| e | 13 | 18.84 | 03 | 04.34 | 07 | 10.14 | 28 | 40.57 | 11 | 15.94 | 07 | 10.14 | 69 | 100 |
| f | 07 | 10.14 | 08 | 11.59 | 08 | 11.59 | 17 | 24.63 | 18 | 26.08 | 11 | 15.94 | 69 | 100 |
| g | 11 | 15.94 | 02 | 02.89 | 10 | 14.49 | 31 | 44.92 | 03 | 04.34 | 12 | 17.39 | 69 | 100 |
| h | 12 | 17.39 | 01 | 01.44 | 10 | 14.49 | 39 | 56.52 | 02 | 02.89 | 05 | 07.24 | 69 | 100 |

Source : enquête quantitative (2011/2012)

**Graphique n° 13 :**




Source : enquête quantitative (2011/2012)

La question II-2-1- rend compte des objectifs d'apprentissage atteints ou non, au terme de la 5e A.P., en compréhension orale :

Q-II-2- 1-a- Au sujet de cette question, nous avons décelé un pourcentage de 76,81%, (soit 53 enseignants interrogés) de réponses positives, réparti en 23,18%, (soit 16), concernant les professeurs certifiés d'enseignement primaire (P.C.E.P.), et 53,62% , (soit 37 ), relatif aux maîtres d'enseignement primaire ( M.E.P.).

Toutefois, les réponses négatives enregistrées sont de 02,89%, (soit 02), en totalité chez les M.E.P.

Quant au niveau de réponse « sans réponse », nous relevons un pourcentage identique de 10,14%, (soit 07), corrélatif aux P.C.E.P. et aux M.E.P. (voir tableau n° 17)
Nous remarquons que la majorité de nos sujets sont déterminés par rapport à la capacité de l'élève à discriminer différents énoncés oraux. Par ailleurs le taux d'abstention s'avère élevé.

Q-II-2- 1-b- Un élève de 5ème AP., est-il capable de repérer le thème général ?

Un pourcentage de 85,49%, (soit 59 cas), des répondants énoncent des réponses positives ; d'où 23,18%, (soit 16), d'enseignants P.C.E.P. et 62,31%, (soit 43), de sujets M.E.P.

Il se trouve que les M.EP. sont plus déterminés à 94% contre 69% des P.C.E.P. Nous sentons que cette position est due probablement à leur formation ou à leur ancienneté/ expérience, dans le métier de l'enseignement-apprentissage du F.L.E. dans le primaire.
Nous enregistrons, en outre, un taux d'abstention minime de 05,48%, (soit 10), desquels 10,14%, (soit 07), d'enseignants P.C.E.P. et 04,34%, (soit 03), d'enseignants M.E.P.

Enfin aucune réponse négative n'a été enregistrée chez nos deux catégories d'enseignants (es). (Voir tableau n°17 et graphique n° 13)

Il est à noter que la majorité absolue converge vers la même opinion jugeant que le deuxième objectif est atteint au terme de la 5ème A.P.

Q-II-2-1-c- Pour ce qui est de cette question, nos sondages relèvent 73,90% , (soit 51), d'enseignants annonçant que l'élève de la 5ème A.P. est capable de retrouver le cadre spatio-temporel, desquels 26,08%,(soit 18 ), cas P.C.E.P. et 47,82% ,( soit 33 ), sujets M.E.P.

Ce pendant 07,23%, (soit 05), des cas interrogés estiment qu'ils en est incapable ; dont 01,44%, (soit 01), enseignants P.C.E.P. et 05,79%, (soit 04), enseignants M.E.P.

Un pourcentage de 18,83%, (soit 13), sujets s'abstiennent d'y répondre, desquels 05,79%, (soit 04), enseignants P.C.E.P. et 13,04%, (soit 09), enseignants M.E.P. (voir tableau n°17 et graphique n° 13)

Bien qu'on ait décelé un taux important de suffrages positifs, il n'en demeure pas moins que les taux cumulés des abstentions et des réponses négatives restent relativement élevées chez les enseignants M.E.P.

Q-II-2-1-d- un taux éminemment important de réponses positives noté pour cette interrogation : 84,05%, (soit 58), des enseignants attestent qu'un élève de la 5ème A.P. est capable de repérer les interlocuteurs, dont 24,63%, (soit 17 ), de cas P.C.E.P. et 59,42%, (soit 41 ), sujets M.E.P.

Seulement 02,89%, (soit 02), d'enseignants interrogés manifestent leur désaccord ; un pourcentage touchant la quasi totalité des M.E.P.

Finalement, le taux d'abstention est de 13,02%,( soit 09 cas), dont 08,68%, (soit 06), enseignants P.C.E.P. et 04,34%, (soit 03), M.E.P.

Nous remarquons que la majorité des répondants partage le même avis et affirme que cet objectif est atteint au terme de la 5ème A.P.

Q-II-2-1-e- un pourcentage de 59,41%, (soit 41), des sujets se partagent le même avis, dans le sens où l'élève de la 5ème A.P. peut extraire d' un message oral des informations explicites, soit 18,84%, (soit 13 ), enseignants P.C.E.P. et 40,59%, ( soit 28 ), M.E.P.

Par contre ; 20,28%, (soit 14), des cas interrogés pensent que l'élève de la 5ème A.P. ne parvient point à extraire d' un message oral des informations explicites, desquels 15,94%, (soit 11 enseignants), P.C.E.P. et 04,34%, (soit 03), M.E.P.

Enfin, le pourcentage de sujets n'ayant pas émis une opinion quant à cette question s'élève à 20,28%, (soit 14), dont 10 ,14%,(soit 07), P.C.E.P. et 10,14%, (soit 07), de M.E.P. (voir tableau n°17 et graphique n°13)

La remarque que nous pouvant faire, c'est que les avis sont départagés presque à égalité entre le « oui » et le cumule des réponses négatives et des « sans réponses ». Ce qui est frappant, c'est que les P.C.E.P. s'orientent vers l'abstention. A l'opposé des ces derniers, les M.E.P. affichent aisément leurs réticences, d'où une attitude déterminée et précises de cette catégorie vis-à vis de cet objectif.

Q-II-2-1-f- concernant cet objectif pédagogique, l'avis des sujets interrogés est départagé, à un pourcentage effleurant le 1/3 pour chacune des trois réponses de notre questionnaire :

En effet, 34,77%, (soit 24 ), des cas interrogés ; dont 10,14% (soit 07) P.C.E.P. et 24,63% (soit 17) M.E.P. s'avouent favorables en énonçant que l'élève de la 5ème A. P. est capable de déduire d'un message oral des informations implicites.

Or, 37,67% (soit 26) sujets; dont 11,59% (soit 08) P.C.E.P. et 26,08%, (soit 18), M.E.P. en sont défavorables.

Enfin 27,53%, (soit 19), des enseignants interrogés par rapport à cet objectif pédagogique desquels 11,59%, (soit 08), cas P.C.E.P.et 15,94%, (soit 11), M.E.P. s'abstiennent d'y répondre. (voir tableau n°17 et graphique n° 13).

Il est clair que la comparaison ente les réponses positives recueillies et la somme des autres réponses (négatives et sans réponse), nous poussent à déduire que l'objectif « f » n'est pas atteint.

Q-II-2-1-g- Une position majoritaire, c'est-à-dire 60,86% des cas, (soit 42), assurent qu'un élève de la 5ème A.P. peut dégager l'essentiel d'un message oral pour réagir, dont 15,94%, (soit 11), enseignants P.C.E.P. et 44,92%, (soit 31), M.E.P.

Par ailleurs les « sans réponse », affiche un pourcentage plus ou moins élevé de 31,88%, (soit 22 cas), dont 14,49%, (soit 10), P.C.E.P. et 17,39%, (soit 12), M.E.P.

Pour ce qui est des réponses négatives, on note 07,23 %, (soit 05 sujets), dont 02,89%, (soit 02 ), enseignants P.C.E.P. et 04,34%, (soit 03), M.E.P.

Quoique les réponses positives frôlent le 2/3, il reste que les « sans réponses » relève un pourcentage avec un taux avoisinant le 1/3, et nous poussent à penser que l'objectif pédagogique « g » reste pour cette entité d'enseignants un objectif problématique.

Nous remarquons que 43% (c'est-à-dire 10 par rapport au nombre total des 23 P.C.E.P.) n'émettent pas de réponses alors que 26% M.E.P. (12 par rapport au nombre total des 46 M.E.P). s'abstiennent d'y répondre.

Q-II-2-1-h- La majeure partie des enseignants avec un pourcentage de 73,91 %, (soit 51), dénotent une position favorable et estiment que l'élève de la 5ème A.P. est capable de repérer l'objet du message ; dont 17,39%, (soit 12), d'enseignants P.C.E.P. et 56,52%, (soit 39) M.E.P.

04,33%, (soit 03), avancent qu'il n'en est pas capable ; dont 01,44%, (soit 01), cas P.C.E.P. et 02,89%, (soit 02), M.E.P.

21,73%, (soit 15), dont 14,49%, (soit 10), P.C.E.P. et 07,24%, (soit 05), M.E.P. s'en sont abstenus. (voir tableau n°17 et graphique n° 13)

Il est à remarquer que le taux d'abstention chez les P.C.E.P. est de 43,47% chez cette catégorie (soit 10 sur 23) – un taux éminemment élevé et qui nous met face à une difficulté à pouvoir trancher objectivement quant à cet objectif.

#### 5.2.2.2.b. Traitement de la question II-2-2 : Expression orale

« A votre avis, quel est / ou quels sont les objectifs d'apprentissage atteints, au terme de la 5e A.P. en expression orale ?

a- choisir des variantes d'actes de parole pour s'inscrire dans une situation de communication ;
b- participer à une discussion sur un sujet donné ;
c- restituer un texte mémorisé en respectant le schéma intonatif ;
d- reformuler des propos entendus ;
e- restituer des faits en respectant la logique et/ou l'enchaînement chronologique ;
f- produire un énoncé dont l'intonation traduit l'intention de communication ;
g- prendre la parole en respectant les paramètres de la situation de la communication : statut des interlocuteurs, référent… ;
h- intervenir dans une discussion en respectant les règles de prise de parole.

La question II-2-2- rend compte des objectifs d'apprentissage atteints ou non, au terme de la 5e A.P., en expression orale.

A la question II-2-2-a, un pourcentage de 34,77%, (soit 24), des cas affirment qu'un élève de la 5ème A.P. peut choisir des variantes d'actes de parole pour s'inscrire dans une situation de communication ; dont 08,69%,(soit06), d'enseignants (es) P.C.E.P. et 26,08%, (soit 18), d'enseignants(es) M.E.P.

Nous comptons un pourcentage de 37,67%, (soit26), de répondants qui émettent un avis contradictoire, dont 11,59%, (soit 08), cas P.C.E.P. et 26,08%,(soit 18), M.E.P.

Les cas des « sans réponse » représentent 27,53%,(soit 19), répondants ; dont 13,04'%,( soit 09), sujets P.C.E.P. et 14,49%, (soit 10), M.E.P. ( tableau n°18)

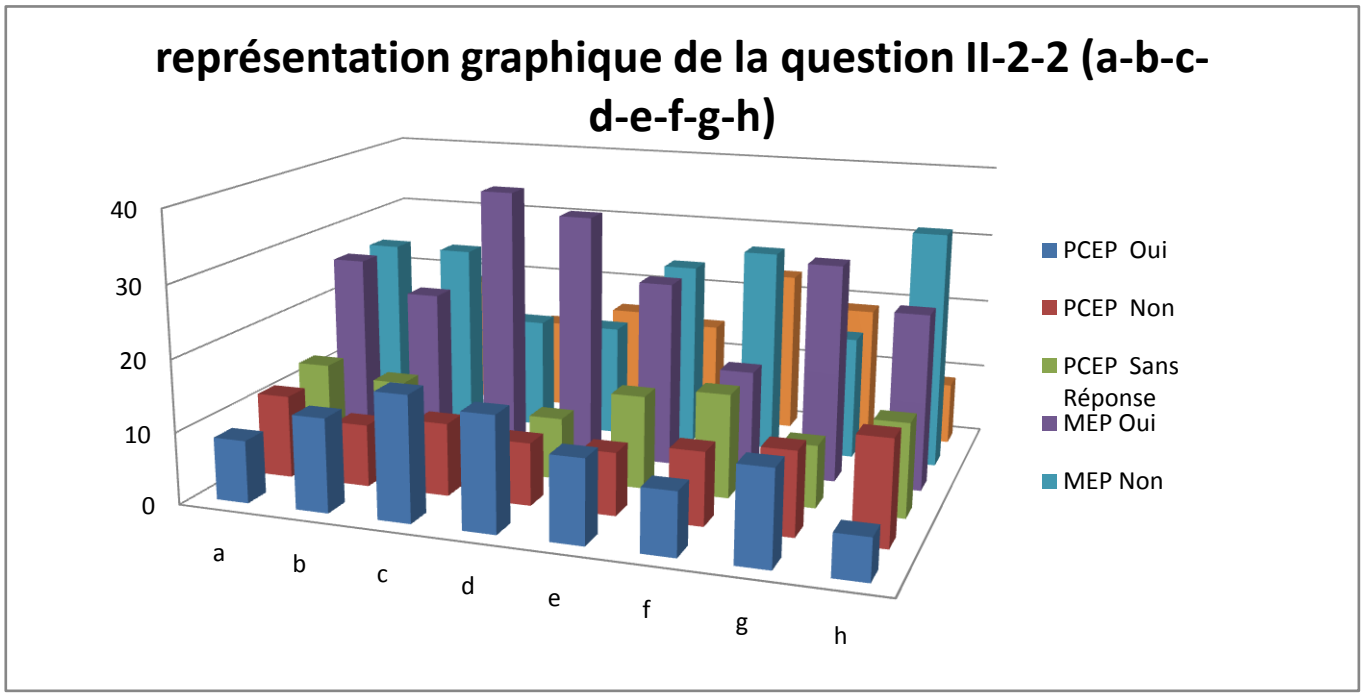
Il est à remarquer que les trois catégories de réponses tournent autour du 1/3, avec un léger dépassement pour la catégorie défavorable.

**Tableau n° 18 : Les objectifs d'apprentissage. Question II-2-2 : Expression orale**

| Catégories | P.C.E.P | | | | | | M.E.P | | | | | | P.C.E.P M.E.P | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Niveau | Oui | | Non | | Sans réponse | | Oui | | Non | | Sans réponse | | Total | |
| QII 2.2 | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % |
| a. | 06 | 08.69 | 08 | 11.59 | 09 | 13.04 | 18 | 26.08 | 18 | 26.08 | 10 | 14.49 | 69 | 100 |
| b. | 09 | 13.04 | 06 | 08.69 | 08 | 11.59 | 15 | 21.73 | 18 | 26.08 | 13 | 18.84 | 69 | 100 |
| c. | 12 | 17.39 | 07 | 10.14 | 04 | 05.79 | 26 | 37.68 | 11 | 15.94 | 09 | 13.04 | 69 | 100 |
| d. | 11 | 15.94 | 06 | 08.69 | 06 | 08.69 | 24 | 34.78 | 11 | 15.94 | 11 | 15.94 | 69 | 100 |
| e. | 08 | 11.59 | 06 | 08.69 | 09 | 13.04 | 18 | 26.08 | 18 | 26.08 | 10 | 14.49 | 69 | 100 |
| f. | 06 | 08.69 | 07 | 10.14 | 10 | 14.49 | 10 | 14.49 | 20 | 28.98 | 16 | 23.18 | 69 | 100 |
| g. | 09 | 13.04 | 08 | 11.59 | 06 | 08.69 | 21 | 30.43 | 12 | 17.39 | 13 | 18.84 | 69 | 100 |
| h. | 04 | 05.79 | 10 | 14.49 | 09 | 13.04 | 17 | 24.63 | 23 | 33.33 | 06 | 08.69 | 69 | 100 |

Source : enquête quantitative (2011/2012)

**Graphique n° 14 :**




Source : enquête quantitative (2011/2012)

La question II-2-2- rend compte des objectifs d'apprentissage atteints ou non, au terme de la 5e A.P., en expression orale.

A la question II-2-2-a, un pourcentage de 34,77%, (soit 24), des cas affirment qu'un élève de la 5ème AP. peut choisir des variantes d'actes de parole pour s'inscrire dans une situation de communication ; dont 08,69%,(soit06), d'enseignants (es) P.C.E.P. et 26,08%, (soit 18), d'enseignants(es) M.E.P.

Ce pendant 37,67%, (soit26), de répondants émettent un avis contradictoire, dont 11,59%, (soit 08), cas P.C.E.P. et 26,08%,(soit 18), M.E.P. ;

Les cas des « sans réponse » représentent 27,53%,(soit 19), répondants : dont 13,04'%,( soit 09), P.C.E.P. et 14,49%, (soit 10), M.E.P. ( tableau n°18)

Il est à remarquer que les trois catégories de réponses tournent autour du 1/3, avec un léger dépassement pour la catégorie défavorable.

Q-II-2-2-b- un pourcentage de 34,77 %, (soit 24), des enseignants se veulent unanimes sur le fait qu'un élève de la 5ème A.P. peut participer à une discussion sur un sujet donné; dont 13,04%, (soit 09),enseignants P.C.E.P. et 21,73%, (soit 15), M.E.P.

Toutefois, 34,77%,(soit24), s'y sont opposés, dont 08,69%, (soit 06), P.C.E.P. et 26,08%, (soit 18), M.E.P.

On dénombre 30,43%, (soit 21), suffrages pour le niveau «sans réponse», dont 11 ;59%, (soit 08), sujets P.C.E.P. et 18,84%, (soit 13), M.E.P. (voir tableau n°18)

Le taux de chaque type de réponse représente moyennement le 1/3 de la globalité des réponses.

Q-II-2-2-c- Un pourcentage de 55,07%, (soit 38), des sujets estiment qu'un élève de 5ème AP. peut restituer un texte mémorisé en respectant le schéma intonatif, dont 17,39%, (soit 12), interrogés P.C.E.P. et 37,68%, (soit 26), M.E.P.

Néanmoins, 26,08 %, (soit 18), répondants trouvent qu'il lui est impossible d'y parvenir, desquels : 10,14%, (soit 07), cas P.C.E.P. et 15,94%, (soit 11), M.E.P.

Nous recueillons 18,83%, (soit 13), suffrages pour le niveau « sans réponse », dont 05,79%, (soit 04), cas P.C.E.P. et 13,04%, (soit 09), M.E.P.

Nous notons que la moitié des répondants y demeurent favorables, tandis que l'autre moitié est départagée entre les deux autres niveaux.(voir graphique n°14)

Q-II-2-2-d- Un pourcentage de 50,72 %, (soit 35) des répondants voient que l'élève de la 5ème A.P. peut reformuler des propos entendus ; dont 15,94%, (soit 11), sujets P.C.E.P. et 34,78%, (soit 24), M.E.P.

Néanmoins, 24,63 %, (soit 17), y sont défavorables ; dont 08,69%, (soit 06), cas P.C.E.P. et 15,94%, (soit 11), M.E.P.

Enfin, 24,63 %, (soit 17), n' y émettent aucun avis ; dont 08,69%, (soit 06), cas P.C.E.P. et 15,94%, (soit 11), M.E.P. (voir tableau n°18 et graphique n° 14)

Nous notons que la moitié des répondants y demeurent favorables, tandis que l'autre moitié des sujets interrogés reste départagée entre les deux autres niveaux.

Q-II-2-2-e- Un pourcentage de 37,67 %, (soit 26), des enseignants se veulent unanimes sur le fait qu'un élève de la 5ème A.P. peut restituer des faits en respectant la logique et/ou l'enchaînement chronologique ; dont 11,59%, (soit 08), cas P.C.E.P. et 26,08%, (soit 18), M.E.P.

Par contre, 34,77%,(soit24), des sujets s'y opposent, dont 08,69%, (soit 06), cas P.C.E.P. et 26,08%, (soit 18), M.E.P.

Finalement, on dénombre 27,53%%, (soit 19), suffrages pour le niveau «sans réponse», dont 13,04%, (soit 09), sujets P.C.E.P. et 14,49%, (soit 10), M .E.P. (voir tableau n°18 et graphique n° 14)

Le taux de chaque type de réponse représente moyennement le 1/3 de l'ensemble des réponses.

Q-II-2-2-f- Un pourcentage de 23,18%, (soit 16), des cas affirment qu'un élève de la 5ème AP. peut produire un énoncé dont l'intonation traduit l'intention de communication ; dont 08,69 %, (soit 06), cas P.C.E.P. et 14,49%, (soit 10), M.E.P.

Par contre 39,12%, (soit 27), des répondants émettent un avis contradictoire, dont 10,14%, (soit 07), cas P.C.E.P.et 28,98%,(soit 20) M.E.P.

Notre lecture ne dévoile aucune réponse de la part de 37,69 %, (soit 26 ), des répondants, dont 14,49%, (soit 10), P.C.E.P. et 23,18%, (soit 16), M.E.P. (voir tableau n°18 et graphique n° 14)

C'est la première fois, depuis le début de notre lecture et interprétation des données recueillies, que nous sommes confrontée à avoir une minorité de répondants favorables, (avoisinant les 20%), à l'ensemble des questions traitées antérieurement.

Q-II-2-2-g- nous sollicitons les avis des enseignants au sujet de la prise de parole de l'élève de la 5ème A.P. en respectant les paramètres de la situation de la communication : statut des interlocuteurs, référent… .

De ce fait, 43,47%, (soit 30),des sujets interrogés y sont favorables, dont 13,04%, (soit09), P.C.E.P. et 30,43%, (soit 21), M.E.P.

Par ailleurs, 28,98%, (soit 20), cas y sont défavorables, dont 11,59%, (soit 08), P.C.E.P. et 17,39%, (soit 12), M.E.P.

Les 27,53%, (soit 19), des répondants restants n'ont émis aucune réponse quant à cette question, desquels 08,69%, (soit 06), P.C.E.P. et 18,84%, (soit 13), M.E.P. (voir tableau n°18)

Même si le taux de réponses favorables est légèrement supérieur ; les taux des autres niveaux de réponses restent quand même important.

Q-II-2-2-h- Un pourcentage de 30,42%, (soit 21), d'enseignants estiment que l'élève de 5ème A.P. peut intervenir dans une discussion en respectant les règles de prise de parole, dont 05,79%, (soit 04), P.C.E.P. et 24,63%, (soit17), M.E.P.

Par ailleurs, 47,82%, (soit 33), cas affirment le contraire ; dont 14,49%, (soit 10), P.C.E.P. et 33,33%, (soit 23), M.E.P.

Enfin, 21,73%, (soit 15), n'y répondent pas ; dont 13,04%, (soit 09), P.C.E.P. et 08,69 %, (soit 06), M.E.P. (voir tableau n°18 et graphique n° 14)

Encore faut-il noter que notre lecture et interprétation dévoile un taux plus ou moins important de réponses négatives.

### 5.2.2.3. Les activités / tâches :

#### 5.2.2.3.a. Traitement de la question II-3-1 : Compréhension orale

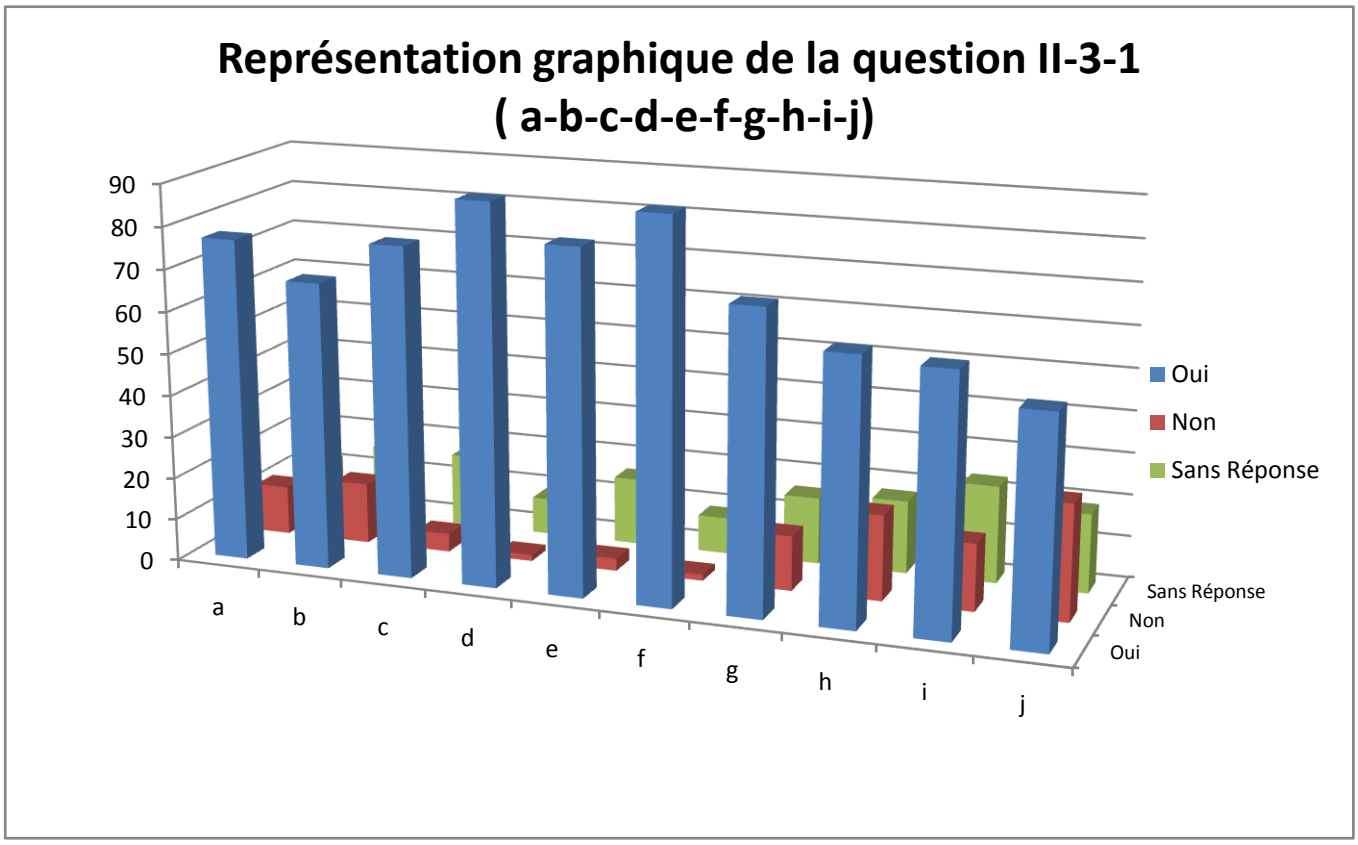
« Pensez-vous que l'apprenant de la 5e A.P. réussira les activités / tâches suivantes pour résoudre des situations problèmes, en vue d'installer des compétences langagières, en compréhension orale ? ».

a- Ecoute de textes différents pour les trier et les classer ;
b- Ecoute de textes pour relever une caractéristique (la rime, le jeu de rôle, le fond musical…)
c- Ecoute d'un texte oral pour retrouver l'essentiel du message ;
d- Ecoute d'un dialogue pour retrouver les interlocuteurs ;
e- Ecoute d'un conte pour retrouver les actions des personnages ;
f- Ecoute d'un support oral pour relever un nom, un lieu, une date ;
g- Repérage de mots, de phrases, d'interjections dans un texte oral pour retrouver des informations ;
h- Ecoute d'un dialogue pour identifier les sentiments des interlocuteurs (joie, peine, surprise) ;
i- Identification de l'action en fonction de l'intonation (un ordre, une question, une affirmation, …) pour réagir ;
j- Ecoute d'un dialogue pour repérer les intentions des interlocuteurs.

**Tableau n°19: Les activités / tâches .Question II-3-1 : Compréhension orale**

| Niveau / QII 3.1 | Oui | | Non | | Sans réponse | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % |
| a. | 53 | 76.81 | 08 | 11.59 | 08 | 11.59 | 69 | 100 |
| b. | 47 | 68.11 | 10 | 14.49 | 12 | 17.39 | 69 | 100 |
| c. | 54 | 78.26 | 03 | 04.34 | 12 | 17.39 | 69 | 100 |
| d. | 62 | 89.85 | 01 | 01.44 | 06 | 08.69 | 69 | 100 |
| e. | 56 | 81.15 | 02 | 02.89 | 11 | 15.94 | 69 | 100 |
| f. | 62 | 89.85 | 01 | 01.44 | 06 | 08.69 | 69 | 100 |
| g. | 49 | 71.01 | 09 | 13.04 | 11 | 15.94 | 69 | 100 |
| h. | 43 | 62.31 | 14 | 20.28 | 12 | 17.39 | 69 | 100 |
| i. | 42 | 60.86 | 11 | 15.94 | 16 | 23.18 | 69 | 100 |
| j. | 37 | 53.62 | 19 | 27.53 | 13 | 18.84 | 69 | 100 |

Source : enquête quantitative (2011/2012)




Source : enquête quantitative (2011/2012)

La question II-3-1 rend compte des différentes activités / tâches que l'élève de 5ème AP. pourra réussir pour résoudre des situations problèmes, en vue d'installer des compétences langagières, en compréhension orale ? ».

Ce graphique expose l'analyse quantitative de la question II-3-1-a ; la question II-3-1-b ; la question II-3-1-c ; la question II-3-1-d, la question II-3-1-e, la question II-3-1-f , la question II-3-1-g, la question II-3-1-h, la question II-3-1-i, et de la question II-3-1-j.

La lecture et l'interprétation des chiffres et du graphique montrent que la majorité des répondants s'avouent être favorables par rapport aux interrogations posées relatives aux activités/ tâches que l'élève de 5ème A.P. pourrait être en mesure de réussir, en compréhension orale, au terme du deuxième cycle.

Ce faisant, l'ampleur est de taille !du fait que nous distinguons trois groupes distincts d'enseignants(es) favorables:

- ceux qui sont favorables à plus de 80% et correspondent aux questions

QII-3-1-(d, e, et f) ;

- ceux qui varient entre 60 et 80% correspondant aux questions QII-3-1- (a, b, c, g, h et i) ;
- enfin, l'intervalle 50- 60%, celui correspond uniquement à la question

QII-3-1-j. (voir tableau n°19 et graphique n°15)

#### 5.2.2.3.b. Traitement de la question II-3-2 : Expression écrite

« Pensez-vous que l'apprenant de la 5e A.P. réussira-t-il les activités / tâches suivantes pour résoudre des Situations Problèmes, en vue d'installer des compétences langagières, en expression orale ? ».

a- production de phrases personnelles pour répondre, pour informer, pour raconter, … ;
b- reformulation des énoncés d'un texte (réplique, questions, réponses) à l'aide de variantes linguistiques ;
c- reformulation de phrases personnelles ou celles d'un camarade en employant des variantes d'actes de parole ;
d- présentation à la classe d'un texte individuel ou collectif ;
e- récitation d'un poème ou d'un texte en prose ;
f- résumé oral d'un texte lu ou entendu ;
g- lecture d'un poème pour le mémoriser ;
h- jeu de rôle à partir d'un thème donné ;
i- expression à partir d'un support auditif ou visuel ;
j- récitation à plusieurs voix d'un texte appris ;
k- choix de comptine à réciter en fonction d'un poème donné ;
l- participation à un dialogue ;
m- formulation de question pour obtenir des informations ;

n- formulation de questions pour obtenir plus d'informations sur le sujet de l'échange ;

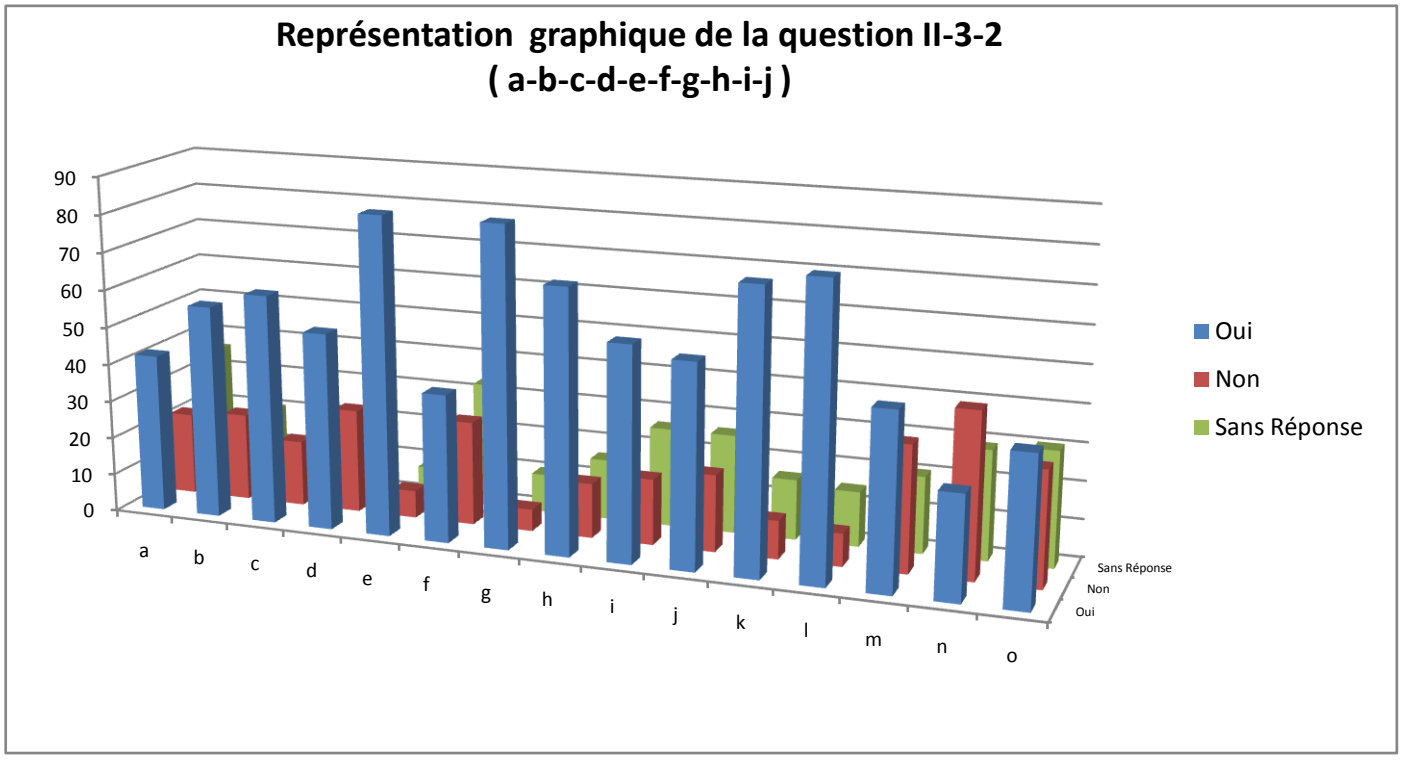
o- dramatisation d'un texte dialogué (mimique, intonation, …).

**Tableau n° 20: Les activités / tâches . Traitement de la question II-3-2 : Expression écrite**

| Niveau QII 3.2 | Oui | | Non | | Sans réponse | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % | Nbr | % |
| a. | 29 | 42.02 | 15 | 21.73 | 25 | 36.23 | 69 | 100 |
| b. | 39 | 56.52 | 16 | 23.18 | 14 | 20.28 | 69 | 100 |
| c. | 42 | 60.86 | 12 | 17.39 | 15 | 21.73 | 69 | 100 |
| d. | 36 | 52.17 | 19 | 27.53 | 14 | 20.28 | 69 | 100 |
| e. | 58 | 84.05 | 05 | 0724 | 06 | 08.69 | 69 | 100 |
| f. | 27 | 39.13 | 19 | 27.53 | 23 | 33.33 | 69 | 100 |
| g. | 58 | 84.05 | 04 | 05.79 | 07 | 10.14 | 69 | 100 |
| h. | 48 | 69.56 | 10 | 14.49 | 11 | 15.94 | 69 | 100 |
| i. | 39 | 56.52 | 12 | 17.39 | 18 | 26.08 | 69 | 100 |
| j. | 37 | 53.62 | 14 | 20.28 | 18 | 26.08 | 69 | 100 |
| k. | 51 | 73.91 | 07 | 10.14 | 11 | 15.94 | 69 | 100 |
| l. | 53 | 76.81 | 06 | 08.69 | 10 | 14.49 | 69 | 100 |
| m. | 32 | 46.37 | 23 | 33.33 | 14 | 20.28 | 69 | 100 |
| n. | 19 | 27.53 | 30 | 43.47 | 20 | 28.98 | 69 | 100 |
| o. | 27 | 39.13 | 21 | 30.43 | 21 | 30.43 | 69 | 100 |

Source : enquête quantitative (2011/2012)

**Graphique n° 16 :**




Source : enquête quantitative (2011/2012)

La question II-3-2 rend compte des différentes activités / tâches que l'élève de 5ème AP. pourra réussir pour résoudre des situations problèmes, en vue d'installer des compétences langagières, en expression orale ? ».

Ce graphique n°16 expose l'analyse quantitative de la question II-3-2-a ; la question II-3-2-b ; la question II-3-2-c ; la question II-3-2-d, la question II-3-2-e, la question II-3-2-f , la question II-3-2-g, la question II-3-2-h, la question II-3-2-i, la question II-3-2-j, la question II-3-2-k, la question II-3-2-k, la question II-3-2l, la question II-3-2-m, la question II-3-2-n, et de la question II-3-2-o.

La lecture et l'interprétation des chiffres et du graphique n°16 montrent la position des répondants face aux interrogations posées relatives aux activités/ tâches que l'élève pourrait être en mesure de réussir, en expression orale, au terme du deuxième cycle.(voir graphique n°16)

En effet, nous distinguons :

- un taux de répondants très favorables avec un pourcentage variant entre : 70 et 90% pour les questions QII-3-2-(e, g, k, et l) ; et un autre variant entre 50 et 70% pour les questions QII-3-2-(b, c, d, h, i, et j) ;
- un taux de répondants à dominance favorables et un pourcentage de plus de 1/3 d'abstention pour les questions QII-3-2-(a, f, et o).
- un taux de répondants à dominance favorables et un pourcentage de plus de 1/3 de sujets interrogés défavorables pour la question QII-3-2-m ;
- un taux de répondants à dominance défavorables à plus de 43,47% pour la question QII-3-2-n.

La lecture et l'interprétation des données recueillies révèlent plusieurs contradictions par rapport aux réponses émises des enseignants(es) du deuxième cycle pour la question QII :

- Les réponses des enseignants répondants montrent que les huit compétences proposées dans les programmes de la 5ème A.P. ; sont majoritairement installées et/ou perfectionnées ; et que les activités/tâches pourront être généralement réussies, tant en compréhension qu'en expression orales.

  Toutefois, pour ce qui est des objectifs assignés, les réponses tanguent entre le « oui », le « non » et le « sans réponse ».

De ce fait, d'innombrables interrogations se posent quant à cette contradiction :

1. Les questions n'étaient- elles pas claires ?
2. Les sujets répondants ont-ils saisi le sens des questions dans leur profondeur, ou ont-ils répondu, d'une manière aléatoire ?

- Nous remarquons aussi que les enseignants(es) du 2ème cycle appartenant à la tranche « T2 », c'est-à-dire, la catégorie qui ont plus de dix ans et moins de vingt deux ans, sont plus catégoriques et cartésiens quant à leur position face aux différentes questions ; à l'opposé, les enseignants de la tranche « T1 » dont l'ancienneté varie de plus de un an et moins de dix ans, ne comptant spécifiquement que des P.C.E.P.

  La tranche « T1 » démontre une confusion par rapport à leur position vis-à-vis des réponses émises.
- Notre lecture et interprétation dévoilent un nombre important de réponses indéfinies « sans réponse », ce qui nous poussent à poser les questions suivantes :

  1. Faut-il s'interroger sur l'interprétation des enseignants (es) interrogés au sujet des notions/ concepts de «compétence, objectif d'apprentissage, activité et tâche », sachant que celles-ci sont proposées dans les programmes ministériels ?
  2. Du fait qu'ils n'arrivent pas à discerner entre ces différentes notions/ concepts, faut-il remettre en cause leur formation ?

En conclusion de cette première partie, nous dressons le tableau n°21 ci-dessous afin de donner un aperçu rapide des résultats les plus probants de notre recherche.

### 5.2.3. Bilan : une démarche comparative

#### 5.2.3.1. Analyse des questions à forte résistance et approbation à plus de 70% (par ordre décroissant).

**Tableau n°21 :** Questions où résistance et approbation sont les plus fortes (par ordre décroissant).

| Résistance importante (70 % ou plus) | Forte approbation ( 70 % ou plus ) |
|---|---|
| | **L'enseignant interrogé** |
| | • pense que trois compétences sur les huit proposées dans les programmes de la 5ème A.P., à l'oral, sont effectivement installées, et/ou perfectionnées. Il juge que :<br>- Q II-1-1-a- l'apprenant de la 5ème A.P. est capable de construire le sens d'un message oral en réception. 82,59%<br><br>- Q II-1-1-c- l'apprenant de la 5ème A.P. est capable d identifier la situation de communication. 75,35%<br>• confirme que les cinq (05)objectifs d'apprentissage ci-dessous, sur les seize proposés dans les programmes, sont atteints à plus de 70%, au terme de la 5ème A.P.<br>Il trouve que :<br><br>- Q II-2-1-a- les différents énoncés oraux sont discriminés, à l'aide de leurs traits prosodiques. 76,80%<br><br>- Q II-2-1-b- le thème général est repéré. 76,81%<br><br>- Q II-2-1-c- le cadre spatio-temporel est retrouvé. 85,49%<br><br>- Q II-2-1-d- les interlocuteurs sont repérés. 84,05%<br>- Q II-2-1-h- l'objet du message est repéré. 73,91%<br>• suppute que les dix activités/tâches ci-dessous, sur les vingt-cinq proposées dans les programmes, sont réussies pour résoudre des Situations problèmes, pour installer des compétences langagières, en 5ème A.P. Il voit que l'apprenant réussit l'activité/tâche d' :<br><br>- Q II-3-1-a- écoute de textes différents en vue de les trier et les classer. 76,81%<br>- Q II-3-1-c- écoute d'un texte oral pour retrouver l'essentiel du message. |

| | |
|---|---|
| | 78,26%<br>- Q II-3-1-d- écoute d'un dialogue pour retrouver les interlocuteurs.<br>89,85%<br>-Q II-3-1-e- écoute d'un conte pour retrouver les actions des personnages. 81,15%<br>- Q II-3-1-f- écoute d'un support oral pour relever un nom, un lieu, une date.<br>89,85%<br>- Q II-3-1-g- repérage de mots, de phrases, d'interjections dans un texte oral pour retrouver des informations. 71,01%<br>- Q II-3-2-e-récitation d'un poème ou d'un texte en prose.<br>84,05%<br>- Q II-3-2-g- lecture d'un poème pour le mémoriser.<br>84,05%<br>- Q II-3-2-k- choix de compte à réciter en fonction d'un poème donné.<br>73,91%<br>- Q II-3-2-l- participation à un dialogue. 76,81% |

Source : enquête quantitative (2011/2012)

Il est à noter que notre analyse n'a détecté aucune réponse négative acquiesçant une résistance importante de 70 % ou plus.

Néanmoins, les réponses entérinant une forte approbation de 70 % ou plus représentent moins de 37% de la totalité des réponses recueillies, (soit 18 réponses) ratifiant une forte approbation sur les 49 questions (de la question QII proposées dans le questionnaire).

**5.2.3.2. Suggestions des enseignants :**

Notre enquête se termine par trois questions ouvertes, sollicitant toute forme de suggestion venant de la part des enseignants (es) ayant participé, dont les perspectives se résument comme suit :

1. Trouver une optique dans le but d'améliorer les compétences langagières de l'apprenant algérien dans le deuxième cycle ;
2. S'enquérir sur les avantages des journées pédagogiques, journées d'étude, séminaires ;
3. Avoir des explications/ éclaircissement quant à la contribution efficace de ces dernières à la formation de l'enseignant du 2ème cycle.

Notre sondage montre que 79,71%, (soit 55), sujets interrogés y ont répondu, dont 14,49%,(soit 10) répondants de la tranche T1 ; 47,82%,(soit33), de la tranche T2 et 17,39%, (soit 12), de la tranche T3.

En d'autre terme, 58,82% de l'ensemble des enseignants(es) de la T1, (soit 10 sur les 17 enseignants(es) de la T1.) ; 82,50% de l'ensemble des enseignants(es) de la T2, (soit 33 sur les 40 enseignants(es) de la T2.) ; et 100% d'enseignants(es) appartenant à la T3, (soit les 12) ont proposé des suggestions quant aux questions QIV, QV,QVI du questionnaire.

De ce fait nous en avons relevé les plus redondantes :

Les réponses à la question QIII, montrent que les enseignants (es) souhaitent que les compétences langagières de l'apprenant algérien, dans le deuxième cycle, soient améliorées. Pour ce fait, ils proposent différentes stratégies en tablant sur quatre impératifs, à savoir :

- ✓ Le matériel didactique ;
- ✓ Les moyens linguistiques ;
- ✓ Le volume horaire imparti ;
- ✓ Les programmes, les contenus, et les manuels.

Dans un premier temps, nos participants(es) déplorent le manque de matériel didactique dont il faut doter la classe. Ils estiment que pour perfectionner les compétences de l'apprenant dans le deuxième cycle, à l'oral, il faut pourvoir la classe de moyens qui aident l'enseignant dans ses différentes tâches pédagogiques ; comme en témoigne la justesse des commentaires généraux exprimés par les personnes interrogées :

*« Il est louable de munir la classe d'un dispositif audio-visuel pour mieux capter l'attention de l'élève en écoutant le discours en langue étrangère. »*

Ou :

« *Il est recommandable de proposer d'autres supports oraux à condition qu'ils soient variés, riches et à la portée des apprenants, favorables à leur milieu : se servir d'outils technologique, s'il le faut. »*

Enfin :

*« Donner à l'apprenant les moyens nécessaires pour qu'il puisse communiquer. »*

Dans un deuxième temps, nos sujets interrogés suggèrent une panoplie d'activités qu'ils pourraient réaliser avec leurs apprenants, en vue d'améliorer leurs compétences, à l'oral. Pour que cet objectif soit atteint, il faudrait, selon la majorité des enseignants (es) -toutes tanches confondues- que le terrain soit y soit favorable. Ils suggèrent comme suit :

- *« multiplier les séances de phonétique articulatoire »* ;
- *« Consacrer plus de séances à l'écoute, la compréhension et la mémorisation des comptines » ;*
- *« Consacrer plus de séances à la compréhension orale pour qu'il puisse retrouver l'essentiel du message » ;*
- *« Consacrer plus de séances à l'expression orale car on doit l'habituer à s'exprimer en français » ;*
- *« Consacrer plus de séances au dialogue dans le programme » ;*
- *« Consacrer des séances d'interaction entre l'élève/ enseignant pour l'appropriation de la langue et pour l'expression » ;*
- *« L'enseignant ne doit pas recourir à la langue arabe et doit encourager l'élève à s'exprimer en français » ;*
- *« Il faut que les thèmes proposés reflètent la vie quotidienne de l'élève » ;*
- *« Enfin, l'implication des parents à l'acte pédagogique est souhaitable, pour aider l'enfant à parler en français à la maison ».*

Aussi quelques enseignants(es) se plaignent des thèmes proposés et du temps accordé pour l'écrit au détriment des activités de l'oral. A cet égard, ils suggèrent d'autres activités. Leurs propos en témoignent comme suit :

> *« Ce que je peux constater c'est qu'il y a trop de séances réservées aux règles de grammaire, surtout en 5ème A.P., pour les appliquer le jour de l'examen. Ce pendant, il faut donner de l'importance à l'oral pour communiquer en dehors de la classe, car la majorité rencontre le français qu'en classe »*, avance une enseignante de la tranche « T3 » ;
>
> Aussi suggèrent-ils que *« l'on doit motiver l'élève et lui donner le goût à la lecture. On doit le pousser à lire des BD. et à regarder les dessins animés en français, il va apprendre en s'amusant et par là, lui faire aimer les chansons qu'il chantera avec plaisir. »*

Nos répondants suggèrent, dans un troisième temps, que le volume horaire réservé à l'enseignement du français dans le 2ème cycle, est très insuffisant ; et que le temps imparti pour chacune des matière ou pour la réalisation des diverses activités reste très réduit. Les commentaires des enseignants expliquent cela :

« *Il est souhaitable, d'une part, d'augmenter le volume horaire en langue française car trois années de français ne suffisent pas pour que l'apprenant maîtrise la langue française, surtout à l'oral.*

*D'autre part, le répartir pour que l'apprenant bénéficie des séances de français durant toute la semaine.*

*Aussi, il faut consacrer des séances de rattrapage aux activités de divertissement faisant appel à un apprentissage implicite : apprendre par le jeu, car on oublie que l'apprenant est un enfant et qu'il s'ennuie.* »

D'autres enseignants estiment que l'on devra consolider l'oral en préconisant des séances en plus pour que l'apprenant ait un bagage linguistique. Pour cela, ils suggèrent qu'il faut :

« *Consacrer la première année, c'est-à-dire la 3ème A.P., spécifiquement à l'apprentissage de l'oral. Aussi, il faut envisager des séances d'apprentissage de l'oral, en introduisant dans les programmes le théâtre, car c'est un moyen adéquat pour améliorer les compétences langagières.* »

Enfin, des enseignants(es) interrogés estiment que le volume horaire ne suffit guerre afin de réaliser l'ensemble des objectifs proposés dans les programmes ministériels.

Nos sujets interrogés proposent, en dernier temps, que l'on revienne à l'ancien système, (système fondamental), que les programmes soient allégés et simplifier, et que les manuels scolaires soient adaptés au niveau des apprenants de la 5ème A.P. Ceci est soutenu par les propositions suivantes :

« *Le programme est long, et il faut prévoir trois projet au lieu de quatre, et consacrer le dernier mois pour les révisions.*

*Ce que l'on peut dire également, c'est qu'il n'y a pas d'enchainement chronologique des compétences proposées dans les programmes, de la 3ème A.P. jusqu'à la 5ème A.P.*

*Finalement on doit proposer des textes courts et intéressants adaptés au niveau réel de l'apprenant algérien afin que l'oral soit maîtrisé, dans le deuxième cycle.* »

Il est à remarquer que nos enseignants(es) interrogés désirent réellement améliorer les compétences langagières de l'apprenant algérien dans le deuxième cycle bien que les réponses de la question QII recueillies précédemment, (voir tableau n° 12 )

attestent à plus de 70% que les trois compétences sur les huit proposées dans les programmes de la 5ème A.P. sont effectivement installées, que les objectifs d'apprentissage ci-dessus sont atteints et que les activités/tâches sont réussies pour résoudre des Situations problèmes et installer des compétences langagières, en 5ème A.P.

Nos enseignants(es) voient qu'il est impératif de :

- équiper davantage la classe d'un matériel didactique adéquat aux démarches didactiques préconisées à l'enseignement du français, dans le deuxième cycle ;
- d'introduire d'autres activités pouvant enrichir les connaissances linguistiques de l'apprenant, et facilitant la tâche de l'enseignant pour l'installation des compétences surtout en ce qui concerne l'oral, en 5ème A.P. ;
- de revoir le volume horaire ;
- Et enfin de simplifier les programmes et les contenus des manuels scolaires du second cycle, en particulier ceux de la 5ème A.P.

Les réponses à la question QIV, traitent du profit/ avantages des journées pédagogiques, des journées d'étude et des séminaires auxquels ils assistent.

92 ,72%, (soit 51 des 55 ayant proposé des suggestions aux trois dernières questions ouvertes du questionnaire), d' enseignants(es) trouvent avoir tiré profit de ces journées de formation. Comme le souligne la majorité d'entre eux :

> « *Nous, en tant que débutants, nous avons vraiment besoin d'orientation [des séminaires] puisqu'à chaque rencontre avec notre inspectrice, nous sortons avec pleines d'informations et assez de renseignements, dans le but d'améliorer les résultats pédagogiques. Donc, ces journées sont très bénéfiques et enrichissent les connaissances professionnelles des enseignants.* »

Aussi, d'autres enseignants(es) jugent que ces journées et les séminaires sont réellement d'un grand profit, du fait qu'ils demeurent constructifs : selon eux, ces journées de formations leur permettent de réguler leurs techniques d'enseignements et d'en découvrir d'autres qui les aident à braver les problèmes pédagogiques rencontrés en classe.

Les enseignants(es) trouvent que ce sont des moments d'échange d'expériences professionnelles, et ce, selon les témoignages de la plus part d'entre eux :

« *Ces journées de formations nous permettent de découvrir d'autres stratégies d'enseignement ; d'apprendre à faire des critiques objectives et des analyses ; de réfléchir sur de nouvelles initiatives pour casser la routine.*

*Ces journées de formation participent à la remédiassions de nos défauts. Grace aux orientations de nos ainés, de l'inspectrice ou des intervenants, nous pouvons être à jour : nous confectionnons des fiches modèles, nous discutons des nouvelles techniques d'apprentissage du français, dans le primaire.»*

07,27%, (soit 04 des 55 ayant proposé des suggestions aux trois dernières questions ouvertes du questionnaire), enseignants(es) n'abondent pas dans le même sens. Ils déclarent :

« *on estime que ces journées ne sont consacrées que pour des orientations théoriques, et ne traitent guère les besoins pratiques de l'enseignant de français du primaire.*

*On propose qu'il y ait plus de journées pédagogiques, puisqu'elles résolvent les problèmes rencontrés sur le terrain.*

*On suggère aussi que l'on privilégie les journées d'étude et le travail des ateliers. »*

Il est à noter que plus de 90% des sujets interrogés attestent vivement avoir tiré profit des journées pédagogiques, des journées d'étude et des séminaires auxquels ils assistent. Ils avancent que ces journées de formation sont des moments d'échange d'expériences professionnelles ; néanmoins elles restent moindres et souhaitent qu'il en ait davantage, pour perfectionner leurs activités pédagogiques et didactiques.

Les réponses à la question QV, analyse les différents points de vue des enseignants(es) sur la contribution efficiente des journées pédagogiques, journées d'étude et des séminaires pour leur formation.

85,45%, (soit 47 des 55 ayant proposé des suggestions aux trois dernières questions ouvertes du questionnaire), enseignants(es) affirment que les journées de formation et les séminaires contribuent effectivement à leur formation, en tant qu'enseignant.

La majorité d'entre eux confirme que :

« Ils *constituent un élément majeur pour optimiser les performances, les actualiser, et les mobiliser sur le terrain.*

*Chaque enseignant doit actualiser ses connaissances pédagogiques, et lorsqu'on assiste à ce genre de formation, on en tire toujours profit, et du coup on est satisfait.*

*Ces journées de formation répondent réellement à nos interrogations pédagogiques et nos inquiétudes quant à la mise en place de la nouvelle approche, à savoir, l'approche par les compétences. »*

14,54%, (soit 08 des 55 ayant proposé des suggestions aux trois dernières questions ouvertes du questionnaire), enseignants(es) contestent et voient que : « *ces journées auxquelles nous assistons ne ramènent pas du concret pour notre formation. Elles y contribuent relativement du fait que cela ne traite que de la théorie. »*
D'autres enseignants(es) trouvent qu' : « *assister à un cours fabriquer n'est pas un avantage. On a besoin de savoir comprendre ce petit apprenant pour pouvoir communiquer avec lui et mieux le traiter »*

Enfin quelques uns sont catégoriquement opposés à cause du manque de travaux de groupes ; et suggèrent que l'on multiplie ces journées de formation.

Nous remarquons que plus de 80% de nos répondants(es) certifient que les journées pédagogiques, journées d'étude et des séminaires contribuent véritablement à leur formation ; et jugent en être satisfaits, du fait que cela se répercute positivement, sur leurs pratiques pédagogiques et didactiques en classe de cours.

**5.2.3.3. Lecture et commentaire des résultats:**

L'attitude positive des enseignants face à la question Q II-(1-2-3) montre que l'application de l'approche en vigueur pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. donne des résultats relativement appréciables. Cependant, rien ne peut être si parfait que l'on ne veuille encore l'améliorer.

**5.2.3.3.a. Résultats relevant un pourcentage à plus de 70%**

Si nous faisons un état des lieux des résultats quantitatifs, nous remarquons en premier lieu, que 34,69% (soit 17 de l'ensemble des 49 questions de la QII), des questions de la QII convergent vers le niveau « oui » et recueillent dans la plupart des cas un taux de réponses égal ou supérieur à 70 % ; en l'occurrence la question :

1. Q II-1-1-a-, où 82,59% (soit 57) des enseignants(es) jugent que l'apprenant de la 5ème A.P. est capable de construire le sens d'un message oral en réception. Toute fois quelques enseignants (es) des tranches « T2 », et T3 restent septiques quant au perfectionnement de cette compétence.
2. Q II-1-1-b-, où 75,35% (soit 52) des répondants estiment que l'apprenant de la 5ème A.P. est capable d identifier la situation de communication. Or quelques enseignants de la tranche T3 avancent que cette compétence reste en suspend et que parfois ils n'arrivent pas au bout de leur peine.
3. Aux questions Q II-2-1-(a, b), 76,81%, (soit 53), et 76,80%(soit 59), des enseignants(es) pensent que les différents énoncés oraux sont discriminés, à l'aide de leurs traits prosodiques ; et confirment que le thème général est repéré.
4. Les enseignants(es) sont presque unanimes sur la question Q II-2-1-c-, où 85,49%, (soit 51) d'entre eux attestent que le cadre spatio-temporel est retrouvé.
5. A la question Q II-2-1-(d, h), 84,05%, (soit 58) ; et 73,91%, (soit 51) des enseignants(es) certifient que les interlocuteurs sont repérés ; et voient en outre que l'objet du message est repéré.

Ce que nous constatons qu'aucune suggestion n'a été émise de la part de nos répondants à propos des objectifs d'apprentissage à atteindre en ce qui concerne la compréhension de l'oral, en 5ème A.P.

Un taux de répondants très favorables avec un pourcentage variant entre : 70 et 90% pour les questions QII-3 :

6. Aux questions Q II-3-1-(a, c, d), un pourcentage respectif de 76,81%, (soit 53 enseignants(es)), 78,26%, (soit 54 enseignants(es) , 89,85%(soit 62 enseignants(es)), de répondants, pensent que l'élève réussit les activités d'écoute de textes différents en vue de les trier et les classer ; d' écoute d'un texte oral pour retrouver l'essentiel du message ; ainsi que l'activité d' écoute d'un dialogue pour retrouver les interlocuteurs ;

   Les enseignants(es) supputent que l'apprenant de la 5ème A.P. réussit les activités/ tâches de :
7. Q II-3-1-e- écoute d'un conte pour retrouver les actions des personnages, avec un pourcentage de 81,15%, (soit 56 enseignants(es). Nos enseignants(es) estiment que cette activité/tâche peut être réussie que si le contenu sémantique du conte proposé est simple ;

8. Q II-3-1-f- écoute d'un support oral pour relever un nom, un lieu, une date ; avec un pourcentage de 89,85%, (soit 62 enseignants(es) ; et
9. Q II-3-1-g- repérage de mots, de phrases, d'interjections dans un texte oral pour retrouver des informations, avec un pourcentage de 71,01%, (soit 49 enseignants(es). Nos répondants suggèrent que l'on doit aider les apprenants : « *il ne retrouve ces informations que grâce aux indices* »
10. Aux questions Q II-3-2-(e, g, k, l), les enseignants(es) interrogés estiment que l'élève de 5ème A.P. réussit les activités de récitation d'un poème ou d'un texte en prose ; de lecture d'un poème pour le mémoriser ; de choix de compte à réciter en fonction d'un poème donné; de participation à un dialogue, avec un pourcentage respectif de 84,05%, (soit 58 enseignants(es) pour les deux premières ; et de. 73,91%, (soit enseignants(es) ; et 76,81%, (soit enseignants(es) , pour les deux autres . Quelques enseignants suggèrent l'écoute du poème au lieu de sa lecture.

    Notons que Les suggestions recensées à propos de la question II sont minimes :

    - ✓ seulement 24,63%, (soit 17), enseignants(es) les ont émises pour ce qui est de la question **QII-1**, dont 01,44%, (soit 01) enseignant de la tranche « T1 » ; 15,94%, (soit 11), enseignants(es) de la « T2 » ; et 07,24% (soit 05) de la « T3 » ;
    - ✓ seulement 11,59%, (soit 08), sujets interrogés proposent des suggestions quant à la question **QII-2,** dont 10,14%, (soit 07), M.E.P. ; et 01,44%, (soit 01) P.C.E.P. ;
    - ✓ enfin, 17,39%, (soit 12), répondants émettent des suggestions concernant la question **QII-3**, dont 16,66%,(soit 02), en compréhension et expression orales ; 83,33%, (soit 10), en expression orale et aucune suggestion pour la compréhension orale.

#### 5.2.3.3.b. Résultats relevant un pourcentage variant entre 50% et moins de 70%

Notre analyse des résultats quantitatifs dévoilent en second lieu que 30,61% (soit 15 questions de l'ensemble des 49 questions de la QII), convergent vers le niveau « oui » qui recueille dans la plupart des cas un taux de réponses variant entre 50% et moins de 70 % ; en l'occurrence la question :

QII-1-2-a-, où 52,17% , (soit 36), répondants pensent que l'élève de la 5ème A.P. est capable de réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. Néanmoins, tous les propos des enseignants(es) montrent que cette compétence est réalisée

« *avec des difficultés. Parfois, pas tous les élèves, seulement les meilleurs élèves y parviennent* ».

Les questions QII-2-1-(e, et g) relevant un pourcentage respectif de 59,42%, (soit 41), et 60,86%,(soit 42), révèlent que les deux objectifs sont relativement atteints : l'élève, de la 5ème A.P. est capable, d'extraire d'un message oral, des informations implicites et l'essentiel pour réagir. Nous ne recensons point commentaire !!!

Aux questions QII-2-2-(c, et d) nous relevons un pourcentage respectif de 55,07%, (soit 38) et 50,72%, (soit 35) d'enseignants(es) avançant que l'apprenant de 5ème A.P. est capable de restituer un texte mémorisé en respectant le schéma intonatif ; et de reformuler des propos entendus. Les 69 enseignants(es) ne partagent pas le même avis et témoignent comme suit : « *quelques élèves peuvent restituer un texte mémorisé, c'est tout* »

Les questions QII-3-1-(b, h, i, j) relatives à la réussite des activités/ tâches relèvent un pourcentage respectif de 68,11%, (soit 47) ; 62,31%, (soit 43) ; 60,86%, (soit 42) ; 53,62%, (soit 37) d'enseignants(es) interrogés estimant avoir réussi les activités /tâches de :

- ✓ Ecoute de textes pour relever une caractéristique (rime, jeu de rôle…) ;
- ✓ Ecoute d'un dialogue pour identifier les sentiments des interlocuteurs (joie, peine,…). Des enseignants(es) appartenant à la catégorie des M.E.P. exploitent le dialogue et avancent :

  « *On préfère faire jouer l'élève pour qu'il puisse exprimer ses sentiments. Il est impliqué de prêt ; il comprendra le contexte et pourra s'exprimer aisément.» ;*
- ✓ Identification de l'action en fonction de l'intonation (un ordre, une question…) pour réagir ;
- ✓ Enfin, d'écoute d'un dialogue pour repérer les intentions des interlocuteurs. Quelques enseignants(es) de la catégorie des M.E.P. voient qu'il serait préférable de procéder autrement ; ils proposent :

  « *Il est préférable de faire des projections de dialogues : l'apprenant est mis dans un contexte lui permettant de comprendre la situation de communication, d'une part, de le jouer et du coup il repèrera les intentions des interlocuteurs.»*

Somme toute, les questions QII-3-2-(b, c, d, h, i, j) avec un pourcentage respectivement relatif à 56,52%,(soit 39) ; 60,86%,(soit 42) ; 52,17%, (soit 36) ; 69,56%( soit 48) ; 56,52,(soit 39) ; et 53,62%,(soit 37) d'enseignants(es) répondants affirment avoir réussi les activités/tâches qui se résument comme suit :

- ✓ La reformulation des énoncés d'un texte. Quelques M.E.P. avancent que : « *l'élève peut le faire que si on les leur donne » ;*
- ✓ Reformulation des phrases personnelles ou celles d'un camarade en employant des variantes d'actes de parole. Quelques M.E.P. trouvent que quelques élèves peuvent réussir cette tâche, en avançant : « *cette tâche ne peut être réussie par l'ensemble de des élèves ; sauf les plus studieux y parviennent, donc a savoir du niveau de chaque élève »* ;
- ✓ Présentation à la classe d'un texte individuel ou collectif. Les enseignants(es) estiment qu'il est impératif de se munir de moyen audio-visuels pour réussir cette activité ;
- ✓ Jeu de rôle à partir d'un thème donné. Quelques répondants avancent avoir réussi cette activité qu'après une projection ;
- ✓ Expression à partir d'un support auditif ou visuel. Quelques enseignants(es) -P.C.E.P. et M.E.P.- affirment que cette activité est réussie sauf si les supports sont adaptés au niveau des apprenants. Ils arguent cela comme suit : « *cette activité est réussie après avoir présenté des supports dont les thèmes sont simples et reflètent le vécu de l'élève. »*
- ✓ la récitation à plusieurs voix d'un texte appris est une activité moyennement réussie. « *on doit les leur faire écouter ou les leur présenter au tableau pour que l'activité soit réussie.»* c'est ce qu'avancent quelques M.E.P.

Nous remarquons que 65,30%, (soit 32 questions sur les 49 de la question QII) acquiescent des réponses positives avec un pourcentage variant de 50% et moins de 70% pour 15 questions ; et celui de plus de 70% pour 17 autres questions, avec une implication relative des enseignants(es) répondants de part leurs commentaires.

Le reste des questions affiche une attitude négative de la part des sujets interrogés ; et recèle un pourcentage de moins de 50%.

Notre sondage révèle aussi que 92,75%, (soit 64), de nos répondants ont fait un choix délibéré pour enseigner le français à l'école primaire ; et souhaitent améliorer leurs activités pédagogiques. Pour cela ils requièrent que l'on multiplie les journées de formation notamment les journées pédagogiques pour parfaire leurs pratiques pédagogiques et didactiques.

Notre enquête montre, en outre, que les enseignants(es) de la T2, et de la T3 avec un pourcentage respective de 82,50% et de 75% partagent la même opinion est sont plus affirmatifs quant à la majorité des questions figurant dans le questionnaire.

A l'opposé des enseignants de la T1 qui affichent un pourcentage de 58,82% et qui restent toujours inférieur par rapport à celui des autres tranches. C'est ce qui nous retient en haleine et nous incite à poser les questions suivantes :

- Est-ce dû à leurs nombre d'années d'ancienneté ?, à leur formation ?; ou
- Au fait que ces deux tranches ont embrassé l'ancien système ?

Notre enquête démontre, en plus que 63,76%, (soit 44), sujets interrogés suivent leurs élèves de la 3ème A.P. jusqu'à la 5ème A.P. Par contre 14,48%, (soit 10), ne le font guère et 21,73%, (soit 15), le font parfois.

Nous voyons que la majorité de nos répondants suivent leurs élèves, vue leur stabilité dans leur poste. Ils s'avèrent déterminés face aux contenus des manuels et aux programmes ministériels en certifiant qu'il n' ya pas d'enchaînement logique et chronologique dans les programmes proposés, que les contenus des manuels ne sont pas adaptés au niveau réel de l'apprenant de la 5ème A.P.

Bien qu'il y ait plus de 60% de réponses affichant une attitude positives des enseignants(es), il en demeure pas moins que les commentaires recueillis, à partir des questions QIII, QIV, et QV, illustrent une position assez septique quant à l'application de la démarche en vigueur, à savoir l'approche par les compétences, sur le terrain ; pour un enseignement efficient de l'oral pour les élèves de la 5ème A.P.

**Conclusion partielle**

Les résultats de l'enquête nous semblent être, entre autre, une déclaration encourageante de la part des enseignants(es) interrogés en faveur de la promotion de l'approche en vigueur afin d'améliorer l'oral des apprenants dans le deuxième palier en l'occurrence en 5ème A.P.

Les institutions et les responsables de l'éducation nationale doivent prendre conscience que, si l'on opte pour un changement en profondeur de l'institution scolaire, il faudra prévoir des mesures d'accompagnement suffisantes en terme de temps, de moyens financiers et d'équipements., sans omettre bien entendu la prise en charge pédagogique des enseignants, notamment pour les nouveaux recrus.

Notre projet, qui visait à se faire une idée de l'attitude des enseignants à l'égard de l'impact de l'approche par les compétences pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. a permis de mettre en évidence un profil général relatif aux différentes notions, à savoir « approche, compétence, objectifs d'apprentissage, activité et tâche »

Finalement, si les données recueillies ne permettent pas de conclure à une approbation franche et massive, il n'en demeure pas moins qu'elles révèlent de la part des enseignants une disposition favorable face à la perfection des pratiques d'enseignement afin d'arriver à installer certainement les compétences langagières requises chez l'apprenant de la 5ème A.P.

# Chapitre VI :

## Méthodologie pour une analyse de L'outil de soutien1 -Une technique annexe-. Un premier appui du corpus : Questionnaire2

Comme nous l'avons souligné précédemment, notre travail de recherche cherche à obtenir avec ardeur et persévérance des réponses aux interrogations inhérentes, d'une part, à l'impact de l'approche mise en vigueur dès 2003-2004 dans le 2ème cycle, à savoir, l'approche par les compétences sur l'enseignement-apprentissage de l'oral en 5ème A.P., et, d'autre part à la qualité de la formation ayant reçu les enseignants de français du primaire, avant et après la mise en place de la dite nouvelle approche pédagogique, dans le système éducatif algérien.

Il est opportun de rappeler que notre étude s'avère essentiellement quantitative et qualitative.

## 6.1. Principes méthodologiques généraux pour l'analyse de la première technique associée : Questionnaire 2

### 6.1.1. Choix méthodologique pour la seconde enquête

Notre étude permet d'observer et de décrire un phénomène d'analyse statistique, dont l'objectif est

- de réduire nos hypothèses de départ ;
- de recenser le plus d'informations concernant d'innombrable notions/concepts sur lesquelles seront focalisées les représentations des enseignants formant ainsi les questions du questionnaire ultérieurement discuté.

Nous rappelons que nous avons soumis, dans un premier temps, un questionnaire, qui demeure **l'outil de base de notre recherche**, traitant principalement des huit compétences, des seize objectifs d'apprentissage, des vingt cinq activités/tâches proposés dans les programmes de la 5ème A.P. pour le perfectionnement des aptitudes langagières, tant en compréhension qu'en expression orales.

Aussi, il faut noter que notre outil de base se termine par trois questions ouvertes, sollicitant toutes forme de propositions visant à trouver une optique afin de consolider et de perfectionner les compétences langagières de l'apprenant algérien, dans le deuxième cycle ; et de s'informer sur la contribution efficace des journées pédagogiques, journées d 'étude ainsi que les séminaires pour la formation de l'enseignant de français de primaire.

Ce premier questionnaire cible une population de base comptant 99 enseignants(es) de français des écoles primaires de la commune de Mostaganem.

Le taux de répondants(tes) décelé est de 69,69%, (soit 69) enseignants(es) sur les 99 auxquels nous avons distribué le questionnaire) . Notre échantillon représentatif a été stratifié en tranches (T1, T2, T3). Nous avons retenu l'ancienneté des enseignants comme

critère pour stratifier notre échantillon. La Tranche 1 (T1) est la catégorie d'enseignants ayant une ancienneté variant de un à dix ans ; la Tranche 2 (T2) est celle dont l'ancienneté varie de onze à vingt deux ans ; enfin la Tranche 3 (T3) est celle dont l'ancienneté varie de vingt trois et plus de trente deux ans.

Les premières conclusions révèlent, d'abord, qu'un pourcentage important d'enseignants désirant améliorer les compétences langagières de l'apprenant algérien dans le second palier, du fait que 70% d'entre eux affirment que seulement trois compétences sur les huit proposées, dans les programmes de la 5ème A.P. sont effectivement installées.

En outre plus de 90% des enseignants ayant proposé des suggestions (soit 51 sur les 55 ayant émis des propositions) estiment avoir vraiment besoin d'orientations pédagogiques et approuvent l'efficacité des journées pédagogique, journées d'étude et séminaires.

Nous rappelons qu'à l'issu de la première enquête, nous remarquons que les enseignants de la T2 et de la T3 partagent la même opinion et sont plus déterminés et catégoriques au sujet de la plus part des questions proposées dans le questionnaire 1 ; contrairement aux enseignants de la T1qui y restent moins impliqués : ceci s'explique peut-être soit par :

- le nombre d'années d'ancienneté des uns et l'inexpérience des autres ;
- la nature et la qualité de la formation reçue des uns et des autres, pour l'obtention d'un poste pour l'enseignement du français dans les écoles primaires.

#### 6.1.1.1. Une étude exploratoire :

Une technique associée étaye notre corpus. Il se constitue également d'un **outil de soutien 1** requérant ainsi un deuxième questionnaire 2**.** Nous avons mené dans un deuxième temps une enquête, auprès de la même population de base, dite aussi population mère. Notre ultime tâche est de regrouper puis analyser les informations ainsi communiquées.

Nous avons jugé judicieux d'utiliser cette étude exploratoire afin d'obtenir des indications plus précises vis-à-vis de certaines hypothèses de départ estimées trop larges dans un sens ; et dans un autre, d'approfondir la compréhension de quelques notions/concepts au sujet desquelles notre population de base tentera d'émettre leurs représentations

Celles-ci, conçues en tant qu'informations de type qualitatif, vont nous ouvrir, dans un troisième temps, d'autres perspectives en vue d'une étude exclusivement qualitative et vont déboucher à des réponses plus pointues aux quelques interrogations qui vont alimenter notre deuxième outil de soutien (deuxième technique associé) composant notre corpus, à savoir l'entretien semi-directif./ et non- directif.

Une étude motivante sera entamée traitant des questions relatives à la formation des enseignants du primaire et à l'impact des journées de formations pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P.

### 6.1.1.2. L'enquête:

Cette enquête vise, en d'autres termes, à rassembler les informations nécessaires à notre analyse du corpus pour évaluer la formation des enseignants de français du 2ème cycle de commune de Mostaganem par rapport à la nouvelle approche pédagogique (approche par les compétences) et son intégration dans les pratiques professionnelles d'enseignement de l'oral en 5ème A.P.

Une enquête quantitative est réalisée et établie par un questionnaire 2 destiné aux enseignants des écoles primaires du de la daïra de Mostaganem afin de déterminer leur profil et, éventuellement, leurs différents points de vue au sujet des pratiques entreprises pour perfectionner l'oral des apprenants de la 5ème année primaire.

### 6.1.1.3. Outils d'analyse

#### 6.1.1.3.a. Le questionnaire:

Le questionnaire est destiné aux enseignants des écoles de la daïra de Mostaganem, vu leur stabilité, dans leurs poste.

Il est composé de questions ouvertes, de questions fermées, de questions à choix multiples (questions cafétéria), de questions avec échelle, de questions avec classement, de questions filtre, et de questions ouvertes.

L'interrogé doit émettre des avis, d'abord, sur son investissement dans l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. ; ensuite, sur ses pratiques pédagogiques, en classe de langue, et sur l'accomplissement des divers projets pédagogiques, avec La pédagogie du projet **;** enfin**,** sur le choix des actes de parole**,** pour l'enseignement de l'oral ; en 5ème A.P.

Aussi, les questions traitent des variations des points de vue des enseignants, au sujet de leur vécu pédagogique et méthodologique, en classe de langue , ainsi que de leurs

conception(s) au sujet de notions ayant trait au *projet, tâche, activité, compétence, performance, finalité, but, objectif pédagogique, objectif intermédiaire, objectif opérationnelle, la différence entre tâche/ activité,* et enfin *compétence.*

Nous finissons notre questionnaire par deux questions ouvertes visant à déceler l'attitude des participants, sur la mise en place de l'approche par les compétences, pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. et leurs propositions quant à l'application de la perspective actionnelle pour les mêmes finalités.

Notre deuxième enquête a suscité l'intervention de l'inspection de l'enseignement primaire. En effet, cette dernière s'est chargé de distribuer l'ensemble des questionnaires à la totalité des enseignants(es) de français de la commune de Mostaganem.

Nous avons pu recueillir les questionnaires après leur distribution, dans un délai de temps qui allait au delà des temps convenus. Effectivement, nous avons accusé un retard de plus de vingt et un jours, compromettant plus ou moins le rythme de notre enquête.

Le questionnaire tente de couvrir au maximum les domaines de «l'expérience de classe», c'est-à-dire l'approche empruntée pour l'enseignement- apprentissage de l'oral, en 5ème A.P. et les activités proposées ; sans omettre, évidemment, le recueil des suggestions proposées pour l'ensemble des enseignants qui y ont participé.

Notre ultime tâche sera ensuite de collecter les données du questionnaire 2 (outil de soutien 1), de les présenter sous forme de graphiques, de les examiner, de les interpréter, puis de comparer les résultats avec ceux du questionnaire 1 (outil de base) afin d'analyser les convergences et surtout les divergences qui peuvent nous emmener éventuellement, à un entretien semi- directif - troisième enquête constituant notre corpus-.

**6.1.1.3.b. L'échantillonnage:**

La taille de notre l'échantillon a été déterminé, de façon scientifique et rationnelle, afin que la répartition des questionnaires touche 70% (soit un peu plus des 2/3) de chacune des vingt (22) «entités géographiques»[176] de la circonscription de la daïra de Mostaganem. D'où le nombre d'enseignants (es) touchés, cette fois-ci, par notre enquête représente 74 cas des 101 enseignants exerçant dans la circonscription susdite ; ce qui représente 70 %

[176] Découpage de la daïra de Mostaganem, selon l'inspection académique, en 15 entités géographiques : 1-Mont-plaisir ; 2-Raisin-ville ; 3- Saint-jules ; 4- H.L.M ; 5-Les 5 juillet ; 6-Beymouth ; 7-Chemouma ; 8-El metmar (centre ville) ; 9-Pépinière ; 10-C.I.A ,11-Plateau ; 12-Salamandre ; 13-Arsa ; 14-Tigditt ; 15-Les 800 Logts. ; 16- Hai-Essalem ; 17-600 logts.( kharouba) ; 18- Elwiam ; 19- El houria ; 20- La Remonte ;21- sidi Othmane ; 22-Vallée des Jardins.

du nombre total des enseignants (es) en activité, dans les écoles primaires de la daïra de Mostaganem.

Nous rappelons que cette enquête a sollicité leur expérience pédagogique et a constitué une source de réflexions stimulantes pour chacun (e) des enseignants (es) de français de l'école primaire. Nous pouvons dire que les 74 enseignants (es) concernés ont été très coopératifs et ont répondu à l'ensemble de nos questions.

Rappelons que nous avons choisi de distribuer le questionnaire aux enseignants (es) d'un secteur que nous connaissons bien en raison de notre « expérience professionnelle », en l'occurrence les écoles primaires (dites fondamentales jusqu'à l'année scolaire (2003-2004).

Pour participer à cette étude, les sujets devraient avoir passé au minimum une année scolaire complète de français dans le primaire.

Les tableaux ci-dessous présentent, globalement, les critères des répondants interrogés possédant une expérience d'enseignement comprise entre 1 et 40ans.

### 6.1.2. Une démarche descriptive

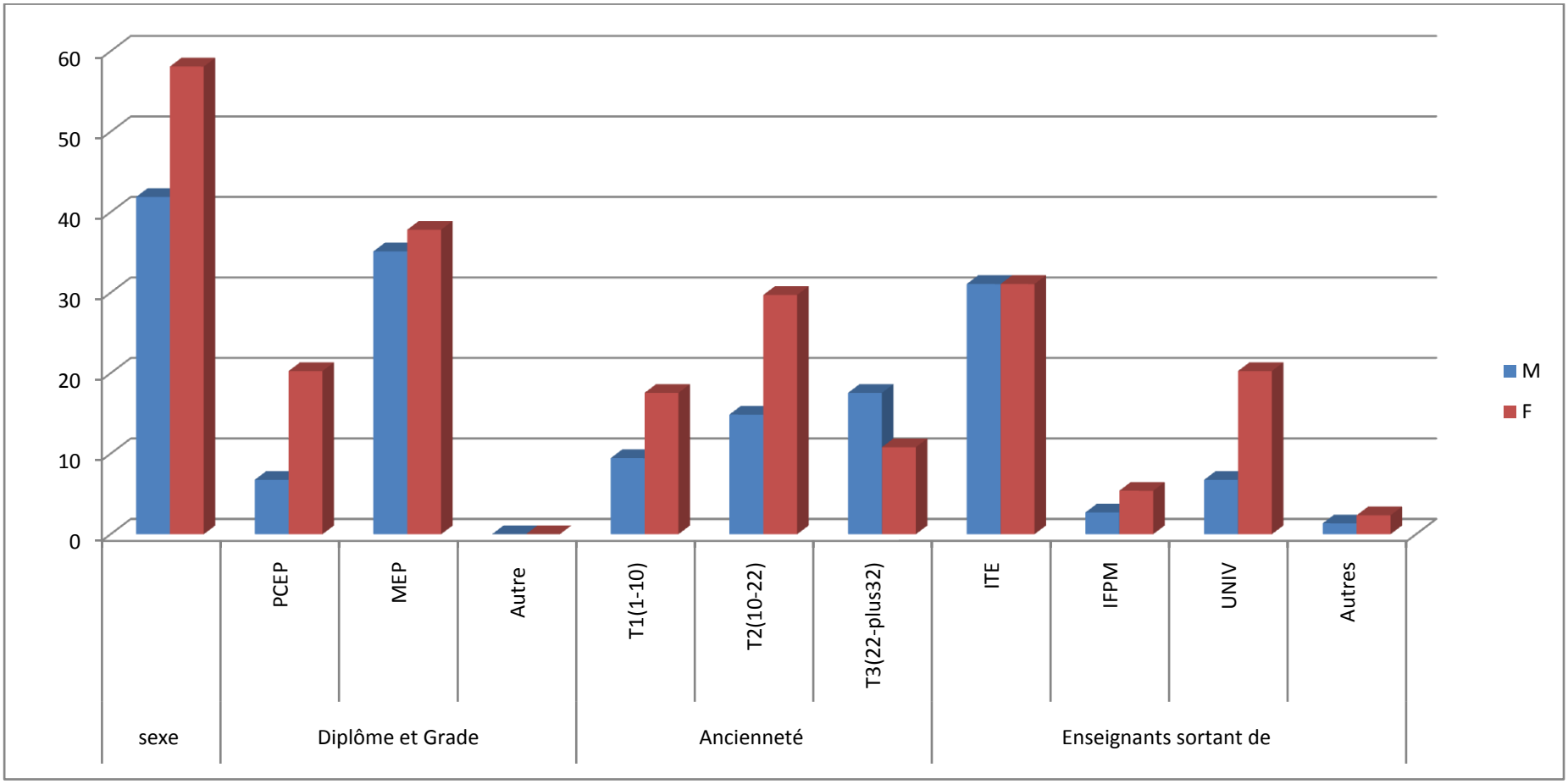
#### 6.1.2.1. Profil de l'enseignant

**Tableau n° 22 *:* Sexe, diplôme et grade, ancienneté et enseignants sortant de (lieu de formation) :**

| | 1-sexe | | 2-Diplôme et Grade | | | | | | 3-Ancienneté | | | | | | 4-Enseignant sortant de : | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | P.C.E.P. | | M.E.P. | | Autres | | Tranche1 | | Tranche2 | | Tranche3 | | I.T.E. | | I.F.P.M | | Université | | autres | |
| | Nbr. | % | Nbr. | % | Nbr. | % | Nbr. | % | Nbr. | % | Nbr. | % | Nbr. | % | Nbr. | % | Nbr. | % | Nbr. | % | Nbr. | % |
| M. | 31 | 41,89 | 05 | 06,75 | 26 | 35,13 | 00 | 00 | 07 | 09,45 | 11 | 14,86 | 13 | 17,56 | 23 | 31,08 | 02 | 02,70 | 05 | 06,75 | 01 | 01,35 |
| F. | 43 | 58 ,10 | 15 | 20,27 | 28 | 37,83 | 00 | 00 | 13 | 17,56 | 22 | 29,72 | 08 | 10,81 | 23 | 31,08 | 04 | 05,40 | 15 | 20,27 | 01 | 01,35 |
| T. | 74 | 100 | 20 | 27,02 | 54 | 72,96 | 00 | 00 | 20 | 27,02 | 33 | 44,59 | 21 | 28,37 | 46 | 62,16 | 06 | 08,10 | 20 | 27,02 | 02 | 02,70 |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013

**Graphique n° 17 : Sexe, diplôme et grade, ancienneté et enseignants sortant de (lieu de formation)**




Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

- ✓ **Interprétation et analyse du tableau n°22**

L'échantillon des sujets interrogés comprend 74 (soit 100%) enseignants (es) ; d'où 41,89 % (soit 31) hommes et 62,31 % (soit 43) femmes. Nous constatons que le nombre d'hommes ayant participé à notre enquête cette fois- ci a évolué de

06,75 % (soit 5) par rapport à celui de notre première enquête. Nous remarquons aussi que le pourcentage de participants reste toujours supérieur à celui des participantes constituant notre échantillonnage.

Tous nos sujets interrogés possèdent les qualifications minimales requises pour enseigner. En d'autres termes ; 72,96% (soit 54) des sujets sont maîtres (esses) d'enseignement primaire (M.E.P.) dont 35,13 %, (soit 26) hommes et 37,83% (soit 28) femmes titulaires d'un baccalauréat et ont suivi une année de formation, dans des instituts technologiques d'enseignement (I.T.E.) ; ou à l'institut de formation et de perfectionnement des maîtres (I.F.P.M.).

Nous observons un pourcentage croissant de M.E.F. par rapport à notre première analyse. des M.E.F. sortants des I.F.P.M. ont participé cette fois-ci, massivement, à notre enquête. 27,02% (soit 20) des sujets sont des professeurs certifiés d'enseignement primaire (P.C.E.P.), dont 06,75 % (soit 05) hommes et 20,27% (soit 15) femmes possédant une licence en langue française, recrutés et sélectionné suite à un concours portant sur des aptitudes tant à l'oral qu' à l'écrit .

Le pourcentage des P.C.E.F. reste plus ou moins le même par rapport à celui de notre première enquête.

Il est à noter que nos enseignants interrogés possèdent une ancienneté allant d'une année scolaire complète jusqu'à quarante ans.

Nous avons gardé le même principe que celui de la première analyse en répartissant notre échantillonnage en trois tranches :

En effet, 27,02% (soit 20) des sujets ont une ancienneté variant entre une (01) année et moins de dix (10) ans, dont 09,45% (soit 07) enseignants et 17,56%(soit 13) enseignantes. Cette catégorie constitue la tranche une « T1 », dans notre corpus.

La catégorie constituant la tranche deux « T2 », dans notre corpus, compte cette fois-ci 44,59% (soit 33) cas ayant une ancienneté variant entre dix (10) ans et moins de vingt deux (22) ans, dont 14,86 % (soit 11) enseignants et 29,72% (soit 22) enseignantes.

Enfin la dernière catégorie constituant la tranche trois « T3 » dénombre 28,37% (soit 21) des sujets ayant une ancienneté variant entre vingt deux (22) ans et moins de quarante (40) ans, dont 17,56% (soit 13) enseignants et 10,81% (soit 08) enseignantes.

Nous remarquons que la tranche « T3 » compte un pourcentage d'enseignants plus ou moins le double de celui des enseignantes ; que la tranche « T2 » relève un accroissement du pourcentage des enseignantes par rapport à celui des hommes , soit le double aussi; et que le pourcentage des enseignants de la tranche « T1 » est très minime et se révèle presque la moitié par rapport à celui des enseignantes.

De ce fait, la lecture du tableau n°22 nous dévoile continuellement un pourcentage important d'enseignantes par rapport à celui des enseignants.

Cette lecture nous laisse arguer que le pourcentage d'enseignant de la T3 a crû par rapport à celui de la première analyse soit 12,16% ; celui de la T2 reste en baisse, et ce, de 09,45% ; enfin celui de la T1 demeure plus ou moins constant.

La question que nous maintenons est comme suit : les femmes optent-elles pour le métier d'enseignement ou pour celui de l'enseignement du français ?

Nous nous sommes proposée d'interroger nos répondants sur leur lieu de formation afin de comparer le pourcentage d'enseignant sortant soit des I.T.E. ; soit des I.F.P.M. ; soit de l'université ou enfin autre lieu.

S'enquérir sur la nature et le lieu de formation peut être jugé efficace pour notre analyse ultérieure des questionnements de notre enquête.

Notre sondage révèle que 62,16% des répondants (soit 46) assurent avoir suivi une formation à l'I.T.E. ; un pourcentage comptant autant d'hommes que de femmes, c'est-à-dire 31,08% (soit 23) .

08,10% (soit 06) enquêtés affirment être sortants de l'I.F.P.M., dont 02,70% (soit 02) enseignants et 05,40% (soit 04) enseignantes.

27,02% (soit 20) sujets interrogés ont suivi un cursus universitaire, d'ou 06,75% (soit 05) hommes et 20,27% (soit 15) femmes.

Enfin un pourcentage minime de 02,70% (soit 02) d'enseignants comptant autant d'homme que de femme atteste d'une autre formation sans préciser le lieu. Nous devons souligner que ces deux enseignants accusent d'une ancienneté de plus de trente cinq ans.

Nous jugeons que le pourcentage d'enseignants sortants de l'I.T.E. demeure important ; celui des enseignantes universitaires s'avère être le triple par rapport à celui des enseignants universitaires. Pouvons-nous prétendre que les femmes se penchent pour la formation universitaire et l'enseignement du français ?

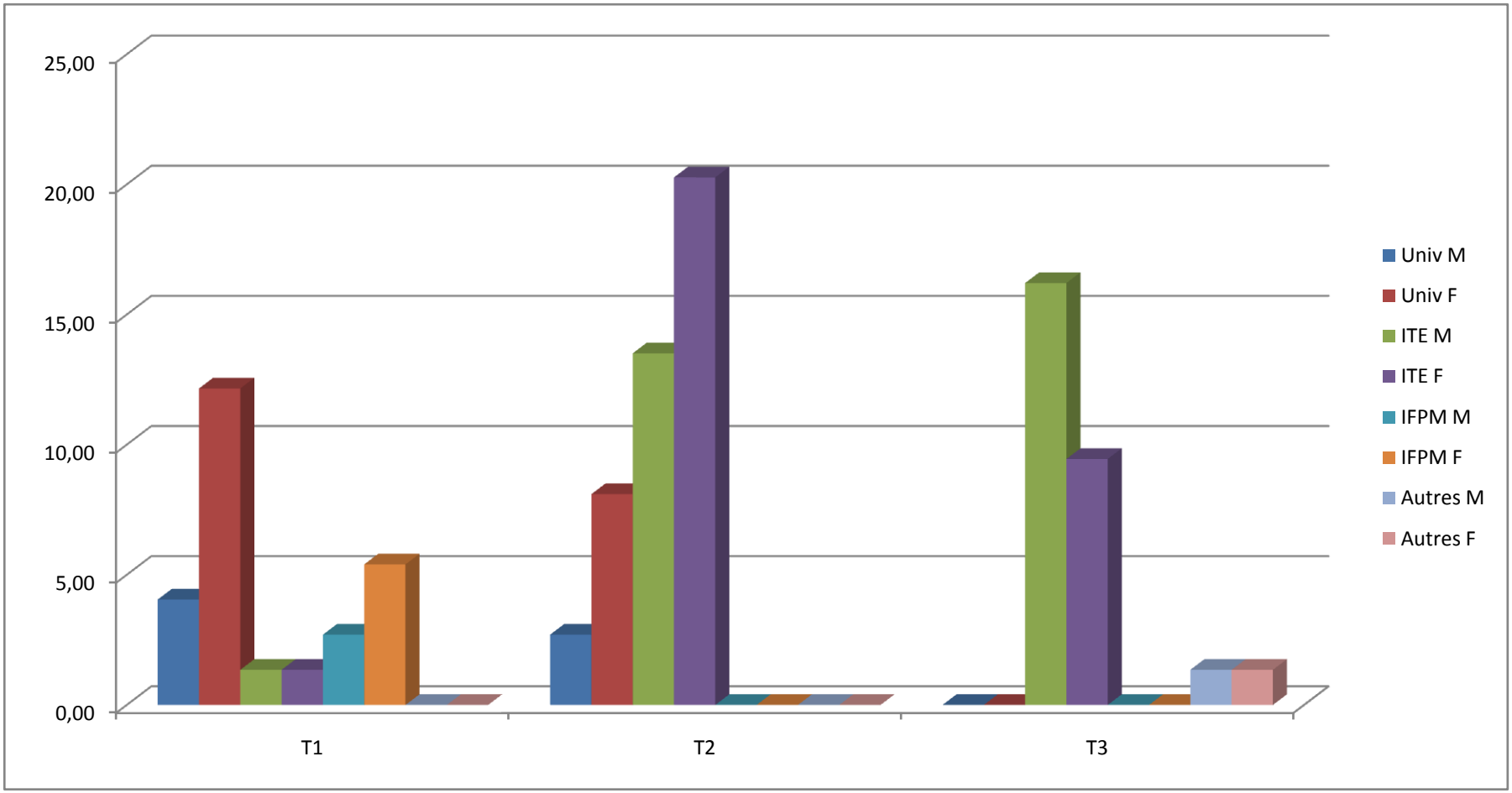
- ✓ **Lieu de la formation**

**Tableau n°22 bis : Lieu de la formation** .

| | | Tranche1 | | Tranche2 | | Tranche3 | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Nb.r | % | Nb.r | % | Nb.r | % | Nb.r | % |
| Université | M | 03 | 04,05 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 05 | 06,75 |
| | F | 09 | 12,16 | 06 | 08,10 | 00 | 00 | 15 | 20,27 |
| | T | 12 | 16,21 | 08 | 10,81 | 00 | 00 | 20 | 27,02 |
| I.T.E. | M | 01 | 01,35 | 10 | 13,51 | 12 | 16,21 | 23 | 31,08 |
| | F | 01 | 01,35 | 15 | 20,27 | 07 | 09,45 | 23 | 31,08 |
| | T | 02 | 02,70 | 25 | 33,78 | 19 | 25,67 | 46 | 62,16 |
| I.F.P.M. | M | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 |
| | F | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 00 | 00 | 04 | 05,40 |
| | T | 06 | 08,10 | 00 | 00 | 00 | 00 | 06 | 08,10 |
| Autre | M | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 |
| | F | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 |
| | T | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

**Graphique n° 18 : Lieu de la formation**




Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

- ✓ **Interprétation et analyse du tableau n°22 bis.**

Le tableau n°22 bis ci-dessus représente la formation des enseignants répondants de chacune des tranches T1 ; T2 ;T3.

L'analyse du graphique n°18 dévoile, en effet, que des 20 répondants de la tranche 1, nous comptons 16,21% (soit 12) universitaires, dont 04,05% (soit 03) hommes et 12,16% (soit 09) femmes. ; 02,70% (soit 02) enseignants sortant de l'ITE, avec un pourcentage comptant autant d'homme que de femme et qui se révèle de 01,35% (soit 01) ; et 08,10% (soit 06) interrogés sortant de l'I.F.P.M., dont 02,70% (soit 02) enseignants et 05,40% (soit 04) enseignantes ;

En outre, des 33 enquêtés de la tranche 2, nous notons 10,81% (soit 08) universitaires, dont 02,70% (soit 02) enseignants et 08,10% (soit 06) enseignantes ; 33,78% enseignants sortants de l'I.T.E., d'ou 13,51% (soit 10) enseignants et 20,27% (soit 15) enseignantes. Nous ne comptons aucun sujet interrogé sortant de l'I.F.P.M. dans cette tranche ;

La tranche 3 dénombre 21 enseignants dont 25,67% (soit 19) sortants de l'I.T.E. ; 16,21% (soit 12) hommes ; et 09,45% (soit 07) femmes ; enfin 02,70% (soit 02) participants ayant plus de 35 ans d'ancienneté, comptant autant d'homme que de femme.

**6.1.2.2. Synthèse**

Enfin pour cette tranche d'interrogé nous décelons un pourcentage nul pour les enseignants sortants de l'université ou pour ceux sortants de l'I.F.P.M

Notre poursuivons notre enquête en posant une série de questionnement à nos sujets à propos de l'enseignement de l'oral en 5ème année primaire. Nos questions étaient cette fois-ci plus pointues relatives au temps investi pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. , et à la formation reçue en complément pour améliorer la qualité de leurs enseignements, en classe de langue.

Nous avons jugé encore intéressant que nous nous enquérions sur les différentes démarches inhérentes à l'enseignement-apprentissage de l'oral, en 5ème A.P., dans une approche par les compétences, à savoir ; les situations problèmes, la pédagogie du projet, les actes de parole. En d'autres termes, L'intégration de l'approche par les compétences, dans les pratiques professionnelles d'enseignements de l'oral, dans le 2ème cycle.

Nous soulignons encore une fois que nos sujets interrogés ont déjà eu une formation et ont eu connaissances des notions d'approches, de compétences, d' objectifs d'apprentissage, d'activités/ tâches de l'enseignement-apprentissage de l'oral dans le primaire. Nous pouvons avancer que les jeunes enseignants en avaient connaissance puisqu'ils les ont sûrement rencontrées au cours de leurs études universitaires ou de leur formation dans les instituts. Quant aux anciens, ils y ont pris part dans la mesure où ils ont eu l'occasion d'assister aux journées d'étude animées par l'inspectrice ou des professeurs formateurs ; et aux séminaires.

### 6.1.3. Une démarche méthodologique d'exploitation des données

#### 6.1.3.1. Elaboration du Questionnaire 2 (outil de soutien1) : implication des enseignants du F.L.E. dans l'enseignement de l'oral, dans une A.P.C.

Quarante trois questions constituent le deuxième questionnaire (outil de soutien) que nous avons établi. Nous avons essayé de le concevoir, de façon à le présenter d'une façon correcte, aérée et adapter à la méthode de dépouillement.

Différents types de questions sont utilisées à cette effet :

- Des questions fermées incitant l'interrogé à choisir une réponse parmi celles qui sont données à l'avance .Pour chaque question, il peut exprimer son accord ou son désaccord, sur une échelle à trois niveaux : « oui » ; « non » ; et « sans réponse », c'est-à dire le sujet questionné peut s'abstenir de répondre . nous recélons quatre questions fermées : Question 4/ Question 19/ Question 24/ Question 26.
- Questions avec échelle :pour chaque question, il peut exprimer son accord ou son désaccord, sur une échelle à quatre niveaux : « oui » ; « plutôt oui » ; « plutôt non » ; et « non ». il est à noter que les éléments de réponse ont des degrés différents[177]. treize questions correspondent aux critères citées : Question 3 / Question7/ Question 8/ Question 9 / Question11/ Question 12 / Question 15 / Question 16 / Question 17/ Question 22/ Question 23 / Question30 / Question 31.
- Des questions cafétéria: nos sujets répondants doivent répondre à partir des éléments qui leur sont donnés, et peuvent ajouter des réponses libres en

[177] Echelle de Likert.

dehors de l'éventail proposé. Deux questions correspondent aux critères citées : Question 5/ Question6.

- Des questions à choix multiple sans rajout de réponses libres en dehors de l'éventail proposé .Neuf questions correspondent aux critères citées : Question 1/ Question2/ Question10/ Question 13/ Question 14/ Question 18/ Question 20/ Question 21/ Question 25 .
- Questions avec classement : les interrogés doivent répondre en classant les éléments de réponse sur une échelle de 1 à 5 : (1 : pas intéressant ; 2 : peu efficace ; 3 : efficace ; 4 : efficace et suffisant ; 5 : très intéressant.). Trois questions correspondent aux critères citées : Question27/ Question28/ Question 29.
- questions ouvertes laissant nos enquêtés formuler librement des réponses. Douze questions correspondent aux critères citées : Question 32 / Question 33/ Question 34 / Question 35 / Question 36/ Question 37/ Question 38/ Question 39 / Question 40/ Question 41 / Question 43 / Question 45.
- Enfin des questions filtre mettant en valeur la sincérité de nos enquêtés à partir des réponses formulées. deux questions correspondent aux critères citées : Question 42/ Question 44.

### 6.1.3.2. La Formation et le Grade : deux variantes déterminantes pour l'application de l'A.P.C., en classe de F.L.E., en 5ème A.P.

Pour analyser les données de l'enquête que nous avons menée, afin que notre recherche soit féconde, nous avons tenu à ce que notre échantillon soit représentatif.

Pour ce faire, nous avons retenu - parmi les différentes techniques d'échantillonnage envisagées- une méthode non probabilistes : afin d'opter pour un choix raisonné, il nous est convenu de maintenir la méthode des quotas qui consiste à diviser notre échantillon de base. Nous rappelons que ce dernier compte 74 enseignants(es) répondant des 101 enseignants(es) en exercice.

Pour l'analyse des réponses obtenues de la part de nos sujets répondants aux six premières questions constituant le questionnaire ; notre échantillon a été divisé, en premier temps, en trois tranches. La première tranche (T1) dénombre des enseignants(es) répondants du cycle deux ayant une ancienneté supérieure à un an et inférieure ou égale à dix ans ; la deuxième tranche (T2), quant à elle, compte des sujets répondants ayant une ancienneté supérieure à dix ans et inférieure ou égale à vingt deux

ans enfin la troisième tranche (T3) renferme de participants ayant une ancienneté supérieure à vingt deux ans et inférieure ou égale à quarante ans.

Nous avons jugé intéressant, pour l'analyse de notre corpus, de scinder notre échantillon de base en trois tranches comptant chacune une durée déterminée de dix années d'ancienneté compte tenu de l'âge requis pour la sortie en retraite est de trente deux ans au minimum, dans l'enseignement et l'éducation nationale, en Algérie.

De la question n° 07 jusqu'à la question n°26 ; nous avons jugé opportun, pour l'analyse des réponses obtenues de la part de nos sujets répondants, de partager, en second lieu, notre population à étudier, en quatre catégories ; lesquelles catégories s'appuient sur les différentes formations suivies durant le cursus des enseignants interrogés. En d'autre termes, nous allons nous pencher sur la formation, pour l'analyse des questions sus- indiquées

En effet, et d'après le constat que nous pouvons faire, nous déterminons quatre sortes de formation suivies par les enseignants constituant notre échantillonnage :

- Des enseignants sortants de l'institut de technologie et de l'enseignement I.T.E.;
- Des enseignants sortants de l'institut de formation et de perfectionnement pour les maîtres (I.F.P.M) ;
- Des enseignants sortants de l'université ;
- Des enseignants n'ayant pas précisé leur lieu de formation et ayant exercé plus de trente cinq ans d'ancienneté. (nous avons appelé cette catégorie : « AUTRE »).

Nous jugeons judicieux que les différentes formations ayant suivi nos interrogés pourront s'avérer féconde et donner des éléments divergents et fructueux pour l'analyse de notre sujet. Aussi, ces catégorisations peuvent contribuer vivement au dépouillement lors de l'exploitation de l'enquête. Les informations recueillies peuvent être exploitées et triées non seulement à plat et données en pourcentage mais aussi faire l'objet d'un tri croisé.

Enfin, de la question vingt-sept jusqu'à la question trente et une, notre population de base a été répartie en fonction du grade. Effectivement, ce dernier constitue la variable sur laquelle notre analyse s'appuie. Nous remarquons une population départagée en deux catégorie:

- ❖ Des professeurs certifiés d'enseignement primaire (P.C.E.P.) ayant suivi une formation à l'université ;
- ❖ Et des maîtres d'enseignement primaire (M.E.P.) sortants des instituts de formation ou formés sur le tas.

Notre objectif est d'identifier et de comparer les réponses aux questions susdites. Les divergences des réponses peuvent être avantageuses pour notre corpus.

Si nous nous sommes penchée pour la méthode des quotas ce n'est que pour éviter le principe du choix des variables au hasard. Nous pensons que le choix raisonné aboutira à des résultats espérant rationnelles.

## 6.2. Degré de connaissances/ degré d'implication des enseignants, dans les pratiques pédagogiques

Notre objectif visé est de découvrir le niveau de connaissances théoriques que possèdent nos enquêtés(es) vis-à-vis de l'approche par les compétences. Ainsi, à partir des réponses recueillies, nous tenterons de déceler leur capacité à mettre en œuvre leurs savoirs théoriques, en classe de langue.

### 6.2.1. Une démarche analytique : traitement et analyse des données recueillies

#### 6.2.1.1. Investissement des enseignants de français du 2ème cycle, dans l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.

Notre enquête nous permettra de déceler le niveau de connaissances des enquêtés(es) et leur savoir-faire, au sein de leurs classes de langues, à partir des questions suivantes :

**6.2.1.1.a. Interprétation et analyse des questions : Q.II-1, Q.II-2, Q.II-3**

Questions II-1 : Concernant les enseignements de l'oral, vous leurs consacrez :

a. 1oo% du temps imparti ?; b. Entre 80% et 100% du temps imparti ;
c. Moins de 80% du temps imparti ?

Question II-2 : Dans quel intervalle de temps estimez-vous accomplir cette matière (compréhension et expression orales) ?

a. De 00' à 15' ? b. De 15' à 20' ? c. de 20' à 30' ? d. 30' et plus ?

Question II-3 : Pensez-vous que votre formation était suffisante pour mous investir dans l'enseignement de l'oral, à l'école primaire ?

a. Oui ; b. Plutôt oui ; c. Plutôt non ; d. Non.

**Tableau n° 23 : Investissement des enseignants de français du 2ème cycle, dans l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.**

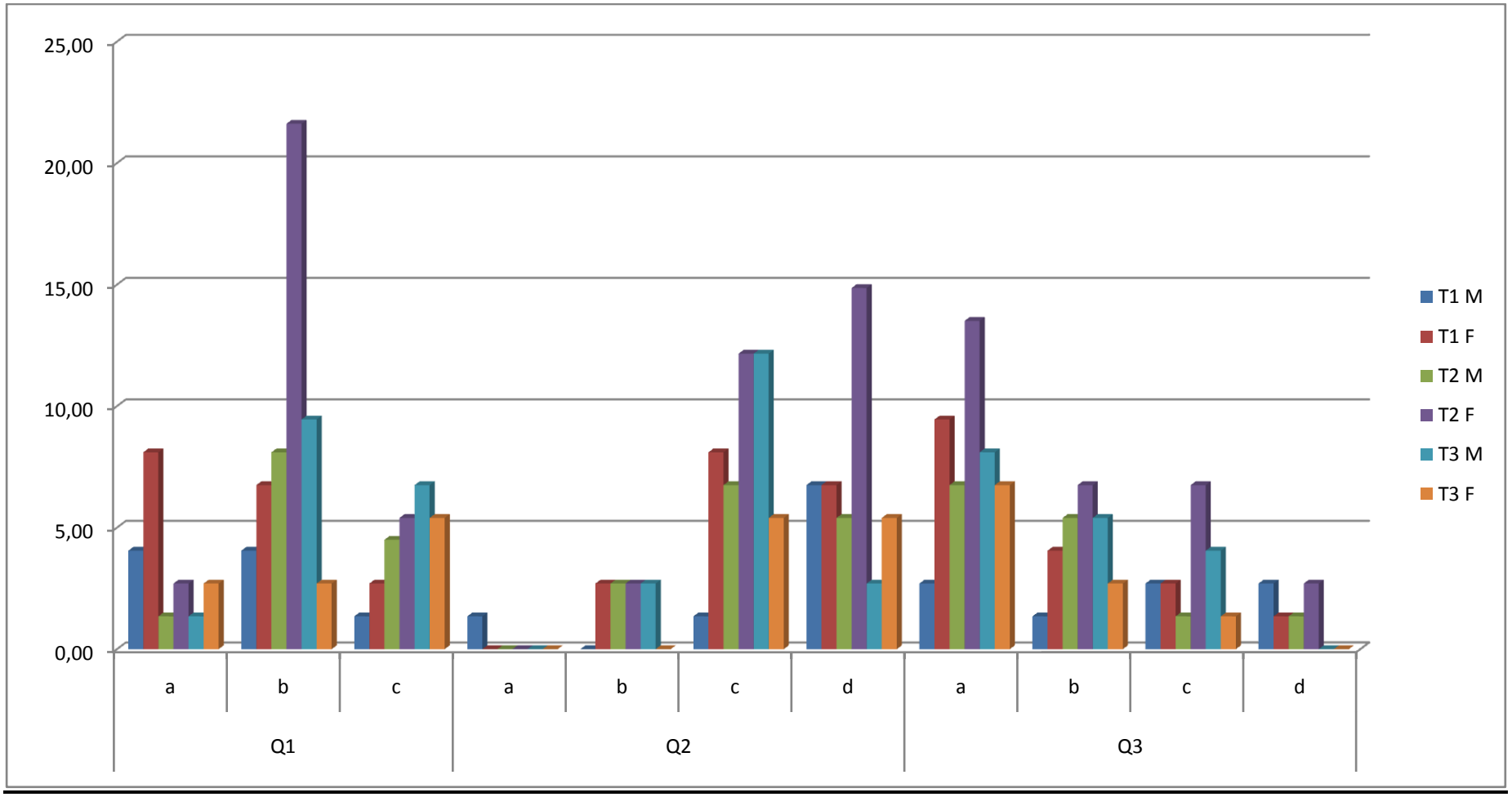
Questions Q II-1, Q II-2, Q II-3 :

| Questions | | Question II-1 | | | | | | Question II- 2 | | | | | | | | Question II-3 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| tranches | Sexe | A | % | B | % | c | % | A | % | b | % | C | % | d | % | a | % | B | % | c | % | d | % |
| Tranche1 ] 1-10] >1-≤10 | M | 03 | 04,05 | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 05 | 06,75 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 |
| | F | 06 | 08,10 | 05 | 06,75 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 06 | 08,10 | 05 | 06,75 | 07 | 09,45 | 03 | 04,05 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 |
| | T | 09 | 12,16 | 08 | 10,81 | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 | 07 | 09,45 | 10 | 13,51 | 09 | 12,16 | 04 | 05,40 | 04 | 05,40 | 03 | 04,05 |
| Tranche2 ]10-22] >10-≤22 | M | 01 | 01,35 | 06 | 08,10 | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 05 | 06,75 | 04 | 05,40 | 05 | 06,75 | 04 | 05,40 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 |
| | F | 02 | 02,70 | 16 | 21,62 | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 09 | 12,16 | 11 | 14,86 | 10 | 13,51 | 05 | 06,75 | 05 | 06,75 | 02 | 02,70 |
| | T | 03 | 04,05 | 22 | 29,72 | 08 | 10,81 | 00 | 00 | 04 | 05,40 | 14 | 18,91 | 15 | 20,27 | 15 | 20 ,27 | 09 | 12,16 | 06 | 08,10 | 03 | 04,05 |
| Tranche3 ]22-40] > 22-≤40 | M | 01 | 01,35 | 07 | 09,45 | 05 | 06,75 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 09 | 12,16 | 02 | 02,70 | 06 | 08,10 | 04 | 05 ,40 | 03 | 04,05 | 00 | 00 |
| | F | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 00 | 00 | 04 | 05,40 | 04 | 05,40 | 05 | 06,75 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | T | 03 | 04,05 | 09 | 12,16 | 09 | 12,16 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 13 | 17,56 | 06 | 08,10 | 11 | 14,86 | 06 | 08,10 | 04 | 05,40 | 00 | 00 |
| Tranche 1+2+3 | T. G | 15 | 20,27 | 39 | 52,70 | 20 | 27,02 | 01 | 01 | 08 | 10,81 | 34 | 45,94 | 31 | 41,89 | 35 | 47,29 | 19 | 25,67 | 14 | 18,91 | 06 | 08,10 |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

**<u>Graphique n° 19 :</u> Investissement des enseignants de français du 2ème cycle, dans l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.**

Questions Q II-1, Q II-2, Q II-3




Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013

Deux questions à choix multiple (QII-1, QII-2), une question avec échelle (QII-3) feront objet d'un tri à plat. Les informations fournies nous favoriseront, par la suite, un tri croisé étayant nos hypothèses de départ.

L'analyse quantitative et qualitative montrent la position des enseignants(es) interrogés(es) des différentes tranches (T1, T2,T3) quant aux questions II-1, question II-2, question II-3 :

- **<u>Tranche 1</u> :**

Q-II-1-a-b-c- 12% des cas (soit 09) consacrent 100% du temps imparti pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. ; 10,81% (soit 08) des sujets mobilisent 80% à 100% du temps imparti pour l'enseignement des activités inhérentes à l'oral ; seulement 04,05% ( soit 03) répondants consacrent moins de 80% du temps imparti pour les activités orales.

Q-II-2-a-b-c-d- Seulement 01,35% (soit 01) enseignant estime accomplir la matière de l'oral ( compréhension, expression), en 15 minutes, pour les élèves de la 5ème A.P. ; 02,70% (soit 02) avouent l'avoir fait en 20 minutes ; 09,45% (soit 07) effectuent cette activité entre 20' et 30' ; et 13,51% (soit 10) enseignants(es) de la T1 jugent que l'on doit accomplir cette activité en 30' ou plus.

Q-II-3-a-b-c-d- 12,16% des répondants(es) (soit 09) pensent que leur formation était suffisante pour s'investir dans l'enseignement de l'oral à l'école primaire ; tandis que 05,40% des cas (soit 04) tanguent entre le « plutôt oui » et le « plutôt non », un pourcentage d'enseignants(es) plus ou moins satisfait de la formation reçue pour l'enseignement de l'oral en classe de 5ème A.P. ; enfin 04,05% (soit 3) cas affichent leur mécontentement face à la formation reçue pour ce fait là.

Nous nous sommes proposée de poser à notre échantillon la question II-4 suite à la question précédente afin de déceler l'intérêt porté par nos sujets interrogé à l'égard de leur métier.

- **<u>Tranche 2</u> :**

Q-II-1-a-b-c- Seulement 04,05% des cas (soit 03) consacrent 100% du temps imparti pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. ; contre 29,72% ( soit 22) des sujets mobilisent 80% à 100% du temps imparti pour l'enseignement des activités inhérentes à l'oral ; et 10,81% ( soit 08) répondants consacrent moins de 80% du temps imparti pour les activités orales.

Q-II-2-a-b-c-d- Nos sondage n'ont recensé aucun enseignant avoir accompli la matière de l'oral (compréhension, expression), en 15 minutes, pour les élèves de la 5ème A.P. ; seulement 05,40% (soit 04) avouent l'avoir fait en 20 minutes. Un pourcentage d'enseignants important de 18,91% (soit14) effectuent cette activité entre 20' et 30' ; et de 20,27% (soit 15) enseignants(es) de la T2 jugent que l'on doit accomplir cette activité en 30' ou plus.

Q-II-3-a-b-c-d- Nous remarquons que 20,27% des enseignants(es) interrogés(es) (soit15) de la T2 pensent que leur formation était suffisante pour s'investir dans l'enseignement de l'oral à l'école primaire ; tandis que 12,16% des cas (soit 09) et 08,10% (soit 06) tanguent respectivement entre « le plutôt oui » et le « plutôt non », un pourcentage d'enseignants(es) plus ou moins satisfait de la formation reçue pour l'enseignement de l'oral en classe de 5ème A.P. ; enfin 04,05%( soit 3) cas affichent leur mécontentement face à la formation reçue pour ce fait là.

- Tranche 3 : pour ce qui des enseignants(es) ayant une ancienneté de plus de 22ans.

Q-II-1-a-b-c- Seulement 04,05% des cas (soit 03) consacrent 100% du temps imparti pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. ; 12,16% (soit 09) des sujets mobilisent 80% à 100% du temps imparti pour l'enseignement des activités inhérentes à l'oral ; le même pourcentage, soit 12,16%, consacrent moins de 80% du temps imparti pour les activités orales.

Q-II-2-a-b-c-d- Aucun enseignant(e) estime avoir accompli la matière de l'oral ( compréhension, expression), en 15 minutes ; pour les élèves de la 5ème A.P. ; 02,70% (soit 02) avouent l'avoir fait en 20 minutes ; un pourcentage élevé par rapport aux autres cas de la T3 soit 17,56% (soit 13) effectuent cette activité entre 20' et 30' ; et 08,10% (soit 06) enseignants(es) de la T3 jugent que l'on doit accomplir cette activité en 30' ou plus.

Q-II-3-a-b-c-d- 14,86% des sujets (soit 11) pensent que leur formation était suffisante pour s'investir dans l'enseignement de l'oral à l'école primaire ; 08,10% des cas (soit 06) et 05,40% (soit 04) tanguent respectivement entre le « plutôt oui » et le « plutôt non » ; un pourcentage d'enseignants(es) plus ou moins satisfait de la formation reçue pour l'enseignement de l'oral en classe de 5ème A.P. ; enfin nous ne recensons aucun cas affichant leur mécontentement face à la formation reçue pour ce fait là.

Nous pouvons dire, suite à la lecture du tableau n°23, qu'un pourcentage de 20,27% des enseignants(es) de notre échantillon (soit 15) consacrent 100% du temps imparti à l'oral, dont 04,07% (soit 03) d'enseignants(es) de la tranche 2 (T2) ainsi que ceux de la tranche 3 (T3).

Un pourcentage nettement élevé d'enseignants(es), soit 52,70% (soit 39) consacrent moins de 100% du temps imparti pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. ; dont la majeure partie, soit 29,72% (soit 22) serait des répondants de la tranche 2.

La lecture du tableau n° 23 révèle un avis partagé de la part des répondants de la tranche 2 et celle de la tranche 3 ; en effet, aucun enseignant des deux tranches citées précédemment ne parvient à accomplir les activités de compréhension et d'expression orales en 15' ; un pourcentage très minime de 01,35% des cas répondants de la tranche 1'avancent l'avoir véritablement effectué.

45,94% des sujets interrogés (soit 34) jugent qu'ils sont capables d'accomplir cette activité en moins de 30', avec un avis plus ou moins partagé d'enseignants(es) de la tranche 2 et ceux de la tranche 3, dénotant un pourcentage de plus de 17% (soit 14 au plus).

Enfin, plus de 50% de nos répondants affiche une attitude assez sceptique vis à vis de leur formation pour leur investissement dans l'enseignement de l'oral, à l'école primaire : soit 25,67% (soit 19) et 18,91%,(soit 14) cas cristallisent des réponses entre le « plutôt oui et le plutôt non ». Aussi 08,10% des cas y mentionnent clairement leur désapprobation : nous en déduisons cette fois –ci que les enseignants de la tranche 2 abondent dans le même sens que ceux de la tranche 1 avec un pourcentage de 04,05%, (soit 03).

#### 6.2.1.1.b. Interprétation et analyse des questions : Q.II-4, Q.II-5, Q.II-6

Question II-4 : avez-vous effectué un travail personnel en complément de la formation reçue dans l'enseignement de l'oral à l'école primaire ?

a. Oui ; b. Non ; c. Sans réponse

Question II- 5 : Quel type de travail personnel avez-vous effectué, pour l'enseignement de l'oral, dans vos classes :

a. Utilisation des supports transmis par les enseignants ayant embrassé le système fondamental ?
b. Utilisation des supports trouvés sur internet ?

c. Autres initiatives ?

Question II-6 : Quelle démarches pédagogiques préconisez-vous , dans vos classes, afin d'enseigner l'oral en 5ème A ;P .

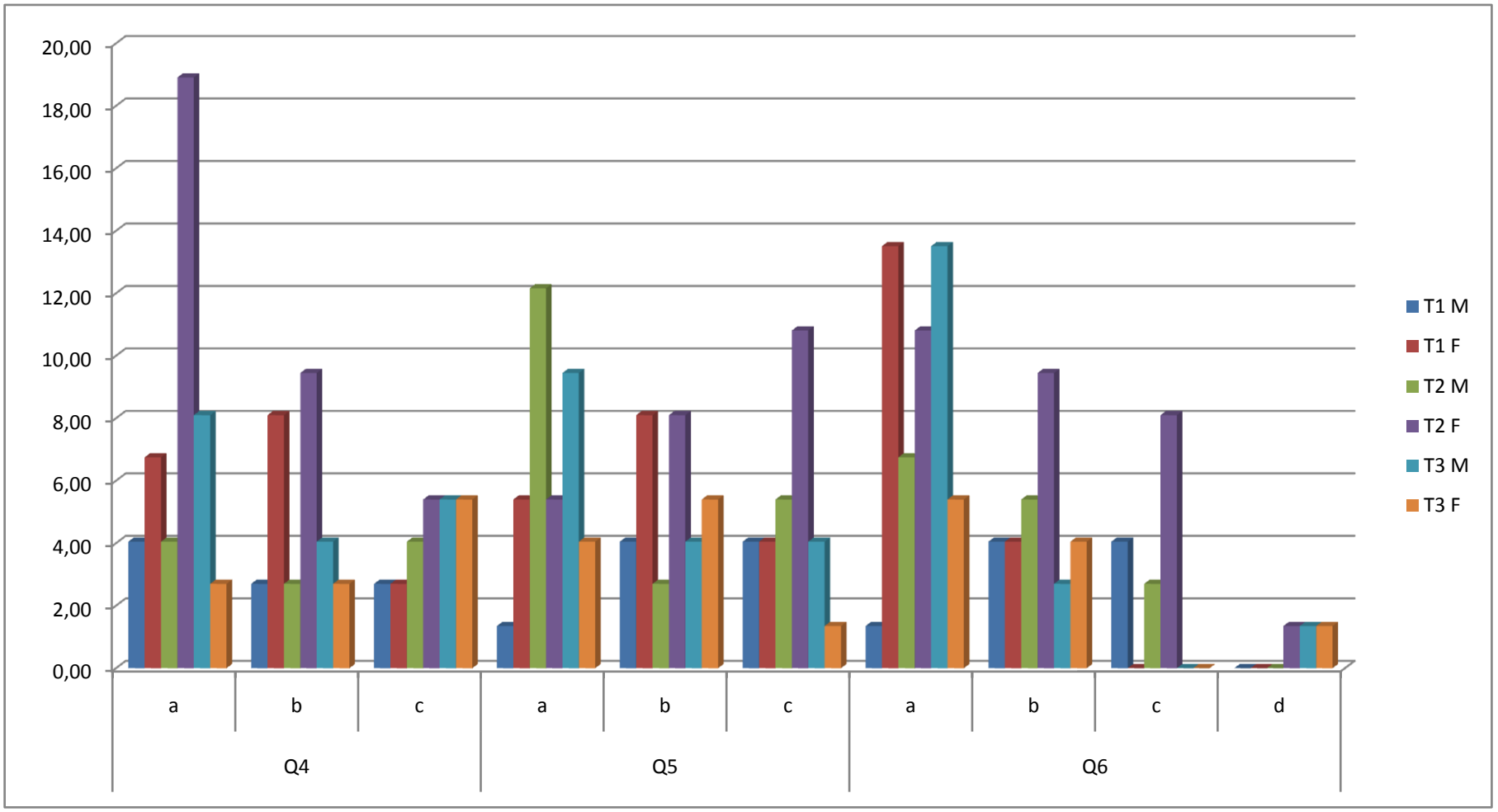
a. La pédagogie du projet ? ;
b. b. La réalisation des actes de parole sélectionnés ?;
c. Aucune de ces démarches citées ci-dessous ? ;
d. d. Autres initiatives ?

**Tableau n°24: Investissement des enseignants de français du 2ème cycle, dans l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.**Questions. Q II-4, Q II-5, Q II-6 :

| Questions | | Question II-4 | | | | | | Question II-5 | | | | | | Question II-6 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | A | % | B | % | c | % | a | % | b | % | C | % | a | % | b | % | c | % | D | % |
| tranches | M | 03 | 04,05 | 02 | 02 ,70 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 | 03 | 04,50 | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 03 | 04,05 | 03 | 04,05 | 00 | 00 |
| Tranche1 | F | 05 | 06,75 | 06 | 08,10 | 02 | 02,70 | 04 | 05,40 | 06 | 08,10 | 03 | 04,05 | 10 | 13,51 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| ] 1-10] | T | 08 | 10,81 | 08 | 10,81 | 04 | 05,40 | 05 | 06,75 | 09 | 12,16 | 06 | 08,10 | 11 | 14,86 | 06 | 08,10 | 03 | 04,05 | 00 | 00 |
| >1-≤10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | M | 03 | 04,05 | 02 | 02,70 | 03 | 04,05 | 09 | 12,16 | 02 | 02,70 | 04 | 05,40 | 05 | 06,75 | 04 | 05,40 | 02 | 02,70 | 00 | 00 |
| Tranche2 | F | 14 | 18,91 | 07 | 09,45 | 04 | 05,40 | 04 | 05,40 | 06 | 08,10 | 08 | 10,81 | 08 | 10,81 | 07 | 09,45 | 06 | 08,10 | 01 | 01,35 |
| ]10-22] | T | 17 | 22,97 | 09 | 12,16 | 07 | 09,45 | 13 | 17,56 | 08 | 10,81 | 12 | 16,21 | 13 | 17,56 | 11 | 14,86 | 08 | 10,81 | 01 | 01,35 |
| >10-≤22 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | M | 06 | 08,10 | 03 | 04,05 | 04 | 05,40 | 07 | 09,45 | 03 | 04,05 | 03 | 04,05 | 10 | 13,51 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| Tranche3 | F | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 04 | 05,40 | 03 | 04,05 | 04 | 05,40 | 01 | 01,35 | 04 | 05,40 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| ]22-40 | T | 08 | 10,81 | 05 | 06,75 | 08 | 10,81 | 10 | 13,51 | 07 | 09,54 | 04 | 05,40 | 14 | 18,91 | 05 | 06,75 | 00 | 00 | 02 | 02,70 |
| > 22-40 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tranches 1+2+3 | T. G. | 33 | 44,59 | 22 | 29,72 | 19 | 25,67 | 28 | 37,83 | 24 | 32,43 | 22 | 29,72 | 38 | 51,35 | 22 | 29,72 | 11 | 14,86 | 03 | 04,05 |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

**Graphique n°20 :** Investissement des enseignants de français du 2ème cycle, dans l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. : Questions : Q.II-4, Q.II-5, Q.II-6




Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

Le tableau n°24 dévoile une analyse quantitative puis qualitative d'une question fermée (QII-4) ; et de deux questions à choix multiple avec réponse libre : questions II- (5,6).

Nous procéderons au dépouillement des données au moyen d'un tri à plat. Les informations collectées seront soumises au tri croisé où nous distinguerons les multiples avis des enseignants(es) constituant notre échantillonnage.

Nous rappelons que pour traiter ces six premières questions, nous avons pris pour première variable : *l'ancienneté* des enseignants que nous avons baliser en tranches de dix années au plus.

Il est à noter que pour procéder au dépouillement, au traitement des données et à l'analyse des information des questions II-( 7, 8, 9), nous nous penchons sur *la formation* des enseignants(es) interrogés(es) comme deuxième variable.

Lors de notre enquête, nous avons pu constater que les enseignants du deuxième cycle ont suivi formation différente les un des autres. Nous avons pensé judicieux d'en tenir compte en vue d'obtenir des informations différentes, divergentes enrichissant ainsi l'analyse de notre corpus.

Les analyses quantitatives puis qualitatives montrent la position des enseignants(es) interrogés(es) des différentes tranches (T1, T2,T3) quant aux questions II-(4,5, 6).

- **<u>Tranche 1</u> :**

Q-II-4-a-b-c- Nous pouvons dire qu'un pourcentage identique a été identifié pour la catégorie de réponse (oui) et celle du non. En effet d 10,81%, (soit 08) des cas attestent avoir effectué un travail personnel en complément de la formation reçue dans l'enseignement de l'oral à l'école primaire ; le même pourcentage affirment le contraire. Nous remarquons aussi que 05,40%, (soit 04) des sujets interrogés se sont abstenus d'y répondre à cette question !

Q-II-(5,6)-a-b-c- 06,75% des cas (soit 5 ) et 14,86% (soit 11) affirment respectivement avoir utilisé des supports transmis par les enseignants ayant embrassé le système fondamental, et avoir préconisé la pédagogie du Projet comme démarche pédagogique, dans leurs classes, afin d'enseigner l'oral en 5ème A.P.

Nous remarquons, respectivement, 12,16% (soit 09) et 08,10% (soit 06) des répondants qui préfèrent l'utilisation des supports trouvés sur internet ; et préconisent la

réalisation des actes de parole sélectionnés, dans leurs classes de langue pour l'enseignement de l'oral en 5émé A.P.

Nous voyons respectivement que 08,10%, (soit 06), et 04,05%, (soit 03), des sujets interrogés préfèrent recourir à d'autres initiatives, sans qu'ils en aient précisé la nature, comme type de travail personnel ; et ne préconisent ni la pédagogie du projet, ni la réalisation des actes de parole sélectionnés ; pour enseigner l'oral en 5ème A.P.

- **<u>Tranche 2</u> :**

Q-II-4-a-b-c- Nous pouvons dire qu'un pourcentage supérieur a été identifié pour la catégorie de réponse (oui) . En effet 22,97%( soit 17) des cas de la T2 attestent avoir effectué un travail personnel en complément de la formation reçue pour l'enseignement de l'oral à l'école primaire ; 12,16% (soit 09) affirment le contraire. Nous remarquons que 09,45% (soit 07) des sujets interrogés se sont abstenus d'y répondre !

Q-II-(5,6)-a-b-c- Pour ce qui est de cette tranche, un pourcentage identique de participants à notre enquête soit 17,56% (soit 13) affirment avoir utilisé des supports transmis par les enseignants ayant embrassé le système fondamental, et avoir préconisé la pédagogie du Projet comme démarche pédagogique, dans leurs classes, afin d'enseigner l'oral en 5ème A.P.

Nous remarquons, respectivement, 10,81%, (soit 08), et 14,86%, (soit 11), des répondants préfèrent l'utilisation des supports trouvés sur internet ; et préconisent la réalisation des actes de parole sélectionnés, dans leurs classes de langue pour l'enseignement de l'oral en 5émé A.P.

Nous voyons respectivement que 16,21% (soit 12) et 10,81% (soit 08) des sujets interrogés préfèrent recourir à d'autres initiatives, sans qu'ils en aient précisé la nature, comme type de travail personnel ; et ne préconisent ni la pédagogie du projet, ni la réalisation des actes de parole sélectionnés ; pour enseigner l'oral en 5ème A.P.

- **<u>Tranche 3</u> :**

Q-II-4-a-b-c- Nous relevons un pourcentage identique pour la catégorie de réponse (oui) et celle des abstentions. En effet d 10,81% (soit 08) des cas attestent avoir effectué un travail personnel en complément de la formation reçue dans l'enseignement de l'oral à l'école primaire ; le même pourcentage des sujets s'abstiennent d'y répondre. Nous remarquons aussi que seulement 06,75%, (soit 05) des sujets interrogés avouent

n'avoir pas fait un travail personnel complémentaire à la formation reçue pour l'enseignement de l'oral en classe de 5ème A.P.

Q-II-(5,6)-a-b-c- Concernant les aînés, 13,51% des cas (soit 10) et 18,91% (soit 14) affirment respectivement avoir utilisé des supports transmis par les enseignants ayant embrassé le système fondamental, et avoir préconisé la pédagogie du Projet comme démarche pédagogique, dans leurs classes, afin d'enseigner l'oral en 5ème A.P.

Nous remarquons un pourcentage plus ou moins inférieur aux précédents, dénombrant respectivement, 09,54% (soit 07) et 06,75% (soit 05) des répondants qui préfèrent l'utilisation des supports trouvés sur internet ; et préconisent la réalisation des actes de parole sélectionnés, dans leurs classes de langue pour l'enseignement de l'oral en 5émé A.P.

Enfin seulement 05,40% des sujets interrogés(es), (soit 04), préfèrent recourir à d'autres initiatives, sans qu'ils en aient précisé la nature, comme type de travail personnel ; et nul sujet appartenant à la tranche T3 préconisent la pédagogie du projet, la réalisation des actes de parole sélectionnés ; pour enseigner l'oral en 5ème A.P.

Q-II-6-d- Les enseignants interrogés(es) des trois tranches : T1 , T2, T3, soit un pourcentage de 04,05% (soit 3) cas qui déclarent avoir préconisé d'autres démarches pédagogiques, sans en préciser la nature, dans leurs classes de 5ème A.P., dans le but d'enseigner l'oral.

Moins de 50% de nos répondants assurent avoir effectué un travail personnel en complément de la formation reçue dans l'enseignement de l'oral, à l'école primaire ; avec un pourcentage partagé de 10,81%, (soit 08), cas appartenant à la tranche1 et à la tranche 3 ; plus de 29% mentionnent le contraire et plus de 25% n'y prennent pas part en s'abstenant d'y répondre.

Notre attention est porté surtout sur le pourcentage minime d'enseignants(es) qui optent pour cette initiative pédagogique autonome : en effet seulement 02,70% (soit 2) cas de la tranche 3 ; et 01,35% (soit 01) cas de la tranche 1 en témoignent et avouent avoir préconisé une autre démarche pédagogique . Nous ne relevons aucun sujet de la tranche 1 ayant cette prise d'initiative dans sa classe pour l'enseignement -apprentissage de l'oral en 5ème A.P.

L'analyse des données de la question 5 et de la question 6 dénotent une attitude favorable des enseignants(es) quant à l'utilisation des supports transmis par les enseignants ayant embrassé le système fondamental, un pourcentage effleurant les 38%

au plus (soit 28) majoritairement des enseignants(es) de la tranche 2 et ceux de la tranche 3 ; un nombre moindre soit 05 cas de la tranche 1, (soit 06,75%) s'y entichent.

Un pourcentage important de 32,43% de cas, majoritairement des sujets de la tranche 1 optant pour l'utilisation des supports trouvés sur internet pour l enseignement des activités orales.

Plus de 50% (soit 38) de nos sujets interrogés préconisent la pédagogie du projet, majoritairement des enseignants(es) de la tranche 2 et ceux de la tranche 3. Nous remarquons que ces derniers sont départagés deux catégories : celle qui préconisent la pédagogie du projet et une autre optant pour l'utilisation des supports inhérents ou hérités de l'enseignement fondamental.

Néanmoins nos sujets répondants attestent d'un grand intérêt quant à la pédagogie du projet avec un pourcentage de plus de 14% ; témoignent dun grand intérêt par rapport à l'utilisation des supports trouvés sur internet ; et ne préconisent aucune autre démarche pédagogique.

### 6.2.1.2. Point de vue de l'enseignant du primaire sur les Situations Problèmes pour l'enseignement de l'oral : en 5ème A.P.

#### 6.2.1.2.a. interprétation et analyse des questions : Q II-7, Q II-8, Q II-9 :

Question II-7 : Pensez- vous que votre formation à l'institut de technologie et de l'enseignement (I.T.E.), ou à l'institut de formation et de perfectionnement des maîtres (I.F.P.M.), ou à l'université était suffisante pour concevoir des Situations Problèmes, dans vos activités pédagogiques ?

a. Oui ; b. Plutôt oui ; c. Plutôt non ; d. Non.

Question II-8 : Les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude vous permettent-ils d'améliorer vos savoir-faire, afin d'enseigner l'oral, en vous appuyant sur la démarche de Résolution de Situations Problèmes ?

a. Oui ; b. Plutôt oui ; c. Plutôt non ; d. Non.

Question II-9 :pensez-vous que la Situation Problème crée réellement un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre ?

a. Oui ; b. Plutôt oui ; c. Plutôt non ; d. Non.

Le tableau n°25 va dévoiler une analyse quantitative puis qualitative des trois questions avec échelle : questions II- (7, 8, 9).

Nous procéderons au dépouillement des données au moyen d'un tri à plat. Les informations collectées seront soumises au tri croisé où nous distinguerons les multiples avis des enseignants(es) constituant notre échantillonnage.

Il est à noter que pour procéder au dépouillement, au traitement des données et à l'analyse des information des questions II-( 7, 8, 9), nous nous penchons sur *la formation* des enseignants(es) interrogés(es) comme deuxième variable.

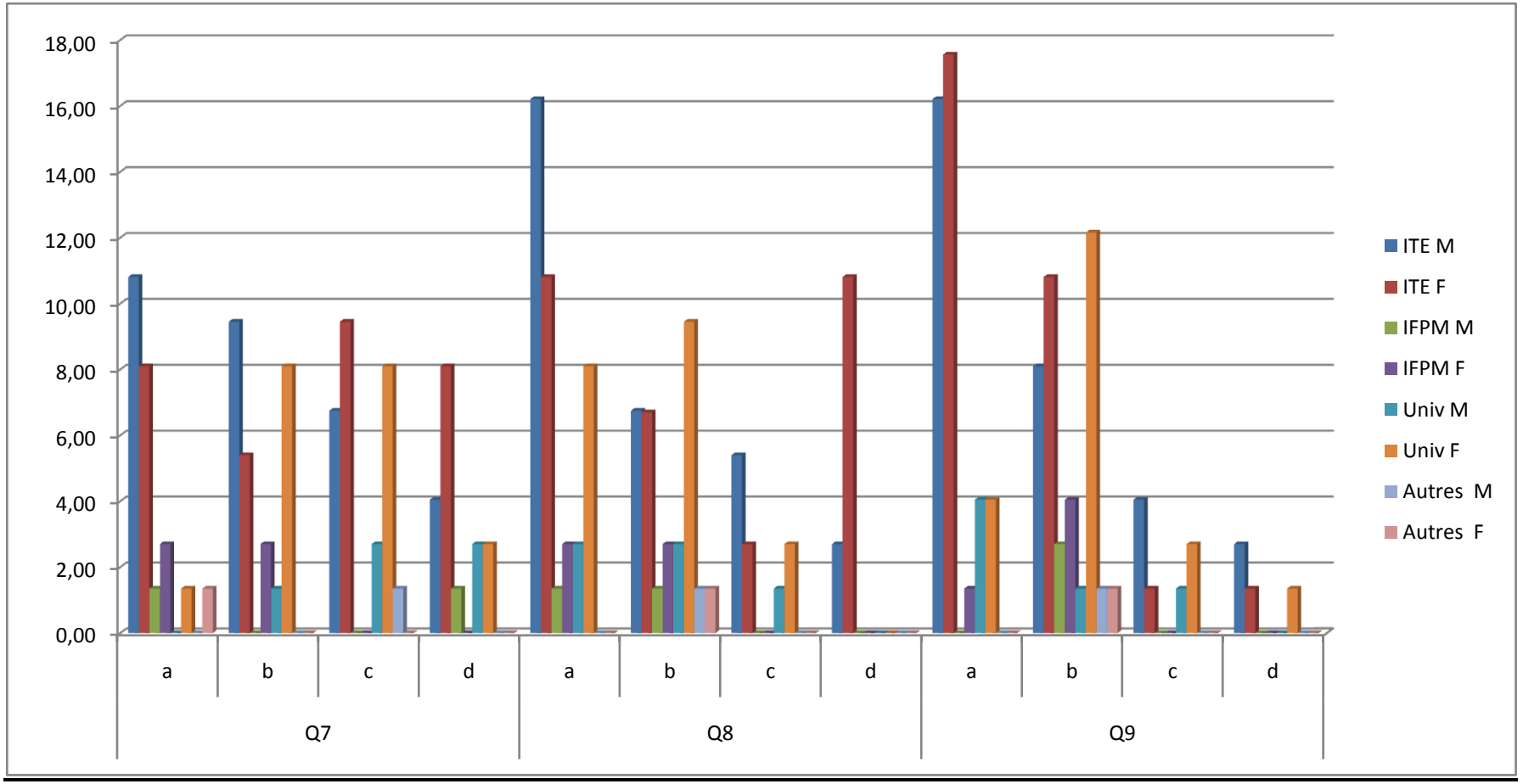
Lors de notre enquête, nous avons pu constater que les enseignants du deuxième cycle ont suivi formation différente les un des autres. Nous avons pensé judicieux d'en tenir compte en vue d'obtenir des informations différentes, divergentes enrichissant ainsi l'analyse de notre corpus.

**Tableau n° 25 : Point de vue de l'enseignant du primaire sur les Situations Problèmes pour l'enseignement de l'oral : en 5ème A.P. Questions : Q II-7, Q II-8, Q II-9**

| Questions | | Question II-7 | | | | | | | | Question II- 8 | | | | | | | | Question II-9 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | a | % | b | % | c | % | D | % | a | % | B | % | c | % | d | % | A | % | b | % | c | % | d | % |
| ITE | M | 08 | 10,81 | 07 | 09,45 | 05 | 06,75 | 03 | 04,05 | 12 | 16,21 | 05 | 06,75 | 04 | 05,40 | 02 | 02,70 | 12 | 16,21 | 06 | 08,10 | 03 | 04,05 | 02 | 02,70 |
| | F | 06 | 08,10 | 04 | 05,40 | 07 | 09,45 | 06 | 08,10 | 08 | 10,81 | 05 | 06,75 | 02 | 02,70 | 08 | 10,81 | 13 | 17,56 | 08 | 10,81 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 |
| | T | 14 | 18,91 | 11 | 14,86 | 12 | 16,21 | 09 | 12,16 | 20 | 27,02 | 10 | 13,51 | 06 | 08,10 | 10 | 13,51 | 25 | 33,78 | 14 | 18,91 | 04 | 05,40 | 03 | 04,05 |
| IFPM | M | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | F | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | T | 03 | 04,05 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 03 | 04,05 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 05 | 06,75 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Univ . | M | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | F | 01 | 01,35 | 06 | 08,10 | 06 | 08,10 | 02 | 02,70 | 06 | 08,10 | 07 | 09,45 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 03 | 04,05 | 09 | 12,16 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 |
| | T | 01 | 01,35 | 07 | 09,45 | 08 | 10,81 | 04 | 05,40 | 08 | 10,81 | 09 | 12,16 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 06 | 08,10 | 10 | 13,51 | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 |
| Autres | M | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | F | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | T | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | TG | 19 | 25,67 | 20 | 27,02 | 21 | 28,37 | 14 | 18,91 | 31 | 41,89 | 24 | 32,43 | 09 | 12,16 | 10 | 13,51 | 32 | 43,24 | 31 | 41,89 | 08 | 10,81 | 04 | 05,40 |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

**<u>Graphique n° 21 :</u> Point de vue de l'enseignant du primaire sur les Situations Problèmes pour l'enseignement de l'oral : en 5ème A.P. Questions : Q II-7, Q II-8, Q II-9**




Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013

Nous rappelons que pour une analyse quantitative puis qualitative des question II-(7,8,9), nous tenons compte cette fois-ci d' une autre variable jugée fondamentale pour le traitement des données : *la formation* suivie par nos enseignants interrogés(es) lors de l'enquête.

Aussi faut-il ajouter que lors de notre enquête, nous avons décelé quatre catégories de formation, à savoir, des enseignants(es) sortants des I.T.E. ; des cas sortants des I.F.P.M. ; des sortants(es) de l'université et une dernière catégorie ayant embrassé l'enseignement depuis plus de 35 ans. Ce dernier cas de figure n'a pas défini la nature de la formation suivie . De ce fait, nous avons appelé cette catégories : « AUTRE », c 'est à-dire autre formation

La position des sujets interrogés des différentes tranches (T1, T2,T3) sortants des différents lieux de formation quant aux questions II-(7,8,9) témoignera de leur savoir- faire dans la Résolution des Situations Problèmes, pour l'enseignement des activités inhérentes à l'expression et compréhension orales, en 5ème A.P.

Question II-7- Pensez- vous que votre formation à l'institut de technologie et de l'enseignement (I.T.E.), ou à l'institut de formation et de perfectionnement des maîtres (I.F.P.M.), ou à l'université était suffisante pour concevoir des Situations Problèmes, dans vos activités pédagogiques ?

Question II-8- Les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude vous permettent-ils d'améliorer vos savoir-faire, afin d'enseigner l'oral, en vous appuyant sur la démarche de Résolution de Situations Problèmes ?

Question II-9- Pensez-vous que la Situation Problème crée réellement un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre ?

- Enseignants(es) sortants(es) de l'institut de formation et de l'enseignement (I.T.E.) :

Les questions II-(7, 8,9)-a essuient un pourcentage respectif de 18,91% (soit 14) ; 27,02% (soit 20) et 33,78% (soit 25) de sujets répondants. Ces derniers jugent avec détermination que la formation au sein de l'institut de technologie et de l'enseignement (I.T.E.) était suffisante pour concevoir des Situations Problèmes, dans leurs activités pédagogiques ; que les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude leur permettaient d'améliorer leurs savoir-faire, afin d'enseigner l'oral en 5ème A.P., en s'appuyant sur la démarche de Résolution de Situations Problèmes ; et que la Situation

Problème crée réellement un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre.

Q-II-(7,8,9)-b-c- A ces mêmes questions citées précédemment, nous retenons d'abord un pourcentage de 14,86%, ( soit 11) ; 13,51% ( soit 10) ; 18,91% (soit 14) de cas interrogés tendant vers le niveau de réponse « plutôt oui » ; et un autre pourcentage de 16,21% (soit 12) ; de 08,10%, (soit 06) ; et de 05,40%, (soit 04) ; de sujets interrogés tendant vers le niveau de réponse « plutôt non » .

Q-II-(7,8,9)-d- Nous comptons enfin un pourcentage d'enseignants(es) s'opposant radicalement aux répondants précédents, un pourcentage de 12,16% (soit 09), de 13,51% (soit 10) et de 04,05% (soit 03) enseignants(es) n'approuvent pas ce que avancent leurs collègues.

- Enseignants(es) sortants(es) de l'institut de formation et de perfectionnement des maîtres ( I.F.P.M.) :

Q-II-(7, 8,9)-a- Soit 04,05% (soit 3) ; de nos sujets affirment que la formation au sein de l'institut de technologie et de l' enseignement (I.T.E.) était suffisante pour concevoir des Situations Problèmes, dans leurs activités pédagogique . Le même pourcentage de répondants déclarent nettement que Les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude leur permettent d'améliorer leurs savoir-faire, afin d'enseigner l'oral en 5ème A.P., en s' appuyant sur la démarche de Résolution de Situations Problèmes ; et seulement 01,35%, soit 1 sujet note que la Situation Problème crée réellement un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre.

Q-II-(7, 8, 9)-b-c- Un pourcentage d'enseignants(es) interrogés de cette même catégorie variant entre 02,70%, (soit 2) ; 04,05%, (soit 3) et 06,75% (soit 5) affiche clairement leur position pour le niveau de réponse « plutôt oui » pour les questions II (7, 8, 9)-c ; on remarque que le niveau de réponse « plutôt non » n'accuse aucun suffrage.

Q-II-(7, 8, 9)-d- Nous notons qu'un pourcentage de 01,35%, (soit 01) cas dénote une position négative au sujet de la question II- 7 ne trouvant pas que la formation à l'I.F.P.M. était suffisante pour concevoir des Situations Problèmes dans les activités pédagogiques. Or nous recélons un pourcentage d'enseignants(es) quasiment nul arguant que les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude ne permettent pas d'améliorer leurs savoir-faire, afin d'enseigner l'oral, en s' appuyant sur la démarche de Résolution de Situations Problèmes ; et que la Situation Problème ne

crée pas réellement un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre .

Nous notons que les enseignants(es) sortants(es) de l'I.T.E. et de l'I.F.P.M. sont plutôt favorable vis- à- vis de la formation suivie tout au long de leur cursus .

- Position des enseignants(es) sortants de l'université par rapport aux questions-II(7,8,9) :

Q-II-(7,8,9)-a- Nous dénombrons un pourcentage moindre de 01,35% (soit 01) ; deux autres de 10,81% (soit 08) ; et de 08,10% (soit 06) cas qui acquiescent respectivement le fait que la formation suivie à l'université était suffisante pour concevoir des Situations Problèmes, dans les activités pédagogiques ; que les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude leur permettent d'améliorer leurs savoir-faire, afin d'enseigner l'oral en 5ème A.P., en s' appuyant sur la démarche de Résolution de Situations Problèmes ; et que la Situation Problème crée réellement un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre.

Q-II-(7,8,9)-b-c- A ces mêmes questions citées précédemment, nous retenons d'abord un pourcentage allant de 09,45% ( soit 07) ; de 12,16% (soit 09) ; et de 13,51%, (soit 10) cas interrogés tendant vers le niveau de réponse « plutôt oui ». d' autres pourcentages de 10,81% (soit 08) ; et de 04,05% (soit 03) ; de sujets interrogés tendant vers le niveau de réponse « plutôt non » .

Q-II-(7,8,9)-d- Nos sondages retiennent par contre, en premier lieu, un pourcentage de 05,40% (soit 04) cas interrogés opinant le fait que la formation universitaire n' était pas suffisante pour concevoir des Situations Problèmes à des fins pédagogiques.

En deuxième lieu, nous ne signalons aucun cas réfutant l' efficacité des séminaires, des journées pédagogiques et des journées d'étude qui leur permettent l'amélioration des savoir-faire pour enseigner l'oral en 5émé A.P., en s'appuyant sur la démarche de Résolution de Situations problèmes.

Enfin un enseignant soit un pourcentage de 01,35% pense que la Situation Problème ne crée pas réellement un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre.

Ce que nous pouvons tirer de cette lecture que les enseignants(es) interrogés(es) sortants(es) de l'université sont plutôt sceptique quant à la formation qu'ils ont suivi durant leur cursus universitaire.

La majorité de nos répondants confirme inexorablement que les séminaires, les journées d'étude et les journées pédagogiques constituent un profit irréfutable pour leurs pratiques pédagogiques.

❖ Enseignants(es) catégorisés(es) « AUTRE » :

Cette catégories ne compte que deux cas. Nous avons jugé intéressant de les compter parmi les autres cas de figures ; vu la diversité de leurs opinions quant aux questions ouvertes posées à la fin du questionnaire.

Q-II-(7,8,9)-a- Les enseignants(es) de cette catégorie sont départagés(es) entre le niveau de réponse « oui » et celui de « plutôt non » : effectivement, pour les deux niveaux de réponse, nous recensons un pourcentage de 01,35% (soit 01) cas qui juge que leur formation était suffisante pour concevoir de Situations Problèmes à des fins pédagogiques . Quant aux autres questions, nous ne recensons aucun suffrage.

Q-II-(8,9)-b- Les deux sujets interrogés ne sont pas vraiment affirmatifs vis-à-vis de ces deux questions. Avec un pourcentage de 02,70% soit 02 cas qui tend vers le niveau de réponse « plutôt oui » estimant que les séminaires, les journées d'étude et les journées pédagogiques leur permettaient d'améliorer leurs savoir-faire pour enseigner l'oral sous tendant la démarche de Résolution de Situations problèmes, et pensant que celle-ci crée réellement un espace de réflexion autour d'un problème à résoudre.

La lecture des données du tableau n°25 dévoile que plus de 50% de sujets répondants estiment que leur formation était suffisante ou plutôt suffisante pour leurs pratiques pédagogiques en vue d'enseigner l'oral en 5éme A.P. ; majoritairement des sortants de l'I.T.E. ou de l'I.F.P.M. ;

Plus de 70% des interrogés sont plutôt favorables aux séminaires, journées d'étude et journées pédagogiques arguant que ceux-ci contribuent à l'amélioration de leurs savoir-faire ;

Plus de 80% de nos sujets répondants approuvent le fait que la Situation-Problème crée un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème.

**6.2.1.2.b. Interprétation et analyse des questions Q II-10, Q II-11, Q II-12**

Question 10 : Quel type de support utilisez-vous dans la démarche de la Résolution de la Situation problème :

a. Images ?; b. Texte ?; c. Document sonore ?;

d. Les trois ; e. Aucun de ces supports ?; f. Autres supports? g. Images et texte ?

Question 11 : Pensez-vous que l'apprenant de la 5ème A.P. réussit toutes les tâches/ activités qui lui sont proposées ?

a. Oui ; b. Plutôt oui ; c. Plutôt non ; d. Non.

Question 12 : L'apprenant de la 5ème A.P. arrive t-il à s'impliquer efficacement afin de résoudre la Situation Problème, après lui avoir donné la consigne ?

a. Oui ; b. Plutôt oui ; c. Plutôt non ; d. Non.

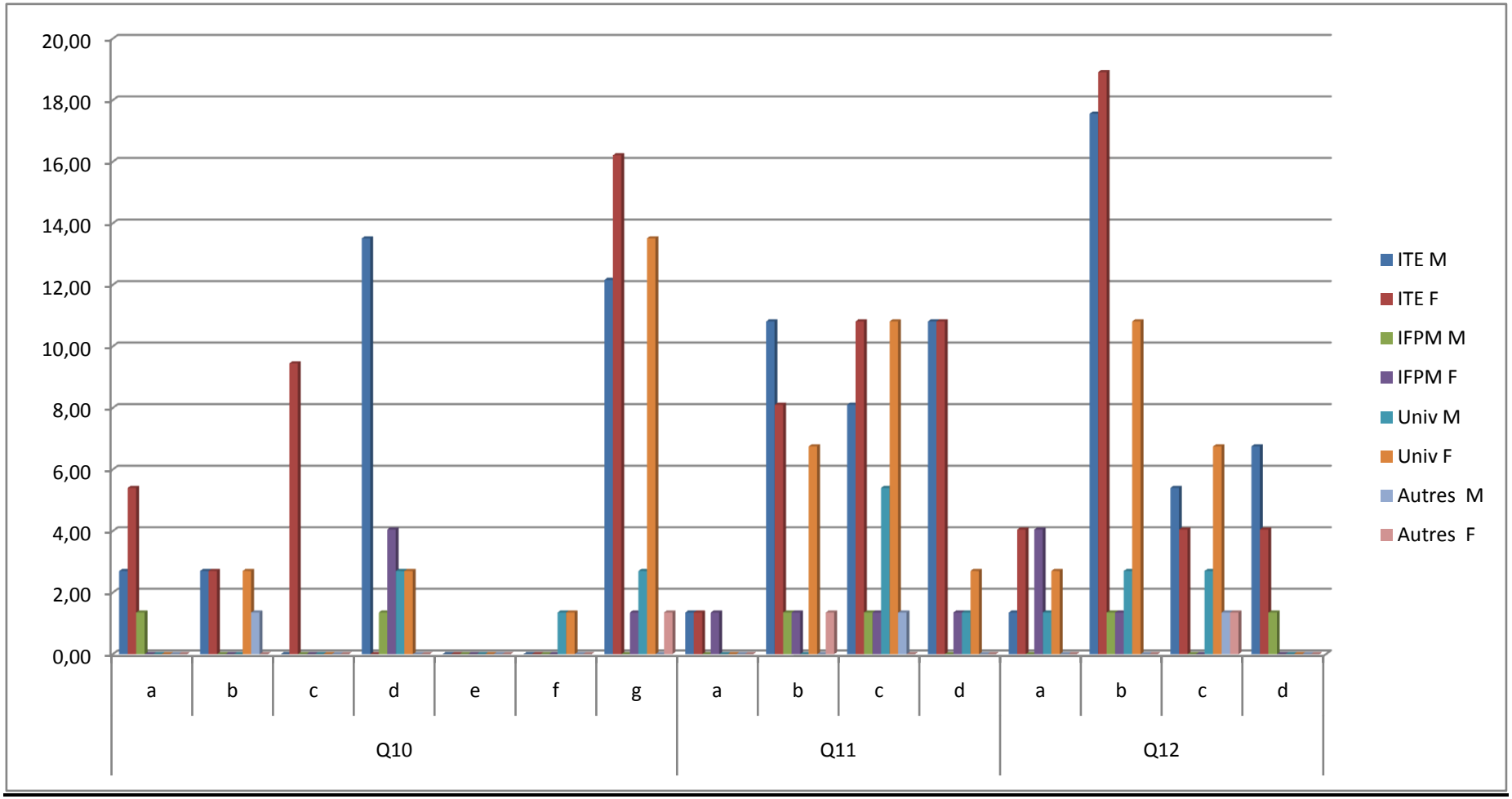
**Tableau n° 26 : Point de vue de l'enseignant du primaire sur les Situations Problèmes pour l'enseignement de l'oral : en 5ème A.P. Questions : Q II-10, Q II-11, Q II-12**

| Questions | | Question II-10 | | | | | | | | | | | | | | Question II-11 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | A | % | B | % | C | % | D | % | e | % | f | % | g | % | a | % | B | % | c | % | d | % |
| ITE | M | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 10 | 13,51 | 00 | 00 | 00 | 00 | 09 | 12,16 | 01 | 01,35 | 08 | 10,81 | 06 | 08,10 | 08 | 10,81 |
| | F | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 07 | 09,45 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 12 | 16,21 | 01 | 01,35 | 06 | 08,10 | 08 | 10,81 | 08 | 10,81 |
| | T | 04 | 05,40 | 04 | 05,40 | 07 | 09,45 | 10 | 13,51 | 00 | 00 | 00 | 00 | 21 | 28,37 | 02 | 02,70 | 14 | 18,91 | 14 | 18,91 | 16 | 21,62 |
| IFPM | M | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | F | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 |
| | T | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 |
| Univ . | M | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 04 | 05,40 | 01 | 01,35 |
| | F | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 10 | 13,51 | 00 | 00 | 05 | 06,75 | 08 | 10,81 | 02 | 02,70 |
| | T | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 12 | 16,21 | 00 | 00 | 05 | 06,75 | 12 | 16,21 | 03 | 04,05 |
| Autres | M | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | F | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | T | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | TG | 05 | 06,75 | 07 | 09,45 | 07 | 09,45 | 18 | 24,32 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 35 | 47,29 | 03 | 04,05 | 22 | 29,72 | 29 | 39,18 | 20 | 27,02 |

| Questions | | Question II-12 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | a | % | b | % | c | % | d | % |
| ITE | M | 01 | 01,35 | 13 | 17,56 | 04 | 05,40 | 05 | 06,75 |
| | F | 03 | 04,05 | 14 | 18,91 | 03 | 04,05 | 03 | 04,05 |
| | T | 04 | 05,40 | 27 | 36,48 | 07 | 09,45 | 08 | 10,81 |
| IFPM | M | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| | F | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | T | 03 | 04,05 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| Univ ; | M | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 00 | 00 |
| | F | 02 | 02,70 | 08 | 10,81 | 05 | 06,75 | 00 | 00 |
| | T | 03 | 04,05 | 10 | 13,51 | 07 | 09,45 | 00 | 00 |
| Autres | M | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | F | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | T | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 |
| | TG | 10 | 13,51 | 39 | 52,70 | 16 | 21,62 | 09 | 12,16 |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

**<u>Graphique n° 22 :</u> Point de vue de l'enseignant du primaire sur les Situations Problèmes pour l'enseignement de l'oral : en 5ème A.P. Questions : Q II-10, Q II-11, Q II-12**




Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

Nous continuons la lecture des tableaux (tableau n°26), en retenant toujours comme variable : *la formation* des enseignants(es) constituant notre échantillonnage.

Nous tenterons d'analyser les réponses de la question II-10 traitant des supports didactiques utilisés en classe de langue pour l'enseignement de l'oral ; d'abord ; ensuite nous procéderons au traitement des données des questions II-(11,12) pour dégager la position des enseignants(es) interrogés(es) face à l'implication des élèves de 5ème A.P. dans le but de résoudre la Situation Problème ; enfin suit l'analyse des questions II-(13,14) prenant pour objet d'étude l'intervalle de temps imparti à l'accomplissement des tâches pour l'enseignement de l'oral.

Nous précisons que la 5ème A.P. est le niveau que nous avons choisi pour notre enquête.

Pour procéder à la lecture puis à l'analyse des questions citées ; le traitement des données se fera, en premier lieu, sur l'axe paradigmatique cherchant à comparer les réponses des enseignants(es) interrogés(es) sortant des différents lieux de formation, ainsi que sur l'axe syntagmatique, c'est-à-dire nous traiterons des points de vue de chaque catégorie d'enseignants vis-à-vis des questions posées.

Q-II-10-(a-b-c-d-e-f-g) : nous comptons pour cette interrogation un pourcentage étonnamment variable utilisant les différents supports dans la démarche de la Résolution de la Situation Problème. Pour :

a. l'image ; 06,75% d'enseignants(es) interrogés(es) (soit 05) l'utilisent, dont 05,40% (soit 04) sortant de l'I.T.E. et 01,35% (soit 01) cas sortant de l'I.F.P.M. Nous ne dénombrons aucun répondant pour les deux autres catégories d'enseignants ;
b. le texte ; 09 ,45% (soit 07) répondants(es) qui optent pour ce moyen didactique, dont 05,40% (soit 04) sortant de l'I.T.E. ; 02,70% (soit 02) enseignants sortants de l'université et 01,35% (soit 01) enseignant de la catégorie « autre ». nous ne recélons aucun participant sortant de l'I.F.P.M. ;
c. les documents sonores ; 09,45% (soit 07) sujets interrogés préfèrent ce support à des fins pédagogiques ; un pourcentage ne cristallisant que des sortants de l'I.T.E. ;
d. les trois (images, texte, et documents sonores) ; 24,32% (soit 18) enseignants(es) recourant à ce moyen, dont 13,51 (soit 10) sortants de l'I.T.E. ; soit un pourcentage identique de 05,40% (soit 04) pour les sortants

de l'I.F.P.M. ou pour les enseignants(es) universitaires. Aucun suffrage pour la dernière catégorie comptant des enseignants(es) ayant une ancienneté de plus de 35 ans.

e. Aucun de ces supports ; un pourcentage quasiment nul pour cette catégorie de réponse ;
f. Autres supports ; nous signalons 02,70% (soit 02) cas majoritairement des enseignants(es) universitaires recourent à d'autres moyens pour enseigner l'oral sans pour autant en préciser la nature ;
g. Images et texte ; un pourcentage important d'enseignants(es) de 47,29% (soit 35) répondants(es) a répondu que ces deux outils didactiques s'avèrent crucial, dont 28,37% (soit 21) sortant de l'I.T.E., un pourcentage minime de 01,35% (soit 01) sortant de l'I.F.P.M., 16,21% (soit 12) enseignants(es) sortants(es) de l'université et enfin 01,35% soit 01 cas ayant plus de 35 ans d'ancienneté

Nous remarquons que les enseignants(es) sortants(es) de l'I.T.E. diversifient leurs supports pour la Résolution de la Situation Problème par rapport aux enseignants(es) des autres catégories qui eux optent pour deux moyens au plus dans leurs classes de langue.

Q- II-(11,12)-a-b-c-d :

a. 04,05% (soit 03) cas estiment que l'apprenant de 5ème A.P. réussit toutes les tâches/ activités qui lui sont proposées, dont 02,70% (soit 02) sujets sortant de l'I.T.E., 01,35% (soit 01) sujet sortant de l'I.F.P.M. Nous ne retenons aucun suffrage pour les autres catégories. En plus, 13,51% (soit 10) répondants jugeant qu'il arrive à s'impliquer efficacement afin de résoudre la Situation Problème, après lui avoir donné la consigne ; dont 05,40% (soit 04) enseignants(es) sortant de l'I.T.E. et un pourcentage identique de 04,05% (soit 03) pour les sortants de l'I.F.P.M. ainsi que pour les sujets sortants de l'université.

Nous ne recensons aucun sujet de la catégorie d'enseignants(es) ayant plus de 35 ans d'ancienneté, pour la Q-(10,11)-a.

b. un pourcentage de répondants tendant vers le niveau de réponse « Plutôt oui » de : 29,72% (soit 22) interrogés(es); dont 18,91% (soit 14) sortant de l'I.T.E., 02,70% (soit 02) sortants de l'I.F.P.M., 06,75% (soit 05) et 01,35%

(soit01) cas appartenant à la catégorie « AUTRE » pour le cas des apprenants qui réussissent les tâches/activités proposées. Aussi, un pourcentage de 52,70% (soit 39) interrogés(es), dont la majeure parties des enseignants(es) sortants de l'I.T.E. avec un pourcentage de 36,48% (soit 27), seulement 02,70% (soit 02) sortants de l'I.F.P.M., 13,51% (soit 10) enseignants sortants de l'université, pour la question traitant des apprenants qui s'impliquent efficacement pour la résolution de la Situation problème ; nul répondant de la catégorie « AUTRE » pour cette question.

c. un pourcentage de répondants tendant vers le niveau de réponse « Plutôt non » de : 39,18% (soit 29) cas ; dont 18,91% (soit 14) sortants(es) de l'I.T.E., 02,70% (soit 02) cas sortants(es) de l'I.F.P.M., 16,21% (soit 12) enseignants(es) universitaires, et 01,35% (soit 01) cas ayant plus de 35 ans d'ancienneté, pour le cas des apprenants qui réussissent leurs tâches/ activités. En outre un pourcentage de 21,62% (soit 16) cas relatifs aux apprenants qui arrivent à s'impliquer efficacement dans la résolution de la Situation problème, dont 09,45% (soit 07) sortants de l'I.T.E. ; les enseignants sortants de l' université essuient le même pourcentage de 09,45% ; et enfin 02,70% soit les 02 enseignants de la catégorie « AUTRE », pour la question traitant de l'implication des apprenants de 5$^{ème}$ A.P. pour la résolution des Situations Problèmes.

d. Enfin 27,02% (soit 20) répondants(es) estiment que l'apprenant de 5$^{ème}$ A.P. ne réussit pas toutes ses tâches /activités proposées; dont 21,62% (soit 16) sortants de l'I.T.E., 01,35% (soit 01) sortant de l'I.F.P.M., et 04,05% (soit 03) interrogés(es) universitaires. Nous ne relevons aucun pourcentage pour la catégorie des séniors.

   En outre, un pourcentage de 12,16% (soit 09) cas jugeant que les apprenants de 5$^{ème}$ A.P. ne parviennent pas à s'impliquer efficacement pour la résolution de la Situation Problème ; dont 10,81% (soit 08) enseignants(es) sortants de l'I.T.E., 01,35% (soit 01) cas sortant de l'I.F.P.M., nous ne retenons aucun suffrage pour les sujets sortants de l'université ou pour ceux des séniors (AUTRE ) .

Notre analyse dégage un pourcentage réduit d'enseignants(es) estimant que l'apprenant, au terme du deuxième cycle, réussit toutes ses tâches et activités proposées et arrive à s'impliquer efficacement afin de résoudre la Situation Problème suivie d'une consigne.

### 6.2.1.3. Point de vue des enseignants(es) sur la Pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.

#### 6.2.1.3.a. Interprétation et analyse des questions Q II-13, Q II-14 et Q II-15

Question 13 : Dans quel intervalle de temps estimez-vous accomplir cette dynamique de travail( résolution de Situation Problème) impliquant les supports et réalisant les tâches) :

a. De 00' à 15' ? b. De 15' à 20' ? c. de 20' à 30' ? d. 30' et plus ?

Question 14 : Concernant la démarche de la Résolution de Situations Problèmes à caractère concret, vous lui consacrez :

a. 1oo% du temps imparti ? ; b. Entre 80% et 100% du temps imparti ? ; c. Moins de 80% du temps imparti ?

Question 15 : Pensez- vous que votre formation à l'institut de technologie et de l'éducation(I.T.E.) ; à l'institut de formation et de perfectionnement des maîtres(I.F.P.M.) ; ou à l'université était suffisante pour enseigner l'oral au moyen de projets ?

a. Oui ; b. Plutôt oui ; c. Plutôt non ; d. Non.

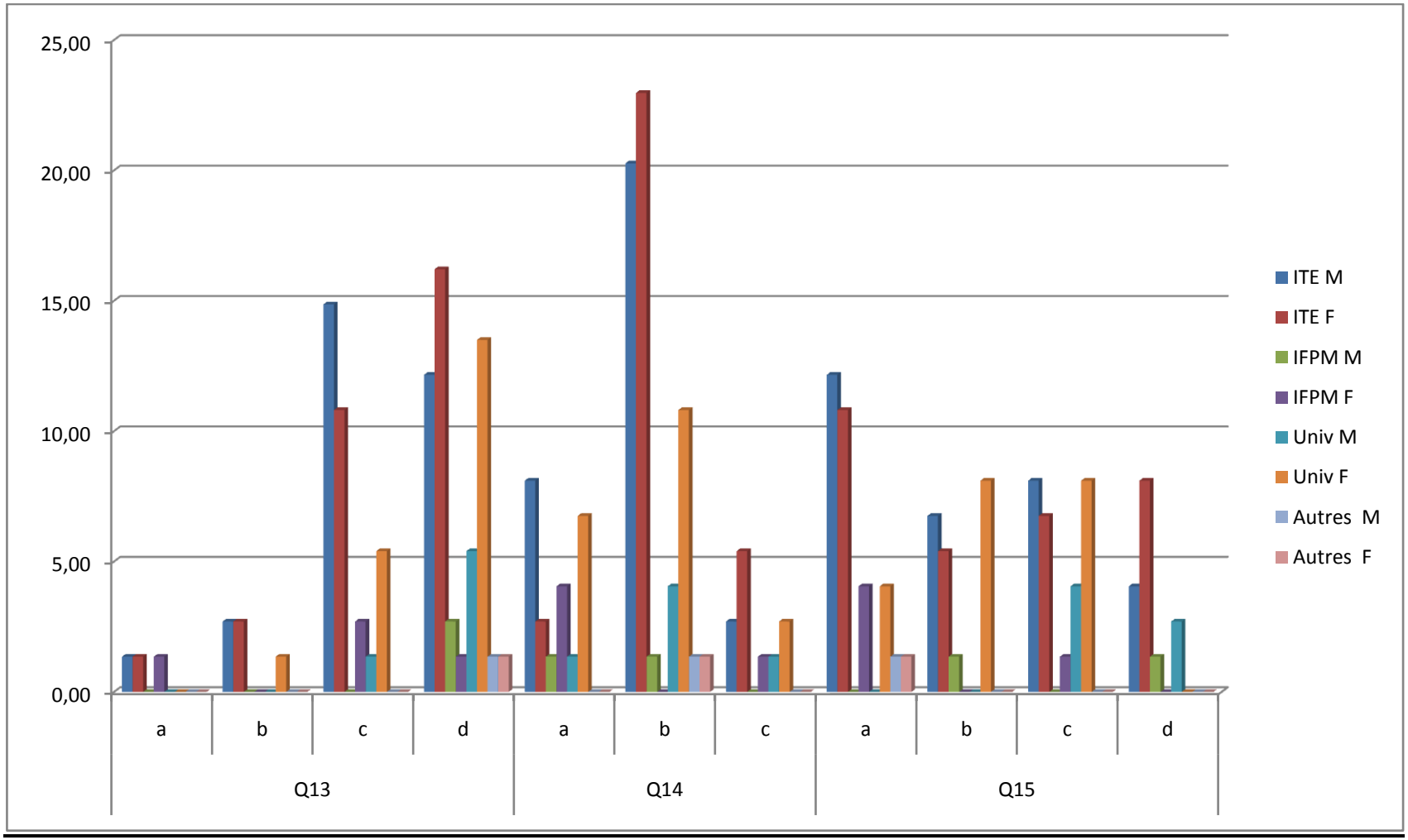
**Tableau n° 27 : Point de vue des enseignants(es) répondants(es) sur la_pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Questions Q II-13 et Q II-14 et Q II-15 :**

| Questions | | Question II- 13 | | | | | | | | Question II-14 | | | | | | Question II-15 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | a | % | B | % | c | % | d | % | A | % | b | % | c | % | a | % | b | % | c | % | D | % |
| ITE | M | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 | 11 | 14,86 | 09 | 12,16 | 06 | 08,10 | 15 | 20,27 | 02 | 02,70 | 09 | 12,16 | 05 | 06,75 | 06 | 08,10 | 03 | 04,05 |
| | F | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 | 08 | 10,81 | 12 | 16,21 | 02 | 02,70 | 17 | 22,97 | 04 | 05,40 | 08 | 10,81 | 04 | 05,40 | 05 | 06,75 | 06 | 08,10 |
| | T | 02 | 02,70 | 04 | 05,40 | 19 | 25,67 | 21 | 28,37 | 08 | 10,81 | 32 | 43,24 | 06 | 08,10 | 17 | 22,97 | 09 | 12,16 | 11 | 14,86 | 09 | 12,16 |
| IFPM | M | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| | F | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | T | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 03 | 04,05 | 04 | 05,40 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 |
| Univ ; | M | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 04 | 05 ,40 | 01 | 01,35 | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 03 | 04,05 | 02 | 02,70 |
| | F | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 04 | 05,40 | 10 | 13,50 | 05 | 06,75 | 08 | 10,81 | 02 | 02,70 | 03 | 04,05 | 06 | 08,10 | 06 | 08,10 | 00 | 00 |
| | T | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 05 | 06,75 | 14 | 18,91 | 06 | 08,10 | 11 | 14,86 | 03 | 04,05 | 03 | 04,05 | 06 | 08,10 | 09 | 12,16 | 02 | 02,70 |
| Autres | M | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | F | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | T | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | TG | 03 | 04,05 | 05 | 06,75 | 26 | 35,13 | 38 | 51,35 | 18 | 24,32 | 46 | 62,16 | 10 | 13,51 | 25 | 33,78 | 16 | 21,62 | 21 | 28,37 | 12 | 16,21 |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

**<u>Graphique n°23 :</u> Point de vue des enseignants(es) répondants(es) sur la_pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.**

**Questions Q II-13 et Q II-14 et Q II-15**




Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

Q- II-(13,14)-a-b-c-d : ces deux questions portent sur le volume horaire imparti pour accomplir la dynamique de travail traitant de la résolution des Situations Problèmes impliquant les supports et réalisant les tâches proposées ; en vu d'enseigner l'oral en 5ème A.P. A ces propos, nous retenons comme suit :

a. 04,05% (soit 03) répondants affirment accomplir cette dynamique de travail en moins de quinze minutes (15') ; dont 02,70% (soit 02) enseignants sortants de l'I.T.E. et 01,35% (soit 01) cas sortant de l'I.F.P.M.. Aussi, 24,32% (soit 18) cas prétendent consacrer 100% du temps imparti concernant cette démarche ; dont 10,81% (soit 08) interrogés(es) sortants de l'I.T.E., 05,40% (soit 04) sujets sortants de l'I.F.P.M., et 08,10% (soit 06) participants ayant suivi un cursus universitaire. On ne dénombre aucun suffrage d'enseignants de la catégorie « AUTRE » pour ces questions.
b. 06,75% (soit 5) cas jugent accomplir cette dynamique de travail en vingt minutes au plus (20') ; dont 05,40% (soit 04) cas sortants de l'I.T.E., et 01,35% (soit 01) enseignant sortant de l'université. Aussi, plus de la moitié des enseignants avec un pourcentage de 62,16% (soit 46) estiment consacrer entre 80% et 100% pour la démarche de la résolution de Situations Problèmes à caractère concret ; majoritairement des enseignants(es) sortants de l'I.T.E. avec un pourcentage de 43,24% (soit 32), un cas, soit 01,35% sortant de l'I.F.P.M., 14,86% (soit 11) sujets sortants de l'université et enfin les deux cas ayant plus de 35 ans d'ancienneté soit 02,70%.
c. Pour ce qui est de ces questions, 35,13% (soit 26) estiment accomplir la dynamique de travail citée ci-dessus dans un intervalle de temps allant de 20'à 30' ; dont 25,67% (soit 19) sortants de l'I.T.E., 02,70% (soit 02) sortants de l'I.F.P.M. et 06,75% (soit 05) sujets sortants de l'université ; nous ne comptons aucun enseignant de la catégorie des séniors. Aussi faut-il préciser que 13,51% (soit 10) affirment avoir consacré moins de quatre vingt minutes (- 80') du temps imparti pour la démarche de la Résolution de la Situation problème.
d. Pour la question II-13-d, plus de la moitié de nos sujets participants avancent avoir consacré plus de trente minutes pour accomplir la démarche de la résolution de Situation Problème moyennant les supports et réalisant les tâches proposée ; dont majoritairement des sortants de l'I.T.E. avec un pourcentage de 28,37% (soit 21) ; viennent après les enseignants universitaires, les sortants de l'I.F.P.M. et les deux

enseignants avec un pourcentage respectif de 18,91% (soit 14), 04,05% (soit 03) et enfin 02,70%.

Q II-15-a : Pour ces questions, nous recélons, dans un premier temps, un pourcentage de 33,78% (soit 25) cas prétendant que la formation suivie leur était suffisante pour enseigner l'oral au moyen de projet ; dont 22,94%(soit 17) sujets sortants de l'I.T.E., viennent ensuite les sortants de l'I.F.P.M. et les enseignants(es) sortants(es) de l'université avec un pourcentage identique de 04,05% (soit 03) et enfin les deux enseignants(es) ayant plus de 35 ans d'ancienneté.

Q II-15-b : nous recueillons un pourcentage croissant de répondants(es) convergeant vers le niveau de réponse « plutôt OUI » allant de : 21,62% (soit 16) cas ; dont 12,16% (soit 09) enseignants(es) sortants de l'I.T.E., 01,35% (soit 01) cas sortant de l'I.F.P.M. et 08,10% (soit 06) sujets interrogés universitaires ; en ce qui concerne l'impact de leur formation sur l'enseignement de l'oral au moyen de projets ;

Q II -15-c : nous recueillons un pourcentage décroissant de répondants(es) convergeant vers le niveau de réponse « plutôt NON » allant de :
28,37% (soit 21) interrogés(es) ; dont 14,86% (soit 11) sortants(es) de l'I.T.E., 01,35% (soit 01) cas sortant de l'I.F.P.M., 12,16% (soit 09) sujets sortants de l'université, et nul suffrage pour la catégorie « AUTRE » ; en ce qui concerne l'impact de leur formation sur l'enseignement de l'oral au moyen de projets ;

Q-II-15-d : Une partie d'enseignants(es) interrogés(es) s'oppose, d'abord, au fait que la formation suivie durant leur cursus était suffisante pour enseigner l'oral au moyen de projet ; avec un pourcentage respectif de 16,21% (soit 12) cas pour la question II-15 ; dont 12,16% (soit 09) sortants(es) de l'I.T.E., 01,35% (soit 01) sortant de l'I.F.P.M. et 02,70% (soit 02) répondants sortants de l'université ;

Nous retenons, suite à la lecture du tableau n°27, que presque le quart de nos enseignants(es)interrogés(es) demeure optimistes quant à la formation suivie durant leur cursus, soit en tant que stagiaires (cas des enseignants(es) sortants(es) des instituts) ou en tant qu'étudiant(es) ( cas des enseignants universitaires) .

**6.2.1.3.b. Interprétation et analyse des questions : Q II-16, Q II-17 et Q II-18**

Question 16 : Les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude vous permettent-ils d'améliorer vos savoir-faire, afin d'enseigner l'oral dans vos classes, en vous appuyant sur la démarche du projet ?

a. Oui ; b. Plutôt oui ; c. Plutôt non ; d. Non.

Question 17 : La mise en contexte de la classe et le débat provoqué en classe font-ils adhérer les élèves au projet ?

a. Oui ; b. Plutôt oui ; c. Plutôt non ; d. Non.

Question 18 : Pour mettre le classe en contexte, sur quel élément déclencheur vous appuyez-vous :

a. Images ?; b. Texte ?; c. Document sonore ?;

d. Les trois ? e. Aucun de ces supports ?; f. Autres supports?

g. image et texte ?; h. Image et document sonore ?

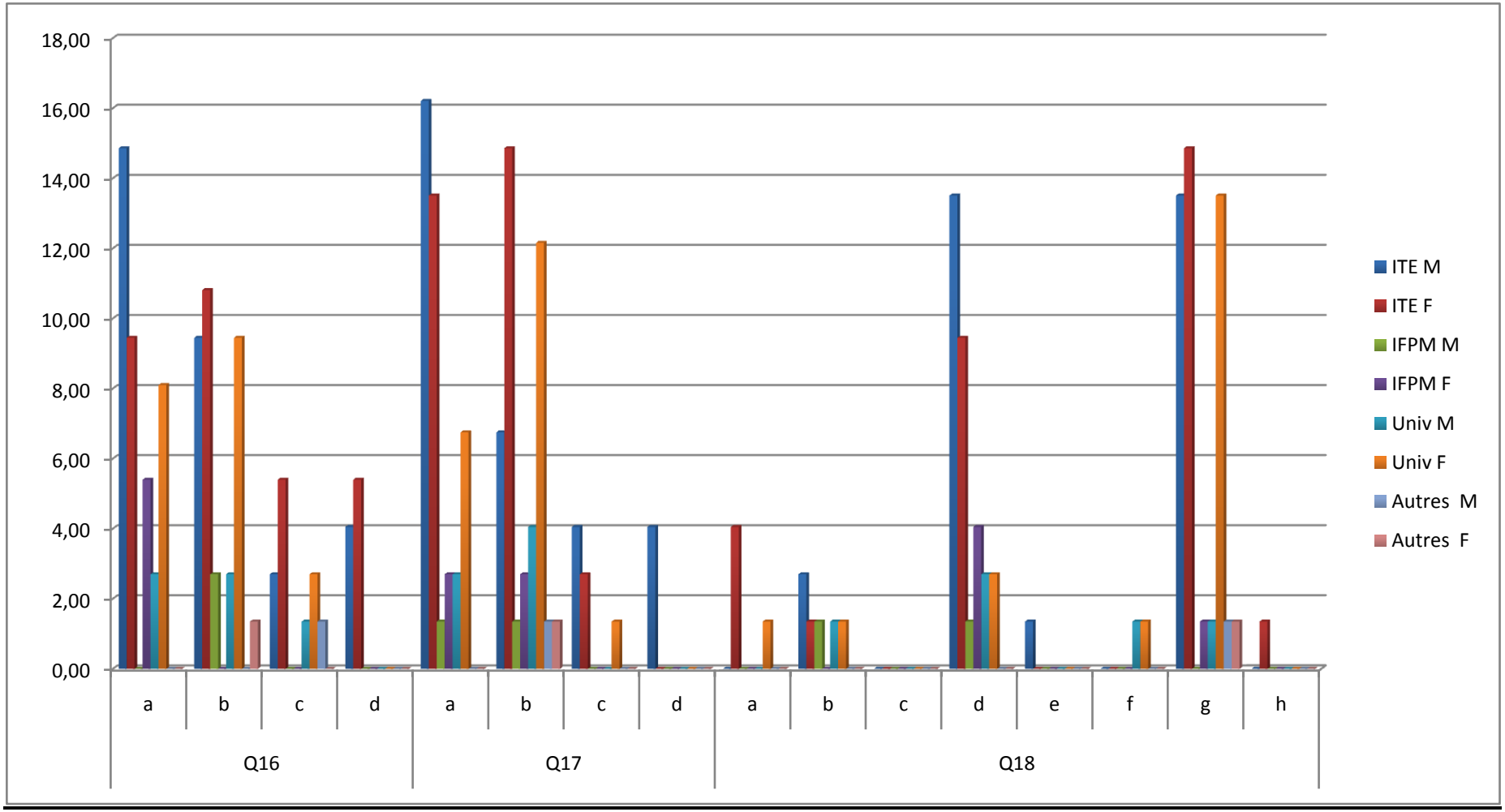
**Tableau n° 28: Point de vue des enseignants(es) répondants(es) sur la pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.Questions Q II-16 et Q II-17 et Q II-18 :**

| Questions | | Question II- 16 | | | | | | | | Question II-17 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | a | % | b | % | c | % | d | % | a | % | B | % | c | % | d | % |
| ITE | M | 11 | 14,86 | 07 | 09,45 | 02 | 02,70 | 03 | 04,05 | 12 | 16,21 | 05 | 06,75 | 03 | 04,05 | 03 | 04,05 |
| | F | 07 | 09,45 | 08 | 10,81 | 04 | 05,40 | 04 | 05,40 | 10 | 13,51 | 11 | 14,86 | 02 | 02,70 | 00 | 00 |
| | T | 18 | 24,32 | 15 | 20,27 | 06 | 08,10 | 07 | 09,45 | 22 | 29,72 | 16 | 21,62 | 05 | 06,75 | 03 | 04,05 |
| IFPM | M | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | F | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | T | 04 | 05,40 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 03 | 04,05 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Univ . | M | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | F | 06 | 08,10 | 07 | 09,45 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 05 | 06,75 | 09 | 12,16 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | T | 08 | 10,81 | 09 | 12,16 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 07 | 09,45 | 12 | 16,21 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| Autres | M | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | F | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | T | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | TG | 30 | 40,54 | 27 | 36,48 | 10 | 13,51 | 07 | 09,45 | 32 | 43,24 | 33 | 44,59 | 06 | 08,10 | 03 | 04,05 |

| Questions | | Question II-18 | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | A | % | b | % | c | % | D | % | e | % | f | % | g | % | h | % |
| ITE | M | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 10 | 13,51 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 10 | 13,51 | 00 | 00 |
| | F | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 07 | 09,45 | 00 | 00 | 00 | 00 | 11 | 14,86 | 01 | 01,35 |
| | T | 03 | 04,05 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 17 | 22,97 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 21 | 28,37 | 01 | 01,35 |
| IFPM | M | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | F | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | T | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| Univ ; | M | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | F | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 10 | 13,51 | 00 | 00 |
| | T | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 11 | 14,86 | 00 | 00 |
| Autres | M | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | F | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | T | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 |
| | TG | 04 | 05,40 | 06 | 08,10 | 00 | 00 | 25 | 33,78 | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 | 35 | 47,29 | 01 | 01,35 |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

**Graphique n°24 : Point de vue des enseignants(es) répondants(es) sur la pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.Questions Q II-16 et Q II-17 et Q II-18**




Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

Nous poursuivons la lecture du tableau n°28 en analysant les questions II-(16,17). Ces dernières traitent de l'impact de la formation des enseignants(es) du primaire sur l'enseignement de l'oral ; ainsi que de l'implication efficace de l'apprenant de la 5ème A.P. en classe de langue, au moyen de la pédagogie du projet

Nous rappelons que nous *la formation* reste la variable sous-tendons l'analyse des données recueillies après le dépouillement.

Q-II-(16,17)-a : Pour ces questions, nous recélons, dans un premier temps, un pourcentage de 40,54% (soit 30) cas affirmant que les séminaires, les journées pédagogiques et le journées d'étude leur permettent d'améliorer leurs savoir-faire pour enseigner l'oral en s'appuyant sur la démarche du Projet ; dont 24,32% (soit 18) sortants de l'I.T.E., viennent ensuite les enseignants(es) sortants(es) de l'université et les sortants de l'I.F.P.M. avec un pourcentage respectif de 10,81% (soit 08) et de 05,40% (soit 04).

Enfin, 43,24% (soit 32) répondants jugent que la mise en contexte de la classe et le débat provoqué en classe font réellement adhérer les apprenants au projet.

Q-II-(16,17)-b : nous recueillons un pourcentage de répondants(es) convergeant vers le niveau de réponse « plutôt OUI » allant de :

36,48% (soit 27) cas ; dont 20,27% (soit 15) participants(es) sortants(es) de l'I.T.E., 02,70% (soit 02) sortants de l'I.F.P.M., 12,16% (soit 09) enseignants(es) sortants(es) de l'université et 01,35% (soit 01) enseignant ayant plus de 35 ans d'ancienneté ; en ce qui concerne l'impact des séminaires, des journées pédagogiques et des journées d'étude sur leurs savoir-faire afin d'enseigner l'oral en s'appuyant sur la démarche du projet ;

44,59% (soit 33) cas ; dont 21,62% (soit 16) sortants(es) de l'I.T.E., 04,05% (soit 03) sortants(es) de l'I.F.P.M., 16,21% (soit 12) enseignants(es) sortants(es) de l'université et enfin les deux enseignants de la catégorie « AUTRE » soit 02,70% ; pour ce qui est de l'adhésion des apprenants au projet suite à une mise en contexte de la classe et au débat provoqué.

Q-II-(16,17)-c : nous recueillons un pourcentage décroissant de répondants(es) convergeant vers le niveau de réponse « plutôt NON » allant de :

13,51% (soit 10) cas ; dont 08,10% (soit 06) sortant(es) de l'I.T.E., 04,05% (soit 03) cas sortants de l'université et 01,35% soit un cas ayant plus de 35 d'ancienneté ; en ce

qui concerne l'impact des séminaires, des journées pédagogiques et des journées d'étude sur leurs savoir-faire afin d'enseigner l'oral en s'appuyant sur la démarche du projet ;

08,10% (soit 06) cas ; dont 06,75 (soit 05) sortant(es) de l'I.T.E. et 01,35% soit un enseignant sortant de l'université. Nous ne recélons aucune réponse de la part des enseignants(es) sortants(es) de l'I.F.P.M. ou de ceux ayant une ancienneté de plus d 35 ans ; pour ce qui est de l'adhésion des apprenants au projet suite à une mise en contexte de la classe et au débat provoqué.

Q-II-(16,17)-d : Une partie d'enseignants(es) interrogés(es) s'oppose, d'une part à l'idée que les séminaires, le journées pédagogiques et les journées d'étude leur permettent d'améliorer leurs savoir-faire, afin d'enseigner l'oral dans leurs classes de langue en s'appuyant sur la pédagogie du projet ; et d'autre part à la question de l'adhésion des apprenants de la 5ème A.P. au projet suite à la mise en contexte de la classe et au débat provoqué ; avec un pourcentage respectif de de 09,45% (soit 07) sujets répondants pour la question II-16 majoritairement des sortant(es) de l'I.T.E. ; et finalement de 04,05% (soit 03) cas principalement des sortants de l'I.T.E. pour la question II-17.

La question II-18 traite des éléments déclencheurs mettant la classe en contexte pour l'enseignement de l'oral en 5ème A .P.

a. Nos sondages montrent que 05,40% (soit 04) cas préfèrent l'image comme élément déclencheur ; dont 04,05% (soit 03) sortants(es) de l'I.T.E. et 01,35% (soit 01) enseignante sortante de l'université ; un pourcentage nul pour les enseignants(es) sortants(es) de l'I.F.P.M. ou ceux ayant plus de 35 ans d'ancienneté.
b. Un autre pourcentage de 08,10% (soit 06) enseignants(es) répondants(es) estiment trouver le texte comme élément avantageux pour mettre la classe en contexte ; dont 04,05% (soit 03) sortants(es) de l'I.T.E., un enseignant sortant de l'I.F.P.M. (soit 01,35%), et deux sujets sortants de l'université (soit 02,70%).
c. Cette question ne cristallise aucun sujet optant pour le document sonore comme élément déclencheur misant à mettre la classe en contexte.
d. Plus du quart de nos répondants combinent les trois éléments, à savoir ; l'image, le texte et le document sonore pour mettre la classe en contexte ; avec un pourcentage de 33,78% (soit 25) ; dont 22,97% (soit 17) sortants(es) de l'I.T.E., viennent ensuite les sortants de l'I.F.P.M. et les enseignants(es)

sortants(es) de l'université avec un pourcentage identique de 05,40% (soit 04). Nous ne relevons aucun répondant de la catégorie « AUTRE ».

e./f. Un enseignant sortant de l'I.T.E. (soit 01,35%) affirme ne pas recourir à ces trois supports, sans en avoir proposé d'autres ; et seulement 02,70% (soit 02) cas universitaires prétendent favoriser autres supports sans déterminer la nature de ceux-ci.

g. Presque la moitié de nos répondants(es) corrobore l'idée que l'image et le texte constituent des éléments de prédilection pour mettre la classe en contexte ; avec un pourcentage de 47,29% (soit 35) ; dont 28,37% (soit 21) cas sortants de l'I.T.E., 01,35% (soit 01) répondant sortant de l'I.F.P.M., 14,86% (soit 11) interrogés sortants de l'université, et 02,70% ( soit 02) enseignants de la catégorie « AUTRE ».

h. Enfin nous ne relevons qu'un seul cas sortant de l'I.T.E. s'appuyant sur l'image et le document sonore pour mettre la classe en contexte avec un pourcentage de 01,35%.

Nous remarquons un pourcentage ne dépassant pas les 41% de répondants affichant une attitude favorable par rapport aux séminaires, aux journées d'étude et aux journées pédagogiques pour l'amélioration des savoir-faire en vu d'enseigner l'oral en s'appuyant sur la démarche du projet ; ou pour la question de l'implication des apprenants au projet suite à la mise en contexte et au débat provoqué.

Aussi, presque la moitié des répondants trouvent que l'image associée au texte s'avère le moyen le plus efficace pour mettre la classe en contexte.

**6.2.1.3.c. Interprétation et analyse des questions Q II-19, Q II-20, Q II-21et Q II-22 :**

Question 19 : Pensez-vous que le travail en projets permet l'installation de compétences, à l'oral, chez l'apprenant de la 5ème A.P. ?

a. Oui ; b. Non ; c. Sans réponse

Question 20 : quel intervalle de temps estimez-vous consacrez aux activités organisées et exercées par l'élève de la 5ème A.P., à l'oral :

a. De 00' à 15' ?; b. De 15' à 20' ?; c. de 20' à 30' ?; d. 30' et plus ?

Question 21 : Afin de concrétisez un projet, vous lui consacrez :

a. 1oo% du temps imparti ? ; b. Entre 80% et 100% du temps imparti ? ; c. Moins de 80% du temps imparti ?

Question 22 : Pensez-vous que votre formation à l'I.T.E ; à l'I.F.P.M. ou à l'université était suffisante pour enseigner l'oral,au moyen d'acte de parole sélectionnés ?

a. Oui ; b. Plutôt oui ; c. Plutôt non ; d. Non.

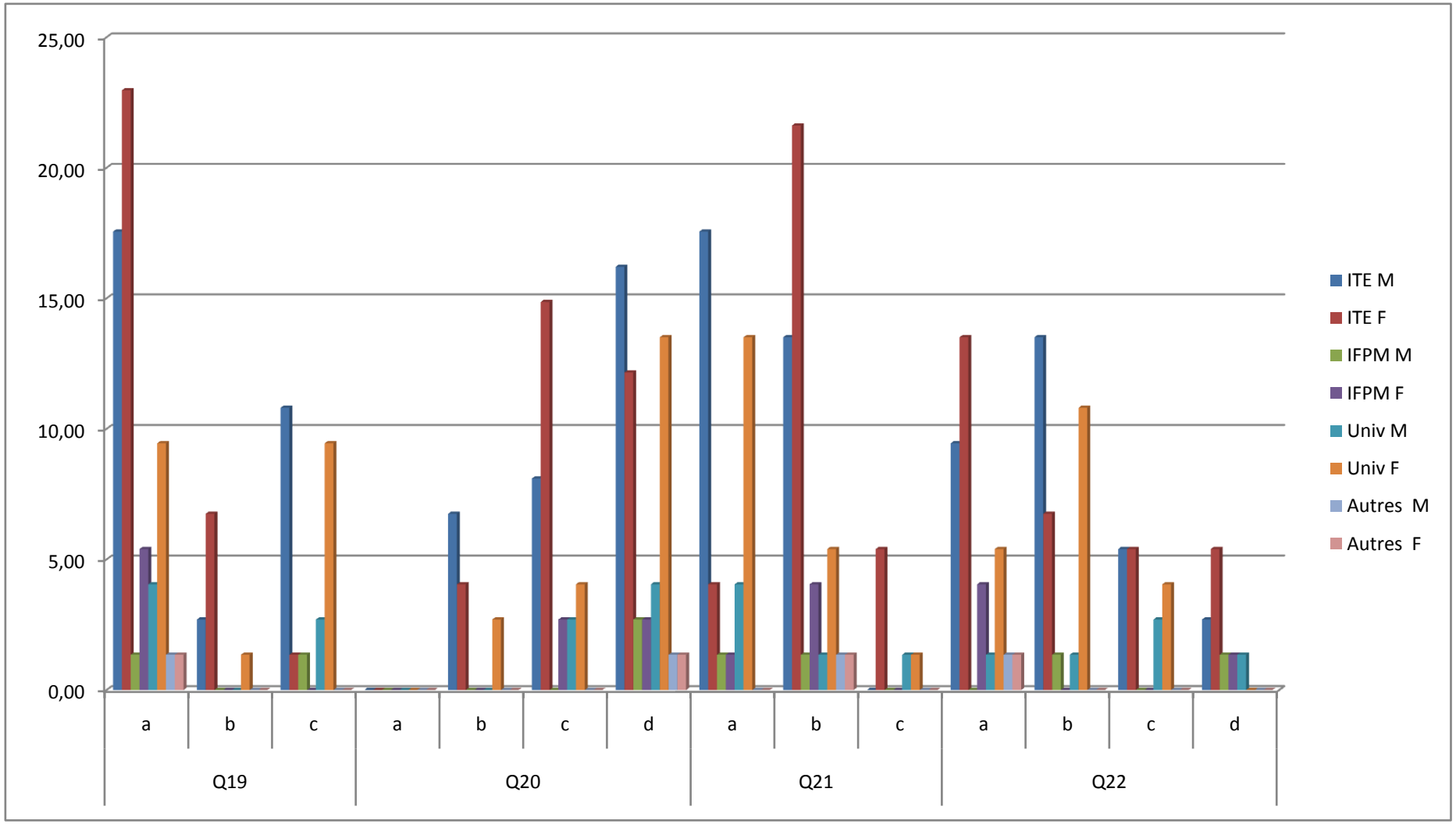
**Tableau n°29 : Point de vue des enseignants(es) répondants(es) sur la pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Questions Q II-19, Q II-20, Q II-21 et Q II-22 :**

| Questions | | Question II-19 | | | | | | Question II-20 | | | | | | | | Question II- 21 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | a | % | b | % | c | % | | % | B | % | c | % | D | % | a | % | b | % | C | % |
| ITE | M | 13 | 17,56 | 02 | 02,70 | 08 | 10,81 | 00 | 00 | 05 | 06,75 | 06 | 08,10 | 12 | 16,21 | 13 | 17,56 | 10 | 13,51 | 00 | 00 |
| | F | 17 | 22,97 | 05 | 06,75 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 03 | 04,05 | 11 | 14,86 | 09 | 12,16 | 03 | 04,05 | 16 | 21,62 | 04 | 05,40 |
| | T | 30 | 40,54 | 07 | 09,45 | 09 | 12,16 | 00 | 00 | 08 | 10,81 | 17 | 22,97 | 21 | 28,37 | 16 | 21,62 | 26 | 35,13 | 04 | 05,40 |
| IFPM | M | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | F | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 | 03 | 04,05 | 00 | 00 |
| | T | 05 | 06,75 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 04 | 05,40 | 02 | 02,70 | 04 | 05,40 | 00 | 00 |
| Univ ; | M | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 03 | 04,05 | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 |
| | F | 07 | 09,45 | 01 | 01,35 | 07 | 09,45 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 03 | 04,05 | 10 | 13,51 | 10 | 13,51 | 04 | 05,40 | 01 | 01,35 |
| | T | 10 | 13,51 | 01 | 01,35 | 09 | 12,16 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 05 | 06,75 | 13 | 17,86 | 13 | 17,56 | 05 | 06,75 | 02 | 02,70 |
| Autres | M | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | F | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | T | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 |
| | TG | 47 | 63,51 | 08 | 10,81 | 19 | 25,67 | 00 | 00 | 10 | 13,51 | 24 | 32,43 | 40 | 54,05 | 31 | 41,89 | 37 | 50,00 | 06 | 08,10 |

| Questions | | Question II-22 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | a | % | b | % | c | % | d | % |
| ITE | M | 07 | 09,45 | 10 | 13,51 | 04 | 05,40 | 02 | 02,70 |
| | F | 10 | 13,51 | 05 | 06,75 | 04 | 05,40 | 04 | 05,40 |
| | T | 17 | 22,97 | 15 | 20,27 | 08 | 10,81 | 06 | 08,10 |
| IFPM | M | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| | F | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| | T | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 02 | 02,70 |
| Univ ; | M | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 |
| | F | 04 | 05,40 | 08 | 10,81 | 03 | 04,05 | 00 | 00 |
| | T | 05 | 06,75 | 09 | 12,16 | 05 | 06,75 | 01 | 01,35 |
| Autres | M | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | F | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | OO |
| | T | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | TG | 27 | 36,48 | 25 | 33,78 | 13 | 17,56 | 09 | 12,16 |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

**<u>Graphique n°25</u> Point de vue des enseignants(es) répondants(es) sur la pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Questions Q II-19, Q II-20, Q II-21 et Q II-22**




Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

Q-II-(19,20,21) : ces trois questions abordent d'une part, l'impact du travail en Projet sur l'installation des compétences à l'oral, chez l'apprenant de la 5ème A .P. ; et d'autre part, l'intervalle de temps imparti pour la réalisation des activités inhérentes à la concrétisation du projet. La lecture du tableau n°29 démontre comme suit :

Q-II-(19,20,21)-a : 63,51 % (soit 47) des sujets dénotent une attitude favorable jugeant que le travail en projet permet l'installation de compétences, à l'oral, chez l'apprenant de 5ème A.P. ; dont 40,54% (soit 30) cas sortants de l'I.T.E., 06,75% (soit 05) sortants e l'I.F.P.M., 13,51% (soit 10) sujets universitaires, et 02,70% (soit les deux) interrogés ayant plus de 35 ans d'ancienneté.

Les 100% de nos participant sont unanimes sur le fait qu'ils consacrent plus de quinze minutes ( 15') pour les activités organisées et exercées par l'apprenant.

Nos participants affirment consacrer 100% du temps imparti à la concrétisation d'un projet avec un pourcentage de 41,89% (soit 31) ; dont 21,62% (soit 16) sortants de l'I.T.E., seulement 02,70% (soit 02) sortants de l'I.F.P.M.et de 17,56% (soit 13) enseignants sortants de l'université.

Q-II-(19,20,21)-b :Néanmoins 0,81% (soit 08) y mentionnent leur désapprobation ; ils pensent que le travail en projet de favorise pas l'installation de compétences à l'oral pour l'apprenant de 5ème A.P. ; dont 09,45% (soit 07) cas sortants de l'I.T.E. et un enseignant sortant de l'université soit 01,35%. Point suffrage pour les sortants de l'IFPM ni pour les enseignants de la catégorie « AUTRE ».

Nos participants estiment consacrer un intervalle de 15' à 20' aux activités organisées et exercées par l'apprenant de la 5ème A.P. avec un pourcentage ne dépassant pas les 14% (soit 10) ; dont 10,81% (soit 08) sortants de l'I.T.E. et 02,70% (soit 02) sujets sortants de l'université.

Par ailleurs la moitié de nos répondants(es) assurent consacrer plus de 80% du temps imparti à la concrétisation du projet ; dont la plus part demeure des sortants de l'I.T.E. avec un pourcentage de 35,13% (soit 26), 05,40% (soit 04) sortants de l'I.F.P.M., 06,75% (soit 05) sujets universitaires et les deux cas appartenant à la catégorie « AUTRE ».

Q-II-(19,20,21)-c :25,67% (soit 19) ne valident pas leur réponse ; dont des sortants de l'I.T.E. et des sujets sortants de l'université avec un pourcentage de 12,16% (soit 09) ainsi que d'un sortant de l'F.P.M soit 01,35%.

Les sujets interrogés corroborent le fait qu'ils consacrent un intervalle de 20' à 30' aux activités organisées et exercées par l'apprenant de 5ème A.P. avec un pourcentage de

32,43% (soit 24) cas ; dont 22,97% sortants de l'I.T.E., 02,70 (soit 02) sortants de l'I.F.P.M., 06,75% (soit 05) enseignants sortants de l'université et point enseignant de la catégorie « AUTRE ».

Nous recensons seulement 08,10% (soit 06) cas qui consacrent moins de 80% du temps imparti afin de concrétiser un projet ; dont des sortants de l'I.T.E. et des enseignants sortants de l'université avec un pourcentage respectif de 05,40% (soit 04), et de 02,70% (soit 02).

Q-II-20-d : Cette question nous révèle que plus de la moitié de nos répondants, soit un pourcentage de 54,05% (soit 40) enseignants(es), estiment consacrer un intervalle de temps de plus de trente minutes (30' et +) aux activités organisées et exercées par l'apprenant de la 5ème A.P.,pour l'enseignement de l'oral ; dont 28,37% (soit 21) sortants(es) de l'I.T.E. ; 17,86% (soit 13) sujets sortants de l'université ; viennent ensuite les sortants(es) de l'I.F.P.M. et les sujets de la catégorie « AUTRE » avec un pourcentage identique de 02,70% (soit 02).

Nous rappelons que les questions Q II-19 et Q II-21 possèdent seulement trois niveaux de réponse.

Q-II-22-a : Nos enseignants(es) répondants estiment que leur formation était suffisante pour enseigner l'oral au moyen d'actes de parole sélectionnés avec un pourcentage de 36,48% (soit 27); dont 22,97% sujets sortant de l'I.T.E., un pourcentage identique de 01,35 (soit 01) pour les sortants de l'I.F .P.M. ou pour ceux de l'université et de 02,70% (soit 02) enseignants ayant plus de 35 ans d'ancienneté.

Q-II-22-b : nos répondants(es) tendent vers le niveau de réponse « plutôt oui » pour la question traitant de la formation suivie lors de leur cursus avec un pourcentage de 33,78% (soit 25) cas, dont 20,27% (soit 15) sujets sortants de l'I.T.E., 01,35% (soit 01) cas sortant de l'I.F.P.M. et 12,16% (soit 09) répondants sortants de l'université.

Nous ne retenons aucun suffrage de la part des enseignants de la catégorie « AUTRE »

Q-II-22-c : Nos répondants(es) tendent vers le niveau de réponse « plutôt non » pour la question traitant de la formation suivie lors de leur cursus avec un pourcentage de 17,56% (soit 13) cas, dont 10,81% (soit 08) sujets sortants de l'I.T.E., 06,75% (soit 05) répondants sortants de l'université. Un pourcentage nul de la part des sortants de l'I.F.P.M. et de ceux appartenant à la catégorie « AUTRE ».

Q-II-22-d : Nos enseignants(es) répondants jugent que leur formation n'était point suffisante pour enseigner l'oral au moyen d'actes de parole sélectionnés avec un pourcentage de 12,16% (soit 09) cas, dont 08,10% (soit 06) sortants de l'I.T.E., 02,70% (soit 02) sortants de l'I.F.P.M. et 01,35 (soit 01) enseignant universitaire.

L'analyse du tableau n°29 indique que nos répondants témoignent d'une attitude favorable quant au travail en Projet dans le but d'installer des compétences à l'oral pour des apprenants de 5ème A.P. Toutefois, un intervalle de temps de plus de 30' leur suffit pour la concrétisation du Projet pédagogique, dans les temps impartis (entre 80% et 100%) ; ainsi que pour la réalisation des activités relatives à l'oral

Nous constatons, en outre, que presque la moitié de nos répondants acquiesce le fait que les séminaires, les journées d'étude et les journées pédagogiques contribuent réellement à leur formation et leur apporte un plus pour améliorer leurs savoir-faire en vu d'enseigner l'oral en sélectionnant les actes de parole.

### 6.2.1.4. Point de vue des enseignants sur l'application des actes de parole pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. :Interprétation et analyse des questions II( 23, 24,25, 26)

Question 2 3 : Les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude vous permettent-ils d'améliorer vos savoir-faire, afin d'enseigner l'oral, en sélectionnant les actes de parole ?

a. Oui ; b. Plutôt oui ; c. Plutôt non ; d. Non.

Question 24 : Pensez-vous que les actes de parole proposés en 5ème A.P. peuvent améliorer les compétences de l'apprenant ?

a. Oui ; b. Non ; c. Sans réponse

Question 25 :Pour produire du discours à partir d'une compréhension de la situation, vous présentez :

a. Un support écrit ?; b. Un support oral ? ; c . Une illustration ?; d. Un support oral et une illustration ? e. Un supportécrit et une illustration ?

Question 26 : Le travail en projet facilite-t-il l'installation des compétences langagières pour maîtriser l'acte de parole sélectionné ?

a. Oui ; b. Non ; c. Sans réponse

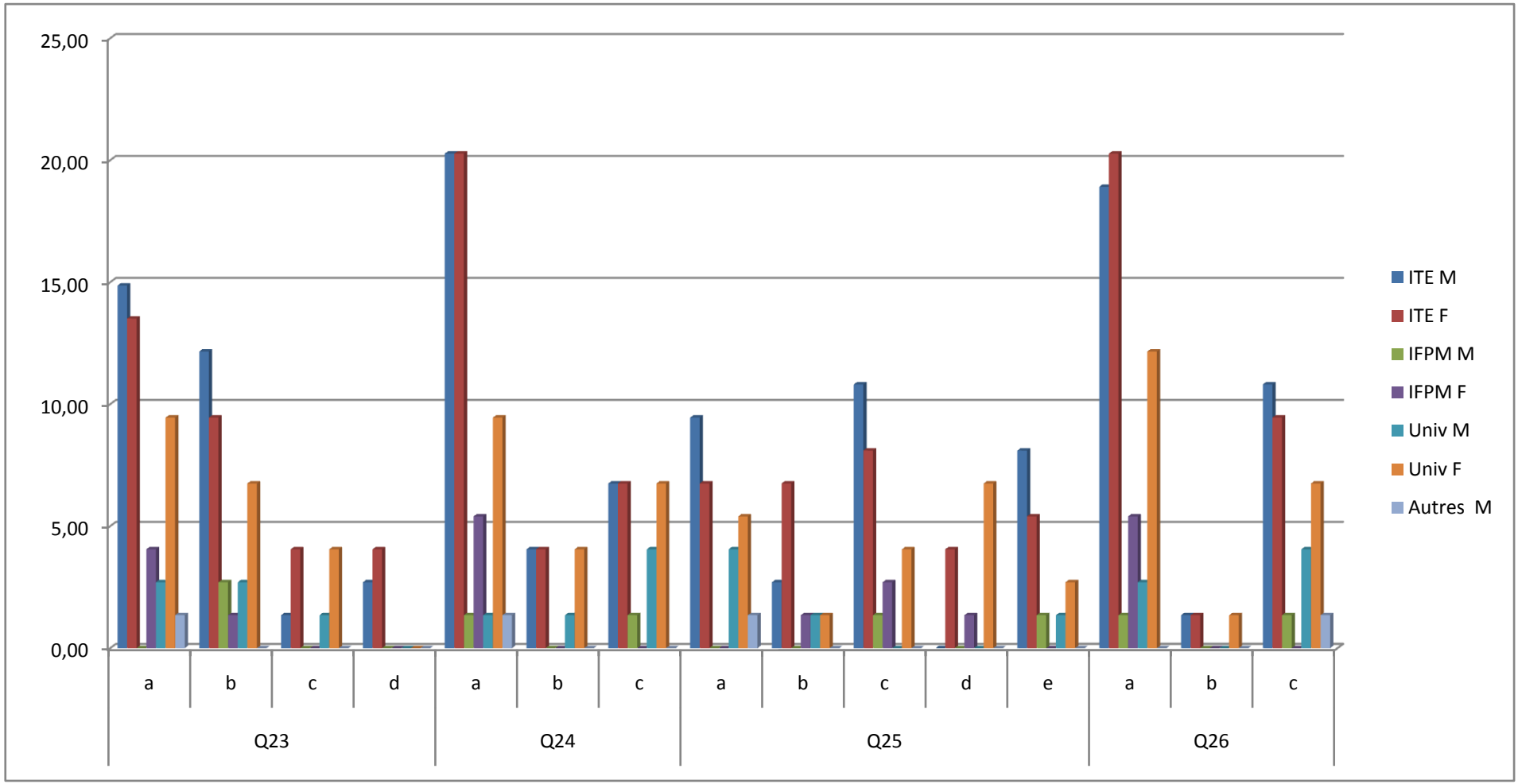
**Tableau n°30 : Point de vue sur l'application des actes de parole pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Q II-23, Q II-24, Q II-25, Q II-26**

| Questions | | Question II-23 | | | | | | | | Question II- 24 | | | | | | Question II-25 | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | a | % | b | % | C | % | D | % | a | % | b | % | C | % | a | % | b | % | c | % | d | % | E | % |
| ITE | M | 11 | 14,86 | 09 | 12,16 | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 | 15 | 20,27 | 03 | 04,05 | 05 | 06,75 | 07 | 09,45 | 02 | 02,70 | 08 | 10,81 | 00 | 00 | 06 | 08,10 |
| | F | 10 | 13,51 | 07 | 09,45 | 03 | 04,05 | 03 | 04,05 | 15 | 20,27 | 03 | 04,05 | 05 | 06,75 | 05 | 06,75 | 05 | 06,75 | 06 | 08,10 | 03 | 04,05 | 04 | 05,40 |
| | T | 21 | 28,37 | 16 | 21,62 | 04 | 05,40 | 05 | 06,75 | 30 | 40,54 | 06 | 08,10 | 10 | 13,51 | 12 | 16,21 | 07 | 09,45 | 14 | 18,91 | 03 | 04,05 | 10 | 13,51 |
| IFPM | M | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| | F | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | T | 03 | 03,05 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 00 | 00 | 05 | 06,75 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 |
| Univ ; | M | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 03 | 04,05 | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| | F | 07 | 09,45 | 05 | 06,75 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 07 | 09,45 | 03 | 04,05 | 05 | 06,75 | 04 | 05,40 | 01 | 01,35 | 03 | 04,05 | 05 | 06,75 | 02 | 02,70 |
| | T | 09 | 12,16 | 07 | 09,45 | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 08 | 10,81 | 04 | 05,40 | 08 | 10,81 | 07 | 09,45 | 02 | 02,70 | 03 | 04,05 | 05 | 06,75 | 03 | 04,05 |
| Autres | M | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | F | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | T | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | TG | 35 | 47,29 | 26 | 35,13 | 08 | 10,81 | 05 | 06,75 | 45 | 60,81 | 10 | 13,51 | 19 | 25,67 | 20 | 27,02 | 10 | 13,51 | 20 | 27,02 | 10 | 13,51 | 14 | 18,91 |

| Questions | | Question II- 26 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | a | % | b | % | c | % |
| ITE | M | 14 | 18,91 | 01 | 01,35 | 08 | 10,81 |
| | F | 15 | 20,27 | 01 | 01,35 | 07 | 09,45 |
| | T | 29 | 39,18 | 02 | 02,70 | 15 | 20,27 |
| IFPM | M | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| | F | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | T | 05 | 06,75 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| Univ ; | M | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 03 | 04,05 |
| | F | 09 | 12,16 | 01 | 01,35 | 05 | 06,75 |
| | T | 11 | 14,86 | 01 | 01,35 | 08 | 10,81 |
| Autres | M | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| | F | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| | T | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| ∑ | TG | 46 | 62,16 | 03 | 04,05 | 25 | 33,78 |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

**<u>Graphique n° 26 :</u> Point de vue sur l'application des actes de parole pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Q II-23, Q II-24, Q II-25, Q II-26**




Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

Le tableau n°30 fournit des données relatives à l'impact de la formation suivie par les enseignants(es) interrogés durant leur cursus ainsi que des séminaires, journées d'étude et journées pédagogiques sur leurs savoir-faire dans le but d'enseigner l'oral au moyen d'actes de parole.

Nous tenterons entre autre de recueillir le maximum d'informations au sujet de l'impact du travail en projet au moyen des actes de parole sélectionnés sur les compétences de l'apprenant de 5ème A.P. à l'oral.

Q-II-23-a : Nos enseignants(es) répondants pensent que les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude leur permettent d'améliorer leurs savoir-faire pour des fins pédagogiques ; avec un pourcentage de 47,29% (soit 35) cas; dont 28,37% (soit 21) sujets sortants de l'I.T.E., 04,05% (soit 03) enseignants sortants de l'I.F.P.M., 12,16% (soit 09) cas ayant un cursus universitaire et 02,70% (soit 02) enseignants ayant plus de 35 ans d'ancienneté.

Q-II-23-b : Nos répondants(es) tendent vers le niveau de réponse « plutôt oui » pour la question abordant l'impact des séminaires, des journées d'étude et des journées pédagogiques sur leurs savoir-faire en classe de langue.

Nous recélons un pourcentage de 35,13% (soit 26) cas ; dont 21,62% (soit 16) sortants(es) de l'I.T.E., 04,05% (soit 03) sortants de l'I.F.P.M., et 09,45% (soit 07) enseignants sortants de l'université.

Nous ne retenons aucun suffrage de la part des enseignants de la catégorie « AUTRE »

Q-II-23-c : Nos répondants(es) tendent vers le niveau de réponse « plutôt non » pour la question abordant l'impact des séminaires, des journées d'étude et des journées pédagogiques sur leurs savoir-faire en classe de langue. Nous recélons un pourcentage de 10,81% (soit 08) cas; dont un pourcentage identique de 05,40% (soit 04) pour les sujets sortants de l'I.T.E. ainsi que pour les sortants de l'université. Un pourcentage nul de la part des sortants de l'I.F.P.M. et de ceux appartenant à la catégorie « AUTRE ».

Q-II-23-d : Nos enseignants(es) répondants pensent que les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude ne leur permettent guère l'amélioration de leurs savoir-faire pour les pratiques pédagogiques destinées à promouvoir les compétences de l'apprenant de 5ème A.P., à l'oral ; avec un pourcentage de 06,75% (soit 05) cas majoritairement des enseignants sortants de l'I.T.E.

Q-II-24 : les enseignants(es) interrogés(es) apprécient vivement l'utilité des actes de parole proposés en 5ème A .P. Ils jugent que les actes de paroles proposés en 5ème A.P. peuvent améliorer les compétences de l'apprenant en expression et compréhension orales, avec un pourcentage étonnamment élevé de 60,81% (soit 45) cas pour la question II-24 ; dont 40,54% (soit 30) interrogés(es) sortants de l'I.T.E., 06,75% (soit 05) cas sortants de l'I.F.P.M., 10,81% (soit 08) sujets sortants de l'université et 02,70% (soit 02) répondants ayant plus de 35 ans d'ancienneté ; 13,51% (soit 10) cas ne partagent pas cette opinion ; dont 08,10% (soit 06) répondants(es) sortants(es) de l'I.T.E. et 05,40% (soit 04) enseignants sortants de l'universités et 25,67% (soit 19) n'y prennent pas part ; dont 13,51% (soit 10) cas sortants de l'I.T.E., seulement 01,35% (soit 01) sujet sortant de l'I.F.P.M., et enfin 10,81% (soit 08) répondants sortants de l'université.

Q-II-25-(a, b, c, d, e) : Nous nous sommes proposée de poser la question II-25 -question à choix multiples- à nos participants, pour corroborer les réponses de la question II-18 relatives à la nature des éléments déclencheurs mettant la classe en contexte.

Pour produire du discours à partir d'une compréhension de la situation, les enseignants constituants notre échantillonnage préfèrent présenter :

- ✓ Un support écrit ou une illustration avec un pourcentage identique de 27,02% (soit 20).

En effet, 16,21% (soit 12) cas sortants de l'I.T.E., 09,45% (soit 07) sujets universitaires et 01,35% (soit 01) répondant ayant plus de 35 ans, préfèrent le premier support ; et 18,91% (soit 14) sujets sortants de l'I.T.E., les sortants de l'I.F.P.M. et enfin ceux de l'université avec un pourcentage de 04,05% (soit 03) optent pour le second support ;

- ✓ Un support oral ou la combinaison d'un support oral et d'une illustration avec un pourcentage identique de 13,51% (soit 10).

En effet, et 09,45% (soit 07) sujets sortants de l'I.T.E., 01,35% (soit 01) sujet sortant de l'I.F.P.M.et enfin 02,70% (soit 02) sortants de l'université optent pour le premier support ; et 04,05% (soit 03) cas sortants de l'I.T.E., 06,75% (soit 05) sujets universitaires et 01,35% (soit 01) répondant sortant de l'I.F.P.M. ainsi que celui ayant plus de 35 ans, préfèrent le second support ;

- ✓ Finalement, 18,91% (soit 14) cas recourent au support écrit et à l'illustration ; dont 13,51% (soit 10) interrogés sortants de l'I.T.E., 01,35% (soit 01) cas sortant de l'I.F.P.M. et 04,05% (soit 03) sujets universitaires.

Q-II-26-(a, b, c) : le travail en projet facilite-t-il l'installation des compétences langagières pour maîtriser l'acte de parole sélectionné ?

Un pourcentage étonnamment élevé de réponses positives compte cette interrogation de 62,16% (soit 46) cas ; dont 39,18% (soit 29) sortants de l'I.T.E., 06,75% (soit 05) sortants de l'I.F.P.M., 14,86% (soit 11) sujets sortants de l'université et 01,35% (soit 01) enseignant ayant plus de 35 ans d'ancienneté ; nous mentionnons seulement 04,05 (soit 03) réponses négatives ; dont 02,70 (soit 02) sortants(es) de l'I.T.E.et 01,35% (soit 01) enseignant de la catégorie « AUTRE » ; enfin, 33,78 % (soit 25) enseignants(es) se sont abstenus d'y répondre.

Nous constatons que presque la moitié de nos répondants acquiesce le fait que les séminaires, les journées d'étude et les journées pédagogiques contribuent réellement à leur formation et leur apporte un plus pour améliorer leurs savoir-faire en vu d'enseigner l'oral en sélectionnant les actes de parole.

Nous notons aussi un nombre minime de sujets recourant aux documents ou aux supports sonores.

Les enseignants répondants se penchent plutôt vers les supports écrits ou les illustrations ou les le recours à ces deux supports en même temps. Ils confirment leur réponse à la question 18 où ils arguent avoir utilisé l'image et le texte comme éléments déclencheurs mettant la classe en contexte, lors des activités en rapport avec l'oral, pour des apprenants de 5ème A.P.

Nous dénotons une forte approbation des enseignants(es interrogés(es) au fait que le travail en projet concourt à l'installation de compétences langagières et la maîtrise des actes de parole.

### 6.2.1.5. Variations des points de vue des enseignants au sujet de leur vécu pédagogique et méthodologique en classe de langue

#### 6.2.1.5.a. Interprétation et analyse des questions Q II-27, Q II-28, Q II-29

De manière générale et sur une échelle de 1 à 5 : (1 : pas intéressant ; 2 : peu efficace ; 3 : efficace ; 4 : efficace ; 5 : très intéressant).

Question 27 :L'enseignement de l'oral dans le 2ème cycle, avec la nouvelle approche (approche par les compétences) est :

1 ◯ 2 ◯ 3 ◯ 4 ; ◯ 5 ◯

Question 28 : Les compétences à l'oral proposées dans les programmes de français en 5ème A.P. sont :

1 ◯; 2 ◯ 3 ◯ 4 ; ◯ 5 ◯

Question 29 : Les tâches/ activités proposées dans le programme de français, en 5ème A.P. pour l'enseignement de l'oral sont :

1 ◯; 2 ◯ 3 ◯ 4 ; ◯ 5 ◯

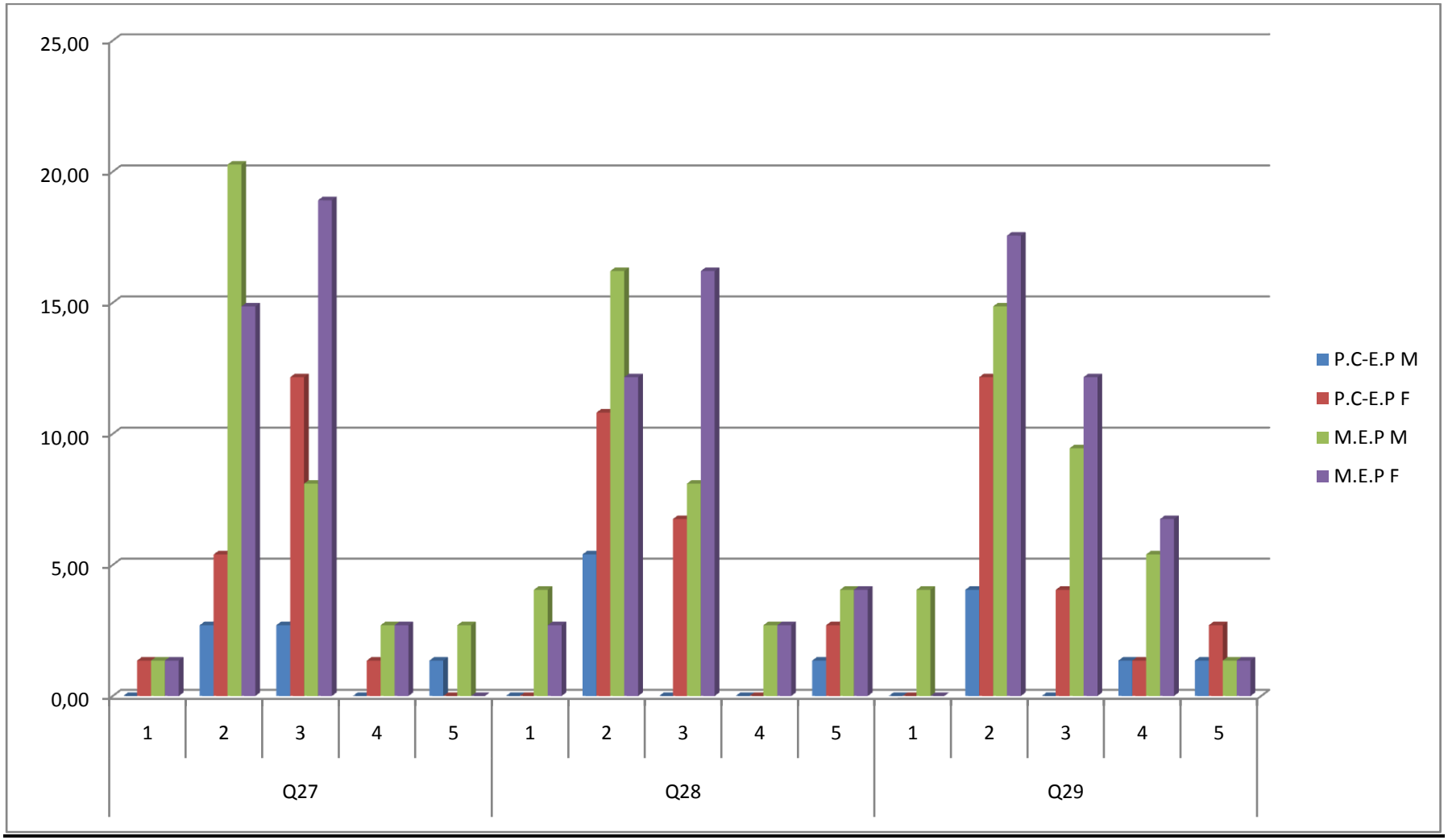
**Tableau n°31 : Variations des points de vue des enseignants au sujet de leur vécu pédagogique et méthodologique en classe de langue. Questions Q II-27, Q II-28, Q II-29**

| Questions | | Question II-27 | | | | | | | | | | Question II- 28 | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | 1 | % | 2 | % | 3 | % | 4 | % | 5 | % | 1 | % | 2 | % | 3 | % | 4 | % | 5 | % |
| P.C.E.P. | M | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 04 | 05,40 | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 01,35 |
| | F | 01 | 01,35 | 04 | 12,16 | 09 | 12,16 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 00 | 00 | 08 | 10,81 | 05 | 06,75 | 00 | 00 | 02 | 02,70 |
| | T | 01 | 01,35 | 06 | 08,10 | 11 | 14,86 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 00 | 00 | 12 | 16,21 | 05 | 06,75 | 00 | 00 | 03 | 04,05 |
| M.E.P. | M | 01 | 01,35 | 15 | 20,27 | 06 | 08,10 | 02 | 02,70 | 02 | 02,70 | 03 | 04,05 | 12 | 16,21 | 06 | 08,10 | 02 | 02,70 | 03 | 03,05 |
| | F | 01 | 01,35 | 11 | 14,86 | 14 | 18,91 | 02 | 02,70 | 00 | 00 | 02 | 02,70 | 09 | 12,16 | 12 | 16,21 | 02 | 02,70 | 03 | 03,05 |
| | T | 02 | 02,70 | 26 | 35,13 | 20 | 27,02 | 04 | 05,40 | 02 | 02,70 | 05 | 06,75 | 21 | 28,37 | 18 | 24,32 | 04 | 05,40 | 06 | 08,10 |
| PCEP+MEP | TG | 03 | 04,05 | 32 | 43,24 | 31 | 41,89 | 05 | 06,75 | 03 | 04,05 | 05 | 06,75 | 33 | 44,59 | 23 | 31,08 | 04 | 05,40 | 09 | 12,16 |

| Questions | | Question II-29 | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | 1 | % | 2 | % | 3 | % | 4 | % | 5 | % |
| P.C.E.P. | M | 00 | 00 | 03 | 04,05 | 00 | 00 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 |
| | F | 00 | 00 | 09 | 12,16 | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 02 | 02,70 |
| | T | 00 | 00 | 12 | 16,21 | 03 | 04,05 | 02 | 02,70 | 03 | 04,05 |
| M.E.P. | M | 03 | 04,05 | 11 | 14,86 | 07 | 09,45 | 04 | 05,40 | 01 | 01,35 |
| | F | 00 | 00 | 13 | 17,56 | 09 | 12,16 | 05 | 06,75 | 01 | 01,35 |
| | T | 03 | 04,05 | 24 | 32,43 | 16 | 21,62 | 09 | 12,16 | 02 | 02,70 |
| PCEP+MEP | TG | 03 | 04,05 | 36 | 48,64 | 19 | 25,67 | 11 | 14,86 | 05 | 06,75 |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

**<u>Graphique n° 27:</u> Point de vue sur l'application des actes de parole pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. Q II-23, Q II-24, Q II-25, Q II-26**




Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

Nous nous sommes proposée de varier les questions constituant notre outil de soutien 1 en posant des questions avec classement. Sur une échelle allant de 1 à 5, les sujets interrogés doivent donner des éléments de réponse, à savoir, 1 : pas intéressant ; 2 : peu efficace ; 3 : efficace ; 4 : efficace et suffisant ; 5 : très intéressant.

Les réponses seront analysées en tenant compte cette fois-ci, d'une troisième variable, notamment *le grade* des enseignants(es) formant l'échantillonnage.

Il est à souligner que ce denier se départage en deux : des enseignants(es) qui ont le grade de professeur certifié d'enseignement primaire (P.C.E.P.); et d'autres ayant le grade de maître(esse) d'enseignement primaire (M.E.P.)

La lecture du tableau n°31 abordent, d'abord, les questions relatives à l'enseignement de l'oral dans le deuxième cycle avec l'approche par les compétences, ensuite, des compétences et enfin des tâches/ activités proposées dans les programmes de français en 5ème A.P. pour l'enseignement de l'expression et compréhension orales.

Il faut ajouter que le tableau n°31 traite de deux questions avec échelle : question II-30 et la question II-31 intrinsèque aux finalités escomptées dans les programmes de 5ème A.P. à l'oral ; ainsi qu'à l'impact des séminaires, journées d'étude et journées pédagogiques pour l'enseignement de l'oral dans le deuxième cycle.

Q-II-(27,28,29)-1 : Nos sujets trouvent « pas intéressant » l'enseignement de l'oral dans le deuxième cycle, avec l'approche par les compétences ; avec un pourcentage de 04,05% (soit 03), dont 01,35% (soit 01) P.C.E.P. et 02,70% (soit 02) M.E.P. Le même niveau de réponse pour la question traitant des compétences proposées dans les programmes de français en 5ème A.P., pour l'enseignement l'oral avec un pourcentage de 06,75% (soit 05) cas entièrement des M.E.P.

Nos sondages retiennent un faible pourcentage de 04,05% (soit 03) cas entièrement de M.E.P. trouvant aussi « pas intéressant » les tâches et les activites proposées dans le programme e la 5ème A.P. pour l'enseignement de l'oral.

Q-II-(27,28,29)-2 : Nos sujets trouvent «peu efficace » l'enseignement de l'oral dans le deuxième cycle, avec l'approche par les compétences ; avec un pourcentage de 43,24% (soit 32), dont 08,10% (soit 06) P.C.E.P. et 35,13% (soit 26) M.E.P. Le même niveau de réponse pour la question traitant des compétences proposées dans les programmes de français en 5ème A.P., pour l'enseignement l'oral avec un pourcentage de 44,59% (soit 33) cas ; dont 16,21% P.C.E.P. et 28,37% (soit 21) M.E.P.

Nos sondages retiennent un pourcentage de 48,64% (soit 36) cas trouvant aussi « peu efficace » les tâches et les activités proposées dans le programme e la 5ème A.P. pour l'enseignement de l'oral ; dont 16,21% (soit 12) P.C.E.P. et 32,43% (soit 24) M.E.P.

Q-II-(27,28,29)-3 : Nos sujets jugent « efficace » l'enseignement de l'oral dans le deuxième cycle, avec l'approche par les compétences ; avec un pourcentage de 41,89% (soit 31), dont 14,86% (soit 11) P.C.E.P. et 27,02% (soit 20) M.E.P. Le même niveau de réponse pour la question traitant des compétences proposées dans les programmes de français en 5ème A.P., pour l'enseignement l'oral avec un pourcentage de 31,08% (soit 23) cas ; dont 06,75% (soit 05) P.C.E.P. et 24,32% (soit 18) M.E.P.

Nous retenons un pourcentage de 25,67% (soit 19) trouvant aussi « efficace» les tâches et les activités proposées dans le programme e la 5ème A.P. pour l'enseignement de l'oral ; dont 04,05% (soit 03) P.C.E.P. et 21,62% (soit 16) M.E.P.

Q-II-(27,28,29)-4 : Nos sujets voient « efficace et suffisant » l'enseignement de l'oral dans le deuxième cycle, avec l'approche par les compétences ; avec un pourcentage de 06,75% (soit 05), dont 01,35% (soit 01) P.C.E.P. et 05,40% (soit 04) M.E.P. Le même niveau de réponse pour la question traitant des compétences proposées dans les programmes de français en 5ème A.P., pour l'enseignement l'oral avec un pourcentage moindre de 05,40% (soit 04) cas entièrement des M.E.P.

Nos sondages retiennent pourcentage de 14,86% (soit 11) cas trouvant aussi « efficace et suffisant » les tâches et les activités proposées dans le programme la 5ème A.P. pour l'enseignement de l'oral ; dont 02,70% (soit 02) P.C.E.P. et 12,16% (soit 09) M.E.P.

Q-II-(27,28,29)-5 :Nos participants considèrent « très intéressant » l'enseignement de l'oral dans le deuxième cycle, avec l'approche par les compétences ; avec un faible pourcentage de 04,05% (soit 03), dont 01,35% (soit 01) P.C.E.P. et 02,70% (soit 02) M.E.P. Le même niveau de réponse pour la question traitant des compétences proposées dans les programmes de français en 5ème A.P., pour l'enseignement l'oral avec un pourcentage de 12,16% (soit 09) cas ; dont 04,05% (soit 03) P.C.E.P. et 08,10% (soit 06) M.E.P.

Nous retenons un pourcentage de 06,75% (soit 05) cas jugeant aussi «très intéressant » les tâches et les activités proposées dans le programme e la 5ème A.P. pour l'enseignement de l'oral ; dont 04,05% (soit 03) P.C.E.P. et 02,75% (soit 02) M.E.P.

Enfin un pourcentage d'enseignants répondants de moins de 49% arbore une position plus ou moins favorable quant à l'impact positif de la mise en place de l'approche par les compétences sur l'enseignement de l'oral en 5ème A.P.

Moins de 41% jugent que l'approche mise en vigueur pour l'enseignement de l'oral s'avère véritablement efficace.

### 6.2.1.5.b. Interprétation et analyse des questions : Q II-30, Q II-31

Question 30 :Pensez-vous que les objectifs d'apprentissage assignés dans les programmes sont tous atteints ?

b. Oui ; b. Plutôt oui ; c. Plutôt non ; d. Non.

Question 31 :Est-ce que les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude contribuent réellement au développement de vos compétences professionnelles, pour l'enseignement de l'oral, pour les classes du 2ème cycle ?

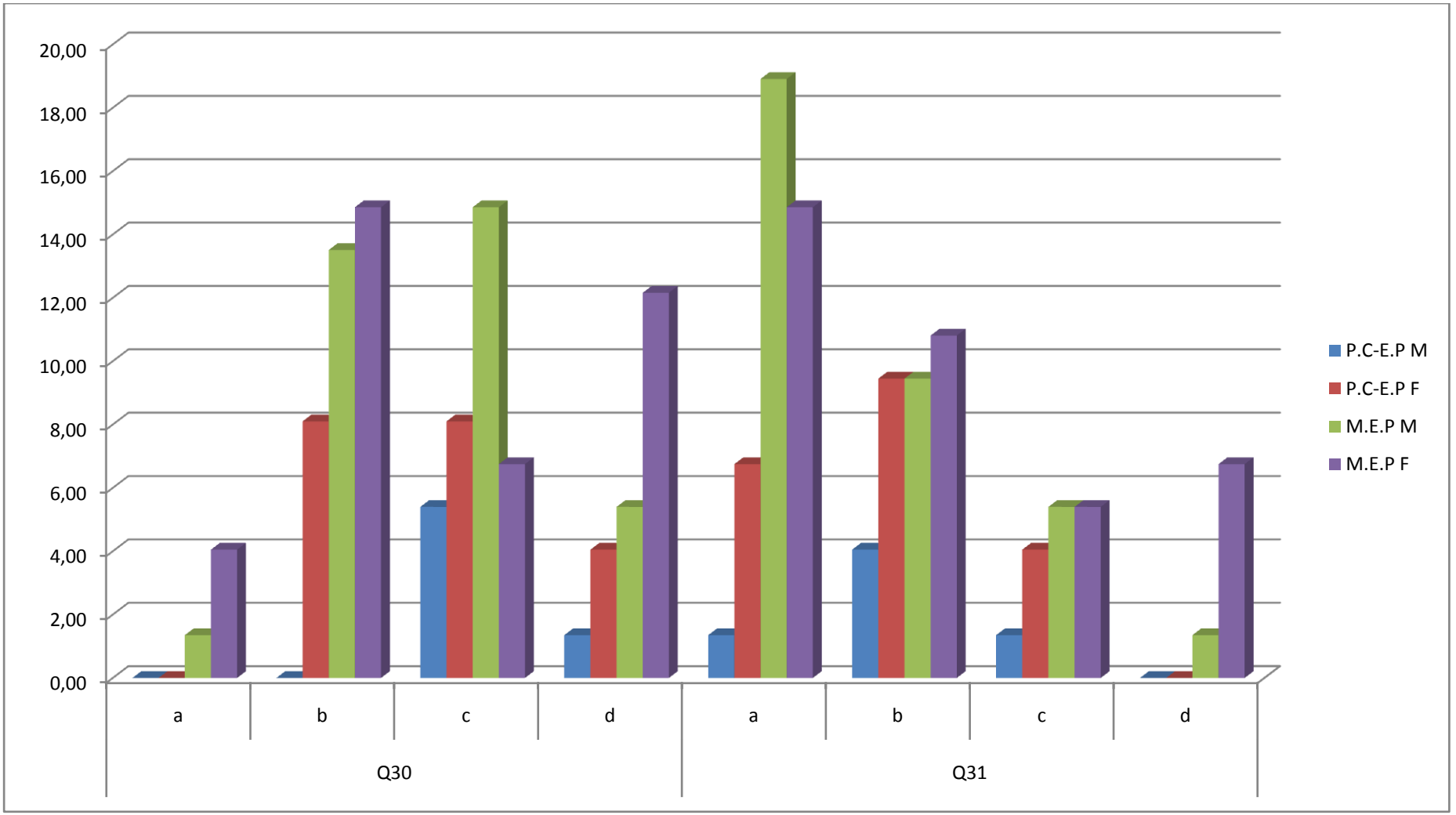
a. Oui ; b. Plutôt oui ; c. Plutôt non ; d. Non.

**Tableau n°32: Variations des points de vue des enseignants au sujet de leur vécu pédagogique et méthodologique en classe de langue Questions Q II-30, Q II-31 :**

| Questions | | Question II- 30 | | | | | | | | Question II-31 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sexe | a | % | B | % | c | % | d | % | a | % | b | % | c | % | d | % |
| P.C.E.P. | M | 00 | 00 | 00 | 00 | 04 | 05,40 | 01 | 01,35 | 01 | 01,35 | 03 | 04,05 | 01 | 01,35 | 00 | 00 |
| | F | 00 | 00 | 06 | 08,10 | 06 | 08,10 | 03 | 04,05 | 05 | 06,75 | 07 | 09,45 | 03 | 04,05 | 00 | 00 |
| | T | 00 | 00 | 06 | 08,10 | 10 | 13,51 | 04 | 05,40 | 06 | 08,10 | 10 | 13,51 | 04 | 05,40 | 00 | 00 |
| M.E.P. | M | 01 | 01,35 | 10 | 13,51 | 11 | 14,86 | 04 | 05,40 | 14 | 18,91 | 07 | 09,45 | 04 | 05,40 | 01 | 01,35 |
| | F | 03 | 04,05 | 11 | 14,86 | 05 | 06,75 | 09 | 12,16 | 11 | 14,86 | 08 | 10,81 | 04 | 05,40 | 05 | 06,75 |
| | T | 04 | 05,40 | 21 | 28,37 | 16 | 21,62 | 13 | 17,56 | 25 | 33,78 | 15 | 20,27 | 08 | 10,81 | 06 | 08,10 |
| PCEP+MEP | TG | 04 | 05,40 | 27 | 36,48 | 26 | 35,13 | 17 | 22,97 | 31 | 41,89 | 25 | 33,78 | 12 | 16,21 | 06 | 08,10 |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

**<u>Graphique n°28 :</u> Variations des points de vue des enseignants au sujet de leur vécu pédagogique et méthodologique en classe de langue Questions Q II-30, Q II-31**




Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

Q-II-30-(a-b-c-d) : 05,40% (soit 04) enseignants(es) interrogés(es), entièrement des M.E.P. estiment que les objectifs d'apprentissage assignés dans les programmes sont atteints ; tandis que 36,48% (soit 27) cas ; dont 08,10% P.C.E.P. et 28,37% (soit 21) M.E.P. ; ainsi que 35,13% (soit 26) sujets ; dont 13,51% (soit 10) P.C.E.P. et 21,62% (soit 16) M.E.P. tendent respectivement vers le niveau de réponse « plutôt oui » et plutôt non ». enfin, 22,97% (soit 17) répondants n'y adhèrent pas ; dont 05,40% P.C.E.P. et 17,56% (soit 13) M.E.P.

Q-II-31-(a-b-c-d) : Pour ce qui est des séminaires, des journées pédagogiques et des journées d'étude ; 41,89% (soit 31) sujets dénotent une attitude favorable affirmant qu'ils se répercutent positivement sur leurs pratiques pédagogiques, dans le cadre de l'enseignement de l'oral ; dont 08,10% P.C.E.P. et 33,78% (soit 25) M.E.P. ; en revanche, 33,78% (soit 25) cas ; dont 13,51% (soit 10) P.C.E.P. et 20,27% (soit 15) M.E.P. ; ainsi que 16,21% (soit 12) sujets, dont 05,40% (soit 04) P.C.E.P. et 10,81% (soit 08) M.E.P. tendent respectivement vers le niveau de réponse « plutôt OUI » et plutôt NON ».

Finalement, 08,10% (soit 06) cas, entièrement des M.E.P. y mentionnent leur désapprobation.

Nous observons un pourcentage très minime d'enseignants attestant que les objectifs d'apprentissage assignés dans les programmes sont effectivement atteints. Ceci confirme les jugements avancés lors du dépouillement du questionnaire de base.

En plus, moins de 42% de cas certifient que les journées de formation contribuent réellement au développement de leurs compétences professionnelles, pour l'enseignement de l'oral, dans le primaire.

## 6.2.2. Une démarche comparative

### 6.2.2.1. Investissement des enseignants(es) de F.L.E., du second cycle, dans l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. : analyse des données contradictoires

Nous constatons que la lecture et l'interprétation des données recueillies révèlent, d'une part, des complémentarités et d'autres parts, des contradictions quant aux réponses émises des enseignants(es) du deuxième cycle pour la question Q-II :

- ✓ Les réponses des enseignants(es) interrogés(es) montrent que les objectifs d'apprentissage assignés dans les programmes sont plus ou moins atteints ; acquiesçant un niveau de réponse presque équivalant entre le « plutôt OUI » et le « plutôt NON » (Q-II-30) ; étant donné que nos sujets participants

accomplissent les activités relatives à l'expression et compréhension orales en moins de 15' et leur consacrent moins de 100% du temps imparti (Q-II-1/2).

- ✓ Les réponses recueillies affichent une attitude favorable vis-à-vis de la formation de nos enseignants(es) pour s'investir dans l'enseignement de l'oral, à l'école primaire (Q-II-3). Pourtant, nous remarquons un intérêt déterminé et inexorable face aux séminaires, aux journées pédagogiques et aux journées d'étude du fait que ceux-ci contribuent réellement au développement de leurs compétences professionnelles, pour l'enseignement de l'oral, dans le primaire (Q-II-31).
- ✓ Les réponses de nos sujets interrogés affirment que ces derniers ont effectué un travail personnel en complément de la formation reçue dans l'enseignement de l'oral à l'école primaire (Q-II-4). En revanche, les réponses tendent surtout vers l'utilisation des supports transmis par les enseignants ayant embrassé le système fondamental comme type de travail personnel effectué en vu d'enseigner l'oral (Q-II-5). Ce qui laisse croire que nos participants restent généralement entichés aux méthodologies précédentes, à savoir, la méthode SGAV.
- ✓ Les réponses de nos participants dévoilent un penchant pour la pédagogie du projet ainsi que pour la réalisation des actes de parole sélectionnés, pour enseigner l'oral en 5ème A.P. (Q-II-6/26). Néanmoins, pour ce qui est de l'enseignement de l'oral dans le deuxième cycle, avec la nouvelle approche (approche par les compétences), les réponses acquiescent le niveau de réponse « peu efficace » (Q-II-27/28).
- ✓ Les réponses de nos répondants montrent majoritairement que la Situation Problème crée réellement un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre (Q-II-9). Ce pendant, en ce qui concerne les compétences, les tâches et les activités proposées dans le programme de français, en 5ème A.P. pour l'enseignement de l'oral, les réponses convergent plus vers le niveau de réponse « peu efficace » (Q-II-29).

Nous nous sommes proposée de diversifier les questions constituant notre outil de soutien 1 et de veiller sur leur clarté afin de parer aux réponses confuses ou aux réponses aléatoires.

Nous avons recueilli des contradictions dans les réponses de nos interrogés ; de ce fait, plusieurs interrogations vont poindre :

1. les sujets répondants ont-ils saisi le sens des questions dans leur profondeur ?
2. Faut-il s'interroger sur l'interprétation des enseignants (es) interrogés au sujet des notions de « Résolution de Situations problèmes ; Pédagogie du projet ; la sélection des actes de parole ;... », sachant que celles-ci sont proposées dans les programmes ministériels ?
3. Notre lecture et interprétation dévoilent un nombre important de réponses indéfinies « sans réponse » ; dont les questions II-(5,19,24,26) relatives au type de travail personnel effectué , au travail en Projet, à l'impact des actes de parole sur les compétences de l'apprenant, à l'oral. Ceci nous poussent à poser, de nouveau, la question suivante : faut- il remettre en cause leur formation ?

En conclusion, le tableau ci-dessous donne un aperçu rapide des résultats les plus probants de notre recherche.

### 6.2.2.2. Analyse des questions à forte résistance et approbation (par ordre décroissant)

**Tableau n° 33 : Tableau récapitulatif des questions à forte résistance et approbation** (par ordre décroissant).

| Résistance importante (50 % ou plus ) | Forte approbation ( 50 % ou plus ) |
|---|---|
| | **L'enseignant interrogé** |
| | • QII-1-b- pense que le travail en projets permet l'installation de compétences, à l'oral chez l'apprenant de 5ème A.P. 63,51%<br>• QII-14-b- consacre entre 80% et 100% du temps imparti pour la démarche de la résolution de Situations Problèmes à caractère concret. 62,16%<br>• QII-26-a suppute que le travail en projet facilite l'installation des compétences langagières pour maîtriser l'acte de parole sélectionné. 62,16%<br>• QII-24-a- pense que les actes de parole proposés en 5ème A.P. peuvent améliorer les compétences de l'apprenant ; à l'oral. 60,81%<br>• QII-20-d- consacre 30' et plus aux activités organisées et exercées par l'apprenant de 5ème A.P., à l'oral. 54,05%<br>• QII-1-b- consacre entre 80% et 100% du temps imparti aux enseignements de l'oral, en 5ème A.P. 52,70%<br>• QII-12-b- opte pour le niveau de réponse « plutôt OUI », pensant que l'apprenant de la 5ème A.P. arrive à s'impliquer efficacement afin de résoudre la Situation Problème après une consigne. 52,70%<br>• QII-6-a- se penche pour la Pédagogie du projet comme démarche pédagogique, dans sa classe, afin d'enseigner l'oral en 5ème A.P. 51,35%<br>• Consacre entre 80% et 100% du temps imparti afin de concrétiser un projet. 50%. |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

Notre analyse n'a détecté aucune réponse négative acquiesçant une résistance importante de 70 % ou plus.

Aussi notons nous que nous n'avons recueilli aucune question entérinant une forte approbation de 70 % ou plus. A partir de la lecture des 09 graphiques ci-dessus, nous dégageons 33% de réponses ( soit 10 réponses des 31 de la question Q-II proposée dans le questionnaire II-outil de soutien 1- ratifiant une forte approbation de 50% ou plus.

#### 6.2.2.3. Lecture comparative des suggestions des enseignants

Nous poursuivons notre enquête ; et nous proposons de poser douze questions ouvertes et deux questions filtres ; laissant ainsi l'enseignant interrogé s'exprimer librement à propos des notions jugées confuses lors de l'analyse du questionnaire 1- outil de base de notre enquête-

Les quatorze questions demandent toutes forme de suggestions venant de la part des sujets interrogés ; dont les perspectives se résument comme suit :

4. Distinguer entre les différentes représentations des interrogés quant aux notions/concept de:
    - ✓ Projet ;
    - ✓ Tâche ;
    - ✓ Activité ;
    - ✓ Compétence ;
    - ✓ Performance ;
    - ✓ Finalité ;
    - ✓ But ;
    - ✓ Objectif pédagogique ;
    - ✓ Objectif intermédiaire ;
    - ✓ Objectif opérationnel ;
    - ✓ Distinction entre tâche et activité ;
    - ✓ Approche ;
5. Collecter le maximum de commentaires quant à la mise en application de l'approche par les compétences pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. d'une part ; et soutenir les sondages recueillis lors de la question II-27 ; d'autre part.

6. Enfin, Collecter le maximum de commentaires quant à une éventuelle mise en application de l'approche actionnelle pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P., dans les écoles algériennes.

Nous nous référons au tableau n°22 bis : l'analyse du graphique n° 18 détermine les différentes formations des enseignants(es) interrogés pour chacune des tranches (T1,T2, T3).

Cette analyse nous aide à distinguer tantôt la divergence, tantôt la convergence des propos recueillis de nos sujets participants intrinsèques aux notions citées précédemment ; et de les comparer par la suite.

Nous rappelons que la tranche 1 compte 16,21% (soit 12) sortants de l'université, 02,70 (soit 02) sortants de l'I.T.E et 08,10% (soit 06 sortants de l'I.F.P.M.

Quant à la tranche 2, elle dénombre 10,81% (soit) cas sortants de l'université, 33,78% (soit 25 ) cas sortants de l'I.T.E et 08,10% (soit 06 sortants de l'I.F.P.M.

Enfin la tranche 3 renferme 27,02% (soit 20) sortants de l'université ; 62,16%(soit 46) sortants de l'I.T.E. ; 08,10% (soit 06) sortants de l'I.F.P.M. et 02,70% (soit 02) cas ayant une ancienneté de plud 35 ans.

Nous signalons que nous avons recueilli des réponses de l'ensemble des enseignants(es) interrogés. Néanmoins, et pour la même question, ils définissent différemment les notions proposées. Nous remarquons entre autre un écart entre leurs représentations et l'aspect théorique des concepts proposés

De ce fait nous avons relevé les plus redondantes :

Q II-32 : Les réponses à la question QII-32 montrent que les enseignants (es) dans leur globalité ne partagent pas les mêmes représentations quant au concept de **projet.**

Bien que les enseignants(es) proposent différentes définitions, ils jugent que le projet se déroule en séquences, donne du sens aux apprentissages et incite l'apprenant à résoudre des situations complexes. Comme en témoigent les commentaires, d'abord, des :

- sortants de l'université de la tranche 1 :

  *« un projet est une façon de travailler, de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. Il se déroule en séquences, chaque séquence est une étape qui vise des objectifs d'apprentissage. »*

  Ou :

« *le projet est une situation complexe qui integre plusieurs compétences et qui mobilise des ressources diverses. Cela permet de donner du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants : projets collectifs, individuels, coopératifs* »

Ou :

« *un projet est une tâche définie et réalisée en groupe.C'est un apprentissage et une évaluation qui vont en parallèle. C'est l'aboutissement et l'acquisition des connaissances dans les différents champs disciplinaires* »

- Les sortants de l'université de la tranche 2 avancent que le projet est :

« U*n ensemble de tâches plus ou moins complexes dans lesquelles l'élève s'implique avec ses camarades sollicitant l'aide de l'enseignant. C'est aussi la réalisation concrète des activités orales et écrites.* »

Ou :

« *Le projet est un processus pour l'élève. C'est un contrat avec un cahier de charge en vue de développer des savoirs* »

Ou même :

« *c'est une rédaction.* »

- Ensuite, les sortants de l'I.T.E. de la tanche 1 qui proposent que le projet est :

« *Une recherche et un développement d'idées. C'est aussi un ensemle d'actions souhaitées et entreprises pour atteindre un but* »

- Par contre les sortants de l'I.T.E. de la tranche 2 affirment que le projet se définit comme suit :

« E*nsemble d'objectifs liés et de finalités à atteindre. C'est un ensemble de compétences à installer. C'est un plan d'action qui visent la concrétisation du programme.* »

Ou :

« *C'est un ensemble d'activités orales et écrites aboutissant à un apprentissage linguistique. C'est un cadre de travail qui permet de donner du sens aux apprentissage et de la motivation aux apprenants. Un ensemble finalisé d'actions et d'activités dans le but de répondre à un besoin défini dans un délai fixé.* »

Ou :

« *c'est une nouvelle façon de travailler de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. C'est l'image d'une situation que l'on pense atteindre. C'est aussi l'étude d'un travail que que l'on trace.* »

Ou :

*« c'est un travail de groupe permettant à l'élève de chercher en groupe à prendre la parole et à écouter les autres. C'est une composante socioculturelle, et un facteur socialisant qui peut développer des savoir-faire.* »

Les enseignant(es) de la tranche 2 proposent des suggestions diverses et parfois divergentes.

Enfin, les enseignants(es) de la tranche 3 opinent à ce qu'avancent les enseignants(es) de la tranche 2 ; ajoutant que le projet reste un défi en vue de braver toutes les situations complexes. Comme le révèlent les commentaires de nos sujets en questions :

« *le projet n'est pas une fin en soi, ni un but en soi . C'est un ensemble d'activités conçues sous forme de séquences, aynt une cohérence interne et des intentions pédagogiques, visant des objectifs d'apprentissage. A travers le projet, on installe un ensemble de compétences chez l'apprenant, mettant celui-ci devant des situations complexes visant à le socialiser et à l'impliquer dans la vie quotidienne. Le projet est un concept, un outil élaboré pour relever le défi de la complexité. C'est un moyen pour l'apprenant lui servant à affronter des obstacles. C'est un moyen servant à provoquer des situations d'apprentissage significatives.* »

#### 6.2.2.4. Les représentations des enseignants(es) du second cycle au sujet des postulats de l'A.P.C.

Nous remarquons que la totalité de nos répondants convergent presque tous sur le fait que le projet représentent pour eux une nouvelle manière de travailler en groupe, pour gérer tant bien que mal des situations complexes dans un temps défini. C'est un ensemble d'activités et de tâches conçues dans le but d'installer des compétences définies.

Les sortants de l'université sont unanimes à ce que le projet soit un ensemble de tâches réalisées en groupe définies dans un espace et un temps déterminés.

Les enseignants(es) de la tranches 2 sont unanimes à ce que le projet soit un ensemble d'activités orales ou écrites donnant du sens aux apprentissages.

Les enseignants de la tranche 3 ajoutent que le projet reste un moment de défi face à des situations complexes.

Q II-33 : Les réponses à la question QII-33 montrent que les enseignants (es) partagent généralement les mêmes représentations quant au concept de **tâche.**

Celle –ci représente pour l'ensemble des enseignants(es) répondants un travail à réaliser, dans un temps déterminé, suite à une consigne. Comme en témoignent les commentaires suivants :

*« la tâche est la réalisation d'un travail précis, défini par une consigne à exécuter en vue d'atteindre un but. Exemple : copier, dessiner, lire, faire un tableau.*
*C'est aussi, le fait de parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre. C'est un plan de travail qui implique, d'une part, la mise en place de processus réels d'utilisation de la langue et, d'autre part, des supports matériels. »*

Nous relevons aussi d'autres opinions démontrant que nos sujets répondants confondent le concept de **tâche** avec d'autre concepts, tels que « activité, compétence, objectif, etc. » comme le montrent leurs suggestions, la tâche pour eux c'est :

« *la matérialisation ou la concrétisation d'une activité, d'un exercice, d' une action à mener en vue d'aboutir à un résultat » c'est enfin « une mission à accomplir, une opération mentale à exécuter, un sous objectif, et une compétence »*

Q II-34 : Les réponses à la question II-34 succédant à la question précédente propose une panoplie de suggestions relatives au concept d'**activité.** celle-ci est représentée par nos répondants comme étant une/ des opération(s) mentales que l'apprenant exécute afin d'atteindre une finalité déterminée. Comme le prouvent les commentaires suivant :

*« l'activité, c'est une opération cognitive : repérer, comparer, mémoriser, etc. Elle désigne aussi les activités mentales relative à une tâche à exécuter, tels que : recueillir des documents, les classer,... . C'est une opération humaine dirigée vers une finalité.*
*C'est, en outre des exercices où l'élève réinvestit son savoir et ses acquis en langue. »*

Nos enseignants répondants proposent d'autres représentations différentes les une des autres. Nous retenons premièrement celles recueillies des

- sortants de l'université la tranche 1 et de la tranche 2 :

*« l'activité c'est l'ensemble des différentes étapes à suivre pour aboutir à un objectif précis. C'est une leçon, une matière, une consigne à exécute, un thème à étudier, un outil de développement, les différentes disciplines à enseigner, le temps de complicité entre l'apprenant et l'enseignant, une tâche à réaliser »*

- Le sortant de l'I.T.E. des tranches 1/2/3 ajoutent d'autres suggestions à celles émises antérieurement. Ils explique que l'**activité** est aussi :

« *un certains nombre de tâches à réaliser ou à résoudre. Ce sont des efforts à fournir. Une évaluation des pré requis. Un réinvestissement des acquis. Une discipline qui se fait collectivement. Une matière, des exercices, des animations, des leçons . c'est le fait de discriminer, d'écouter, de repérer, de formuler. C'est enfin une compétence bien définie »*

Ou :

« *l'activité* est censée *mettre en exergue les apprentissages. L'élève est confronté au but alloué à la tâche. C'est aussi l'ensemble des travaux faits par le maître et l'élève pour atteindre un objectif »*

*Ou :*

*« l'activité, ce sont des exercices proposés par le maître »*

- Enfin les sortants de l'IFPM. Ceux-là proposent une opinion, confondant l'activité au projet. Comme le montre le commentaire qui suit :

« *l'activité est une matière à enseigner, comme la grammaire, la conjugaison... . C'est un projet par lequel le maître travaille dans le cadre de son programme, lui offrant un éventail de possibilités »*

De cette panoplie de représentations disparates, nous arguons que nos répondants font un amalgame entre les différents concepts proposés ; projet, tâche, activité,..

Q II-35 : Les réponses à la question II-35 montrent que les enseignants(es) partagent parfois les mêmes opinions quant au concept de **compétence** . Comme le souligne la majorité d'entre eux (tranches 1/2/3) :

« *La compétence' c'est un ensemble de connaissances, d'attitudes, d'aptitudes, une habileté observable, et des comportements, permettant à une personne de réaliser adéquatement une tâche ou une activité. C'est un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être dans le but de réaliser des tâches et résoudre des problèmes.* »

Ou :

« *Une compétence, c'est aussi l' aptitude, la qualification, et la capacité de faire communiquer des idées aux autres. C'est un savoir agir fondé sur la mobilisation efficace d'un ensemble de ressources, mettant en jeu des méthodes et des connaissances pour accomplir une tâche* »

Ou :

« *C'est la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoir, de savoir-faire et des attitudes permettant d'accomplir un certains nombre de tâches* »

Ou :

*« Une compétence, c'est un système de connaissances conceptuels et procédurales qui permettent d'identifier une situation-problème. C'est aussi une habileté observable, une capacité et des objectifs à atteindre.»*

Quelques enseignants(es) - tranches confondues-proposent nombreuses suggestions disparates, comme en témoignent leurs commentaires :

« *la compétence, n'a pas d'importance. C'est une capacité, un objectif à atteindre. C'est aussi une connaissance approfondie, une acquisition, un ensemble de savoir qui composent des situations d'apprentissage. La compétence sollicite la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir- faire) ; c'est aussi un ensemble d'objectifs à atteindre tout en réalisant un projet* »

Nous pouvons dire que les participants à notre enquête convergent vers une opinion désignant la compétence comme étant un ensemble de savoir, savoir- faire, d'aptitudes et d'attitudes e connaissances composant une situation visant à concrétiser une tâche, à résoudre une situation- problème, et de ce fait réaliser un projet.

Q II-36 : A la question ; que signifie pour vous une **performance** ?, nous relevons d'innombrable suggestions de la part de nos répondants.

- Les enseignants sortants de l'université émettent des avis portant sur le succès et la réussite des apprentissages après effort. Ils avancent que la performance est :

*« un ensemble de résultats obtenus suite à un test ou une épreuve en vus d'évaluer les capacités intellectuelles de l'élève. C'est la réalisation avec succès des objectifs. C'est l'amélioration d'une compétence. »*

- Nous recueillons les représentations des sortants de l'I.T.E. ceux-ci appuient les suggestions de leurs collègues précédents en ajoutant aussi que la performance est :

« *une progression avec succès. Un résultat de la compétence*. » C'est en outre : « *un objectif atteint. Réalisation parfaite d'un projet ou d'objectifs. Un ensemble de compétences. C'est la maîtrise d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire sur le long terme( une année scolaire). En somme c'est une réussite » ;*

Ou :

« *Une épreuve d'évaluation intellectuelle. Un résultat chiffré obtenu par un élève, lors des réinvestissements des acquis »*

- Nous retenons, aussi, les suggestions des sortants de l'I.F.P.M. Ils pensent que :

  *« La performance, c'est la mise en œuvre par les apprenants d'une compétence linguistique dans la production et le réception d'énoncés concrets ; c'est l'application de la compétence »*

- Enfin nous notons que les cas dont l'ancienneté dépasse 35 années propose que la performance est :

  « *un résultat obtenu dans un domaine précis.»*

En somme, pour nos participants, la performance se définit comme étant un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui aboutissent à un résultat obtenu, après beaucoup d'efforts. C'est la réussite des épreuves et des tâches.

Q II-37 : Les réponses à la question II-37 montrent que les représentations émises par nos sujets répondants quant au concept de **finalité** convergent presque toutes dans le même sens. **Finalité** représente pour les enseignants(es) interrogés(es) un but, un objectif à atteindre, un objectif final, ou même un résultat obtenu. Qu'elle que soit la nature de la formation suivies, les commentaires des sujets participants à notre enquête en témoignent :

*« Une finalité, c'est un but assigné, un objectif terminal, un objectif final, une action qui tend vers un but, une visée, une réalisation d'une compétence par des approche, un résultat encourageant obtenu, objectif à atteindre une fois les connaissances installées,*

*évolution orientée, une conclusion, l'attente planifiée et étudiée , enchainement d'évènements. »*

Ou :

*« la finalité vise la transmission des savoirs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif. Elle entame un projet. Elle évalue des compétences en fin d'année. Elle donne les moyens d'une réflexion critique et constructive à propos des fondements, des valeurs et des objectifs de l'éducation. C'est aussi une affirmation de principes à travers lesquels une société identifie et véhiculent ses valeurs. »*

Nous constatons un déferlement de suggestions, partagées part l'ensemble de nos sujets, et attribuées au concept de **Finalité.**

Q II-38 : nous jugeons efficace de poursuivre notre questionnement en proposant des questions traitant des notions de but et d'objectif .

Les réponses à la question II-38 dévoilent que les représentations recensées au sujet du concept de **but** diffèrent les uns des autres : nous retenons celles qui décrivent le concept de « but » comme étant un objectif, un résultat, une visée, une explication, une compétence. Et celles qui expliquent que le concept de « but » représente une **intention**.

Nos sujets partagent les mêmes opinions Qu'elle que soit le tranche ou la formation suivie des enseignants(es), ces derniers révèlent que :

« ***But,*** *c'est un résultat à atteindre, résultat espéré, objectif à atteindre en fin d'année, un ensemble d'objectifs spécifiques, un point visé, un point à atteindre dans le apprentissages et le développement, C'est aussi une activité, une explication, il relève du vocabulaire courant et convient pour des activités pédagogiques très partielles.* »

Ou :

« *Un* ***but,*** *c'est la traduction des* ***intentions*** *poursuivies par un groupe à travers un programme. Une* ***intention*** *situant un programme venant préciser la finalité. »*

Nous remarquons que le concept de finalité ou celui de but dénotent des explications similaires.

Q II-39 : Que signifie pour vous un **objectif pédagogique** ?

Les réponses à la question II-39 notent des similitudes quant aux représentations émises par l'ensembles de nos sujets répondants. Pour eux , objectif pédagogique rime

aussi avec but, objectif, résultat, processus d'apprentissage, ou intention, et capacité. Les témoignages des enseignant(es) interrogés(es) attestent comme suivent :

« *C'est un énoncé d'**intention** décrivant ce que l'apprenant saura faire après un apprentissage. Il décrit en terme de capacité de l'apprentissage le résultat attendu au terme d'une séquence d'apprentissage* »

Ou :

« *C'est un but que l'élève devra atteindre en terme de savoir-faire, un apprentissage à atteindre, c'est aussi l'ensemble des compétences que doit acquérir un apprenant, c'est l'objectif d'instruction et d'éducation des enfants, l'objectif réalisé sur le plan méthodologique et théorique en apprentissage, objectif lié à la pédagogie, objectif da la compétence, le chemin formateur à attendre en enseignement, une démarche, ce qu'on cherche à atteindre à partir d'une action ou activités, ce que l'enseignant vise à transmettre à l'apprenant. C'est un ensemble d'activités proposées pour s'approprier un objectif.*»

Nos répondants proposent aussi :

« *l'objectif pédagogique permet de développer chez l'apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral ou à l'écrit pour faciliter l'expression dans des situations de communication et l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde extérieur. Il permet de structurer l'apprentissage en fonction des compétences requises. Il est lié aux moyens mis en place pour sa réalisation. Il décrit des compétences que l'apprenant doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage.* »

Les représentations relevées décrivant le concept d'**objectif pédagogique** restent confuses. Nos répondants(es) proposent une série de suggestions disparates.

Finalité, objectif, compétence, performance, résultat, but, activité, tâche, se confondent.

Cet amalgame de propos nous incite à se poser des questions quant à la qualité de formation théorique suivie !

Q II-40 : que signifie pour vous un objectif intermédiaire ?

Les réponses à la question II-40 montrent que les enseignants(es) présentent des représentations similaires pour chacun des concepts proposés. Comme en témoignent les commentaires qui suivent :

« *Un objectif intermédiaire décrit une compétence faisant appel à des pré-acquis. Il définit ce qui est attendu de l'élève au terme de chaque année scolaire. Il renforce les apprentissages les développe et les installe. Il décrit des actions spécifiques pour la formation ou l'apprentissage et non pour la qualification. Il décrit un des comportements dont l'acquisition favorise la réalisation de l'objectif terminal, un passage obligé pour atteindre l'objectif terminal. Il implique l'élève dans ses apprentissages.»*

Ou :

« *un objectif intermédiaire est un passage obligé au milieu d'une séance d'apprentissage, ou entre deux activités complémentaires et permet à l'élève de passer à une autre information. C'est ce qu' on trouve dans plusieurs projets, une étape nécessaire dans la poursuite d'un objectif ultime, une capacité de produire un énoncé oral ou écrit, c'est l'objectif terminal. Il est lié à l'évaluation. C'est aussi un objectif d'apprentissage. une solution, un aboutissement à un autre. Plusieurs objectifs intermédiaires arrivent à un objectif final. »*

Ou :

« *C'est un objectif qui relie deux activités ; c'est aussi un ensemble d'activités proposées par l'enseignant et exercées par l'apprenant ; une étape nécessaire dans la poursuite d'un objectif ultime ; le résultat atteint à travers les différentes disciplines. »*

Q II-41 : que signifie pour vous un **objectif opérationnel** ?

Les réponses à la question II-41 restent similaires à celles des questions II-(37, 38, 39, 40) relatives aux concepts de finalité, but, objectif pédagogique, objectif intermédiaire. Les enseignants interrogés proposent en plus des propos avancés que l'objectif opérationnel est représenté comme étant la performance. Les commentaires recueillis en témoignent :

« *L'objectif opérationnel, c'est la performance immédiate attendue. C'est la recherche de la performance d'une entreprise pratique dans le quotidien. C'est une décision pédagogique qui engage une opération de remédiassions. Il vise l'installation d'une capacité durant une séance d'apprentissage. »*

Nous décelons les mêmes propos, les mêmes représentations qui reviennent pour définir les concepts proposés dans le questionnaire. Une confusion dans les représentations des différents concepts et le manque de discernement des enseignants(es) nous poussent à

nous poser des questions sur le contenu de la formation et celui des journées de formation des enseignants de français du second palier..

Q II-42 : quelle distinction faites-vous entre **Tâche** et **Activité** ?

Les réponses à la question II-42 sont fédérées autour des représentations suivantes :

- Ce que proposent les enseignants sortants de l'université de la tranche 1/2 :
  - « *La tâche a un temps précis mais l'activité peut être faite en plusieurs séances. » ;*
  - *« Une activité contient plusieurs tâches. Plusieurs activités forment un objectif. L'activité est plus profonde que la tâche. »*

Ou :

  - « *La tâche aide l'élève à construire son savoir, alors que l'activité mobilise ses connaissances acquises. » ;*
  - *« Une tâche s'effectue en dehors de l'école, mais l'activité est une séance réalisée en classe. » ;*
  - *« la tâche et l'activité vont de pairs » ;*
  - *« c'est un travail à exécuter surtout à l'écrit, ce pendant l'activité dépend de l'oral et de la réflexion.» ;*
  - *« La tâche est un travail précis, alors que l'activité est une opération mentale »*
- Ce que suggèrent les enseignants sortants de l'I.T.E. de la tranche 1/2/3, ceux de l'I.F.P.M. voire ceux de la catégorie « AUTRE » :
  - « *La tâche c'est l'activité, et l'activité c'est un ensemble de tâches » ;*
  - *La tâche est un travail précis, organisé, déterminé par un ensemble de facteurs aboutissant à un objectif, c'est une étape, une réponse, un exercice, un effort, et est concrète ; par ailleurs, l'activité est un travail réellement effectué, un exercice que l'élève doit procéder, un ensemble d'étapes d'apprentissage, c'est un lien entre ce que fait l'élève (tâche) et l'objet visé. Plusieurs tâches concrétisent une activité »*
  - « *La tâche, C'est l'objectif à atteindre, un travail à faire en un temps fixé, c'est une situation-problème à résoudre à l'aide d'une boîte à outils. Néanmoins, l'activité est un lien entre la tâche et l'objectif. C'est la*

*résolution d'une situation-problème suite à une consigne, c'est une application. Elle est professionnelle »*

Nos enseignants répondants prennent en compte les facteurs : temps, le lieu ou objectif, pour distinguer entre la tâche et l'activité. Aussi regroupent t-ils l'ensemble des tâches pour en faire une activité !

Q II-43 : Que signifie, pour vous, **Approche** ?

Les réponses à la question Q II-43 montrent que chaque catégorie d'enseignants représente différemment ce concept d' « approche ».

- Ce que proposent les enseignants sortants de l'université de la tranche 1/2 :
  - *« Approche vient du mot s'approcher, c'est-à-dire l'élève est amené à organiser efficacement ses acquis pour réaliser un certains nombre de tâches. » ;*
  - *« C'est un essai pédagogique, une manière d'élaborer un travail ou un problème, une étude, une démarche, un moyen pour atteindre un but » ;*
  - *« c'est un ensemble de principes sur lesquels repose l'élaboration d'un programme d'étude ; le choix des stratégies d'enseignement ou d'évaluation. Un choix pédagogique qui relève une évaluation différente » ;*
  - *« Enfin l'approche se traduit par rapport à une logique d'enseignement basée sur le savoir et les connaissances à faire acquérir »*

- Ce que proposent les enseignants sortants de l'I.T.E. de la tranche 1/2/ 3 et ceux de la catégorie « AUTRE » :
  - « *l'approche met l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. Elle privilégie une logique centrée sur l'élève, sur ses actions face à des situations problème. Elle fait intégrer l'apprenant à des situations problème. C'est enfin estimer l'élève pour pouvoir assurer son instruction » ;*

Ou :

  - « *c'est une méthode pour développer les compétences de l'apprenant, et où il est au centre des apprentissage. C'est une démarche ou un ensemble de démarches faite(s) dans un but précis. Une manière ou une action d'aborder une question ou un problème. Un moyen.»*

➢ Ce que proposent les enseignants sortants de l'I.F.P.M. :

Les sujets interrogés opinent avec ceux qui ont précédé tout en proposant d'autres représentations ;

- *L'approche comprend toutes les interventions de l'éducation pour développer des connaissances, des habiletés et des attitudes chez l'apprenant. »*
- *C'est un ensemble de démarches. Une organisation codifiée de techniques et de moyens ayant pour but de faciliter l'action pédagogique. Elle est axée sur la cohérence du programme de formation ou le décloisonnement des disciplines en vue de l'intégration des apprentissages. » ;*
- *Enfin c'est la manière d'aborder un sujet, de l'analyser et de le comprendre. » .*

## 6.3. Bilan : Une démarche synthétique

Nous constatons que les concepts de « Finalité, but, objectif, résultat, performance », « projet, tâche, activité » se confondent et revêtent tantôt les mêmes représentations ; tantôt se complètent.

Nous glanons un tas de représentations diverses pour le concept/ notion d' « approche ».

Q II-44 : Nous avons posé la question Q II-44 aux enseignants du deuxième cycle dans le but de faire un état des lieux sur la mise en application de l'approche par les compétences pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.

Nous décelons ceux qui prônent son application au sein des écoles algériennes et d'autres qui s'entichent à l'ancienne méthode mise en vigueur dans l'école fondamentale algérienne, depuis 1976 jusqu'à 2004.

➢ Ce que pensent les cas sortants de l'université de la tranche 1 /2 :

Les partisans de l'approche par les compétences pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. épousent l'idée de sa mise en place en proposant comme suivent :

- *« c'est une approche pédagogique qui permet le développement des compétences et l'acquisition des connaissances. Elle sollicite la participation de l'ensemble des élèves. » ;*

- *« L'approche par les compétences est efficace et a apporté un plus pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P., sauf qu'elle demande beaucoup de temps pour atteindre l'objectif fixé » ;*
- *« Elle est centrée sur l'apprenant : ses actions, ses réactions face à des situations-problèmes. Elle permet la transmission d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoirs-être aux apprenants » ;*
- *« Elle consiste à relier les apprentissages acquis à l'école à des contextes d'utilisations variés et pertinents. Elle lui permet de mobiliser des ressources qu'il développe à l'école en vue de faire face à des situations- problèmes » ;*

Nous avons recensé, par ailleurs, aussi des commentaires des enseignants(es) qui s'y ont opposé, comme le prouvent les commentaires ci-dessous :

- *« Cette approche est préconisée pour les apprenants ne maîtrisant pas la langue, d'où la difficulté qui se pose à l'oral. On doit revoir cette approche vue les difficultés en langue des élèves et leur niveau bas. » ;*
- *« Elle n'est pas compatible avec le niveau intellectuel et culturel de l'apprenant algérienne. Le système fondamental est plus efficace. »*

➢ Ce que pensent les cas sortants de l'I.T.E. de la tranche 1 /2/3 ; de l'I.F.P.M. et ceux de la catégorie « AUTRE » :

Les avis ont été encore une fois départagés : ceux qui prônent l'application de la dite nouvelle approche dans l'école algérienne pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. et ceux qui n'y prennent pas part .

Les répondants dénotant une attitude favorable quant à sa mise en application ; suggèrent comme suivent :

- « *Cette approche accompagne l'élève vers le but. On remarque que l'ensemble des apprenants participent. » ; « c'est une méthode qui permet à l'apprenant de combiner entre son savoir-être et son savoir-faire » ;*
- *« L'approche par les compétences définit de nouveaux rôles pour l'enseignant qui devient animateur ainsi que pour l'apprenant en sollicitant son esprit créatif » ;*
- *« Elle est très bénéfique pour l'enseignement de l'oral, elle permet à l'apprenant de combiner son savoir et son savoir-faire avec des situations concrètes ; aussi, de participer à son apprentissage. » ;*

- « *A travers des situations complexes, l'élève participe à l'évolution de ses acquis ; c'est une approche qui rend l'élève actif et lui permet d'exprimer ses idées, lui demande de mettre en œuvre ses compétences linguistiques, physiques, culturelles, pour résoudre des situations-problèmes* » ;
- *« C'est une méthode qui cherche à favoriser une meilleure compréhension de la réalité du monde. Elle vise au développement des compétences des apprenants conformément au profil de sortie défini dans les programme de 5ème A.P. et au profil d'entrée de la 1ère A.M.* » ;
- « *Elle traduit, enfin, le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant sur ses actions et sa créativité face à des situations-problèmes ; elle favorise l'autonomie et la réussite de l'élève* » ;

Pourtant, nous notons d'autres commentaires de la part de nos sujets interrogés désapprouvant le fait que l'approche mise en vigueur est efficace pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. Ils pensent que :

- *« c'est une pédagogie qui n'est adaptée ni à la situation de la classe algérienne, ni eu niveau général de la société algérienne. Il s'agit d'une approche où sont engagés des systèmes éducatifs européens ; cette approche est à revoir* » ;
- *« La mise en application de l'approche par les compétences ne satisfait pas un grand nombre d'élève.* »

Certains enseignants trouvent que les thèmes proposés sont rébarbatifs et exigent de l'enseignant énormément de sagacité pour parvenir à l'installation de la compétence requise. Comme l'explique clairement les commentaires suivants :

- « *les sujets proposés ne sont pas intéressants et le temps est insuffisant pour aboutir à toutes les finalités et objectifs* » ;
- *En outre, cette approche est loin d'être réalisée : le manque de moyens et Les travaux de groupe ne sont pas réalisés.* » ;
- *L'oral ne s'apprend pas. Il se construit. C'est l'élève qui est appelé à construire son propre savoir mais, faute de temps, il n'y parvient pas. Il faudrait revoir les supports pédagogiques proposés (textes, objectifs,)* » ;
- *« L'élève vient à l'école avec un bagage, on doit le faire agir tout en étant un guide.. Le maître doit trouver des astuces pour le faire travailler* » ;

- *« les compétences ne seraient bien installées en 5ème A.P. lorsque l'élève aurait fait une bonne 3ème et 4ème année » ;*
- *« bonne orientation du système éducatif mais elle ne développe pas efficacement les compétences langagières*

Nous notons finalement des avis divergents de la parts de nos participants : ceux qui tablent sur cette approche car, selon eux, elle développe les connaissances de l'apprenant ; mobilise son savoir, sa perspicacité, son inventivité et son ingéniosité en vue de faire face aux situations- problèmes. En plus, l'apprenant n'est guère dépaysé étant donné qu'elle traduit fidèlement la réalité du monde qui l'entoure ; l'approche par les compétence est une approche constructive du fait qu'elle contribue véritablement à la construction de la personnalité de l'apprenant.

En revanche, d'autres sujets n'y adhèrent pas vue que cette approche ne va pas de pair avec le niveau socioculturel de l'apprenant algérien.

Aussi les finalités escomptées ne sont pas atteintes pour l'enseignement de l'oral et les travaux en groupe ne sont pas manifestement réalisés ; faute de temps.

Nos participants trouvent que c'est un approche qui ne reflète guère le vécu de l'apprenant algérien. Elle ne correspond point à sa réalité socioculturelle.

Q II-45 : nous avons tenté de poser aux enseignants(es) du second cycle la question II-45 relative, cette fois-ci, à la mise en place de l'approche actionnelle pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.

Les réponses glanées démontrent que l'enseignant du primaire de la daïra de Mostaganem avancent des propos tantôt correctes, tantôt superfétatoires au sujet de l'approche en question. quelle que soit leur catégorie. Leurs suggestions en témoignent comme suivent :

- Ce que pensent les interrogés sortants de l'université de la tranche 1/ 2 :
  - « *c'est une nouvelle approche qui vient après l'approche par les compétences. Elle consiste à actionner, faire agir l'apprenant en vue d'avoir un bon résultat. C'est faire participer l'apprenant dans des actions pédagogiques opérationnelles » ;*
  - *C'est une phase d'apprentissage importante et essentielle pour la démarche pédagogique du projet. Elle permet de découvrir les capacités de l'élève » ;*

- *Il faut l'adapter à l'apprenant qui ne maîtrise pas la langue d'où la difficulté d'un enseignement de l'oral. Cette démarche lui permet de comprendre et de parler » ;*
- *« L'enseignement de français souffre avec ce nouveau programme très difficile à transmettre ; en plus, le volume horaire est insuffisant pour aboutir à toutes les finalités et objectifs demandés. »*

- les enseignants(es) sortants de l'I.T.E. de la tranche 1/2/3 émettent les opinions suivantes :
  - « *c'est une approche par les activités orales » ;*
  - *« Cette approche permet à l'apprenant de s'exprimer d'une manière plus libre et plus spontanée, de réinvestir ses pré-requis oralement ; elle lui permet aussi de fournir plus d'efforts durant les séances et de passer de l'abstrait au concret pour renforcer la liberté d'expression » ;*

  Ou :
  - « *ce sont les interactions (enseignant-élève) dans un but de construire un savoir dans une situation réelle » ;*
  - *« L'usager est 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » ;*
  - *« l'action est le fait de plusieurs individus qui mobilisent stratégiquement des compétences linguistiques mais aussi des ressources cognitives, affectives pour parvenir à un résultat déterminé. »*

  Ou :
  - « *Il n'existe pas d'approche actionnelle pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.avec des apprenants qui manquent de compétences. » ;*
  - « *Il faut beaucoup de pratiques, de moyens, de temps, une ouverture sur le monde extérieur. »*
- les enseignants(es) sortants de l'I.F.P.M. et ceux de la catégorie « AUTRE » émettent les opinions suivantes :

- « *L'approche actionnelle est un échange verbal (maître/ élève) ou (élève/ élève) qui a pour but de construire un savoir, un discours dans une situation donnée.. » ;*
- *« Elle affirme que la langue n'est plus un instrument de communication mais un instrument d'actions et d'interactions sociales. Elle offre à l'apprentissage un nouvel objectif, de nature social ; il s'agit donc de s'informer, d'informer et d'agir avec l'autre en langue étrangère, dans des situations authentiques » ;*
- *« Elle doit être en adéquation avec la compétence ciblée. »*

Enfin, les représentations collectées semblent éparses : les réponses des sujets participants tanguent rarement vers des définitions relativement proches à celles proposées en théorie ; et parfois y divergent totalement. Nos répondants proposent même des suggestions semblables pour des concepts différents. De ce fait, Nous nous posons d'innombrables questions relatives à la qualité de la formation suivie ; au nouveau programme qui parait ambitieux à leur sens et/ou la mise en application de l'approche par les compétences au niveau du deuxième cycle.

La totalité des répondants y ont répondu à la majorité des questions composant le questionnaire II (outil de soutien 1).

### 6.3.1. Lecture globale et commentaire des résultats

Le dépouillement du questionnaire II et l'analyse des données dévoilent une interprétation de l'application de l'approche en vigueur pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. en deçà des attentes préconisées. En effet, nos sondages révèlent un pourcentage de 29% (soit 09) questions sur les 31 proposées ratifiant un pourcentage de 50% et plus.

#### 6.3.1.1. Résultat relevant un pourcentage à plus de 60%

Si nous faisons un état des lieux, cette fois-ci, des résultats quantitatifs, nous constatons d'abord, que moins de 13% (soit 04 de l'ensemble des 31 questions représentées sous forme de graphe) dénotent une attitude favorable face auxquelles nos répondants restent catégoriques recueillant ainsi un taux de réponses égal ou supérieur à 60% ; notamment la question :

1. Q II-14-b- où 62,16% (soit 46) des sujets interrogés consacrent à la démarche de la Résolution de Situations problèmes à caractère concret entra 80% et 100% du temps imparti.
2. Aux questions Q II-(19- 26)-a, 63,51% (soit 47) et 62,16% (soit 46) des participants pensent que le travail en projet permet l'installation de compétences, à l'oral de l'apprenant de 5ème A.P.et facilite aussi l'installation des compétences langagières pour maîtriser l'acte de parole sélectionné.
3. A la question Q II-24-a-, 60,81% (soit 45) interrogés estiment que les actes de parole proposés en 5ème A.P. peuvent améliorer les compétences de l'apprenant.

Ce que nous observons que plus de 25% de nos sujets interrogés n'ont émis ni réponse quant à la question Q II-19-a ni suggestions expliquant leur attitude face à cette interrogation.

#### 6.3.1.2. Résultats relevant un pourcentage variant entre 50% et 60%

Nos résultats repèrent, ensuite, 16% (soit 05 sur les 31 questions représentées graphiquement) de réponses entérinant un pourcentage variant entre 50% et plus de 60%, particulièrement la question :

1. Aux questions Q II-(1-21)-b ; et Q II-20-d, 52,70% (soit 39), 50% (soit 37) et 54,05% (soit 40) cas interrogés consacrent entre 80% et 100% du temps imparti aux enseignement de l'oral et à la concrétisation du projet pédagogique ; et 30' et plus aux activités organisées et exercées par l'élève de 5ème A.P.
2. Et aux questions Q II-6-a et Q II-12-b, 51,35% (soit 38) et 52,70% (soit 39) enseignants répondants préconisent dans leur classes la pédagogie du projet afin d'enseigner l'oral en 5ème A.P. et pensent que l'apprenant en question arrive tant bien que mal à s'impliquer efficacement pour résoudre la Situation Problème suite à la consigne.

Nous remarquons que plus de la moitié des enseignants affichent une attitude favorable quant à la mise en application de la pédagogie du projet et paraissent plus ou

moins catégoriques vis-à-vis de l'implication de l'apprenant à la résolution des Situations Problèmes.

Il est à noter que les enseignants n'optant pas pour la pédagogie du projet pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. prônent d'autre démarches pédagogiques, notamment la réalisation des actes de parole sélectionnés.

Nous remarquons plus de 58% (soit 18 questions sur les 31 représentées graphiquement) acquiescent des réponses tantôt positives tantôt relativement positives avec un pourcentage variant de 40% et moins de 50% ; particulièrement la question :

1. Q II-16-a-, où 40,54% (soit 30) cas interrogés assurent que les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude leur permettent d'améliorer leurs savoir-faire en matière d'enseignement de l'oral en classe de langue requérant la démarche du projet.
2. Aux questions Q II-8-a , Q II-9-b , Q II-21-a , Q II-27-3, Q II-31-a ; 41,89% (soit 31) enseignants répondants affirment d'abord que les journées pédagogiques et les journées d'étude leur permettent d'améliorer leurs savoir-faire en matière d'enseignement de l'oral en classe de langue en s'appuyant sur la démarche de Résolution de Situation de Problèmes ; avancent ensuite que cette dernière crée relativement un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre ; consacrent 100% du temps imparti à la concrétisation du projet pédagogique ; garantissent que l'enseignement de l'oral s'avère efficace avec la nouvelle approche, dans le deuxième cycle ; et que les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude contribuent absolument au développement de leurs compétences professionnelles, pour l'enseignement de l'oral, dans le primaire.
3. Aux questions Q II-9-a, Q II-17-a, Q II-27-2 ; 43,24% (soit 32) sujets participants confirment par ailleurs que la Situation problème crée réellement un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre, que la mise en contexte de la classe et le débat provoqué en classe font adhérer les élèves au projet, et que l'enseignement de l'oral reste peu efficace, dans le deuxième cycle, avec la nouvelle approche.
4. Aux questions Q II-4-a, Q II-17-b, QQ II-28-b ; 44,59% (soit 33) répondants certifient avoir effectué un travail personnel en complément de la formation reçue

dans l'enseignement de l'oral à l'école primaire ; authentifient que la mise en contexte de la classe et le débat provoqué en classe font relativement adhérer les apprenants au projet et, finalement, que les compétences proposées dans les programmes demeurent peu efficaces, à l'oral,.

5. Aux questions Q II-2-c, Q II-3-a, Q II-g, Q II-18-g, Q II-23-a ; 45,94% (soit 34) et 47,29% (soit 35) cas interrogés estiment avoir accompli la compréhension et l'expression orales dans un intervalle de 20' à 30' ; et garantissent que la formation était suffisante pour enseigner l'oral, dans le primaire, que, en outre, l'image et le texte s'avèrent des supports de prédilection et des éléments déclencheurs dans la démarche de la Résolution de la Situation Problème ainsi que pour la mise en contexte de la classe ; finalement, il certifient formellement que les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude permettent d'améliorer les savoir-faire en sélectionnant les actes de parole.
6. Somme toute, à la question Q II-29-2, 48,64% (soit 36) sujets répondants trouvent que les tâches/ activités proposées dans le programme de français, en 5ème A.P. demeurent peu efficace, pour l'enseignement de l'oral.

Le reste des questions affiche une attitude mitigé ou plus ou moins négatives de la part des sujets interrogés ; et recèle un pourcentage de moins de 40%.

Nous constatons, lors de la lecture des résultats du questionnaire II (outil de soutien 1) des pourcentages similaires entre les différentes tranches et catégorie d'enseignants interrogés :

- Les enseignants de la tranche 2 et de la tranche 3 partagent les mêmes avis : ils consacrent 100% du temps imparti pour l'enseignement de l'oral, avec un pourcentage moindre de 04,05% (soit 03). Aucun enseignant de la tranche 2 ou de la tranche 3 n'admet accomplir l'oral dans un intervalle de 15' ; ils préfèrent plutôt consacrer 20' à 30' pour cette matière.
- Les questions Q II-(8-16-23)-d, Q II-10-c, Q II-18-h, et n'ont obtenu point suffrage de la part des enseignants sortants de l'I.F.P.M. ou de l'université ou appartenant à la catégorie « AUTRE ».

  A l'opposé, les enseignants sortants de l'I.T.E. jugent que les séminaires, les journées pédagogique et les journées d'étude ne sont pas d'un grand intérêt pour améliorer les savoir-faire en vu d'enseigner l'oral, en utilisant soit la démarche

de la Résolution Problème avec un pourcentage de 13,51% (soit 10), soit celle du Projet avec un pourcentage de 09,45% (soit 007), ou soit en sélectionnant les actes de parole avec un pourcentage de 06,75% (soit 05).

Les enseignants en questions voient que les documents sonores peuvent être utilisés comme support dans la démarche de la Résolution de situation Problème avec un pourcentage de 09,45% (soit 07). Ils estiment en plus que l'image et le document sonore restent aussi des éléments déclencheurs pour mettre la classe en contexte avec un pourcentage de 01,35% (soit 01).

- La lecture des données révèlent des avis similaires des enseignants sortants de l'I.F.P.M. et ceux de l'université. En effet, aux questions Q II-(12-15)-a et Q II-25-c, nous voyons un pourcentage minime de 04,05% (soit 3) cas interrogés affichant une attitude positive quant à l'implication effective de l'apprenant de 5ème A.P.pour résoudre la Situation Problème. Aussi, ils jugent suffisante leur formation pour enseigner l'oral dans le cycle deux, et approuvent qu'à partir de « l'illustration » l'apprenant peut produire du discours.
- les maîtres(esses) d'enseignement primaire (M.E.P.) sont unanimes et tendent plutôt vers le niveau de réponse « peu efficace » quant à la question relative à l'enseignement de l'oral, dans le deuxième cycle, avec la nouvelle approche ; ou à celle inhérente aux compétences, aux tâches et aux activités proposées dans les programmes de français en 5ème A .P.

Notre enquête démontre par ailleurs qu'aux questions Q II-(27-28-29)-2, un pourcentage croissant allant de 60% (soit 32 sur les 54 M.E.P), de 61% (soit 33 sur les 54 M.E.P.) et de 67% (soit 36 sur les 54 M.E.P.) sujets M.E.P interrogés certifient formellement « peu efficace » l'enseignement de l'oral avec la nouvelle approche, dans le deuxième palier, ainsi que les compétences les activités et les tâches proposées dans le programme de français, pour les 5ème A.P.

Les opinions sont partagées de la part des P.C.E.P. avec un pourcentage de 60% (soit 12 sur les 20 P.C.E.P.) pour les questions Q II-(28-29)-2 ; et de 30% (soit 06 sur les 20 P.C.E.P.) pour la question Q II-27-2

Aux questions Q II-30-(c-d), nous comptons un pourcentage de 30% M.E.P. (soit 16 sur les 54 M.E.P.) et de 24% cas (soit 13 sur les 54 M.E.P.) affichant une attitude

sceptique voire négative à l'égard de la totalité des objectifs d'apprentissage qui reste non atteints.

Des attitudes partagées de la part des P.C.E.P. interrogés affichant une attitude sceptique voire négative face aux mêmes questions avec un pourcentage de 50% (soit 10 sur les 20 P.C.E.P. interrogés) et 20% (soit 04 sur les 20 répondants)

Somme toute, un pourcentage très infime de 11% M.E.P. (soit 06 sur les 54 interrogés) jugent que les séminaires, les journées pédagogiques et les journées d'étude ne contribuent pas au développement des compétences professionnelles pour enseigner l'oral, dans le primaire. Nous décelons un pourcentage quasiment nul pour les P.C.E.P.

L'ensemble des enseignants interrogés estiment que ces journées de formations leur permettent de développer leur compétences et leurs savoir-faire en matière d'enseignement dans le deuxième cycle ; avec un pourcentage pertinent ou relativement pertinent.

Néanmoins les représentations recueillies à partir des quatorze questions ouvertes proposées dans le questionnaire II (outil de soutien 1) montrent des avis disparates voire aléatoires, ce qui nous incitent à nous poser d'innombrables interrogations au sujet de la qualité de la formation ainsi qu'aux contenus des journées de formation prévues :

1. Quelles stratégies de formation faut-il mettre en place, ultérieurement, au niveau des lieux de formation afin de pallier aux carences d'ordre pédagogique et conceptuelles des futurs enseignants de français du deuxième cycle, ?
2. Comment faut-il planifier les journées de formation, dans le but de contribuer d'avantage au perfectionnement des savoir-faire et des pratiques pédagogiques de l'enseignant de français du cycle II ?

### 6.3.2. Comparaison et synthèse de données recueillies à partir de l'outil de base et celles de l'outil de soutien 1

**Tableau n°34 : Tableau comparatif des données recueillies à partir de l'outil de base et celles de l'outil de soutien 1**

| I- Outil de base : | II- Outil de soutien 1 |
|---|---|
| 1. Activités de réception :<br>Plus de 70% d'enseignants(es) estiment que l'apprenant de 5ème A.P. réussit les activités d'écoute et peut construire un message oral en réception.<br>En effet et à partir de supports oraux, ils estiment que l'apprenant de 5ème A.P. réussit à comprendre différents textes oraux (conte, comptine, récitation, dialogue…) et à identifier la situation de communication, discriminer entre les différents énoncés ou relever des informations requises ;<br>2. Activités de production :<br>Moins de 70% d'enseignants(es) répondants affirment avoir réussi les activités/tâches de reformulation d'énoncés, de phrases en employant les variantes d'actes de parole, la présentation d'un texte, le jeu de rôle, à partir de supports audio-visuels.<br>3. Choix méthodologique :<br>Nos sujets interrogés proposent que l'on revienne à l'ancien système, (système fondamental), que les programmes soient allégés et simplifier, et que les manuels scolaires soient adaptés au niveau des apprenants de la 5ème A.P. | 1. Activités de réception :<br>45,94% des sujets interrogés (soit 34) jugent qu'ils sont capables d'accomplir cette activité en moins de 30', avec un avis plus ou moins partagé d'enseignants(es) de la tranche 2 et ceux de la tranche 3, dénotant un pourcentage de plus de 17% (soit 14 au plus).<br>Un pourcentage moindre d'enseignants de la T1 estiment l'avoir effectué en moins de 15'.<br>2. Activités de production :<br>Notre analyse dégage un pourcentage réduit d'enseignants(es) estimant que l'apprenant, au terme du deuxième cycle, réussit toutes ses tâches et activités proposées et arrive à s'impliquer efficacement afin de résoudre la Situation Problème suivie d'une consigne ; bien que plus de 80% de nos sujets répondants approuvent le fait que celle-ci crée un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème .<br>3. Choix méthodologique :<br>Moins de 45% cas dénotent une attitude favorable quant à l'utilisation des supports transmis par les enseignants ayant embrassé le système fondamental, un pourcentage effleurant les 38% au plus (soit 28) majoritairement des enseignants(es) de la tranche 2 et ceux de la tranche 3 ; un nombre moindre soit 05 cas de la tranche 1, (soit 06,75%) s'y entichent.<br>Par ailleurs, notre seconde enquête révèle que plus de 50% (soit 38) de nos sujets interrogés préconisent la pédagogie du projet, majoritairement des enseignants(es) de la tranche 2 et ceux de la tranche 3 ; et préconisent plus de 30' pour la concrétisation du Projet pédagogique afin de réaliser 80% ou 100%les activités relatives à l'oral. Ils estiment que le travail en projet concourt à l'installation de compétences |

| | |
|---|---|
| 4. Profit des journées d'étude :<br>Les enseignants(es) interrogés jugent que ces journées et les séminaires sont réellement rentables et leur permettent de réguler leurs techniques d'enseignements et d'en découvrir d'autres qui les aident à braver les problèmes pédagogiques rencontrés en classe.<br>En outre, ils voient que ce sont des moments d'échange d'expériences professionnelles. | langagières et la maîtrise des actes de parole.<br>4. Profit des journées d'étude :<br>Pour ce qui est des séminaires, des journées pédagogiques et des journées d'étude ; plus de 70% des sujets interrogés dénotent une attitude favorable affirmant qu'ils se répercutent positivement sur leurs pratiques pédagogiques, dans le cadre de l'enseignement de l'oral en s'appuyant soit sur la démarche du projet ; ou celle de la sélection d'actes de parole impliquant l'apprenant au projet suite à la mise en contexte et au débat provoqué. |

Source : enquête quantitative et qualitative (2012/2013)

Somme toute, le tableau n°34 comparatif ci-dessus vise à dégager et à identifier les résultats du questionnaire de base et ceux de l'outil de soutien 1 ( technique annexe) puis à les confronter. Ces résultats analysés dévoilent des attitudes tantôt contradictoires (cas des activités de réception et de production) ; tantôt confortés (cas du choix méthodologique et du profit des journées pédagogiques).

## Conclusion partielle

Les résultats de notre seconde enquête témoignent fermement des intentions de nos enseignants interrogés qui demeurent favorables quant au changement méthodologique. Ils arguent que la nouvelle approche crée pour l'apprenant de 5ème A.P. un espace de réflexion et d'analyse, contribue à l'installation des compétences tant en réception qu' en production et lui permet de mobiliser avec tact son savoir-faire afin de braver les écueils des Situations Problèmes.

Les résultats recueillis, lors de notre enquête, démontrent que les enseignants sortants de l'université ont pris connaissance de la pédagogie du projet durant leur formation universitaire. Cependant, celle-ci reste purement théorique.

Quant aux enseignants sortants de l'I.T.E. et ceux de l'I.F.P.M., ces derniers l'ont découverte pendant les journées d'étude.

Il en ressort, aussi, que les sujets interrogés estiment que leur formation était relativement suffisante pour leurs pratiques pédagogiques en vu d'enseigner l'oral en 5éme A.P. Néanmoins, ils requièrent à l'unanimité la périodicité les journées d'étude et des journées pédagogiques.

En effet, l'interprétation et l'analyse du questionnaire 2démontrent que la périodicité des journées de formation pédagogique s'avèrent urgente afin :

- ✓ de clarifier les notions relatives à cette approche nouvelle vu le recours constant des enseignants du second pallier aux supports pédagogiques hérités de l'école fondamentale ainsi que l'utilisation des supports écrits comme éléments déclencheurs pour les activités de l'oral ;
- ✓ et également de remédier à la confusion des représentations variées quant aux notions/concepts : Projet ; Tâche ; Activité ; Compétence ; Performance ; Finalité ; But ; Objectif pédagogique ; Objectif intermédiaire ; Objectif opérationnel ; Distinction entre tâche et activité ; Approche.

En outre, les enseignants ciblés estiment que le temps imparti à la réalisation des activités et des tâches relevant de l'oral restent insuffisants et pensent qu'une moyenne de trente (30) minutes pourrait y convenir.

Ils déplorent, en plus, le manque de moyens didactiques ; ce qui explique, peut-être, leur recours aux moyens didactiques hérités du système fondamental et aux supports écrits, en classe de langue.

Il est à constater que les représentations de nos enseignants sont équivoques par rapport à la mise en application de l'approche par les compétences pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. étant donné que, lors de cette seconde enquête, la synthèse des réponses dévoile que les finalités escomptées ne sont pas atteintes et les travaux en groupe ne sont pas manifestement réalisés.

Ceci dit, nous pouvons avancer que les réponses recueillies lors de la seconde enquête confortent celles de la première analyse.

# Chapitre VII :

## Méthodologie pour une analyse de L'outil de soutien 2 -Une technique connexe-. Un second appui du corpus : l'entretien directif/ semi-directif

Nous continuons notre enquête en étayant notre outil de base (questionnaire 1) par un second outil de soutien, à savoir, un entretien semi-directif pour les enseignants(es) interviewés(es) et non- directif destiné aux deux formateurs, à l'inspectrice-formatrice et à l'inspecteur général de l'éducation nationale chargé de la formation des inspecteurs de français de la willaya de Mostaganem.

Cette enquête de motivation consiste à aborder en face à face quelques enquêtés(es) constituant notre échantillonnage de départ (population mère). Nous les avons laissés s'exprimer librement sur des points jugés probants pour l'acheminement de l'analyse de notre corpus afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ.

## 7.1. Principes méthodologiques généraux pour l'analyse de la seconde technique associée : l'entretien semi-directif

Il est à noter que l'interprétation et l'analyse quantitative et qualitative des données recueillis des questionnaires I et II établis deux années après le démarrage de notre travail de recherche en 2010, nous ont incitée à effectuer une troisième enquête à caractère qualitatif (enquête de motivation) impliquant les enseignants , et les responsables sur la mise en application de cette nouvelle approche, à savoir ; les deux formateurs et l'inspectrice de l'enseignement du primaire pour clarifier les réponses confuses décelées, lors des enquêtes précédentes ; et déterminer avec minutie les points de vue des sujets participants par rapport aux notions/concepts et aux représentations inhérents à l'approche mise en vigueur depuis 2003/2004, ainsi qu'à sa mise en application sur le terrain.

Les divergences d'opinions recueillies des différents acteurs ayant participé à l'enquête de motivation nous ont orientée vers l'inspecteur général de l'éducation nationale, en 2014, deux (02) années plus tard, dans l'intention de connaître sa position face à la formation pédagogique du personnel éducatif, selon la nouvelle approche, à sa mise en application, et à l'évaluation de ses incidences dans le temps, sur le terrain.

Nous avons intégré, dans notre panoplie d'outils, des techniques visant à mieux comprendre et connaître les motivations de nos enquêtés. Celles-ci peuvent expliquer leurs raisons subjectives de rejet ou de préférence pour quelques points constituant le terreau de notre sujet de recherche.

### 7.1.1. Une étude de motivation

Les résultats obtenus, lors de nos enquêtes quantitatives et qualitatives, aboutissent à une enquête d'ordre qualitative. L'observation et l'analyse approfondie des données retenues alimentent notre enquête de motivation et nous motivent à cerner les réactions de nos enquêtés, face à plusieurs interrogations.

Cette étude qualitative recherche à trouver des explications sur :

1. Les contradictions des points de vues recueillis des enseignants(es) participants(es) ;
2. Leurs représentations erratiques quant aux différents concepts proposés dans le questionnaire I et le questionnaire II ;
3. Les causes de l'approbation déterminée des uns et du refus catégorique des autres pour le changement méthodologique et pour la refonte du système éducatif algérien depuis 2003/ 2004 ;
4. Leurs points de vue divergents face à la mise en place de l'approche par les compétences à partir de 2004, pour l'enseignement de l'oral en 5ème A.P.
5. Leurs impressions vis-à-vis d'un éventuel changement et d'une éventuelle refonte du système éducatif algérien et la mise en place d'une approche succédant à l'approche par les compétences, pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.,, à savoir, l'approche actionnelle.
6. Enfin, cette étude s'intéresse aux raisons d'une demande accrue, de la part de nos répondants, d'une formation efficiente prenant en charge les besoins de l'enseignant de français dans le second palier , dans le but de perfectionner les pratiques pédagogiques et professionnelles en classes de langue.

#### 7.1.1.1. La technique du questionnement

Nous nous penchons pour une approche directive et semi-directive permettant aux interviewés(es) la liberté d'expression, dans le but d'obtenir des informations fécondes, d'un côté, et de déceler ce que nos sujets répondants ressentent, d'un autre côté.

Leurs impressions relevant du domaine de l'affectif, de l'irrationnel et du subjectif seront exploitées afin de mettre en exergue les freins et les motivations de chacun d'eux, face à une situations donnée.

### 7.1.1.2. L'enquête

Pour notre étude qualitative, nous optons pour l'entretien non-directive et semi-directif visant à obtenir les avis des enseignants(es) formant notre échantillonnage, à partir des discussions menées tantôt sur les lieux des enquêtés, tantôt sur le lieu de l'enquêteur (c'est-à-dire à l'université), selon le choix des interrogés(es).

Nous avons jugé préférable de réserver, en premier lieu, l'entretien non- directif pour les formateurs de l'éducation nationale, pour l'inspecteur général de l'éducation nationale chargé de la formation des inspecteurs en langue française ainsi que pour l'inspectrice-formatrice de l'enseignement primaire de la circonscription de Mostaganem où ils peuvent discuter librement sur les questions proposées, en raison de leur expérience sur le terrain et de leurs connaissances pointues en matière de formation des enseignants et des programmes assignés pour l'enseignement de français langue étrangère.

Il est à noter que l'interview a duré une heure voire deux heure avec l'inspecteur général, avec l'inspectrice ainsi qu' avec les formateurs ayant animé le débat.

Dans un second lieu, un entretien semi-directif a été recommandé pour les enseignants des différentes tranches (T1,T2,T3), où ils sont plus ou moins guidés, en raison de l'inexpérience d'une minorité de nos enquêtés, d'une part ; et le manque d'informations sur quelques questions proposées, d'autres part.

Il est important de souligner que la durée de l'interview allait de dix à quarante cinq minutes. Cette durée qui se révèle variable d'un enquêté à un autre dépend de la richesse d'informations fournies des interviewés pour exprimer leurs motivations.

### 7.1.1.2.a. La réalisation de l'enquête

Grace à ce type d'enquête, nous avons eu, d'abord, un contact direct avec nos enquêtés. En plus, il nous a été permis de donner des explications, lorsque les enseignants participants trouvaient du mal à cerner la portée de la question ; d'observer leurs réactions ; de collecter des réponses spontanées ; et enfin de choisir surtout le moment pour la réalisation de l'enquête.

Notre étude est menée sur un échantillon de dix-neuf (19) sujets participants dont :

- Six (06) enseignants de la tranche (T1) ayant une ancienneté allant de plus d'un (01) an et moins de dix (10) ans ;
- Quatre (04) enseignants de la tranche (T2) ayant une ancienneté allant de plus de dix (10) ans et moins de vingt-deux (22) ans ;

- Cinq (05) enseignants de la tranche (T3) ayant une ancienneté allant de plus de vingt-deux (22) ans et moins de quarante (40) ans.
- Deux (02) formateurs de l'enseignement et de l'éducation nationale exerçant leurs fonctions à l'institut de formation et de perfectionnement des maîtres ;
- Une (01) inspectrice-formatrice de l'enseignement primaire de la commune de Mostaganem, toujours en fonction dans le corps de l'éducation ;
- Un (01) inspecteur général de l'éducation nationale chargé de la formation des inspecteurs en langue française ;

Nous avons sollicité préalablement les enseignants constituant l'échantillon mère afin de voir leur disponibilité à participer à notre enquête de motivation.

Il est à constater que les enseignants de la tranche une (T1) étaient plus coopératifs et ont accepté massivement participer à notre enquête. Contrairement aux enseignants de la tranche deux ( T2) et de la tranche trois (T3) qui, eux, sont restés(es) hésitants voire ont réfuté l'initiative.

De ce fait, notre échantillon ciblé de la troisième enquête ne se limite qu'à quinze (15) enseignants volontaires ; en plus des responsables impliqués directement dans la formation et la mise en application de l'approche par les compétences dans le second cycle, à savoir ; les deux (02) formateurs, l'inspectrice-formatrice de l'enseignement primaire de la commune de Mostaganem, ainsi que l'inspecteur général de l'éducation nationale chargé de la formation des inspecteurs en langue française.

Pour nous entretenir avec nos enquêtés concernés, il aurait fallu prendre rendez-vous quinze jours à l'avance. Nous avons jugé opportun de ne pas révéler exhaustivement le sujet à explorer, dans l'intention d'éviter toute forme de réflexion et de rationalisation préalable à l'entretien. Notre attitude était celle de l'écoute positive et de l'empathie.

Afin de recueillir des informations d'une meilleure qualité, nous avons solliciter l'aide d'une caméra woman. Celle-ci a réussi de filmer- tantôt à visage couvert, tantôt à visage découvert- , d'enregistrer sans peine toutes les conversations, les discussions, enfin les entretiens qui se sont déroulés dans les meilleures conditions.

**7.1.1.2.b. Le questionnement**

Le questionnement de notre enquête s'articule autour des interrogations relatives toujours à notre thème de recherche, à savoir, l'impact de la formation des enseignants de français du second cycle sur l'enseignement de l'oral en 5ème A.P.

Nous rappelons que le questionnement est adressé à quatre types d'enquêtés :

- Les enseignants de la tranche 1, de la tranche 2 et de la tranche 3 de qui nous avons essayé de détecter les motivations et réactions à partir des cinq (05) questions suivantes :

**Question 01** : Lorsqu' on vous a donné les programmes et on vous a demandé d'enseigner avec cette nouvelle approche, qu'avez- vous ressenti ? Quelles impressions aviez-vous ?

**Question 02** : Étiez- vous formé(e) à enseigner l'oral selon l'approche par compétences ? - Sous quelle forme auriez-vous souhaité être formé(e) : des séminaires ? ; Dans le tas ?.... ?

**Question 03** : Quel est le point le plus déterminant (important) sur lequel vous aimeriez avoir une formation plus approfondie ?

**Question 04** : Quelle représentation avez- vous de l'approche par compétences pour l'apprentissage de l'oral en 5ème A.P. après huit ans de son application ?- Etes-vous sûr que l'approche par compétences a pu répondre aux interrogations auxquelles la pédagogie par objectifs a failli ?

**Question 05** : Quelle formation souhaiteriez-vous avoir si jamais le système éducatif optait pour l'apprentissage de l'oral selon l'approche actionnelle ?;

- Les formateurs de l'enseignement et de l'éducation nationale de qui nous avons essayé de détecter les motivations, les réactions ou les impressions à partir des six (06) questions ci-dessous relatives au nouveau système éducatif et à la formation des enseignants (es) du primaire pour l'apprentissage de l'oral selon l'approche par compétences, en 5ème année :

**Question 01** : Quelles impressions aviez- vous lorsque le système éducatif avait opté pour l'approche par les compétences, pour l' enseignement-apprentissage des différentes disciplines et celui du français en particulier ?

**Question 02** : Vous avez assuré la formation résidentielle des instituteurs de français, et ce, durant de longues années. Que pouvez- vous nous dire sur la formation des

enseignants dans les domaines de la didactique de l'oral en 5ème A.P., selon les finalités et les objectifs de l'approche par compétences, telle que retenue par le système éducatif algérien ?

**Question 03 :** La formation des instituteurs à l'enseignement de l'oral, dans le cadre des approches par compétences a-t- elle eu un impact souhaité sur le terrain contrairement à la pédagogie par objectifs ?

**Question 04 :** Les deux espaces de formation et d'application ont-ils constitué un partenariat pour évaluer les difficultés inhérentes à la maîtrise de l'oral des apprenants de 5ème A.P. ? Comment ?

**Question 05 :** Si le système éducatif algérien venait à opter pour l'apprentissage de l'oral selon l'approche actionnelle, que suggériez-vous, en vue de parfaire la qualité de la formation du personnel enseignant, en plus de la formation résidentielle ?

**Question 06** : Quelles incidences pourraient avoir l'apprentissage de la langue française selon l'approche par les compétences sur le système L.M.D. ?

- L'inspectrice-formatrice de l'enseignement primaire de la circonscription de Mostaganem de qui nous avons essayé de détecter les motivations et réactions à partir des cinq questions ci-dessous relatives au nouveau système éducatif et à la formation des enseignants (es) du primaire pour l'apprentissage de l'oral selon l'approche par compétences, en 5ème année. :

**Question 01** : Quelles impressions aviez –vous, lorsque le système éducatif algérien avait opté, en 2003, pour l'enseignement/ apprentissage du français dans la cadre de l'approche par compétences ? Qu'avez- vous ressenti ?

**Question 02** : Le personnel enseignant a-t-il été formé pour enseigner l'oral dans le cadre de l'approche par compétences, avant son application en 2004 ? Sous quelle forme la formation des enseignants a-t-elle été faite: des séminaires ? ; Dans le tas ?.... ?

**Question 03** : Quelle représentation avez- vous de l'approche par compétence pour l'apprentissage de l'oral en 5ème A.P. après huit ans de son application ?

**Question 04** : Etes-vous sûr que l'approche par compétences a pu répondre aux interrogations auxquelles la pédagogie par objectifs a failli, pour l'apprentissage de l'oral ?

**Question 05** : Quelle formation adéquate souhaiteriez-vous prévoir si jamais le système éducatif algérien optait pour l'apprentissage de l'oral selon l'approche actionnelle ?

- ❖ Enfin l'inspecteur général chargé de la formation des inspecteurs en langue française de qui nous avons essayé de détecter les motivations, les réactions ou les impressions à partir des sept questions ci-dessous relatives au nouveau système éducatif et à la formation des enseignants (es) du primaire pour l'apprentissage de l'oral selon l'approche par compétences, en 5ème année :

**Question 01** : Quelles impressions aviez- vous lorsque le système éducatif avait opté pour l'approche par les compétences, pour l' enseignement-apprentissage des différentes disciplines et celui du français en particulier ?

**Question 02** : Que pouvez- vous nous dire sur la formation des enseignants dans les domaines de la didactique de l'oral en 5ème A.P., selon les finalités et les objectifs de l'approche par les compétences, telle que retenue par le système éducatif algérien ?

**Question 03 :**L'éducation nationale avait-elle prévu un plan de formation prenant en charge la formation des enseignants du primaire dans le domaine de l'enseignement du français ; particulièrement , celui de l'oral en 5ème A.P. ; en 2003- c'est-à-dire avant l'application de l'approche par les compétences dans les écoles primaires- ?

- Cette formation des instituteurs à l'enseignement de l'oral, dans le cadre des approches par compétences a-t- elle eu un impact souhaité sur le terrain contrairement à la pédagogie par objectifs ?

**Question 04 :** Les deux espaces de formation et d'application ont-ils constitué un partenariat pour évaluer les difficultés inhérentes à la maîtrise de l'oral des apprenants de 5ème A.P. ? Comment ?

**Question 05 :** Si le système éducatif algérien venait à opter pour l'apprentissage de l'oral selon l'approche actionnelle, que suggériez-vous, en vue de parfaire la qualité de la formation du personnel enseignant ?

**Question 06** : Quelles incidences pourraient avoir l'apprentissage de la langue française selon l' approche par les compétences sur le système L.M.D ?

### 7.1.1.2.c. L'exploitation des interviews

Avant de nous intéresser aux impressions des enseignants interrogés, nous leurs avons posé des questions qui portent sur leur profil ; notamment : le cadre, l'ancienneté, la nature et la qualité de la formation reçue.

Les opinions recueillies inhérentes aux impressions de nos sujets interviewés seront retranscrites et étudiées en fonction de chaque question posée. Le contenu de chacune de ces dernières sera analysé de façon détaillée.

Nous entamerons l'analyse du contenu par une pré-analyse : lecture de la transcription des interviews. Nous découperons par la suite les textes en unités de base qui seront regroupées par indice.

De ce fait, nous passerons à l'analyse proprement dites des propos et la comparaisons de ces derniers avec ceux de l'outil de base et de l'outil de soutien 1. Notre analyse sera assortie bien sûr de conclusion.

Nous tacherons d'être prudente dans l'explication des réactions des sujets interviewées étant donné que la mise en valeur de ce qui est sous-jacent demeure plus ou moins difficile.

## 7.1.2. Une démarche analytique : traitement et analyse des cinq (05) questions posées aux quinze (15) enseignants de la tranche ( T.1,T. 2 et T.3)

### 7.1.2.1. Démarche et constats

Nous nous sommes adressée, d'abord, à des enseignants dont l'ancienneté est supérieure ou égale à un (1) an et inférieure ou égale à dix (10) ans) : soit 35,29% d'enseignants par rapport aux dix-sept (17) enseignants(es) de la tranche (une)1de l'outil de base ; soit 30% d'enseignants par rapport aux vingt (20) enseignants(es) de la tranche 1 de l'outil de soutien 1 ; et soit 40% d'enseignants par rapport aux quinze (15) enseignants(es) de l'outil de soutien 2 :

Nous avons mené notre enquête en 2012 et les interrogées débutants avaient une ancienneté variant entre une année et moins de dix ans.

Nous étions frappée par l'entreprise audacieuse des enseignants de la tranche 1 : ils se sont portés volontiers et ont accepté hardiment collaborer en vu de réaliser cette enquête.

Leur sens de coopération, leur spontanéité lors de l'interview, leur intuitions avortées vis-à-vis des concepts et de leurs pratiques en classes de langue ainsi que leur curiosité et leur soif d'apprendre et de progresser ne nous ont pas laissée indifférente et nous ont encouragée à trouver des réponses efficaces aux multiples interrogations d'ordre didactiques et pédagogiques que cette gent d'enseignants se pose.

Nous avons essayé de collecter un maximum de suggestions, lors de notre enquête, espérant être le socle d'éventuelles réflexions méthodologiques palliant à d'innombrables

problèmes auxquels l'enseignant du primaire essaye d'éviter , avec beaucoup d'inventivité et d'ingéniosité.

La question n°1 a été posée autrement aux enseignants ayant reçu une affectation pour l'enseignement du français dans les écoles primaires, après 2004. Nous avons essayé de connaitre leurs impressions par rapport à l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. dans une approche qui reste l'unique à leur portée.

### 7.1.2.2. Profil des six (06) enseignants(es) de la tranche 1

#### 7.1.2.2.a. Profil de l'enseignante n°01:

Notre participante avance avoir huit ans d'ancienneté. Notre interviewée possède un diplôme d'ingénieur en biologie. Elle exerce ce métier depuis 2003, après avoir été intégrer à l'enseignement. Après son intégration pour enseigner le français dans le second cycle, elle a été formé dans le tas. Cette formation assurée par l'inspecteur était sous forme de journées d'étude, des journées pédagogiques ou de stages bloqués.

L'interviewée avoue avoir une idée sur les méthodologies mises en vigueur, depuis 1976 jusqu'à 2004. Elle approuve avoir déjà enseigné la langue française avec la pédagogie par objectifs, et ce, durant une année.

#### 7.1.2.2.b. Profil de l'enseignante n°02:

L'enseignante interviewée possède une ancienneté de trois ans. Elle assure être sortante de l'I.F.P.M. après une formation de trois ans. Elle estime avoir une idée sur l'approche mise en vigueur.

#### 7.1.2.2.c. Profil de l'enseignante n°03:

Notre participante avoue être formée pendant trois ans à l'I.F.P.M. affectée depuis neuf mois dans une école de la commune de Mostaganem, afin d'assurer des enseignements pour des élèves de différents niveaux.

#### 7.1.2.2.d. Profil de l'enseignant n°04:

Notre enquêtée déclare, qu'après avoir eu son examen de baccalauréat, elle a décidé de suivre une formation pédagogique de trois ans, à l'I.F.P.M., afin d'être institutrice de français. Après avoir eu son diplôme, elle a été affectée dans une école sise dans la commune de Mostaganem et où elle exerce depuis trois ans.

**7.1.2.2.e. Profil de l'enseignant n°05:**

L'enseignant interrogé déclare avoir reçu une formation pédagogique, durant trois ans, à l'I.F.P.M. et être affecté dans une école où il enseigne depuis neuf mois.

**7.1.2.2.f. Profil de l'enseignant n°06:**

Notre interviewé déclare avoir une ancienneté de deux ans, dans l'enseignement de français, dans le second cycle. Il assure être sortant de l'I.F.P.M. après avoir essuyé une formation pédagogique de trois ans. Par la suite, il a été affecté dans une école où il assure ses fonctions en tant qu'enseignant d français.

**7.1.2.3. Opinions des six (06) enseignants(es) de la tranche 1 et traitement des cinq (05) questions**

**7.1.2.3.a. Traitement de la question n°01 :**

« Lorsqu'on vous a donné les programmes et on vous a demandé d'enseigner avec cette nouvelle approche, qu'avez- vous ressenti ? Quelles impressions aviez-vous ? »

- **Enseignant n°01 :**

Notre interviewée avoue que ces deux approches pédagogiques sont totalement différentes, l'une de l'autre, de part leurs aspects.

Elle confirme avoir eu beaucoup de soucis une fois confrontée à la réalité du terrain avec cette nouvelle approche qu'est : l'approche par les compétences ; comme en témoignent ses propos :

« *J'avais, d'une part, des soucis lorsqu'on nous a demandé d'enseigner avec cette nouvelle méthode. J'ignorais complètement la méthode et la manière avec laquelle je dois impérativement enseigner ; et d'autre part, j'étais satisfaite par ce changement méthodologique allant en parallèle avec le changement socioéconomique de notre société.* »

Deux minutes ont suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°1.

- **Enseignante n°02:**

L'enseignante répond sereinement que ce changement est de bonne augure puisqu'avec cette nouvelle approche, l'apprenant gagne de la place au sein de la classe et devient le premier acteur responsable de ses apprentissages ; comme en témoignent ses propos :

*« Ce que j'ai ressenti, c'est que cette approche est un changement positif, dans le domaine de l'enseignement car l'élève devient le conducteur ou le gérant de la classe. C'est à lui de découvrir les compétences de la leçon ; de trouver le but de la leçon. Cette nouvelle approche pousse l'élève à réfléchir et à ouvrir de nouvelle perspectives. »*

Trois minutes ont suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°1.

- **Enseignante n°03 :**

Notre interviewée dénote une attitude de désolation vis-à-vis des enseignants chez qui elle suivait ses stages pratiques. Elle avoue que ses derniers s'entichaient aux anciennes méthodes pour enseigner le français dans le primaire, alors que la nouvelle Réforme éducative se penchait pour des enseignements avec l'approche par les compétences.

Elle voit qu'elle devra approfondir ses connaissances puisqu'elle se trouve dans l'obligation d'enseigner le français avec cette nouvelle approche. Elle en témoigne comme suit :

« *C'est une approche nouvelle et je me suis dit qu'on doit s'approfondir dans notre recherche et dans notre formation. Il faut dire que notre tâche est très difficile ; et lors de notre formation , nous avons passé nos stages chez des enseignants qui travaillaient avec d'autres méthodes, en autre la pédagogie par objectifs.*

*Une fois affectée à mon poste, je trouvais que la tâche est très difficile du fait que je devais enseigner avec l'approche par les compétences ».*

Une minute a suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°1.

- **Enseignante n°04:**

Avec un ton certain, notre interviewée déclare avoir beaucoup de crainte par rapport à la tâche attendue pour enseigner le français selon l'approche par les compétences ; vu la formation qu'elle a reçue au sein de l'I.F.P.M. et qui reste en deçà de ses attentes.

Comme en témoignent les propos suivants :

« *Lorsqu'on m'a affectée à mon poste d'enseignement de français, dans le primaire ; j'ai ressenti un manque. La formation que j'ai reçue était incomplète. J'étais vraiment noyée, perturbée dans ma class, avec mes élèves. Je ne savais si j'enseigne ou j'applique cette nouvelle approche ou j'applique celle que j'avais connu lors da ma formation, c'est-à-dire la pédagogie par objectifs .j'étais vraiment perdue ! »*

Deux minutes ont suffi pour cette réponse.

- **Enseignant n°05 :**

Notre interviewé répond avec pondération et déclare n'avoir pas été suffisamment formé dans cette nouvelle approche, du moment où la formation pratique n'était point en adéquation avec la formation théorique reçue à l'I.F.P.M.

Il déclare comme suit :

« *Durant notre formation, on n' était pas préparé : on sait ce que c'est l'approche par les compétences théoriquement ; mais le côté pratique, on a participé à des stages pratiques chez des enseignants qui travaillaient avec la pédagogie par objectifs.*

*Le manque que je ressens lorsque que j'enseigne avec cette approche ; c'est le manque de formation par des spécialistes : l'approche était présente théoriquement ; cependant, elle est absente sur le plan pratique, du fait que le formateur spécialiste n'existait pas sur le terrain.*

*Durant nos stages bloqués, nous y assistions et nous remarquions que l'apprenant n'avait pas sa place d'acteur ; mais plutôt on le voyait : un élève complètement passif ne et effacé dominé par le maître !*

*Lorsque je me suis trouvé face à mes élèves, et j'étais appelé à enseigner selon cette approche nouvellement mise en vigueur ; pour moi, c'était la cata ! je n'étais pas bien armé pour mener à bien cette tâche et guider mes apprenants selon les directifs pédagogiques requis. J'avais vraiment des difficultés dans mes classes de langue ! »*

L'enseignant participant a répondu à cette question durant quatre minutes.

- **Enseignant n°06:**

Notre interviewé décrit spontanément et avec une franchise inouïe sa peur et son stresse lorsqu'il s'est trouvé, pour la première fois, dans sa classe de langue, et face à son jeune public. Il avoue, en outre, que pour y avoir pris goût ; il lui fallait du temps et de la patience ; comme en témoignent les propos qui suivent :

*« Pour être plus honnête , j'étais stressé, j'étais mal à l'aise, j'étais angoissé. Et petit à petit, j'ai commencé à aimer le travail et à faire des progrès. Mais durant mes premières semaines, j'étais vraiment stressé ! »*

Deux minutes suffisent à notre répondant pour traiter de cette question.

**7.1.2.3.b. Traitement de la question n°02**

« Étiez- vous formé(e) à enseigner l'oral selon l'approche par compétences ? sous quelle forme auriez-vous souhaité être formé(e) : des séminaires ? ; Dans le tas ?.... ? »

- **Enseignante n°01 :**

L'enseignante interviewée attester avoir eu une formation pour l'enseignement de l'oral selon l'approche par les compétences comme en témoignent ses propos :

«N*ous avons reçu une formation dans ce sens sous forme de séminaires, de journées d'études et de journées pédagogiques avec madame l'inspectrice . c'était des leçons modèles animées par un enseignant. Nous avons énormément apprécié ces dernières, qui à notre sens sont beaucoup plus intéressantes. C'est de cette manière que nous avons souhaité être formée.ces journées traitaient des différentes matières notamment l'oral, l'écrit, etc. »*

Trois minutes ont suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°2.

- **Enseignante n°02 :**

L'enseignante répond spontanément à cette question estimant être très satisfaite de la formation reçue à l'I.F.P.M., puisqu'elle peut contourner tous les écueils rencontrés lors des séances de l'oral en classe de 5ème A.P. Elle juge en outre que cette formation reste plus efficiente que celle des collègues sortants de l'université ; comme en certifient ses propos :

« *oui, j'étais formée à enseigner l'oral à l'école primaire. J'ai suivi une formation pendant trois ans. Une fois affectée à mon poste, j'ai assuré des enseignements en français pour des 5ème A.P.*

*J'étais prête à enseigner l'oral pour des 5ème A.P. du moment où la formation que j'ai reçue à l'I.F.P.M. me le permettait. J'ai eu la main à la pâte avant de rejoindre mon poste. Grace aux professeurs formateurs qu'on avait, j'ai pu éviter tous les problèmes : comment utiliser les mots qui conviennent , comment choisir les thèmes les plus faciles.*

*A l'I.F.P.M. ; on a fait des stages bloqués dans différentes écoles. A la suite de ses stages, les enseignants nous ont évalués.*

*Je peux vous dire que je suis très satisfaite de cette formation. Il m'arrive parfois de rencontrer des collègues sortants de l'université qui n'arrivent même pas à élaborer une fiche traitant de l'oral ; des collègues qui n'ont pas eu la chance de passer par cette formation !je vois que les enseignants sortants de l'I.F.P.M. sont mieux que ceux qui ont eu un cursus universitaire sur le plan pédagogique. »*

Quatre minutes ont suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°2.

- **Enseignante n°03:**

Pour ce qui est de cette question, l'enseignante affirme avoir une formation purement théorique dispensée par les formateurs de l'I.F.P.M. Elle aurait souhaité trouver des enseignants chez qui elle passait son stage et qui pouvaient concilier entre le côté théorique et celui de la pratique.

Elle requière des journées pédagogiques animées par des enseignants chevronnés qui sauront transmettre des savoirs selon l'approche par les compétences. Elle témoigne comme suit :

« *J'étais formée mais théoriquement, je n'ai pas assister à des enseignements selon l'approche par les compétences, dispensés par des enseignants chez qui nous passions nos stages.*

*Je souhaite assister à des journées pédagogiques animées par les anciens enseignants qui sauront pratiquer l'approche par les compétences. »*

Deux minutes ont suffi à l'enseignante pour répondre à cette question n°1.

- **Enseignante n°04 :**

Notre interviewée affirme, fermement, n'avoir pas été formée selon cette approche par les compétences pour enseigner l'oral en 5ème A.P. ; du moins sa formation reste insuffisante pour assurer cet enseignement requis, selon les règles de l'art.

Nous lui demandons sur quelle forme aurait-elle souhaité être formée, pour ce dessein. Notre participante reprend la parole et certifie que des séminaires ou des journées de formation auraient été bénéfiques, animés par des enseignants chevronnés, pratiquant la nouvelle approche en classe de langue ; pour assouvir sa curiosité pédagogique et didactique, dans ce domaine. Elle déclare comme suivent :

« *je crois que des séminaires ou des journées de formation me seraient très rentables pour compléter ma formation. A travers ces séminaires, j'aurais pu être informée sur cette nouvelle approche et sur les techniques d'enseignement de français qui lui sont inhérentes. »*

Deux minutes ont suffi, à notre participante, afin de répondre à cette question.

- **Enseignant n°05:**

L'enseignant répondant insiste sur le fait qu'il fût formé seulement théoriquement ; cependant la formation était insuffisante puisque les stages bloqués n'étaient pas mis au même diapason que la formation théorique suivie à l'I.F.P.M.

« *nous étions formés théoriquement ; mais pratiquer selon cette approche, exercer l'oral et faire passer le message cela était un défi à réaliser en classe.*

*J'aurais aimé avoir des enseignants formateurs spécialistes pour l'enseignement de l'oral, peut-être ; j'aurais aimé côtoyer des enseignants, sur le terrain, qui ont pratiqué cette approche en utilisant des moyens didactiques et des techniques facilitateurs qui permettent l'échange entre l'enseignant et l'élève, en classe de langue ; j'aurais souhaité assister chez des enseignants travaillant dans des écoles sises dans les zones rurales et urbaines.* »

Deux minutes suffisent à notre répondant pour traiter de cette question.

- **Enseignant n°06:**

Notre interviewé certifie que la formation pédagogique suivie à l'I.F.P.M., durant les trois années demeurent efficaces. Néanmoins, elle s'avère être pour lui très insuffisante ; principalement, lorsqu'il s'agit des stages relatifs plus à la pratique de la classe.

« *Pendant ma formation à l'I.F.P.M., j'étais formé mais partiellement : cette formation portait sur la théorie, surtout : on avait des modules de didactique, de linguistique, l'écrit, l'oral…*

*On avait aussi un autre volet très important, qui portait sur la pratique et à laquelle on ne consacrait pas, malheureusement, beaucoup de temps.*

*Pendant cette période pratique, on faisait des stages hebdomadaires, des stages bloqués ; mais cela restait insuffisant, du moins, pour moi !* »

Deux minutes suffisent pour avoir répondu à cette question.

**7.1.2.3.c. Traitement de la question n°03 :**

« Quel est le point le plus déterminant (important) sur lequel vous aimeriez avoir une formation plus approfondie ?

- **Enseignante n°01 :**

Notre interviewée prétend à une formation pouvant lui apporter un intérêt efficient pour remédier aux problèmes inhérents à la pratique en classe de langue , pour enseigner les deux compétences suivantes : l'oral et l'écrit

**«** *ce qui nous pose problème, c'est l'oral et la production écrite. J'aimerais avoir une formation plus profonde sur ces deux matières parce que jusqu'à présent, l'élève de*

*5ème A.P. n'arrive pas à s'exprimer correctement en français et ne parvient pas à écrire un texte sans fautes. Parfois, même, ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent.*

*La faute incombe à l'enseignant, du moment où il n'est pas bien formé dans cette nouvelle approche. L'échec de l'élève résulte du manque de formation de l'enseignant du primaire et d'informations sur cette approche »*

Deux minutes ont suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°3.

- **Enseignante n°02 :**

Notre interviewée, très ambitieuse d'ailleurs, aurait souhaité approfondir sa formation : elle aurait aimé connaître toutes les ficelles afin d'éviter les obstacles que l'on pourrait rencontrer, une fois affectée dans les zones rurales. Elle en témoigne comme suit :

*« j'aurais voulu avoir une formation encore plus approfondie pour enseigner la langue française dans les environs, étant donné que le niveau des élèves des zones rurales diffèrent nettement de celui des élèves citadins :nous avions l'habitude de rencontrer des élèves dans les écoles de la commune de Mostaganem, et lorsqu'on a été affecté à notre poste, dans les environs, on a senti cette différence car les résultats des élèves obtenus, en fin d'année n'étaient pas aussi satisfaisants que ceux des élèves avec qui on a eu notre formation.les capacités des élèves citadins et de celles des élèves ruraux, à l'oral, sont dissemblables.*

Deux minutes ont suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°3.

- **Enseignante n°03 :**

Notre participante souhaite trouver une solution radicale afin de trancher le nœud Gordien : elle prétend que les exercices proposés demeurent confus et ne répondent guère aux activités relevant de l'apprentissage de l'oral. Elle souhaite trouver un moyen pour remédier à ce problème. Elle confirme comme suit :

« *Le choix des exercices adéquats avec l'apprentissage de l'oral est le point que j'aspire parfaire. On a des difficultés à choisir l'exercice qu'il faut pour l'apprentissage de l'oral. »*

Une minute ont suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°1.

- **Enseignante n°04 :**

Notre interviewée avance avec certitude que les supports pédagogiques demeurent inadéquats pour enseigner le français, dans le second cycle ; particulièrement,

l'enseignement de l'oral en 5ème A.P. Elle prétend que les textes abordés doivent relever du quotidien de l'apprenant afin que celui-ci ne soit pas dépaysé. Elle déclare comme suit :

« *Il faut changer les supports. Il faut que ces derniers soient en relation avec la société, ou avec le milieu dans lequel vit l'enfant. Les textes prévus dans le manuels traitent des thèmes qui ne relèvent guère du la vie socioculturelle de l'enfant algérien* »

Une minute suffit à notre participante pour juger de cette question.

- **Enseignant n°05 :**

Notre interviewé répond d'amblé à cette question, en soulignant plusieurs points qu' il souhaite parfaire, à travers des formations. Il exprime un besoin fort à parfaire sa formation, notamment en production orale. Celle- ci reste un des points importants lui faisant tarauder l'esprit. Ses témoignages suivants l'attestent :

*« Comment faire parler l'élève ? c'est la question qui me revient souvent à l'élève. On a des enfants qui s'expriment aisément. Ceux-là sont aidés par leurs parents. Or, on a d'autres enfants qui s'expriment mal, et on n'arrive pas à trouver l'élément déclencheur ou facilitateur pour traiter l'oral chez l'apprenant.*

*A l'oral, il y a la compréhension orale et l'expression orale. Si la compréhension est assurée ; on pourrait prétendre que la production orale est assurée à 50%, peut-être ; car l'élève ne parvient pas, dans tous les cas, à reproduire des phrases sensées et grammaticalement bien construites.*

Quatre minutes suffisent pour avoir répondu à cette question.

- **Enseignant n°06 :**

Notre interviewé souhaite avoir une formation sur l'enseignement de la compétence de l'oral, lors des stages bloqués. Il aurait aimé que l'on programme une matière traitant de la psychologie de l'enfant, lors de la formation résidentielle. Ses propos en témoignent comme suivent :

*« le point le plus important sur lequel j'aimerais avoir une formation : c'est l'oral. A l'I.F.P.M. on avait le module qui traitait de l'oral ; mais il n'est pas vraiment abordé comme à l'université.*

*Aussi, j'aurais aimé qu'il y ait dans les programmes de formation à l'I.F.P.M. ; un module de psychologie qui traite vraiment la psychologie de l'enfant.*

Deux minutes suffisent pour avoir répondu à cette question.

**7.1.2.3.d. Traitement de la question n°04**

« Quelle représentation avez- vous de l'approche par compétence pour l'apprentissage de l'oral en 5ème A.P. après huit ans de son application ? Etes-vous sûr que l'approche par compétences a pu répondre aux interrogations auxquelles la pédagogie par objectifs a failli ? »

- **Enseignante n°01:**

L'enseignante arrive à distinguer intuitivement entre les objectifs d'apprentissage de la pédagogie par objectifs et ceux de l'approche par les compétences. Elle s'avère satisfaite de l'approche par compétences qui permet au jeune apprenant de communiquer aisément contrairement à la P.P.O. où l'élève n'était enclin que d'apprendre des règles de grammaire. Elle déclare :

**«** *on sent que l'approche par les compétences commence à donner des résultats. Avec la pédagogie par objectifs, l'élève était capable de répéter. En étant seul, il ne pouvait rien faire. Aujourd'hui un enfant de sept ou huit ans peut communiquer et dire des choses incroyables par rapport à son âge. Avec cette nouvelle approche, l'élève réagit. Avant, il se contentait d'apprendre les règles de grammaire »*

Deux minutes ont suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°4.

- **Enseignante n°02 :**

Notre interviewée pense que son ancienneté reste minime pour pouvoir juger des retombées de cette nouvelle approche mise en vigueur, sur l'apprentissage de l'oral en 5ème A.P. Notre enseignante se veut satisfaite de cette approche que si multiples facteurs réunis ensemble sont à la disposition de l'enseignant du primaire, notamment les moyens didactiques ainsi que l'opiniâtreté de l'enseignant du primaire. Elle en atteste comme suit :

« *Si je vous dis que je suis satisfaite, ça ne sera pas la bonne réponse puisque cela fait trois ans que j'enseigne. Mes collègues et moi serons satisfaits que si nous aurons les moyens qui répondent aux interrogations : l'approche par les compétences demande des moyens pour pouvoir transmettre le message à l'oral. La réussite dépendra de la situation géographique de l'établissement, de la volonté de l'enseignant et de la disponibilité des moyens. »*

Quatre minutes ont suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°1.

- **Enseignante n°03 :**

Sachant que la réponse à notre question sera « une réponse précoce » car notre participante est nouvellement recrutée ; elle juge que l'approche par les compétences aura un impact négatif par rapport à l'oral des apprenants puisqu'elle ne répond pas aux exigences sociales des apprenants algériens ; Elle avance comme suit :

*«Je trouve que l'approche n'aboutit pas à ses objectifs. Il y a un échec au niveau de l'oral : il n y a pas de corrélation entre l'approche par les compétences et le société. Il ne peut pas réinvestir ses acquis dans la vie quotidienne.»*

Une minute ont suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°1.

- **Enseignant n°04:**

Avec réserve, et avec beaucoup d'hésitation ; notre interviewée avance que cette approche nouvellement mise en vigueur, n'a pas eu d'impact positif sur le terrain ; du fait que l'enseignant de français n'arrive pas à atteindre les objectifs pédagogiques escomptés :la participante juge que l'élève n'arrive pas à réinvestir ses acquis dans les situations informelles, comme en témoignent les propos qui suivent :

« *je crois que cette approche n'a pas donner ses fruits parce que en fin d'année l'apprenant n'arrive pas à s'exprimer et de mobiliser ce qu'il a appris en classe durant ses trois années »*

Une minute suffira pour notre interviewée afin de donner son avis sur cette question.

- **Enseignant n°05 :**

Avec réserve, notre interviewé répond. Vu le niveau des élèves et les pratiques observées des enseignants chez qui il assistait, durant sa formation de trois ans à l'I.F.P.M., il en conclut que l'approche par les compétences ne répond pas aux objectifs escomptés ; comme en témoignent ses propos suivants :

« *Je trouve que l'approche par les compétences n'est pas fructueuse. Elle n'a pas donné ses fruits. Si on compare cette nouvelle approche à celle qui l'a précédée, c'est-*à*-dire, la pédagogie par objectifs ; avec celle-ci l'élève n'est pas autonome. L'élève ne retrouve toujours pas son autonomie, avec celle mise en vigueur.*

*L'élève produit toujours des phrases agrammaticales ; il n'arrive toujours pas à produire des énoncés corrects. Je trouve que cette approche est destinée pour l'apprentissage du français à des natifs et non à des non-natifs ! »*

Trois minutes suffisent pour répondre à cette question.

- **Enseignant n°06 :**

Notre interviewé est parfaitement déterminé dans son jugement par rapport à l'impact de l'approche par les compétences sur l'enseignement-apprentissage du français , dans le second cycle. Il estime que la réussite de cette approche ne dépendra que du savoir-faire et du tact de l'enseignant du primaire. Celui-ci devra s'investir corps et âme, pour aboutir aux objectifs pédagogiques et aux finalités escomptées.

La réussite de cette nouvelle approche, dans les écoles algériennes incombera à la dextérité de l'enseignant qui saura mener à bien sa tâche et orchestrer ainsi l'esprit créatif, et le tempérament laborieux de nos jeunes apprenants algériens ; comme en témoignent les propos qui suivent :

*« Je vois que l'approche par les compétences peut réussir ; j'y suis très optimiste : contrairement aux méthodes traditionnelles, elle permet à l'enfant d'être créatif, elle lui permet de développer son intelligence et ses capacités. L'enfant est plein de ressources et créativités et c'est à l'enseignant de jouer un grand rôle. La réussite de l'approche par les compétences dépendra de l'enseignant. »*

Deux minutes suffisent pour avoir répondu à cette question.

**7.1.2.3.e. Traitement de la question n°05**

« Quelle formation souhaiteriez-vous avoir si jamais le système éducatif optait pour l'apprentissage de l'oral selon l'approche actionnelle ? »

- **Enseignante n°01 :**

L'enseignante interviewée estime que l'université demeure un lieu de savoir et de maîtrise de connaissances. Néanmoins, elle souhaiterait vivement qu'elle prépare l'étudiant, futur enseignant, à l'enseignement, en lui assurant une formation pédagogique et didactique adéquate lui permettant de gérer ses enseignements en classe de langue. Comme l' affirment ses propos suivants :

«*A l'université, on ne prépare jamais l'étudiant à enseigner. On leur donne beaucoup de connaissances mais on ne le prépare pas à l'enseignement. J'aimerai bien que l'approche soit enseignée à l'université pour que le futur enseignant soit maîtrise cette approche. »*

Deux minutes ont suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°1

- **Enseignante n°02 :**

L'interviewée estime que l'on doit revoir les programmes relatifs surtout à l'oral, étant donné qu'il n'existe aucun enchainement entre les objectifs d'apprentissages de la 3ème A.P. jusqu'à la 5ème A.P.

En outre la formation requise pour enseigner l'oral dans le primaire sera de mise et des journées pédagogiques seront recommandées pour tout le personnel enseignants. Elle défend son opinion comme suit :

« *Je souhaiterais qu'il y ait un changement de programme allant de la 3ème A.P. jusqu'à la 5ème A.P. Ce que j'ai pu constater qu'il y avait une rupture entre les compétences à installer de la 3ème A.P. et en 4ème A.P. ; et celles à perfectionner en 5ème A.P. ; et ce, surtout à l'oral. J'aimerai bien qu'il y ait un enchaînement dans les programmes.*

*Pour ce qui est d'une éventuelle Réforme éducative ; des journées pédagogiques avec l'inspectrice nous seront utiles pour nous former et nous initier à enseigner l'oral dans une perspective actionnelle.* »

Deux minutes ont suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°1.

- **Enseignante n°03:**

Notre participante répond avec détermination et juge que le moyen le plus bénéfique pour la formation des enseignants du primaire afin de perfectionner les savoir-faire en classe de langue serait les journées pédagogiques et les stages bloqués. Ces derniers s'avèrent être un profit avantageux. Les témoignages suivants attestent ceci :

« *J'aimerais bien participer à des journées pédagogiques, à des stages bloqués , à des pratiques sur le terrain pour apprendre d'avantage* »

Une minute ont suffit à l'enseignante pour répondre à cette question n°1.

- E**nseignante n°04 :**

Spontanément, notre interviewée juge qu'une formation sur le terrain serait plus efficiente pour pallier à tout écueil pédagogique venant entraver les pratiques pédagogiques en classe de langue. Elle déclare comme suit :

« *une formation sur place serait souhaitée ; c'est-à-dire pratique, dans l'établissement avec des enseignants qui ont de l'expérience ; de l'ancienneté ; une formation sur place appuyée par des journées de formation, des journées pédagogiques et des séminaires qui traiteraient de cette approche actionnelle.* »

Deux minutes ont suffi pour l'enseignante pour donner son avis sur cette question.

- **Enseignant n°05:**

Notre interviewé souhaiterait une formation sur le tas suivie et dirigée par des enseignants formateurs spécialistes en la matière. En plus, il requière, pour ce fait, un environnement naturel et diversifié, afin de trouver des solutions aux interrogations pouvant endiguer ses tâches pédagogiques. Il opine comme suivent :

« *je souhaiterais avoir une formation sur le terrain avec des spécialistes chevronnés dans cette approche ; avec des outils qui favorisent la compréhension et qui aident l'enfant à avoir un esprit autonome, un esprit d'analyse, un esprit créatif, imaginatif. On trouve toujours cet élève dépendant à son maître.*

*Je souhaiterais suivre une formation avec des enseignants qualifiés, lors des stages bloqués, essayant d'abord cette approche actionnelle, dans des écoles pilotes.*

*Avec l'approche actionnelle, on doit donner à l'élève la liberté balisée de principes adéquats par rapport à son âge.*

*En plus, j'aimerais bien que ces journées d'étude ne soient pas préparées à l'avance, comme cela se fait, lors des journées auxquelles j'assiste.*

Quatre minutes ont suffi pour répondre à cette question.

- **Enseignant n°06 :**

Notre interviewé avance viscéralement que les stages pratiques restent le moyen le plus efficient pour une formation pédagogique des enseignants dans le domaine de la pédagogie et des pratiques de classe.

Aussi, il suggère qu'un échange d'expérience entre nos enseignants/stagiaires algériens et ceux d'outre mer, précisément les enseignants du second cycle des écoles françaises ne serait que fécond afin d'enrichir les connaissances didactiques et pédagogiques des jeunes enseignants inexpérimentés. Notre interviewé n'achève pas l'entretien sans rappeler le rôle prépondérant que joue l'inspecteur(trice), dans la formation des enseignants nouvellement recrutés ; comme en témoignent les propos suivants :

« *Il n'y a pas meilleure que la formation pratique. Si j'étais un responsable, j'aimerais bien qu'on affecte les étudiants, en France ; pour faire des stages, pour voir ce qu'il se fait à l'intérieur des écoles françaises. Et même en Algérie, j'aimerais bien avoir un contact avec des enseignants français, pour enrichir les idées de l'enseignant à travers leurs pratiques de classe. Il n'y a pas meilleure formation que la pratique !!*

*Cela nous permettra de comparer, en plus, les deux systèmes éducatifs : le système éducatif français avec le nôtre.*

*J'ajoute aussi que le rôle de l'inspecteur est très important pour la formation des jeunes enseignants n'ayant pas une expérience dans le domaine des pratiques de la classe.»*

Quatre minutes suffisent pour avoir répondu à cette question.

### 7.1.2.4. Profil des quatre (04) enseignants(es) de la tranche 2

Nos interviewés(es) sont des enseignants dont l'ancienneté est supérieure ou égale à dix (10) ans et inférieure ou égale à vingt-deux (22) ans) : soit 10% d'enseignants par rapport aux quarante (40) enseignants(es) de la tranche deux (2)de l'outil de base ; soit 12,12% d'enseignants par rapport aux trente-trois (33) enseignants(es) de la tranche deux (2) de l'outil de soutien un (1) ; et soit 26,66% d'enseignants par rapport aux quinze (15) enseignants(es) de l'outil de soutien deux (2)

Nos quatre interviewés acceptent volontiers de participer à notre entretien semi-directif. Il déclare avoir entre dix et vingt-deux ans d'ancienneté, en tant qu'enseignants de français, dans le second cycle ; donc une expérience suffisante pour nous faire part de ses impressions relatives à la mise en place de la nouvelle approche ; des différents points convergents ou divergents des différentes méthodes qu'il a connues, pour l'enseignement de français et spécifiquement celui de l'oral, en 5ème A.P. ; de ses préoccupations multiples afin de parfaire ses enseignements, ses pratiques pédagogiques en classe de langue, et enfin des propositions quant à de nouvelles perspectives d'ordre pédagogique voire didactique, dans un temps futur.

Il est à noter que nous avons beau essayé de persuader un maximum d'enseignants pour y collaborer, mais en vain. Notre tâche fut ardue, pour y convaincre les enseignants de tranche II et de la tranche III , pour des raisons 'culturelles' ou autre !!!! -reste à déterminer les causes !!!-

Il n'en demeure pas moins que les quatre enseignants dont le profil suit nous ont ouvert la porte de leur classe afin de répondre à nos questionnements.

#### 7.1.2.4.a. Profil de l'enseignant n°01:

Notre interviewé déclare avoir une ancienneté de vingt-et-un ans. Il a travaillé dans plusieurs écoles de la wilaya de Mostaganem. Il a exercé dans des écoles rurales et urbaines.

Issu de l'I.T.E. en 1992 où il a reçu une formation pédagogique, il est affecté en tant que maître d'enseignement fondamental (M.E.F) ; puis il poursuit, en parallèle, des études à l'université sanctionné par un diplôme dans le commerce international.

Notre interviewé poursuit d'autres études universitaires ; embrassant cette fois-ci la littérature française. Après avoir eu une licence de français, il accède à une étape supérieure et est entrain de préparer un magister en littérature française.

**7.1.2.4.b. Profil du l'enseignant n°02:**

L'enseignant-participant fait partie des enseignants rares de la tranche II ayant accepté d'être interviewer et d'y collaborer.

Après avoir eu son baccalauréat, notre interviewé a fait une formation didactique et pédagogique, d'une année, à l'I.T.E. Il affirme avoir repris des études universitaires ; après quatorze années d'ancienneté, dans le second cycle. Un cursus universitaire sanctionné d'une licence en langue française.

Notre participant confirme avoir une ancienneté de dix-neuf ans, dans le domaine de l'enseignement de français, dans le primaire. Il exerce actuellement ses fonctions au sein d'une école de la commune de Mostaganem.

**7.1.2.4.c. Profil du l'enseignant n°03:**

Notre participant participe volontairement à notre interview. Il affirme avoir vingt ans d'ancienneté. Après deux années universitaires, il opte pour l'enseignement de la langue française, dans le second cycle ; suite à une année de formation didactique et pédagogique à l'I.T.E. d'Oran.

**7.1.2.4.d. Profil du l'enseignant n°04:**

Notre interviewée se propose de bon gré à participer à notre enquête. Elle affirme avoir une ancienneté de vingt-ans après une année de formation didactique et pédagogique à l'I.T.E. Notre enquêtée assure avoir enseigner la langue française dans le second cycle, selon la pédagogie par objectifs ainsi que l'approche par les compétences.

### 7.1.2.5. Opinions des quatre (04) enseignants(es) de la tranche 2 et traitement des cinq (05) questions

#### 7.1.2.5.a. Traitement de la question n°01

« Lorsqu' on vous a donné les programmes et on vous a demandé d'enseigner avec cette nouvelle approche, qu'avez- vous ressenti ? Quelles impressions aviez-vous ? »

- **Enseignant n°01 :**

Notre interviewé décrit fidèlement le changement opéré par le système éducatif algérien depuis 2004 ; où l'enseignement du français avait débuté à partir de la 2ème A.P.

Avec un ton mêlé d'amertume, il dénonce ce changement pédagogique et cette réforme dans les programmes d'enseignement dans le second cycle.

Il juge inconcevable de mettre en application aléatoirement, une Réforme éducative qui n'était point préparée sur des bases solides ; et duquel résultaient de véritables déficiences remarquées sur tous les plans : au niveau des capacités linguistiques des élèves où de leurs capacités langagières ; au niveau des pratiques des enseignants ; etc.

Notre interviewé ne s'oppose guère à l'idée du changement pédagogique, étant donné que celui-ci demeure, selon lui , le terreau de la diversité, de l'enrichissement, et de l'ouverture sur de nouvelles perspectives pédagogiques ne pouvant que le faire sortir d'une monotonie qui s'est fossilisée, à travers le temps.

Néanmoins, il suggère qu'un tel remaniement impose un travail de préparation de fond, et ne doit en aucun cas être fortuit. Les propos suivants en témoignent :

*« Vous savez, comme tout Algérien, au début de tout changement il ya un sentiment de nouveauté. Je pensais que celà va mettre fin à cette monotonie de travail.je croyais qu'on avait à faire à une nouvelle optique pédagogique où il ya plus de liberté pour les enseignants. Effectivement il y a plus de liberté pour l'enseignant, mais il ya un manque de matériels voire les conditions dans lesquelles nous enseignons ne favorisent pas de tels changements.*

*Pour ma part le changement allait être graduel, malheureusement, c'était brusque que ce soit au niveau des instances qui s'occupent de la pédagogie ou au niveau du manuel scolaire .*

*Durant la période où le système éducatif algérien a envisagé l'enseignement du français à partir de la deuxième année primaire et où il a été décidé ; deux uns an après, de prévoir cet enseignement à partir de la troisième année primaire ; il m'a été de*

*constaté qu'il y avait plusieurs manuels scolaires :des manuels pour des élèves de troisième année ancien régime, d'autres pour ceux du nouveau régime, sans oublier les élèves qui suivaient un enseignement fondamental. Un vrai chao!*

*De cette diversité de manuels, de ce changement de système brusque où on sentait qu'il n' y avait pas une réforme sérieusement préparée et où l'élève algérien était cobaye ; il en a découlé un résultat chaotique !*

*Si on ne fait pas un travail sur des bases solides, avec un programme solide, et des manuels adaptés au niveau des apprenants ; on ne récolte que les résultats que vous pouvez constatez par vous-même ! »*

Six minutes lui suffisent pour répondre à cette question.

- **Enseignant n°02 :**

Notre interviewé répond, avec consternation à cette première question. il juge inconcevable qu'une telle démarche puisse se produire : des recommandations à suivre sans pour autant se prémunir de directives pédagogiques.

Il avoue que l'institution devra leur transmettre ces dernières afin que l'enseignement du français dans les écoles primaires soit uniformisé ; comme en témoignent les propos suivants :

**«** *Au fait qu'on j'ai reçu ce programme, j'étais vraiment étonné. Du coup, je ne savais pas par quoi commencer : on nous a donné un manuel sans directives ; il n y avait aucune explication. J'ai même remarqué des phrases sans aucun sens, pour percevoir un objectif, ce n'était guère évident : on saute du coq à l'âne !*

*« On nous donne un manuel et on nous demande de choisir un thème, je peux vous assurer qu'on aura pas un rendement distinct : chacun de nous pourra choisir à sa guise et on n'aura pas les mêmes résultats. »*

Trois minutes suffisent pour répondre à cette question.

- **Enseignant n°03 :**

Notre interviewé reste parmi les rares enseignants de la tranche II ayant sciemment coopérer avec nous afin de réaliser notre entretien semi-directif.

Il nous fait part, en toute honnêteté, de ses appréhensions lorsqu'il a été enclin d'enseigner selon l'approche par les compétences.

Il s'oppose fermement au fait d'enseigner le F.L.E., selon une approche sans aucune formation didactique et pédagogique préalable.

Il trouve légitime que l'enseignant recourt à l'ancienne pédagogie (P.P.O.), puisqu'il n'a point été formé selon l'approche mise en vigueur.

Aussi, il argue le recours à l'ancien système par d'autres facteurs tels que : le manque de moyens et l'effectif important des apprenants. Comme en attestent les propos qui suivent :

**«** *Au début, c'était un peu difficile pour pratiquer cette nouvelle approche. On s'attendait à un recyclage ou une formation d'une semaine ou deux. On nous a donné les nouveaux programmes et les nouveaux manuelles, et on nous a demandé d'enseigner. Notre problème c'était comment enseigner avec cette nouvelle approche. Je peux vous garantir qu'on avait besoin de formation préalable pour savoir comment procéder dans nos classes de langue.*

*Je trouve que les manuels sont plus riches et plus intéressants que ceux de la méthode précédente. Ce qu'il nous fallait c'était une formation ; puisqu'on était très attaché à l'ancienne méthodes. Je peux vous avouer qu'on pratiquait toujours cette dernière, pour enseigner la langue française. On a vécu dans les contradictions.*
*Actuellement, on essaye de s'y adapte. Avec cette nouvelle approche, l'enfant devient acteur principal : c'est lui qui fait la recherche de la documentation, il travaille en groupe.*

*Cependant, vu le nombre important d'élèves, vu le manque de moyens notamment une bibliothèque, les moyens audio-visuels ; on est obligé de pratiquer l'ancienne méthode et d'utiliser même les figurines. »*

Cette question a été discutée en quatre minutes.

- **Enseignant n°04 :**

Notre interviewée explique en toute franchise sa crainte lorsqu'elle a été appelée à enseigner le F.L.E., selon cette nouvelle approche : elle trouve intéressante l'approche car c'est une démarche nouvelle ; néanmoins, elle n'était pas réellement informée et formée pour l'appliquer littéralement dans sa classe de langue. Ses propos en témoignent comme suivent :

**«** *je trouve que tout ce qui est nouveau , c'est intéressant. Par la suite, lorsqu'on a commencé à travailler avec cette nouvelle approche, on a trouvé qu'on était pas informé, pas très bien préparé pour entrer , dans cette nouvelle expérience là. Je ne vous cache pas, qu'on avait peur car ce n'était pas vraiment clair. »*

Deux minutes ont suffi pour répondre à cette question.

### 7.1.2.5.b. Traitement de la question n°02

« Étiez- vous formé(e) à enseigner l'oral selon l'approche par compétences ? Sous quelle forme auriez-vous souhaité être formé(e) : des séminaires ? ; Dans le tas ?.... ? »

- **Enseignant n°01 :**

Notre interviewé exemplifie à plusieurs reprises son point de vue afin de nous donner une idée précise sur la qualité de la formation requise pour la formation des enseignants de français du primaire.

Il estime que la formation des enseignants de français s'avère être déliquescente puisqu'elle ne repose que sur des journées pédagogiques rébarbatives.

Il pense qu'une formation prolifique est recommandée pour répondre aux carences d'ordre pédagogiques des enseignants.

Une formation pédagogiques, méthodologique, didactique voire théorique traitant des différentes notions ou concepts relatifs au domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, spécifiquement celui du F.L.E.

Notre interviewé suggère même l'intervention des universitaires spécialistes dans différentes matières afin d'améliorer, voire de parfaire le niveau conceptuel et pédagogique des enseignants de français du primaire.

Notre participant avoue que la désagrégation du système éducatif, quel qu'il soit, incombe à l'enseignant, aux inspecteurs- formateurs et même aux parents. la responsabilité est partagée par tous.

Pour qu'un enseignement soit productif, il faut énormément de tact de la part des enseignants, une implication massive des parents et une prise en charge réelle des acteurs veillant sur la formation du personnel enseignant.

*« J'ai eu l'occasion de connaître les différentes approches sur le terrain, lors des journées pédagogiques. En plus je suis sortant de l'I.T.E. Ce que je peux vous dire ; les gens ne comprennent pas ce que veux dire la formation. Il y a formation et formation.*

*Je peux donner une formation sur le plan théorique, où les choses vont très bien. Je peux donner une formation pratique et je peux constater par moi-même les retombées de tel ou tel changement.*

*J'ai eu la chance de travailler à l'université où j'ai assuré les module de phonétique, et linguistique. Ce qui manque, c'est cette formation là. J'ai même proposé à l'inspectrice, de faire appel à un linguiste pour nous faire un cours de linguistique ; à un didacticien pour nous faire un cours en didactique ou en pédagogie, à un spécialiste en phonétique pour la maîtrise des sons. Il ne faut pas oublier que cette dernière reste une matière importante qui s'inscrit dans nos programmes d'enseignement du français. On en a marre de cette routine des journées pédagogiques traditionnelles !*

*Le tort est partagé entre les enseignants et les instances, à savoir les inspecteurs de l'enseignement.*

*A l'université, on parle F.L.E. Ce que j'ai constaté', qu'à l'école primaire, on continue de considérer le français comme étant une langue maternelle : c'est-à-dire, l'élève est appelé à parler en français partout où il se trouve ; dans la rue, dans la cours,…*

*Or, la réalité est tout autre : on remarque une rupture entre le milieu formel où sont assurés les enseignements en français et le milieu informel, c'est-à-dire, la rue. Le niveau de français baisse de plus en plus.*

*Pour ma part, je pense qu'un élève au terme du second cycle est capable de lire et d'écrire. je pense que ce qui est prescrit par les finalité du système éducatif, pour l'enseignement de français s'avère osé !*

*J'ajoute aussi que le niveau appréciable des élèves en langue françaises revient aux astuces, au savoir-faire et au savoir-être de l'enseignant surtout.*

*Aussi, j'ajoute que le soutien et la prise en charge des parents envers leurs enfants ne sont que d'un grand apport contribuant ainsi à l'amélioration de leur niveau de langue. »*

Six minutes suffisent pour traiter cette question.

- **Enseignant n°02 :**

Notre interviewé déclare assurément n'avoir jamais été formé pour enseigner l'oral selon cette nouvelle approche. Il atteste, d'une part, que la pédagogie par objectifs la pédagogie semble être efficiente pour ce fait ; et d'autre part, il avoue qu'elle demeure une méthode salvatrice à la quelle il pourra recourir pour l'enseignement du français, et celui de l'oral spécifiquement. Comme en témoignent les propos suivants :

**«** *Je n'ai jamais été formé à enseigner l'oral selon l'approche par les compétences. Je recours toujours à l'ancienne méthode pour enseigner qui pour quelques*

*uns reste une méthode archaïque. Selon moi, l'ancienne méthode est très efficace. Elle est claire.*

*J'aurais aimé qu'il y ait des journées d'étude ou des séminaires ! cela contribuerait sans doute à ma formation (didactique et pédagogique). Ceci nous permettra de clarifier les choses les plus sombres. »*

Trois minutes ont suffi pour répondre à cette question.

- **Enseignant n°03:**

Notre interviewé décrit son désarroi face au carence des journées d'étude ou de journées pédagogiques traitant de projets à dominante orale.

Il souhaite un jour assister à des journées de formation où la primauté à l'**oral** sera de mise : il estime que l'on accorde moins d'importance à cette compétence. En plus, il assure n'avoir jamais assisté à des journées d'étude traitant de cette skyls . comme en témoignent ses propos suivants :

*« nous avons des projets à dominante orale et d'autres à dominante écrite. Pour ce qui est de l'oral nous n'avons reçu aucune formation. Tout ce qu'on fait, c'est surtout des projets à dominante écrite.*

*J'aurais souhaité recevoir une formation sur l'utilisation des moyens audio-visuels, pour l'enseignement-apprentissage de l'oral ; où l'élève pourra s'y investir et s'exprimer.*

*Lors des journées d'étude avec madame l'inspectrice, nous traitons généralement des projets à dominante écrite. Durant toute ma carrière, je n'ai jamais assisté à des journées à dominante orale. »*

Trois minutes suffisent à notre participant pour répondre à cette interrogation.

- **Enseignant n°04 :**

Notre interviewée était très concise, dans sa réponse. Elle juge que des stages de formation de quinze jours ou d'un mois, suivis de pratique en classe de langue seraient très avantageux afin de braver toutes les lacunes didactiques et pédagogiques, et améliorer les savoir-faire. Ses propos en attestent comme suivent :

**«** *j'aurais souhaité assister à des séminaires et des stages de formation d'une quinzaine de jours ou d'un mois, suivis de pratique ; dans des classes où le niveau des élèves soient hétérogène, pour voir toutes les difficultés qui en résultent. »*

Deux minutes sont consacrées pour répondre à cette question.

**7.1.2.5.c. Traitement de la question n°03**

« Quel est le point le plus déterminant (important) sur lequel vous aimeriez avoir une formation plus approfondie ? »

- **Enseignant n°01 :**

Notre interviewé expose son avis arborant, dans le détail, les points les plus sensibles pouvant être mis sur la sellette par les instances responsables de la formation des enseignants du second cycle.

Une formation prenant en compte toute les carences des enseignants dans les différents domaines : en pédagogie, en phonétique, en linguistique voire en informatique.

Notre interviewé déplore le manque de matériel qui reste l'écueil principal venant endiguer la tâche pédagogique de l'enseignant de français, dans le cycle primaire

Il ajoute aussi que celui-ci est chargé d'assumer une mission qui n'est autre qu'une mission possible à mener à bien ; s'il s'investit vaillamment et consciencieusement, comme en témoignent les propos suivants :

*« D'après ma propre expérience ; les gens, les décideurs, les instances qui s'occupent de l'enseignement primaire négligent trop l'enseignement dans le cycle primaire. Chaque enseignant devra faire des stages de recyclage.*

*En tant qu'enseignant, je suis entrain de former des générations pour le futur. Est-ce que des stages de formation et de recyclage destinés pour les enseignants à l'I.T.E. vont nuire à l'économie du pays ?*

*Ce stage de recyclage va me permettre de mettre un point d'arrêt pour voir ce que j'ai déjà fait, comment je l'ai fait : est-ce que je suis sur la bonne voie ou bien non, et je dois m'adapter à une réalité donnée.*

*Il faut aussi donner le temps à la formation. Les mentalités ont changé : avec l'avènement des nouvelles technologies de communication, les enseignants parviennent à télécharger des fiches toutes faites. Ce n'est pas la bonne solution !!!*

*La solution c'est de faire participer les enseignants à leur propre formation. Etant sur le terrain, je peux vous confirmer que l'enseignant sera en mesure de connaitre de près les aléas du terrain mieux que l'inspecteur ; étant donné que la réalité de la classe diffère d'une école à une autre.*

*J'aurais bien aimé avoir un effectif comptant pas plus d'une vingtaine d'élèves, une classe équipée de matériel didactique tel que : un téléviseur, internet…*

*Je peux vous paraître prétentieux, mais c'est légitime. Si on veut que nos enfants réussissent dans l'avenir, c'est çà !! si nos classes étaient bien équipées, et si l'élève est mis dans un environnement adéquat, nous ne pourrons récolter que de bons résultats. C'est aussi une question de moyens !*

*On a des enseignants qui font leur travail, avec amour ; on a d'autre qui le font, avec contrainte à cause de cette monotonie dont ils n'arrivent pas à se débarrasser !*

*Reste le problème de la maîtrise de l'outil d'informatique. Chaque enseignant devra maîtriser cet outil pour sa propre recherche quant à la préparation didactique et pédagogique.*

*J'insiste aussi sur la formation en phonétique, en linguistique, et surtout en pédagogie. Une formation animée par des spécialistes qui maîtrisent le domaine. »*

Dix minutes ont suffi pour traiter de cette question.

- **Enseignant n°02 :**

Notre interviewé explique avec émotion que les enseignés ainsi que les enseignants restent les victimes d'un système éducatif qui se veut anarchique étant donné qu'il subissent des directives fortuites.

Il juge opportun que les instances concernées prévoient, au préalable, une étude expérimentale afin de tenir compte des aléas pouvant survenir au cas d'échec.

Il dénie fermement toute responsabilité envers des résultats jugés non satisfaisants. Il argue que cela incombe à la mauvaise gestion des décideurs concernés par la réforme du système éducatif.

**«** *Il faut qu'il y ait des gens de spécialité qui puissent nous orienter. Ce que j'ai remarqué, c'est qu'o nous prenne pour des cobayes - les élèves et nous les enseignants sommes des cobayes- .*

*Il faut qu'il y ait des écoles pilotes pour faire des essais. On nous parachute des manuels, et on nous demande d'enseigner avec. Au bout de quelque temps, on nous demande si cela a réussi ou non.*

*Nous ne sommes pas les responsables d'un éventuel échec ! Nous sommes des victimes au même titre que les élèves. Par la suite, on nous fait endosser la responsabilité »*

Trois minutes suffisent pour répondre à cette question.

- **Enseignant n°03 :**

Notre interviewé confirme que l'enseignement de l'oral selon cette nouvelle approche reste un point sombre auquel il faut impérativement parfaire.

Il ajoute que le volume horaire insuffisant et le manque de moyens didactiques entravent absolument l'enseignement de cette compétence en classe de langue. Comme en témoignent les propos suivants :

**«** *D'après mon expérience ; le volume horaire insuffisant pour l'enseignement du français généralement e celui de l'oral particulièrement reste un des facteurs endiguant la tâche de l'enseignant de français du primaire.*

*La deuxième difficulté qui entrave la tâche de l'enseignant c'est : le manque de moyens et le nombre d'élèves qui reste toujours élevé.*

*Je persiste à dire que l'oral reste la matière où j'aimerai avoir une formation approfondie car on a du mal à communiquer avec les élèves et ceci faute de moyens et volume horaire. »*

Deux minutes ont suffi pour aborder cette interrogation.

- **Enseignant n° 04 :**

Notre enquêtée affirme amèrement que la compétence de l'écrit reste une des zones les plus sombres et les plus problématiques. Elle trouve que la compétence de l'oral n'engendre pas énormément de problèmes puisque l'enseignant peut atteindre quelques objectifs escomptés. Elle en opine comme suit :

« *C'est l'écrit, surtout l'écrit qui me pose problème. Pour l'oral, on peut atteindre quelques objectifs fixés au préalable. »*

En une minute, notre interviewé répond à cette question.

**7.1.2.5.d. Traitement de la question n°04**

« Quelle représentation avez- vous de l'approche par compétence pour l'apprentissage de l'oral en 5ème A.P. après huit ans de son application ?

Êtes-vous sûr que l'approche par compétences a pu répondre aux interrogations auxquelles la pédagogie par objectifs a failli ? »

- **Enseignant n°01 :**

Notre interviewé réplique en se posant des questions multiples, en vu d'afficher sa position au sujet de l'application de l'approche par les compétences pour l'enseignement de l'oral, dans le primaire.

Pour notre participant, il n'y a pas d'approche qui pourrait supplanter une autre qui lui succède. Au contraire, les approches commutent et peuvent de compléter, dans certains cas.

Nous remarquons sa détermination face à l'inexistence de moyens favorisant la réussite de l'approche mise en vigueur. Des moyens didactiques et d'autres qui relèvent de la formation du personnel enseignant par des spécialistes dans différents domaines, à savoir, la pédagogie etc., comme en témoignent les propos qui suivent :

*« Est-ce que son application était à la lettre ? Est-ce que les moyens ont marché avec ? Est-ce qu'il y avait une formation au préalable prenant en charge cette approche ?*

*Vous me demandez de faire un état des lieux ! Je vous direz tout simplement il faut voir le C.E.M. Les répercutions données au niveau du C.E.M.*

*Je suis avec cette approche, mais il faut fournir les moyens pour l'enseignant, à savoir, la formation adéquate et l'espace suffisant pour contenir plus de quarante élèves. Croyez-vous qu'on peut enseigner avec cette approche avec quarante-cinq élèves ?*

*Aussi l'absence des parents d'élèves vis-à-vis de la réussite de leurs enfants contribue à l'échec de cette approche. L'implication des parents d'élèves et leur contribution pour promouvoir leur niveau de langue est très important, vue le nombre d'heures insuffisant attribué pour l'enseignement de français, dans le second cycle !*

*De ma part, je pense qu'il n'ya pas d'approche qui vient à la place d'une autre. Normalement, les approches aillent en parallèle, pour aboutir à quelque chose. Elles se complètent.*

*Personnellement, je jongle entre les deux. Selon les cours, selon aussi le niveau de la classe j'adapte le moyen adéquat et qui favorise le choix de telle ou telle démarche. Je ne pourrais atteindre mes objectifs qu'à partir des supports jugés appropriés pour telle ou telle cours.*

Dix minutes suffisent pour répondre, dans le détail, à cette question

- **Enseignant n°02 :**

L'interviewé déclare être non satisfait de l'approche mise en vigueur puisqu'elle n'a pas répondu à ses objectifs à l'oral. Pourtant, une place privilégiée est accordée à cette dernière. Il ajoute que des séances réservées à la dictée qui s'avère être cruciale, à son sens, pourraient combler les lacunes inhérentes à l'orthographe ; comme en témoignent ses propos :

**«** *L'approche par les compétences n'a pas pu répondre à ses objectifs. On a remarqué que, sur le terrain, il ya beaucoup de régression et du recul : avant quand on faisait l'oral ; c'était bien étudier. L'enfant parle s'exprimait bien à l'oral comme à l'écrit.*

*Dans cette approche, on fait beaucoup l'oral. ils ont négligé l'écrit. L'enfant comprend ce qu'on lui dit ; essaye de nous répondre en français. Par contre, il s'exprime plus ou moins bien à l'écrit.*

*je peux vous dire encore une fois que, sur le plan de l'oral, cette approche n'a pas vraiment répondu à ses objectifs : les textes proposés n'ont aucun sens et n'ont aucun lien entre eux, des thèmes disparates.*

*Un autre point très important qu'ils ont oublié, la dictée où l'élève exerce son observation, et où il fait attention à l'orthographe. »*

Deux minutes suffisent pour répondre à cette question.

- **Enseignant n°03 :**

Notre interviewé déclare avec hésitation que l'approche mise en vigueur a pu répondre aux interrogations auxquelles la PPO a failli : l'apprenant de cinquième année primaire peut plus ou moins s'exprimer librement, lors de situations de communication.

Il est acteur et contribue activement à la construction de ses acquis. L'enseignant de français est relégué au second plan ; comme en témoignent ses propos :

**«** *Je pense qu'à l'écrit, elle a donné ses fruits ; par contre à l'oral, ça laisse à désirer.je dois vous dire que par rapport à l'ancienne méthode, on remarque une légère amélioration : l'élève s'exprime à l'oral, en classe, avec difficulté.*

*Dans la P.P.O. ; l'enseignant donnait les directives qui s'exprimait plus. Avec cette nouvelle approche ; c'est l'élève qui s'exprime après lui avoir donné une consigne. Je pense que cette nouvelle approche a répondu aux interrogations auxquelles la pédagogie par objectifs a failli.»*

Trois minutes suffisent pour répondre à cette question.

**Enseignant n°04 :**

Notre interviewée trouve l'approche suffisamment efficace pour l'apprentissage de l'oral en 5ème A.P. si tous les moyens didactiques étaient à la portée de l'enseignant du primaire. Voici les propos qui en témoignent :

**«** *Je peux vous dire que cette approche commence a donner quelques fruits ; suite aux efforts personnels de l'enseignant du primaire.*

*Elle a pu répondre partiellement aux interrogations auxquelles la P.P.O. a failli ; vu le manque de moyens. Si on avait tous les moyens à notre disposition, on peut dire qu'elle serait efficace à 100% »*

**7.1.2.5.e. Traitement de la question n°05**

« Quelle formation souhaiteriez-vous avoir si jamais le système éducatif optait pour l'apprentissage de l'oral selon l'approche actionnelle ? »

- **Enseignant n°01 :**

Notre interviewé voulait, de prime à bord, un éclaircissement par rapport à l'approche actionnelle. Après lui en avoir donné une idée succincte ; il continue de proposer, d'abord, des idées pouvant promouvoir le niveau de français des élèves.

Il estime, en outre, qu' une formation en animation serait sollicitée ; en plus de la formation préconisée dans les différents domaines de la linguistique, de la phonétique, de la pédagogie .

Cette formation aura pour objectif de mettre l'enseignant dans des situations-problèmes , de le rendre capable de gérer avec tact et ingéniosité des situations imprévisibles, dans sa classe de langue. Il en témoigne comme suivent :

« *Une idée germe dans mon esprit : pourquoi ne pas introduire le théâtre comme discipline, dans le second cycle ? le théâtre permet à l'élève d'acquérir le verbe, la gestuel,…*

*Avant, on jouait à travers les saynètes où étaient présentes les figurines. Ce jeu créait une certaine ambiance en classe. Ceci était très apprécié par nos élèves. C'est dommage que cela ne se fasse plus.*

*Je dois vous avouer que j'ai toujours apprécié la méthode Freinet où l'enseignant avait une certaine liberté pour choisir le milieu jugé adéquat à ses enseignements. En*

*sortant un peu de l'école, nos enfants pourront apprendre la langue française autrement qu'à l'école.*

*Pour ce qui est de la formation des enseignants selon l'approche actionnelle ; en plus des stages où l'enseignant sera appelé à approfondir ses connaissances en phonétique, en linguistique, et en pédagogie ; il leur faut une formation d'animateur.*

*Ce terme revient souvent, dans les approches pédagogiques. Et pour que l'enseignant soit un bon animateur, il faut le préparer à ce dessein, le mettre en situation-problème pour qu'il en prenne conscience.*

Six minutes ont suffi pour répondre à cette question.

- **Enseignant n°02 :**

Notre interviewé opte pour des séminaires et des stages bloqués pouvant être programmés pendant les vacances, et animés par des spécialistes dans divers domaines afin de parfaire la qualité de sa formation didactique et pédagogique. Ses propos en témoignent comme suivent :

**«** *J'aimerais bien qu'il y ait des séminaires ou une formation d'une semaine ou une quinzaine, pendant les vacances, avec des enseignants spécialistes dans différents domaines.* **»**

Une minute suffit pour répondre à cette question.

- **Enseignant n°03 :**

Notre interviewé exprime, en toute sincérité, son désir pour une formation didactique et pédagogique, à l'étranger.

A défaut, il aspire suivre une formation sur les lieux, en d'autre terme, des séminaires animés par des étrangers spécialistes dans les divers domaines de l'enseignement des langues ; ici en Algérie ; pour être recycler et être au même diapason avec le personnel enseignant d'outre mar. Comme en attestent les propos suivants :

**«** *Personnellement, je soutiens la formation à l'étranger de un mois, deux mois, ou pendant les vacances par exemple ; comme on le faisait autrefois. Ou bien on nous programme une formation avec des étrangers venant des pays européens, spécialistes dans les différents domaines de didactique et de pédagogie.*

*Il faudrait prévoir des semaines de recyclage pour une formation, non pas théorique, seulement, mais aussi pratique.*

*Je sens vraiment qu'on est en retard par rapport à ce qui ce passe ailleurs ! je vous dis vraiment que je n'atteins jamais mes objectifs d'apprentissage, vu tous les facteurs cités précédemment entravant ma tâche dans ma classe de langue. »*

Nous avons abordé cette question en trois minutes.

- **Enseignant n°04 :**

Notre interviewée campe sur sa position ; elle voit avec détermination que les stages bloqués de quinze jours ou d'un mois s'avèrent d'une grande efficacité pour la formation de l'enseignant de français, quant à ses pratiques didactiques et pédagogiques ; pour de nouvelles perspectives dans l'enseignement-apprentissage du F.L.E. en Algérie. Elle opine comme suit :

**«** *Je persiste à dire que les stages bloqués suivis de la pratique seraient très bénéfique pour la formation de l'enseignant du primaire, selon de nouvelles perspectives ; pour l'enseignement de l'oral spécifiquement ; et celui du français généralement. »*

Deux minutes suffisent pour répondre à cette question.

### 7.1.2.6. Profil des cinq (05) enseignants(es) de la tranche 3

Nous continuons notre enquête en nous adressant aux enseignants dont l'ancienneté est supérieure ou égale à vingt-deux (22) ans et moins de quarante (40) ans) : soit 41,66% d'enseignants par rapport aux douze (12) enseignants(es) de la tranche trois (3) de l'outil de base ; soit 23,80% d'enseignants par rapport aux vingt-et-un (21) enseignants(es) de la tranche trois (3) de l'outil de soutien un (1) ; et soit 33,33% d'enseignants par rapport aux quinze (15) enseignants(es) de l'outil de soutien deux (2)

### 7.1.2.6.a. Profil de l'enseignant n°01:

Notre interviewé accepte vivement participer à notre enquête. Il déclare être sortant de l'I.T.E, en 1987. Il confirme avoir vingt-cinq ans d'ancienneté ; et exerce dans une école sise dans la commune de Mostaganem.

Il déclare, en outre, avoir enseigné le F.L.E. selon la pédagogie par objectifs et aussi dans l'approche par les compétences.

**7.1.2.6.b. Profil de l'enseignant n°02**:

Notre deuxième interviewé, soucieux et ambitieux dans sa noble tâche a accepter de collaborer avec nous, pour la réalisation de notre enquête ; aspirant trouver, au même titre que nous, de possibles solutions aux différents écueils rencontrés en classe de langue.

Il affirme avoir une ancienneté de vingt-six ans, dans le primaire. Il a enseigner le F.L.E. selon les deux systèmes éducatifs algériens – la P.P.O. et l'approche par les compétences. Notre participant déclare être sortant de l'I.T.E. de Mostaganem et avoir reçu une formation sur le terrain.

Il exerce actuellement dans l'une des écoles de la commune de Mostaganem.

**7.1.2.6.c. Profil de l'enseignant n°03**:

Notre troisième interviewé déclare être sortant de l'I.T.E. depuis 1986 ; après une année de formation didactique et pédagogique.

Notre participant assure avoir enseigné le F.L.E. selon les deux pédagogies : la P.P.O. et l'approche par les compétences.

**7.1.2.6.d. Profil dé l'enseignant n°04**:

Notre quatrième interviewé accepte avec plaisir notre demande de collaboration. Il avance qu'il a trente et un ans d'ancienneté dans le domaine de l'enseignement – apprentissage du F.L.E., dans le second cycle. Il affirme être sortant de l'I.T.E. notre participant embrasse l'enseignement par amour. Il déclare avoir enseigner le français selon les trois systèmes éducatifs algériens : le système primaire d'avant 1976 ; celui du fondamental ; et enfin l'enseignement selon l'approche par les compétences.

Il ajoute avoir été formé par des étrangers et des Algériens, durant une année.

**7.1.2.6.e. Profil du l'enseignant n°05**:

Notre interviewée accepte, avec gaieté de cœur, collaborer avec nous, dans le cadre de notre enquête. Elle assure avoir trente ans d'ancienneté ; elle affirme être sortante de l'I.T.E. d'Oran, après une année de formation. Elle déclare avoir connu les trois systèmes éducatifs algérien : l'enseignement normal, celui du fondamental, et enfin l'enseignement selon l'approche par les compétences. elle enseigne actuellement dans une école de la commune de Mostaganem.

### 7.1.2.7. Opinions des cinq (05) enseignants(es) de la tranche 3 et traitement des cinq (05) questions

#### 7.1.2.7.a. Traitement de la question n°01

« Lorsqu' on vous a donné les programmes et on vous a demandé d'enseigner avec cette nouvelle approche, qu'avez- vous ressenti ? Quelles impressions aviez-vous ? »

- **Enseignant n°01:**

Spontanément et avec un air conjuguant la mélancolie et l'angoisse, notre interviewé déclare être favorable à ce changement didactique et pédagogique, puisque ce dernier était revendiqué.

Notre participant explique, d'une part, cette angoisse du fait que cette approche est nouvelle pour eux et l'enseignant du primaire ignore ses retombées.

D'autre part, il clarifie sa position favorable face au changement du moment où le monde est en perpétuelle évolution, et qu'il faut indubitablement s'y adapter.

Aussi faut-il ajouter que, selon, lui, cette approche nouvelle permet à l'enseignant de français d'être plus autonome ; et nécessite de lui des efforts personnels pour parfaire sa formation dans le domaine de la didactique et de la pédagogie ; comme en attestent les propos qui suivent :

« *J'étais malheureux. Je peux dire que l'approche par les compétences est une nouvelle approche, et à chaque fois qu'il y a une nouvelle approche, un nouveau programme ; on appréhende la nouveauté : cette angoisse de l'avenir est due car on ne sait pas si cette approche marche ou pas !*

*Mais toujours est il que la curiosité et l'envi de changer a fait que, il faut être optimiste. On opte pour le changement vu que la P.P.O. n'a a pas marché.*

*Le changement socioéconomique et la mondialisation font en sorte qu'on mise pour ce changement didactique. On a demandé qu'il faut être autonome encore plus.*

*Nous sommes entrain de travailler avec une approche qu'on nous a imposée. Toujours est-il qu'il faut faire des efforts personnels puisque c'est nouveau pour l'enseignant. »*

Trois minutes suffisent pour répondre à cette question.

- **Enseignant n°02 :**

Notre interviewé avoue avoir rencontré des difficultés dans sa démarche pédagogique, lorsqu'on lui a demandé d'enseigner selon l'approche par les compétences. Il ajoute avoir assisté à des séminaires qui restaient insuffisant pour sa formation selon cette pédagogie.

Il juge que les contenus des manuels proposés ne sont point adaptés au niveau socioculturel de nos apprenants algériens ; qu' il serait souhaitable de les réadapter en tenant compte de cette réalité socioculturelle ; et qu'il faut munir les écoles des moyens didactiques qui favorisent des résultats escomptés.

Encore soutient-il que le concept de compétence reste ambivalent pour la majeure partie des enseignants du primaire et doit être impérativement clarifier pour éviter tout amalgame. Comme en témoignent les propos suivants :

« *Pour commencer, on a fait de petits séminaires ; puis on a essayé d'appliquer au niveau de nos élèves. on a trouver des difficultés, au début ; mais, en fonction de cette nouvelle approche, on a essayé d'améliorer nos pratiques et de s'y adapter, au fur et à mesure.*

*Je peux vous dire qu'on est arrivé petit à petit à comprendre de quoi il s'agit et on a avancé.*

*Au début, on a trouvé que c'est un peu difficile parce que c'est nouveau ; et tout ce qui est nouveau c'est relativement difficile.*

*Il ya eu beaucoup de changement au niveau des manuels scolaires. Le programme, au début était un peu difficile et n'était pas vraiment adapté au niveau des élèves. Pour le contenu, il était varié et riche ; une présentation parfaite des supports, des illustrations utiles. Toutefois, ceci n'était pas à la portée de tous les apprenants. C'est en fonction du niveau social des élèves.*

*Les thèmes proposés sont complexes par rapport à nos enfants. Ils doivent être revus et réadapter au niveau socioculturel de l'apprenant algérien.*

*Pour le manuel, il doit être accompagner d'outils didactiques (CD. Cassette, une télévision…) ; ce qui n'est pas le cas dans les écoles primaires.*

*La démarche proposée pour les apprentissages linguistiques est trop complexe. Elle doit être simplifiée et fragmentée pour permettre de meilleurs résultats.*

*Le mot compétence reste toujours équivoque. Je peux dire que la majorité des enseignants ne connaissent pas le vrai sens du mot compétence. »*

Huit minutes ont suffi pour traiter de cette question.

- **Enseignant n°03:**

Notre interviewé répond succinctement à cette question en affichant sa position favorable à l'égard de la mise en place de l'approche par les compétences : selon cette dernière, l'apprenant reste le centre d'intérêt par excellence de l'acte pédagogique. » les propos suivants en témoignent comme suivent :

« *je peux dire que tout ce qui est nouveau, c'est beau, et il peut apporter un plus. Cette approche par les compétences laisse toujours l'initiative à l'élève. C'est ce qu'on a toujours demandé : laisser l'élève de s'exprimer, de réfléchir, de décider, chercher ; enfin le responsabiliser. »*

A cette question, notre participant réserve deux minutes.

- **Enseignant n°04 :**

Notre interviewé nous informe qu'il faisait partie de la commission chargée d'élaborer les programmes de 2001/02. Il révèle que cette approche par compétences succède à la P .P.O. vu ses défaillances.

Notre enquêté déclare avoir été chargé de la formation des enseignants du primaire, dans le cadre de l'enseignement selon cette nouvelle approche et que cela n'a pas été malheureusement le cas.

Il avoue qu'il a essayé d'appliquer les nouvelles directives avec ses apprenants et s'avoue satisfait des résultats. Ses propos en témoignent comme suivent :

«*Dans un premier plan, lorsqu'on est passé du primaire au fondamental ; j'étais surpris par ce changement ; par le volume horaire imparti à l'enseignement du français, dans le second cycle ; aussi par le programme qui renfermait des textes ne faisant point référence au vécu de l'enfant algérien.*

*Ensuite, ne voyant pas que ça ne fonctionnait pas parce que les textes ne sont pas appropriés au niveau socioculturels ; il y a eu ce changement de 2003/ 2004.*

*J'ai eu la chance de participer à l'université d'été, à Oran ; où tous les enseignants de chaque wilaya étaient présents. Il y avait de tout : les sujets de discussion tournaient entre autre sur l'approche par les compétences.*

*Suite au débats et à ces journées d'étude animés par des Professeurs universitaires, nous sommes sortis avec ce programme qui est actuellement sur le terrain.je peux vous avouer que nul est parfait ; il ya toujours des lacunes qu'il faut parfaire au fur et à mesure.*

*J'étais chargé pour former les enseignants du primaire, dans le cadre de cette approche nouvellement mise sur le terrain ; mais ça n'a pas été le cas.*

*Concernant l'autonomie de l'enfant ; il y a des choses que les enseignants n'ont pas comprises : peut-être par manque d'informations, ou de formation, ou de communication. Pour ma part, ayant été formé, j'ai appliqué ce qui a été demandé et ça a réussi. Pourquoi ça ne réussi pas ailleurs ?*

*Nous devons expliquer à l'enfant qu'il est parti prenante du projet pédagogique, dès la troisième année ; on doit lui expliquer son rôle dans le projet ; il doit savoir qu'il est responsable de ses apprentissages.*

Six minutes sont consacrées pour débattre de cette question.

- **Enseignant n°05 :**

Notre enquêtée affiche nettement sa position face à la nouvelle approche mise en vigueur : elle avoue être désorientée au moment où elle était encline de l'appliquer. Aussi, elle préfère le système fondamental vu qu'il soit efficace, à son sens. Ses propos en témoignent comme suivent :

« *moi, j'étais désorientée, on nous donne le programme sans nous prévenir, et c'est à nous de faire les recherches. Les enseignants qui ont de l'ancienneté peuvent tant bien que mal se débrouiller ; je ma demande comment les nouveaux enseignants peuvent-ils s'y adapter ?*

*Moi, je préfère l'enseignement fondamental ; ça a réussi et on a obtenu de très bons résultats, bien que l'enseignement du français ne s'étale que sur trois ans dans le second cycle. Au terme de ces trois années j'atteignais mes objectifs d'apprentissage. »*

L'enseignante a répondu en trois minutes à cette question.

### 7.1.2.7.b. Traitement de la question n°02

«Étiez- vous formé(e) à enseigner l'oral selon l'approche par compétences ? - Sous quelle forme auriez-vous souhaité être formé(e) : des séminaires ? ; Dans le tas ?.... ?»

- **Enseignant n°01:**

Notre interviewé assure avoir eu une formation théorique de courte durée qui traitait seulement des concepts. Cependant, il juge que ceux-ci ne sont pas assimilés efficacement, vu les programmes qui restent difficiles et le temps qui s'avère insuffisamment réparti aux séances enseignées.

Notre interviewé souhaite davantage des stages bloqués traitant de la théorie et surtout de la pratique, animés par des gens qualifiés et chevronnés ; comme en témoignent les propos suivants :

**«** *Certainement, il y avait des séminaires basés sur l'étude des concepts. C'était une formation théorique et non pas pratique***.** *C'était un peu rapide. Une formation courte d'une demi-journée qui portait sur le moyen terme et non sur le long terme. Ils ont pensé que cela va se régler sur le terrain : les visites des inspecteurs vont contribuer à régler les problèmes rencontrés sur le terrain ; par la suite, les enseignants vont s'y habituer.*

*Malheureusement, la conception de ces notions là ne sont pas assimilées, jusqu'à maintenant, par tout le monde ; vu les difficultés du programme, le temps imparti à ce programme, etc.*

*Il faut qu'il y ait une formation. Des stages bloqués seront souhaités de quinze, vingt jours. Une formation théorique et pratique sont vivement demandés, comme autrefois, avec des personnes compétentes.*

*Le résultat apparait sur le long terme. Aussi, le temps imparti aux séances est vraiment insuffisant et cette insuffisance a des retombées négatives sur le rendement. »*

Quatre minutes suffisent pour aborder cette question.

- **Enseignant n°02:**

Notre interviewé suggère, en toute certitude, qu'un stage bloqué de trois ans serait suffisant pour parfaire la qualité de la formation didactique, afin d'enseigner le F.L.E. selon cette nouvelle approche ; et spécifiquement la compétence de l'oral, dans le second cycle. Ses propos en témoignent comme suivent :

**«** *on était peu formé pour enseigner l'oral selon cette nouvelle approche . j'aurais aimé fait trois années des stages de formation ; ce serait peut-être suffisant pour un enseignant de français du primaire. Des stages bloqués de trois ans peuvent nous apporter beaucoup de choses. »*

Deux minutes suffisent pour cette question.

- **Enseignant n°03:**

Notre interviewé regrette d'avoir été insuffisamment formé selon cette formation traitant de l'enseignement de l'oral selon cette nouvelle pédagogie . Il aurait souhaité assisté à des séminaires durant une quinzaine de journée animés par des spécialistes dans le domaine de la didactique et de la pédagogie. D'après notre enquêté, ces stages de formation contribueraient à améliorer leurs savoirs et savoir-faire surtout. Les propos suivants en témoignent comme suivent :

**«** *On a pas été formé pour enseigner l'oral, selon cette approche. On avait seulement des journées d'étude et c'était vraiment insuffisant.*

*J'aurais souhaité assister à des séminaires, ou des stages de formation de quinze, chaque trimestre ; je trouve que c'est bénéfique. Je préfère que cette formation didactique et pédagogique soit accomplie par des spécialistes en didactique et en pédagogie afin de nous donner un maximum d'information dans ces domaines là ; cela nous permettra d'améliorer nos performances professionnelles. »*

Cette la réponse à cette question requière trois minutes.

- **Enseignant n°04:**

Notre interviewé est le seul avoir affirmé être formé pour enseigner le français généralement et l'oral spécifiquement, selon l'approche par les compétences. Cette formation s'est déroulée à Oran, sous la direction de professeurs universitaires, d'inspecteurs de l'éducation etc., et ce, durant un mois.

Il ajoute qu'il a été désigné pour assurer la formation des enseignants du primaire de français et ceci n'a pas été concrétisé pour des raisons qu'il ignorent.

Cette formation soulignait surtout le rôle important de l'apprenant dans son apprentissage ; ainsi que celui des activités ludiques et créatives qui contribuent à l'installation et au perfectionnement des compétences.

Selon notre participant, Celles-ci concourent à la réalisation d'une performance.

Notre enquêté approuve l'efficacité de l'enseignement-apprentissage du français en associant l'approche par les compétences et l'approche communicative. Ses propos en témoignent comme suivent :

*« J'étais formé pour former les enseignants de français du primaire, par la suite. Ce qui n'a pas été fait, et c'est dommage ! à mon niveau j'ai appliqué ce qu'il nous a été demandé de faire.*

*Pendant cette formation, nous avons compris que l'enfant n'est plus un élément passif en classe, plutôt il détient le savoir et c'est un partenaire potentiel qui contribue à la construction de son savoir. Quant à l'enseignant, il devient animateur et doit motiver l'élève.*

*Lors de cette formation, nous avons discuté des techniques d'apprentissage du français tels que : les jeux de créativité, le rôle du ludique en classe de langue, la pédagogie du projet, la résolution du problème…*

*Dans une approche par les compétences, l'enfant acquiert plusieurs compétences qui le mènent vers une performance.*

*Je dois ajouter encore une chose, il ya une relation entre l'approche par les compétences et l'approche communicative. Elles sont indissociables. Et ça réussit.*

Six minutes suffisent pour répondes à cette question.

- **Enseignant n°05 :**

Notre enquêtée s'exprime avec mécontentement en nous déclarant le manque de formation et d'information concernant le nouveau système éducatif algérien.

Elle aurait souhaité suivre une formation pédagogique et didactique avant la mise en application de la nouvelle approche pédagogique. Elle estime impérieux, et l'urgent, qu'il y ait une sérieuse prise en charge quant à la nouvelle génération d'enseignants sortants des université, vu leur niveau laissant à désirer . ses propos en témoignent comme suivent :

*« Je vous ai dit ; jamais on a été formé pour enseigner l'oral selon cette nouvelle approche. Je souhaite qu'il y ait beaucoup de formation surtout pour les jeunes générations, et les licenciés spécifiquement. On donne des classes à ces jeunes enseignants sortants de l'université, sans formation. Je trouve que leur niveau est catastrophique.*

*J'aurais voulu qu'il y ait des journées d'étude, des journées pédagogiques et des séminaires pour assurer notre formation, avant qu'il ne nous donne le programme et que l'on ne nous demande d'enseigner avec cette approche par les compétences.je trouve que celle-ci n'est pas adéquate avec le niveau socioculturel de nos élèves. »*

Trois minutes suffisent pour la réponse à cette question.

**7.1.2.7.c. Traitement de la question n°03**

« Quel est le point le plus déterminant (important) sur lequel vous aimeriez avoir une formation plus approfondie ? »

- **Enseignant n°01 :**

Notre interviewé exprime son désire pour des journées de formation abordant spécifiquement la question de l'oral, selon l'approche par les compétences.

Il considère que les lacunes de l'oral rencontrées sur le terrain ne peuvent être assainies qu'à travers une formation efficiente ; comme en attestent les propos suivants :

« *C'est beaucoup plus l'oral que l'écrit. On peut rattraper l'écrit. L'oral reste un point important à améliorer : on demande à l'élève de s'exprimer, de dialoguer, pour communiquer, pour chercher ; surtout avec l'évolution des moyens audio-visuels et les techniques d'information e de communication.*

*Il y a des lacunes énormes à l'oral et on souhaite une formation tenant compte de toutes ces lacunes. »*

Deux minutes ont suffi pour aborder cette question.

- **Enseignant n°02 :**

Notre participant déclare avec consternation que le facteur temps reste un véritable écueil pour aborder la compétence de l'oral en classe de langue.

Il souhaite que l'on envisage une formation tenant compte, d'abord,

des capacités linguistiques et langagière de l'enseignant algérien de français. Comme l'attestent les propos suivants :

**«** *On a toujours le problème de l'oral. Une formation dans cette compétence pourrait permettre, d'abord, à l'enseignant algérien de s'exprimer librement pour qu'il puisse donner à l'élève un bagage linguistique plus riche. Le fait qu'un enfant ne sait pas s'exprimer, ceci explique qu'il ya un problème de communication entre l'enseignant et l'élève.*

*Il faut dire que le temps imparti pour l'enseignement du F.L.E. reste un facteur constituant une entrave pour un bon apprentissage »*

Cette question a été traitée en deux minutes.

- **Enseignant n°03 :**

Notre interviewé a eu du mal à répondre à cette question. Après hésitation, il nous fait part d'un des points positifs, selon lui, concernant l'approche mise en vigueur. Le témoignage suivant en atteste comme suit :

**«***L'approche par les compétence favorise l'oral et permet à l'élève de s'exprimer librement. »*

Une minute a suffi pour y répondre.

- **Enseignant n°04 :**

Notre enquêté insiste fermement sur la question de l'évaluation : il juge opportun de prévoir des journées de formation s'articulant spécifiquement sur ce domaine car il juge que la majorité des collègues n'y sont ni informés ni formés. Ses propos en attestent comme suivent :

*« Question de formation, je me suis autoformé dans le domaine de la pédagogie, de l'évaluation ou autre. Le problème est là, on donne le programme mais il n'y a pas une évaluation par la suite.*

*Les enseignants ont besoin plus de formation et d'information sur comment évaluer les compétences souhaitant installées. Il doivent savoir quel est le rôle d'un objectif opérationnel. »*

La réponse à cette question a duré six minutes.

- **Enseignant n°05:**

Notre interviewée semble être excédée par l'attitude des apprenants du primaire vis-à-vis de l'apprentissage du français : elle trouve qu'ils ne porte aucun intérêt pour cette matière et n'y sont guère motiver.

Aussi, elle considère que l'enseignement de l'oral relève du parcours du combattant vu le manque de moyens didactiques . les propos suivants en attestent comme suivent :

« *Ce qui me pose problème, c'est l'oral surtout : les élèves ne savent pas s'exprimer ! Le français n'est pas vraiment considéré chez nos apprenants. Ils ne donnent pas de l'importance à cette matière. On a beaucoup de problèmes pour l'apprentissage du français. Il n ya pas de matériel didactique, rien qui nous facilite la tâche.*

Trois minutes suffisent pour répondre à cette question.

**7.1.2.7.d. Traitement de la question n°04 :**

« Quelle représentation avez- vous de l'approche par compétence pour l'apprentissage de l'oral en 5ème A.P. après huit ans de son application ? Etes-vous sûr que l'approche par compétences a pu répondre aux interrogations auxquelles la pédagogie par objectifs a failli ? »

- **Enseignant n°1 :**

Avec un air qui dénote la désolation, notre interviewé juge que l'approche mise en vigueur n'est pas assimilée convenablement. De ce fait, les enseignants n'ayant pas la maîtrise de cette approche, recourent inévitablement à la PPO.

Il serait souhaitable de prévoir un plan de formation prenant en charge les enseignants du primaire qui sont appelés à préparer l'apprenant, non pas à passer l'examen de fin de cycle, mais à débloquer toutes les situations-problèmes rencontrées durant le troisième cycle, le secondaire, voire à l'université.

Il requière une formation efficiente qui nécessite un travail de fond pour braver les aléas pédagogiques rencontrés en classe de langue ; en plus de l'autoformation . les propos suivants en témoignent comme suivent :

**«** *Elle trébuche encore parce que les concepts sont mal compris ; la transmission de certains concepts par le personnel responsable sur la formation n'est pas très claire par rapport à certains enseignants qui enseignent toujours avec l'ancienne pédagogie (P.P.O.).*

*Si on veut qu'il y ait une formation de qualité ; il faut tracer un plan ; pour schématiser les compétences. Il faut faire un programme de formation qui tient compte de tous les niveaux- du primaire jusqu'au secondaire-*

*L'enseignant doit viser plus loin ; il ne faut pas préparer l'élève seulement à l'examen, mais aussi à troisième cycle voire le secondaire.*

*Si l'approche par les compétences est bien comprise, bien instrumentalisée et bien appliquée par tout le monde ; je pense qu'il y aura de bons résultats. La question qui se pose, est-ce que cette approche réussit-elle dans divers milieux sociaux ?*

*Je pense qu'une bonne formation est requise pour qu'un enseignement soit réussi : autrefois, on avait les conseillés pédagogiques qui nous orientaient ; en plus des stages bloqués.*

*Actuellement, on fait des journées pédagogique mais ceci reste insuffisant pour notre formation selon cette nouvelle approche ; vu le nombre d'écoles qu'il y a.*

*Pour former, il faut un travail de fond en plus de l'autoformation. »*

L'interviewé consacre quatre minutes pour la réponse à cette question.

- **Enseignant n°2 :**

Notre interviewé pense que l'apprentissage du français, selon l'approche par les compétences nécessite l'intervention ou le suivi des parents afin que l'apprenant puisse lire et s'exprimer.

Il juge, en outre, que le rendement est plus ou moins appréciable, avec cette nouvelle approche, et que la plus part des élèves n'arrivent pas à dépasser les difficultés, à l'oral ou dans d'autres matières .

Néanmoins, beaucoup d'avantages peuvent être procurés suivant cette nouvelle pédagogie, à savoir, l'enchainement des matières, des textes plus accessibles et plus intéressants. Comme en témoignent les propos suivants :

*« Si on parle de l'enfant, on essayé de l'initier à cette approche nouvellement mise en vigueur. Je crois que cet enfant doit être suivi par ses parents pour parvenir à lire ou à s'exprimer. Les parents doivent accompagner leurs enfants dans les apprentissages de français car l'enseignant tout seul ne peux pas faire « grand-chose » !*

*Il faut dire aussi que le niveau social ne permet pas un bon apprentissage de cette langue selon cette approche nouvelle : le niveau diffère d'un milieu à un autre.*

*L'approche par les compétences a donné ses fruits, mais c'est trop peu. Dans une classe , on peut compter peut-être 10% qui ont réussi ; les autres ont trouvé des difficultés dans leur parcours ou ont échoué carrément !*

*Avec l'ancienne méthode –méthode SGAV- on travaillait avec des dossiers : il n'y avait pas de liaison entre les différentes matières. Par contre avec l'approche par les compétences, il y a un enchaînement, et on n'a pas de problèmes ; on est obligé d'avancer. C'est un point positif par rapport à l'ancienne méthode.*

*Selon la P.P.O., l'élève n'arrivait pas à s'exprimer et à faire une production écrite. Les textes proposés dans le manuel scolaire de la sixième année étaient difficiles.*

*Selon cette nouvelle pédagogie, les textes proposées dans les premiers manuels scolaires semblent être meilleurs que ceux proposées actuellement. »*

La réponse à cette question requière cinq minutes.

- **Enseignant n°03 :**

Notre interviewé répond d'une façon très concise à cette interrogation. Il voit que cette nouvelle perspective pédagogique s'avère être avantageuse du fait qu'elle libère l'apprenant du joug de la dépendance de l'enseignant. Il en témoigne comme suit :

**«** *Elle a donné quelques fruits mais ça reste insuffisant. Sur le plan de l'oral, l'ancienne méthode a présenté des avantages et des inconvénients ; on a senti qu'avec l'approche par les compétences, l'élève s'est plus ou moins libéré. »*

Une minute est consacrée pour cette question.

- **Enseignant n°04 :**

Nous trouvons que notre enquêté est très satisfait de la mise en place de l'approche par les compétences pour l'enseignement-apprentissage du français et celui de l'oral, dans le second cycle. La réussite d'une démarche relève de la volonté de l'enseignant à vouloir se former et s'informer. Comme en témoignent les propos suivants :

**«** *Je trouve que les objectifs ont été atteints, que la démarche est réussie malgré le temps imparti à l'enseignement du français et la surcharge des classes.*

*Je ne pense pas que la P.P .O. ait totalement failli. Si on est bien formé et informé, dans n'importe qu'elle démarche, on obtiendra des fruits.*

*Je peux vous dire que l'approche par les compétences a pu répondre aux besoins et aux attentes escomptées. »*

Trois minutes ont suffi à notre interviewé pour y répondre.

- **Enseignant n°05 :**

Avec beaucoup d'hésitation, notre interviewée déclare utiliser l'ancienne méthode pour l'enseignement apprentissage du F.L.E. en 5ème A.P. et celui de l'oral particulièrement.

Elle juge primordial que l'on ait élaborer un plan de formation destiné aux enseignants de français du primaire, selon cette nouvelle approche ; avant que les programmes ministériels n'aient été donnés.

Notre enquêtée suggère que la nouvelle approche devait être mise à l'essai, dans une école pilote ;avant de la généraliser.

Aussi, elle déplore la complexité des programmes qui ne reflètent point le vécu de l'apprenant algérien.

Avant d'achever son discours, elle tire la sonnette d'alarme sur un programme qui ne prend guère en considération les zones rurales. Les propos suivants en témoignent :

« *Je dois vous avouer une chose : moi, je travaille avec l'ancienne méthode ; que ce soit en troisième, en quatrième ou en cinquième année. Et j'ai eu de bon résultats !*

*J'aurai aimé avant d'élaborer un programme, le mettre à l'essai, dans une école pilote d'abord ; ensuite, prendre en considération les zones rurales ; enfin, donner des supports qui reflètent le concret au vécu de nos apprenants.*

*Il faut simplifier. Déjà le programme est trop chargé : pourquoi quatre projets ? pourquoi pas deux projet ? Pourquoi pas des thèmes simples ?*

*Je préfère opter pour l'ancienne méthode, j'y insiste. J'aurais souhaité beaucoup de formation pour les jeunes enseignants qui préfèrent la nouvelle approche.* »

Quatre minutes ont suffi pour cette question.

**7.1.2.7.e. Traitement de la question n°05**

« Quelle formation souhaiteriez-vous avoir si jamais le système éducatif optait pour l'apprentissage de l'oral selon l'approche actionnelle ? »

- **Enseignant n°01 :**

Notre interviewé répond en nous interrogeant sur l'approche actionnelle. Il croit que des stages bloqués de vingt jours seront profitables pour informer et former l'enseignant du primaire selon l'approche actionnelle.

Il juge qu'une formation continue, aussi, s'avoue être efficace pour assouvir la curiosité de l'enseignant motivé ; animée par des spécialistes dans différents domaines pouvant soulever tout ambigüité de sens des concepts inhérents à cette approche.

Il suggère que le contacte de l'enseignant du primaire avec celui des autres cycles et avec le monde de la recherche reste un atout alloué mettant les enseignants de différents cycles au même diapason et sur la même longueur d'onde ; comme en témoignent les propos suivants :

*« C'est quoi une approche actionnelle ? l'enfant a toujours agi, pour asseoir des compétences ! Il faut savoir si cette future approche apporte quelque chose par rapport à l'approche par les compétences.*

*Vu l'âge, les obligations, les responsabilités etc. ; j'aimerais avoir des stages bloqués de quinze jours ; ou dix jours de théorie et dix jours de pratique ; plus des*

*journées d suivi pour évaluer les résultats des stages ; sur le terrain ; par l'inspectrice de l'enseignement primaire. Prévoir une formation avec des spécialistes en la matière.*

*Programmer une journée d'étude ou une journée pédagogique par trimestre semble être peu ; pour évaluer les résultats retenus sur le terrain.*

*Aussi, favoriser le contact et la coordination des enseignants du cycle primaire avec ceux du collège, du secondaire, voire de l'université, enfin, avec le monde de la recherche.*

*J'aimerai avoir une formation continu parce que mal informer c'est mal enseigner ; avec de vrais formateurs afin d'éviter toute équivoque relative aux différents concepts. »*

Sept minutes ont suffi pour traiter de cette interrogation.

- **Enseignant n°02 :**

Notre interviewé campe sur sa position et estime qu'un stage de formation pédagogique et didactique de longue durée s'étalant sur trois année est fortement recommandé pour préparer l'enseignant du primaire à enseigner le F.L.E. et spécifiquement l'oral, en 5ème A.P.

A défaut, des séminaires et des stages de formation de courte durée sont souhaités afin de permettre à l'enseignant du primaire de s'auto-évaluer et de mettre en harmonie ses savoirs et savoir-faire avec ceux de la gent éducative du monde évolué. Ses propos en témoignent comme suivent :

**«** *Je confirme ce que j'ai dit auparavant, j'aimerai que l'enseignant suive un stage de trois années ; ou bien programmer des stages répétitifs de courtes durées ; des séminaires qui permettent à l'enseignant d'évaluer son savoir et son savoir-faire par rapport à se qui se passe dans le monde qui l'entoure.*

*On peut dire qu'aujourd'hui l'enseignant est stagné et se trouve coincer dans la routine. »*

Deux minutes suffisent pour traiter de cette question.

- **Enseignant n°03 :**

Toujours d'une manière lapidaire, notre interviewé pense qu'une formation résidentielle ne serait que d'un grand profit pour les enseignants de français du primaire. Il

conçoit que l'approche actionnelle a eu un impact positif plus que l'approche par les compétences, étant donné sa mise en vigueur, en Europe. Il en témoigne comme suit :

« *La formation est bénéfique à l'enseignant. Une formation résidentielle de six mois ou d'une année serait souhaitable si jamais le système éducatif algérien optait pour une réforme dans l'avenir. Puisque les pays développés l'ont essayée, c'est qu'elle a pu donner d'antre fruits par rapport à l'approche par les compétences.* »

Deux minutes suffisent pour traiter de cette question.

- **Enseignant n°04 :**

Notre enquêté parle avec émotion. Il souhaite que le personnel aspirant aux postes d'enseignement soit sélectionné selon des critères, avant d'être recruté : le futur enseignant doit être évalué selon son éducation et son bagage linguistique.

Il trouve qu'il y a de plus en plus d'enseignants démotivés pour une formation pédagogique. Les propos suivant en attestent :

**«** *Le problème c'est qu'il n'ya pas cet enseignant qui voudrait se former et s'informer. Aussi, je dois vous dire qu'avant de recruter les enseignants, il faut les sélectionner, selon des critères bien déterminés : son éducation et son bagage linguistique doit être pris en considération.* »

Quatre minutes ont suffi à notre participant pour répondre à cette question.

- **Enseignant n°05 :**

Notre interviewée n'a pas été très prolixe dans sa réponse quant à cette question. Néanmoins elle ne cesse de solliciter des stages de formation animés par les enseignants chevronnés pour une prise en charge efficiente des jeunes enseignants inexpérimentés. Comme en témoignent ses dires :

« *Je trouve que les jeunes d'aujourd'hui ne se cultivent pas. Il faut beaucoup de formations, de stages bloqués avec les anciens enseignants pour les orienter.*

Une minute a suffi pour répondre à cette question.

### 7.1.3. Une démarche exploratoire : traitement et analyse des six (06) questions posées aux deux (02) formateurs

#### 7.1.3.1. Profil des deux (02) formateurs interviewés

##### 7.1.3.1.a. Profil du formateur n°01

Notre interviewé n°1 a accepté avec plaisir de participer à notre enquête. Nous lui avons posé d'abord des questions inhérentes à son profil. Il avance qu'il a exercé durant vingt-six ans, en qualité de professeur formateur à l'I.F.P.M., qu'il exerce toujours ses fonctions, en tant que professeur formateur au centre d'enseignement intensif de langue (C.E.I.L.).

Notre participant ajoute qu'il a jalonné tous les paliers : d'abord instituteur de langue française, depuis 1970; ensuite promu en tant que professeur d'enseignement secondaire dans le cadre de la formation à l'I.T.E. enfin affecté à l'ex-I.T.E. actuellement appelé, l'I.F.P.M., depuis 1983, où il assurait ses fonctions, en qualité de professeur formateur en didactique du F.L.E.

Notre enquêté affirme avoir connu trois ou quatre orientations pédagogiques par rapport aux différentes Réformes éducatives. Il assure avoir enseigné, en premier lieu, la langue française dans le cadre de la pédagogie audio-visuelle ; dans un deuxième temps, il l'a enseignée dans le cadre de la pédagogie par objectifs, enfin dans le cadre des approches par les compétences, depuis 2003 exactement.

##### 7.1.3.1.b. Profil du formateur n°02

L'interviewé n°02 affirme avoir commencé sa carrière dans l'enseignement secondaire en 1983, sorti de l'université d'Oran titulaire d'une licence d'enseignement de la langue française lui permettant d'enseigner la langue française au lycée ELHAYET à ORAN juste après sa sortie de l'université.

Ensuite, il a été affecté au lycée ZERROUKI en tant que professeur d'enseignement secondaire où il est resté jusqu'à 1990 pour aller à AIN NOUISSY puis en France où il a passé quatre ans.

Là bas, il a enseigné dans différents collèges en tant que vacataires et a entamé des études de lettres.

En 1995 il est retourné en ALGERIE et il a rejoins le lycée derechef en tant que professeur d'enseignement dans le secondaire. Il a accédé à la formation des instituteurs de français, dans les écoles primaires algériens, en 2007.

### 7.1.3.2. Opinions des deux (02) formateurs interviewés et traitement des six (06) questions

#### 7.1.3.2.a. Traitement de la question n°01 :

« Quelles impressions aviez- vous lorsque le système éducatif algérien avait opté pour l'approche par les compétences, pour l'enseignement-apprentissage des différentes disciplines et celui du français en particulier ? »

- **Formateur n°01:**

Curieux et intrépide dans sa tâche de formateur, notre interviewé prend l'initiative de se documenter ; une question taraude son esprit : qu'est-ce qui distingue l'approche par les compétences de la pédagogie par objectifs mise en vigueur jusqu' à 2003.

Notre interviewé essaye de nous faire part de ses réflexions en toute sincérité. Il explique avec un ton certain que les concepts de pédagogie, de méthodologie et d'approche diffèrent l'un de l'autre ; et qu'il opte pour ce dernier puisqu'il requière une démarche scientifique.

Notre enquêté s'étale encore plus sur l'explication : il met en relief les points qui distinguent le concept de pédagogie par objectifs de celui d'approche par les compétences.

Il parait stupéfait à l'idée d'entendre que le concept de compétence s'avère nouveau dans le domaine de l'enseignement de français dans nos école.

Notre enquêté indigné estime que depuis des lustres, l'enseignant visait d'amblé des compétences à installer ou à perfectionner pour l'enseignement des langues ou de tout autre discipline. Notre interviewé s'oppose à l'idée que le concept « d'approche » s'avère nouveau, du moment qu'il soit déjà vu par les enseignants de l'ancienne génération.

Il pense qu'il n'ya jamais eu de ruptures entre les approches pédagogiques. L'approche par les compétences demeure le couronnement de la pédagogie par objectifs. Toutes les approches s'inscrivent dans la continuité. Elles suivent l'évolution conjoncturelle et répondent à des besoins socioéconomiques et à des réalités socioculturelles. Il en témoigne comme suit :

« *Je dois vous dire, toute suite, que m'étant informé sur l'approche par les compétences qui était en chantier au Canada ensuite en Europe ; je me suis documenté avant que cette approche ne soit officielle dans notre système éducatif. J'étais un peu en avance sur les différents chantiers relatifs à cette nouvelle orientation pédagogique. Ma première réaction était la suivante ; approche par les compétences, je me suis posé la*

*question suivante : approche par les compétences voulait dire, à ma connaissance, qu'au par avant, on a jamais, peut-être, enseigner ou mis en œuvre des chantiers d'enseignement-apprentissage du français ou de tout autre discipline par rapport à des compétences ! Donc, je me suis posé la question : quelle est la différence entre une pédagogie par objectif et une approche par les compétences ? »*

« *Il y a une différence fondamentale entre pédagogie et approche. Entre méthodologie et approche. Le concept d'***approche** *est un concept américain qui, comme son nom l'indique ; d'ailleurs, je préfère ce concept là : parler d'approche ; qui s'inscrit dans une démarche de recherche. Lorsqu'on parle d'***approche** *c'est parler d'hypothèses de recherche, parler de problématique. Parler d'approche, c'est ne pas rendre définitif une théorie d'apprentissage ou une pédagogie quelconque. Voilà ma première réaction par rapport à ces deux pédagogies. »*

« *Je considère que le terme de méthodologie englobe tout ce qui est méthodes, techniques, approches, moyens didactiques. Mais ma propre stupéfaction compte tenu de mes recherches dans ce domaine de la pédagogie c'est le terme ou le concept de* ***compétence****.*

*A ma connaissance, la notion de compétence n'a jamais disparu des différentes méthodes qui se sont succédées jusqu'à nos jours ; et à partir de la méthode audio-orale, on peut considérer que l'enseignement des langues ou de tout autre discipline visait les compétences : c'est-à-dire, il y a toujours, à l'issu d'une activité langagière ou autre, il y a toujours une compétence qui est fixée. Elle est là, et l'enseignant ne l'a jamais perdu de vue, qu'il soit de l'ancienne génération ou de la génération actuelle. L'enseignant s'est toujours posé la question, voulant enseigner même les rudiments de la langue, pourquoi faire ?quelle est l'utilité ? C'est-à-dire ce que préconise actuellement l'approche par les compétences quand elle stipule que la compétence est une capacité efficace. Une capacité qui se traduit par une action pragmatique sur le terrain, parlant de langue. Voilà ce que j'entends par compétence. »*

Il continue sur un ton serein :

*« Si vous interrogez les enseignants de l'ancienne génération, ils vous diront que l'on n'a jamais perdu de vue que lorsqu'on enseigne la langue ou tout autre discipline, il y a toujours l'utilité, il y'a toujours cette question qui revient : ce que j'enseigne sert à quoi ? À quoi va servir cette grammaire ? L'oral ? La lecture ?...*

*Voilà donc ma grande surprise lorsque j'ai abordé la première fois ce qui était en chantier, c'est-à-dire cette approche par les compétences »*

*« Théoriquement parlant, nous avons maintenant une nouvelle littérature ; et pourquoi je dirai littérature, c'est parce que un nouveau métalangage, c'est-à-dire c'est l'approche par les compétences, je vais enseigner par les compétences. N'avons-nous jamais enseigné par les compétences ? Pas du tout !!!!*

*Qu'est-ce qu'une compétence ? Certes, il y a une introduction un peu psychologique et qui n'a jamais disparu, de mon époque et depuis l'avènement des méthodes scientifiques.*

*Je considère pour parler des méthodes scientifiques, à partir des méthodes audio-orales ; une méthode scientifique dont les soubassements sont, entre autre, la linguistique structurale et le béhaviorisme, ou la psychologie béhavioriste.*

*En fouinant sur cette approche, j'ai découvert personnellement qu'elles ont une évolution et non pas de rupture par rapport aux objectifs fixés.*

*On parle d'objectifs généraux, d'objectifs spécifiques ou opérationnels pour la pédagogie pour objectifs ; on parle de compétences pour l'approche par les compétences. De compétences, de sous-compétences et de compétences intermédiaires de capacité.*

*Donc, moi, je continue de dire qu'il y a une évolution au niveau des concepts, au niveau des technologies à mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage des langues. Il y a de nouvelles situations par rapport à l'évolution socioéconomique, et socioculturelle. Donc c'est une approche qui cadre bien avec la réalité économique, donc c'est une approche qui est faite pour les nouvelles réalités, entre autre, la nouvelle réalité économique ; ce qu'on appelle aujourd'hui la mondialisation.*

*Donc c'est une approche pédagogique qui cadre bien avec les nouvelles réalités pas plus. Je dirai que les enseignants qui ont su maîtriser la pédagogie par objectifs arriveraient à s'en sortir parce qu'ils ont toujours à l'esprit qu'à travers les objectifs fixés par les différentes orientations pédagogiques, c'est toujours l'utile, c'est toujours le pourquoi faire.*

*En d'autres termes, on n'enseigne pas pour enseigner ; par exemple, on n'enseigne pas l'oral pour la lecture ; on n'enseigne pas la grammaire pour la grammaire. Cela relève de l'intelligence de l'enseignant. L'enseignant n'a pas attendu l'approche par les compétences pour découvrir l'utilité ou l'impact pragmatique de la langue sur le terrain. »*

Nous reprenons la parole et nous lui décrivons son attitude optimiste pour la mise en place de cette nouvelle approche, vu qu'elle suit le courant des autres méthodologies pédagogiques, tout en apportant éléments nouveaux. Il acquiesce et poursuit comme suit :

« *Grâce aux nombreuses recherches faites dans les différentes disciplines, cette approche a pu évoluer, de faire son chemin, de réussir ou de ne pas réussir aussi ! Dans certains pays, dans certains systèmes qui ont subi des échecs et ont abouti à des résultats qui laissent à désirer.*

*Maintenant, de part son histoire, son impact, ses résultats ; cette approche a connu une évolution au niveau des différentes hypothèses quant à la nouvelle configuration.*

*Moi, je considère que l'approche par les compétences n'est que le couronnement de la pédagogie par objectifs ; c'est un aboutissement. Les approches s'inscrivent toutes dans l'évolution : on parle de la pédagogie par objectifs, on passe à l'approche par les compétences.*

*Aucun enseignant chevronné ne travaillait sans viser au préalable une compétence et ne perdait pas de vue les capacités à développer et la compétence qui se traduisait en finalité. Qu'est-ce qu'une compétence si ce n'est qu'une capacité efficace. »*

Il nous présente un exemple en citant un acte de parole parmi tant d'autres, pour étayer son opinion :

*« A partir du moment où j'apprends à l'enfant à se présenter en français, je leur dirait de le faire en le mettant dans une situation de se présenter ! »*

Il continue à expliquer l'une et l'autre approche pédagogiques en les comparant pour dégager leurs similitudes existantes :

*« Avant on parlait d'objectif général, d'objectif opérationnel, d'objectif intermédiaire, mais dans l'esprit on ne perdait pas de vue qu'il a une compétence à installer et que l'apprenant pourrait la réinvestir, une fois sorti de l'école.*

*Dans l'approche par les compétences, on regroupe plusieurs sous-compétences ou sous-capacités, qui vont se combiner se sous-tendre pour un acte authentique.*

*On a regroupé les différents objectifs linguistiques sous l'appellation de compétences une fois l'acte investi.*

*C'est ce que moi j'ai retenu de cette approche par les compétences compte tenu de ma longue expérience ! »*

L'entretien pour cette question a duré dix-neuf minutes.

- **Formateur n°02:**

Notre second enquêté accepte volontiers notre demande de participation à l'enquête. Et avant de lui poser la première question, nous lui avons fait une petit remarque tenant compte de son profil, en lui avançant qu'il avait connu les différents systèmes éducatifs algériens, de part son ancienneté dans le domaine de l'enseignement de la langue française.

Spontanément, et avec un sourire narquois il reprend la parole et avance que l'approche par les compétences reste une composante de la P.P.O. ; elle n'est guère nouvelle pour lui.

Notre enquêté semble optimiste face à la mise en place d'une approche qui met l'apprenant au centre des apprentissages ; pourvu que les enseignants soient performants dans leurs pratiques de classe.

Nous reprenons la question et nous la reformulons autrement pour pouvoir réenclencher la discussion et avoir plus d'informations : « et à votre avis, les enseignants étaient-ils formés ? » ; telle était notre question !

Notre interviewé y répond avec une totale détermination et affirme que la plus part des formateurs n'avait pas une idée précise sur la question. Chacun d'eux se dépêtrait tant bien que mal, afin de comprendre les finalités de la nouvelle Réforme éducative. Ses propos en témoignent comme suit :

« *Vous m'excuserez, il faudrait que l'on se mette d'accord sur un point : l'approche par les compétences pour moi n'est pas quelque chose de nouveau du moment où elle est venue, en quelque sorte, pour compléter ce qu'on appelait à l'époque la pédagogie par objectifs. On peut dire, peut-être, que c'est une composante de la pédagogie par objectifs. Avant on essayait ce qu'on appelle l'approche par objectifs et comme on s'est rendu compte qu'il avait des failles, on a essayé un petit peu de combler ses failles par cette nouvelle approche appelée entre guillemets « approche par les compétences »*

« *Ben ! Connaissant ce que pouvait apporter l'approche par les compétences à l'enseignement, on ne pouvait qu'être heureux pour croire que cette approche allait être adoptée ; parce que pour une fois, on s'est dit, voilà maintenant, il ya une méthode qui va mettre l'élève au centre des apprentissages ; à condition que cette approche soit bien utilisée et par les formateurs et par les enseignants qui allaient adopter cette nouvelle approche.* »

« *Je ne vous cache pas que cette approche est venue comme çà par surprise ! elle nous est tombée sur la tête ; et la plus part des enseignants et j'en fais partie ; n'était pas vraiment préparés à cette approche. J'aurais préféré qu'il y ait un peu plus de préparation ; ou plutôt, un peu plus de compréhension. Comment allons –nous adopter cette réforme ? »*

Il continue avec un ton dénotant une grande désolation et dit :

*« Nous avons pris en charge cette approche ; c'était une nouvelle approche ; et la plus part d'entre nous ne savait pas s'ils étaient sur la bonne ou la mauvaise voie »*

Notre interviewé a répondu, en toute honnêteté, à cette question. Il a dit l'essentiel en cinq minutes.

**7.1.3.2.b. Traitement de la question n°02**

« Vous avez assuré la formation résidentielle des instituteurs de français, et ce, durant de longues années. Que pouvez- vous nous dire sur la formation des enseignants dans les domaines de la didactique de l'oral en 5ème A.P., selon les finalités et les objectifs de l'approche par les compétences, telle que retenue par le système éducatif algérien ? »

- **Formateur n°01:**

Notre interviewé insiste sur le fait que l'approche par les compétences n'est qu'une évolution de la P.P.O. Il estime que cette pédagogie fut appliquée au sein de l'I.F.P.M. de Mostaganem bien avant les autres établissements du territoire national.

Il affirme que de la formation dispensée aux stagiaires brossait toutes les compétences relatives à cette approche, notamment celles de l'oral.

Néanmoins, il continue, avec désolation, qu'au niveau de la formation pratique, les stagiaires étaient confrontés à une réalité amère, celle d'assister chez des enseignants-formateurs qui s'entichaient toujours à l'ancienne pédagogie (PPO) à cause d'un manque de formation et d'information.

Comme en attestent les propos qui suivent :

« *Le système appelé actuellement approche par les compétences qui est une nouvelle vision pédagogique, pour l'enseignement n'est, en réalité, qu'une évolution de la pédagogie par objectifs ; et notre établissement a eu la chance, et grâce à toute notre équipe pédagogique ; d'introduire, peut-être plus tôt que les autres établissements du territoire national, cette notion d'approche par les compétences.*

*Tout ce que je peux vous dire, c'est que nous avons formé d'abord, depuis 2003 une moyenne de 6 a7 générations d'instituteurs de français et d'arabe, toujours, dans le cadre de cette nouvelle approche par les compétences.*

Il insiste pour dire que cette approche par les compétences :

« *ce n'est qu'en réalité qu'une évolution de la pédagogie par objectifs* ».

Il ajoute *:*

*« Ce qu'il faut retenir, c'est que cette approche a connu beaucoup de concepts en didactique ; entre autre ; celui de la compétence de l'oral. »*

Et avec un ton rassuré, il affirme *:*

*« Puisque vous me parlez des compétences de l'oral au niveau du primaire ; je vous dirais qu'au niveau de notre établissement, nous avons pu introduire de nouvelles notions de cette approche par les compétences, en l'appliquant particulièrement à l'oral.*

*Il faut vous dire que ce qu'on apprenait a nos stagiaires/ étudiants, à l'I.F.P.M., n'a pas eu d'impact sur le rendement pédagogique dans les écoles primaires au sujet de la maitrise de l'oral. »*

Il continue avec détermination sa discussion et ajoute :

*« Aussi, au niveau des écoles que je vois toujours, on continue d' apprendre à apprendre aux élèves l'oral d'une manière un peu toujours classique ; c'est-à-dire leur apprendre l'oral toujours à la manière classique ; toujours, à partir d'un questionnaire mais jamais et,* il insiste, *jamais d'apprendre, à communiquer, à échanger , à converser, à partir de situations authentiques ; c'est ce qu'on appelle aujourd'hui, à partir de tâches, à partir de situations authentiques, ou ce qu'on appelle aujourd'hui l'approche par les tâches ou approche actionnelle.*

Et avec un ton sûr il argumente en avançant *:*

*« Donc à ce propos, je ne peux pas vous dire que ce qu'on apprenait à nos étudiants à l'I.T.E. n 'avait pas de résonnance sur le terrain; pour la simple raison que les instituteurs qui recevaient nos stagiaires, qui les prenaient en charge, n'étaient pas suffisamment formés à cette approche qui situe et distingue bien les compétences à savoir qu'il s'agisse d'installer différentes compétences à savoir, compétences de l'écrit de l'oral, ce qu'on appelle les quatre skills. »*

Il ajoute avec un ton de désolation *:*

*« Apprendre l'oral c'est apprendre à communiquer ; à partir de situations motivantes, mais pas à répondre à des questionnaires, sur un texte écrit.*

*Il ne faudrait pas soumettre nos apprenants à des stimuli réponses, mais les motiver et les mettre dans des situations de communication de telle sorte qu'ils puissent parler et interagir comme cela se fait dans toute communication naturelle ; c'est-à-dire leur apprendre à intervenir selon la situation, selon l'interlocuteur, selon des paramètres psychologiques ; psychosociologiques, ce qui sous-tend toute communication orale ou écrite, ce qui sous-tend l'interaction, les échanges :ce sont tous ces paramètres sociologiques, socioculturelles psychologiques psychoculturelles.*

Nous reprenons la question posée au départ et nous résumons ce que notre enquêté a avancé pour confirmer ses propos en déclarant comme suit :

Donc, vos stagiaires ne retrouvaient pas ce que vous leur dispensiez à l'I.F.P.M. avec les maîtres- d'application chez qui ils assistaient, pendant les séances de cours ; et c'est ce que vos étudiants confirment lors de notre enquête, affirmant fortement que la formation reçue à l'I.F.P.M. n'était pas au même diapason avec ce qui ce fait sur le terrain lors des stages d'observations, dans les écoles primaires de la commune de Mostaganem ?»

Notre enquêté 01 acquiesce en nous répondant *: « effectivement. »*

Nous constatons que notre entretien pour la première question a duré presque onze minutes.

- **Formateur n°02:**

Notre enquêté estime que les programmes de formation privilégie la compétence de l'oral, étant donné que les stagiaires recrutés en vu d'une formation pédagogique, durant trois ans, présentent énormément de carences en expression et compréhension orales.

Ceci semble être, pour notre interviewé, une véritable entrave qui perturbe la formation pédagogique assignée pour nos futurs enseignants sortants des I.F.P.M.

Les propos suivants en témoignent :

*« Ben ce qui est sûr, c'est que le programme que nous suivons accorde une place privilégiée à l'oral, dans cette approche dite approche par les compétences. Vous n'avez qu'à voir les différentes séquences, que ce soit en troisième, en quatrième ou en cinquième année. Dans les trois années du primaire ; il y a une place accordée à l'oral.*

*Lorsque nous recevons des stagiaires, en vu de faire d'eux des instituteurs, nous sommes déjà coincés par leur niveau, du moment où, ils sont recrutés sur des critères qui ne sont pas très objectifs. Nous prenons en compte seulement la note obtenue au baccalauréat : c'est-à-dire que pour accéder à l'I.F.P.M., il faudrait que le candidat en question ait eu au moins un treize ; et vous savez, tout comme moi, que pour avoir un treize*

*en français maintenant, c'est une chose très facile. Nous avons eu des problèmes avec des instituteurs, qui eux même, avaient des problèmes de langue. Ce qui fait-on s'est retrouvé entrain de former nos formateurs pour leur apprendre, déjà, à parler. On a écarté notre objectif qui était celui de leur apprendre à enseigner l'oral. »*

Notre discussion sur cette question a pris cinq minutes.

**7.1.3.2.c. Traitement de la question n°03 :**

« La formation des instituteurs à l'enseignement de l'oral, dans le cadre des approches par compétences a-t- elle eu un impact souhaité sur le terrain contrairement à la pédagogie par objectifs ? »

- **Formateur n°01:**

**A**vec un peu d'hésitation notre interviewé n°1 avance que la formation dispensée a eu un impact positif sur les jeunes enseignants sortants de l'I.F.P.M. une fois confronter à la réalité de leurs classes.

Cependant un deuxième écueil compromet l'initiative audacieuse de nos jeunes stagiaires, dans leurs classes, selon notre enquêté ; il s'avère qu'ils subissent les pressions de l'inspecteur( trice) du fait qu'il ne se constitue point en tant que formateur, mais plutôt un fonctionnaire qui veille strictement à l'application des directives ministérielles.

Selon notre enquêté, ces derniers ne semblent pas conformes aux attentes de la nouvelles approche, en ce qui concerne l'oral, du fait que cette compétence reste toujours dépendante de celle de l'écrit.

D'après sa longue expérience, notre interviewé voit que la nouvelle approche n'est pas convenablement conceptualisée dans les mentalités du corps éducatifs ; il faut impérativement une relecture des textes pour clarifier les zones sombres.

Aussi il estime, d'une part, que la nouvelle pédagogie n'a pas pallié aux avatars de la PPO puisque les enseignants (paliers confondus) ne parviennent pas à conceptualiser les notions et à les mettre à profit de leurs enseignements en classe de FLE ; d'autre part, les apprenants n'arrivent pas à s'exprimer convenablement à l'oral. De ce fait cette transition entre l'approche par les compétences et le système L.M.D reste imperceptible. Les propos suivants en attestent :

« *Moi personnellement, je pense que cette formation a eu un impact sur le terrain, chez nos jeunes étudiants quand ils se sont retrouvés face à leur public, dans leurs propres*

*établissements, une fois la formation terminée. Quand ils avaient les mains libres pour pouvoir travailler dans le cadre de l'autonomie et selon bien sûr les orientations de la nouvelle approche et surtout celles de la didactique de l'oral.*

Il ajoute résolument :

*« Maintenant, c'est vrai que nos étudiants se heurtaient, quand ils partaient en stage, à cette difficulté qui est la suivante : c'est de se voir confronter à deux systèmes ; l'approche par les compétences et la pédagogie par objectifs qui persistait et qui retrouver dans notre système éducatif et dans nos écoles ; et un système qui venait d'assimiler dans le cadre de la formation ; d'où la difficulté de créer entre le terrain et l'établissement, dans le cadre de la formation une osmose, un partenariat que moi-même voulu mettre en place mais vainement.*

*Nos stagiaires avaient et ont un besoin pressent de vouloir investir et s'investir ; or ils ne pouvaient ni s'investir à travers les stages hebdomadaires, ni les stages bloqués ; ni investir les études théoriques qui sont assimilées durant la formation. Alors voilà une grande problématique de la formation de nos futurs enseignants non pas spécifiquement pour le français ; mais pour toute autre discipline ; et le problème se pose pour toutes les disciplines.*

Il ajoute avec confirmation :

« *ils auraient oui ils auraient cette possibilité de s'investir et d'enseigner intelligemment parce que nous avons toujours eu à faire à des bacheliers très intelligents qui n'ont pas cette possibilité de mettre en valeur, d'investir ou de concrétiser leur connaissances. »*

La discussion avec notre interviewé1 continue avec un air de désolation en ajoutant :

*« Une fois dans leurs classes, ils ont toujours ce problème. Quand il m'arrive de les rencontrer après leur formation et une fois qu'il ait leur affectation; ma première question et de leur dire : est-ce que vous arrivez à vous autonomiser ? Est-ce que vous arrivez à vous investir par rapport à ce qu'on vous a appris ? Eh ben ! La réponse est toujours non.*

Notre enquêté relate les dire de ses stagiaires avec indignation et avance :

« *Nous continuons de subir maintenant, non pas les contraintes des maîtres d'applications mais aussi celles de l'inspecteur. Donc, et alors là ; l'inspecteur qui est un formateur au même titre que nous ; il nous arrive de nous rencontrer et de travailler*

*ensemble ; l'inspecteur ne se considère plus comme formateur ; plutôt il se considère comme un fonctionnaire qui veille à l'application stricte des programmes du ministère.*

*Or, il se trouve que les programmes du ministère, qui prétendent s'inscrire dans l'approche par les compétences ne réalisent pas tout à fait ces programmes qui sont considérés comme relevant de l'approche par les compétences et n'arrivent pas à concrétiser réellement ce que l'on compare par cette approche.*

*Autrement dit, vous m'avez parlé de la didactique de l'oral comme exemple : quand nous parlons de l'oral ; dans l'approche par les compétences ; il est question d'apprendre aux apprenants à autonomiser les différentes disciplines d'enseignement de français, ou d'arabe ou d'anglais, ou… »*

Il ajoute avec insistance :

*« Or il se trouve que, s'agissant de l'oral, dans le primaire et particulièrement en 5ème A.P.,nous n'avons pas , conformément à ce qui est stipuler sur les textes sur l'approche par les compétences, on parle d'autonomisation des différentes compétences par exemple de l'oral de l'écrit ; et il s'avère que l'oral, dans l'école primaire, dépend toujours de l'écrit : nos enfants apprennent l'oral à partir de l'écrit.ils n'apprennent pas l'oral pour communiquer, pour interagir, pour converser dans les différentes situations dans la vie socioculturelle ou socio pragmatique ; alors, il se trouve que la didactique du français qui s'inscrit…*

Notre interviewé ouvre une parenthèse pour clarifier un point sur la didactique. Il juge que :

« *Parce que la didactique dépend et évolue en fonction des approches, en fonction des orientations. On parle de didactique pour la pédagogie par objectif, on parle aussi de didactique inhérente à l'approche par les compétences ; dans tous les cas, il y a toujours une évolution de la didactique par rapport aux orientations pédagogiques. »*

Avec émotion et une grande fermeté il continue d'avancer comme suit :

« *Actuellement, la didactique inhérente à l'approche par les compétences stipule que l'oral se distingue de l'écrit : l'oral est un pôle, l'écrit est un autre pôle ; l'oral ne doit pas passer par l'écrit. Bon on peut faire de l'oral à partir de l'écrit ; mais l'oral n'est pas tributaire de l'écrit. Il y a une différence fondamentale.*

*Alors, l'approche par les compétences considère l'oral comme compétences à part entière.la pédagogie par objectifs considère l'oral comme une partie de l'écrit ; c'est-à-dire l'oral dépend de l'écrit.*

Notre interviewé relève un point très sensible concernant l'interprétation portée sur l'approche par les compétences. Il affirme comme suit :

*« Moi je considère qu'il y a une mauvaise structure des textes sur l'approche par les compétences. On interprète les textes portant sur l'approche par les compétences avec un esprit de la pédagogie par objectif. Il faut une autre lecture, une autre conception de l'approche par les compétences qui est assez différente plus ou moins différente de la pédagogie par objectif qui a toujours lié l'oral à l'écrit qui a toujours fait que l'oral est déterminé par l'écrit. Et on continue toujours d'enseigner malheureusement à partir de l'écrit.*

*Moi j'ai dit que notre système éducatif table sur deux compétences qui excluent la compétence de la production de l'oral et la compétence de la compréhension de l'oral qui est une compétence à part entière.*

*La compréhension de l'oral est une compétence à part entière par ce qu'il ya une pédagogie de l'écoute il ya ce qu'on appelle une didactique de l'écoute et dans nos écoles nos enfants n'apprennent pas à développer l'écoute, ne développent pas de compétences de l'écoute.*

*Donc dans notre système, on continue de dire l'approche par les compétences est là ; il va falloir l'appliquer et ; dans les textes, dans les manuels, dans les programmes, dans les objectifs et les contenus, nous avons toujours comme point de départ qui est un support écrit à partir duquel il va falloir faire de l'oral.*

*Or, ces contraires aux hypothèses de l'approche par les compétences. »*

Nous lui reposons la question autrement : donc cette approche n'a pas pallier aux avatars hérités de la pédagogie par objectifs ?

Il répond sereinement et fermement :

« *Non, je dirai non. Nos enfants ne développent pas les compétences de communication à l'oral. Alors moi je parlerai même de compétence, je dirai communication orale, communication écrite et de communication par l'écoute.*

« *d'après mon expérience non, nos enseignants n'arrivent pas à conceptualiser, et j'irai plus loin pour dire que tous les enseignants sont concernés : ceux du primaire, ceux de l'enseignement moyen voire ceux de l'enseignement secondaire cycles ; et avec ce prolongement se lie le système L.M.D. à l'université.*

*Le prolongement de l'approche par les compétences, c'est le système L.M.D ; et on n'arrive pas à faire cette transition entre les deux. »*

Notre entretien a duré dix-sept minutes pour cette question.

- **Formateur n°02 :**

Notre interviewé répond avec certitude que si l'approche est assimilée et appliquée correctement ; il ne pourra avoir qu'un impact positif sur le terrain. Il avance comme suit :

« *si elle est bien prise en charge, oui ! Elle ne peut qu'avoir un impact positif sur le terrain ; comme je vous ai dit au par avant qu'il y a une place privilégiée qui est accordée à l'oral, c'est-à-dire que durant toute la séquence, l'élève est appelé à parler. Je considère que c'est une bonne chose ; parce qu'on sollicite beaucoup l'élève dans l'acte de parole. L'élève est toujours solliciter à s'exprimer oralement alors qu'avant on se contenter à le voir écrire.* »

Notre entretien n'a duré que deux minute pour cette question.

**7.1.3.2.d. Traitement de la question n°04 :**

« Les deux espaces de formation et d'application ont-ils constitué un partenariat pour évaluer les difficultés inhérentes à la maîtrise de l'oral des apprenants de 5ème A.P. ? Comment ? »

- **Formateur n°01 :**

Notre interviewé affirme que les jeunes enseignants sortants des I.F.P.M. ont une idée claire sur les différents concepts de l'approche par les compétences.

Néanmoins sa mise en application sur le terrain s'avèrent être le parcours du combattant pour les enseignants, dans différentes disciplines.

Il corrobore son idée de départ, que l'échec de cette pédagogie perdure, si les pratiques de classe ne concordent pas avec la formation pédagogique suivie lors des séminaires ou des journées d'étude.

Il certifie avoir trouvé des enseignants ayant accepté de collaborer à la formation des jeunes stagiaires : ces enseignants ont monté des projets, pour traiter de la compétence de l'oral. Il se veut très optimiste face à cette nouvelle pédagogie, vu le rendement efficient de cette expérience.

Notre formateur n°1 requière que l'on repense à la formation des enseignants de français, selon l'approche par les compétences et que l'on veille sur sa mise en œuvre car il

se trouve, selon lui, qu'elle présente beaucoup d'équivoques au niveau de la conceptualisation des notions relatives à cette approche nouvelle. Ses propos en attestent :

« *Non, l'approche par les compétences, sur le plan théorique, si vous posez la même question à nos collègues formateurs, l'approche par compétences au niveau des concepts, qui n'a pas eu connaissance de cette approche ?*

*Presque tous les enseignants sont capables de la conceptualiser, de la définir, de la décrire, de décrire ses différents volets. Donc, au plan de la définition des concepts, au plan de la maîtrise de la nouvelle lexicologie, des nouveaux concepts qui existent dans les textes, il y a tout un problème. A mon sens, il y a une maîtrise de connaissance au sujet de cette approche, au niveau de nos collègues-aussi bien pour les inspecteurs que pour les enseignants.*

*Je peux vous dire, et je n'ai pas peur de le dire, qu'il n'y a pas eu tout l'impact voulu, d'où son échec ! »*

Nous reprenons la parole et nous lui posons la question suivante : d'ici dix ou vingt ans, ça se soldera toujours en échec ? n'êtes vous pas optimiste ?

Il réplique en confirmant comme suit :

« *je parlerai toujours d'échec, tant que l'esprit de partenariat n'existe pas entre le terrain, la réalité du terrain qui est la pratique et l'enseignement apprentissage de la langue ou de tout autre discipline. Le problème se pose même aux disciplines scientifiques, tout le monde vous dira : je sais ce qu'est l'approche par les compétences ; je maîtrise ses concepts, mais je n'arrive pas à la mettre en œuvre ; et c'est ce qui se passe !*

*Donc, voila, moi, je dirai que et si vous me permettez je vais aller un peu plus loin et situer le problème pour ne plus parler en qualité d'échec, pour l'approche par les compétences ou pour toute autre approche.*

Formellement, il avance, comme suit, un point de vue anticipant la question 6 :

*« On parle actuellement d'approche actionnelle, le même sort serait réservé à l'approche actionnelle si on ne consolide pas le partenariat entre les deux espaces- de formation et d'application-. On n'aura les mêmes problèmes ! »*

Nous voulions connaitre ses impressions quant aux pratiques de ses enseignants/stagiaires du primaires et celles des enseignants/ maîtres(esses) d'application qui a eu l'occasion de rencontrer lors stages d'observation ou de stages bloqués.

Avec un ton serein il nous répond :

*« Effectivement, je dois vous dire d'un établissement à un autre, on n'était pas face à des mêmes partenaires qui avaient la même formation et la même expérience. Mais je peux vous dire pour ne pas généraliser qu'il existe encore quelques établissements, ici dans la commune de Mostaganem, avec lesquelles nous avons fait beaucoup de choses dans le cadre de l'enseignement de l'oral, en tant que compétence. »*

Pensif, il ajoute :

*« Mois je continue à croire que, dans quelques établissements, l'oral se limite à la maîtrise de certaines énoncés à la répétition, de certains nombre de modèles, malheureusement on continue de voir que pour certains enseignants, la séance de l'oral se résume à une répétition de modèles de phrases donnés sous forme de questionnaire continuent a faire répéter un certains nombre de modèles.*

*On a connu a travers deux ou trois établissements de la commune de Mostaganem, des instituteurs qui ont fait des efforts, qui se sont investies et qui se sont imprégnés de cette approche par les compétences. On a senti avec ces instituteurs, biensur qui se comptent au bout des doigts on a réussi à mettre en place beaucoup de choses, dans le cadre de la formation de nos stagiaires, et dans le cadre aussi de la maîtrise des concepts relatifs aux différentes compétences, entre autre, celle de l'oral.*

*Je peux dire que j'ai assisté à de véritables séances de production orale pour ne pas dire d'expression orale ; à travers lesquelles se dessinaient une sorte de compétence de l'oral loin de ce conditionnement qui persistent qui n'arrivent pas à disparaître dans les habitudes de certains enseignants qui n'ont pas eu une formation assez sérieuse sur l'approche par les compétences dans cette formation. »*

Nous avons repris la parole toujours dans le but de synthétiser et de faire le point sur la question posée en avançant comme suit :

« *Donc vous avez pu grâce à ces maîtres d'application qui ont voulu collaborer avec vous, en tant que formateur, de créer une complicité pour assurer cette symbiose entre les deux espaces ; celui de la formation et celui de l'application ; et là vous vous êtes bien tiré et pour suivre cette stratégie pour vos formateurs afin qu'ils exercent a bon escient leur métier dans les temps futurs. »*

Nous nous sommes proposée de poser à notre interviewé une question relative au plan de formation quant aux autres enseignants n'étant pas formés dans cette approche mise en vigueur *: « qu'en est –il pour les autres ? Quelle solution proposez-vous pour*

*modifier les comportements pédagogiques de cette majorité d'enseignants qui s'entichent à la pédagogie du projet ? »*

Notre interviewé reprend timidement la parole et ajoute :

*« Alors, moi en tant que professeur formateur qu'est-ce que vous voulez que je fasse comme propositions ? ! Si ce n'est que dire qu'il est temps de tirer la sonnette d'alarme ; pour dire qu'il est temps de repenser à la formation des enseignants. Moi j'y tiens et je ne le répèterai jamais assez qu'il est temps de revoir de repenser la formation pour les enseignants.*

Nous reprenons une deuxième fois la question et nous ajoutons :

*« Quelles propositions, quelles suggestions pouvez-vous nous faire pour cette formation ? Comment voulez-vous qu'elle soit, cette formation ? »*

Avec un ton hésitant il continue :

« *D'abord c'est une formation qui se démarque des autres formations classiques, entre autre, d'abord permettre aux enseignants de s'imprégner, je dirai plus loin, de s'impliquer dans la mise en œuvre de cette approche.*

Et il ajoute avec assurance :

*« Moi je considère que l'approche par les compétences n'est pas encore mise en œuvre. Moi je ne cesse de répéter aux enseignants, tout le monde, aussi bien certains collègues inspecteurs qui continuent de croire que l'approche par compétences est encrée dans les mentalités de nos enseignants ; moi, je dis, je ne sais pas, je n'en suis pas trop convaincu : étant en contacte direct et permanant avec les enseignants, de part mes visites, je suis près à le dire à le prouver que .*

L'entretien pour cette question a duré douze minutes.

- **Formateur n°02 :**

Notre enquêté 02 reprend la parole témoignant d'une grande désolation face à aux prestations des enseignants qui se sont portés volontaires afin de prendre en charge les stagiaires.

Il estime que l'on devrait, d'abord, penser à former des maîtres- d'application de français; afin qu'ils forment à leur tour la future génération, selon l'approche par les compétences.

Nous reprenons la question et nous la lui reposons autrement afin de relancer la discussion et avoir encore plus de précisions quant à cette interrogation. Nous avançons

comme suit : « vos stagiaires suivaient une formation théorique à l'I.F.P.M.Ils sortaient sur le terrain et trouvaient des enseignants formés ou non formés et/ou informés ou non informés dans cette approche. Que pouvez-vous nous dire par rapport à cette situation ? »

Notre enquêté formateur répond assurément que la plus part des enseignants anciens ne pouvaient se défaire des anciennes pratiques pédagogiques. Il opine comme suit :

« *Malheureusement, l'un des problèmes que nous avons rencontrés, c'était suite à la suppression du poste de maître- d'application. Vous savez qu'aujourd'hui le poste de maître d'application n'existe plus. Les seuls enseignants que nous avons trouvées pour en faire des partenaires ; c'était des enseignants volontaires. De ce fait, on ne pouvait pas être exigeant sur la qualité parce qu'ils se présentent déjà comme volontaires. Et comme ils n'étaient pas payés pour ce travail, on n'a pas eu le résultat escompté.*

*On a eu à des instituteurs, il faut le dire, qui n'étaient pas très à la hauteur ; pour assumer une tâche d'une si grande délicatesse. »*

« *Le problème est là : la plus part du temps, quand nos stagiaires sortaient sur le terrain, ils rencontraient des enseignants assez anciens et qui n'arrivaient pas à se défaire de ses anciennes habitudes. Déjà, il nous est arrivé de nous accrocher avec des enseignants en les voyant travailler avec des méthodes archaïques. Il nous est même arrivé aussi de voir des classes ou l'approche par les compétences était quasiment absente. Et aller expliquer à des enseignants qui étaient là depuis vingt-cinq ans que ce n'est pas comme cela qu'enseigne aujourd'hui s'avère une tâche difficile. Ce qui fait on essayait un petit peu de ménager le chou et la chèvre.*

*Vous comprenez que maintenant ; pour que nous ayons le résultat escompté ; il faudrait que nous formions d'abord des maîtres- d'application qui soient, comme vous dites, informés sur l'approche par les compétences ; et de voir par la suite venir chez eux des instituteurs, comme ça ils ne pourraient que leur apporter un plus considérable. »*

La discussion a duré quatre minutes.

**7.1.3.2.e. Traitement de la question n° 5** :

« Si le système éducatif algérien venait à opter pour l'apprentissage de l'oral selon l'approche actionnelle, que suggériez-vous, en vue de parfaire la qualité de la formation du personnel enseignant, en plus de la formation résidentielle ? »

- **Formateur n°01 :**

Notre formateur-enquêté suggère que l'on mette en place un dispositif de formation pour tous les professeurs de tous profils confondus. S'agissant du français, il souhaite qu' un plan de formation soit établi, prenant en charge la compétence de l'oral.

La formation des enseignants dans le domaine de la didactique ou de la pédagogie reste une problématique qu'il faudra solutionner avec dextérité et scientificité en mettant à leur profit un plan de formation.

Il ajoute que le terrain reste un chantier favorable où tout enseignant-chercheur pourrait trouver une /des problématique pouvant résoudre les problèmes inhérents à l'enseignement –apprentissage du français ou de tout autre matière.

Notre interviewé continue avec consternation d'avancer des opinions relatives aux travaux de recherches, qui à son sens demeurent excellents mais qui n'ont pas eu d'incidences sur le terrain.

Assurément il achève son discours en égrenant les côtés positifs de l'université pour enfin insister sur le point lui faisant son talon d'Achille où le l'enseignant-chercheur reste impassible devant les difficultés rencontrés sur le terrain. D'un air stricte il condamne fermement l'université pour avoir délester de son rôle.

Ses propos en attestent comme suivent :

*« En terme de réflexion, tout évolue. Dans le domaine de la pédagogie, ou de la didactique, ou dans toute autre orientation pédagogique, tout évolue ; étant donné que ce n'est pas du domaine des sciences exactes.*

*Je dirai tout simplement ; moi, je m'inscris dans un schéma un petit peu circulaire. Je me suis toujours inscrit plutôt dans une approche scientifique, à savoir, la recherche et la science.*

*Alors, on doit toujours inscrire les travaux de recherche, inscrire toute problématique, dans un cercle où il n'y aurait pas de point de départ.*

Avec détermination, il explique sa position face à ce qu'il pense de la question :

« *Il y a une problématique sur un ensemble d'interrogations, suivie d'un ensemble d'hypothèses. Ensuite, un ensemble d'hypothèses à vérifier sur le terrain pour arriver à la théorisation.*

*Et inversement. Donc nous avons une recherche/ action ; et action/ recherche.il y a toujours ce cercle vicieux et il n'y a pas de point de départ. Si je pars d'une recherche : il y a un terrain de recherche, il y a des observations, il y a des études à faire, il y a une*

*difficulté, il ya une problématique. J'essaye donc de faire des analyses, de faire des études, je théorise ensuite, j'infirme ou je confirme mes hypothèses et j'applique. »*

Notre enquêté suggère avec fermeté que pour éviter d'éventuels problèmes il faudrait que :

« *D'abord, mettre en place des plans de formation pour tous les professeurs de tous profils confondus. S'agissant du français, établir un plan de formation prenant en charge l'oral, puisque nous parlons de cette problématique, en tant que compétence et non pas comme fait de langue. Il faut dire que l'oral n'est pas toujours une activité spontanée, que la compétence de l'oral reste une disposition de l'esprit de l'enfant et une capacité comme tant d'autres. L'enfant est capable de produire de l'oral pour communiquer à l'oral, d'interroger à l'oral comme tout sujet apprenant une langue. Moi, je considère que l'enfant est capable d'apprendre l'oral en langue étrangère au même titre qu'il apprenne l'oral dans sa langue maternelle.*

*Il s'agit de mettre en place les dispositifs nécessaires à la mise en place de cette compétence. C'est tout le système éducatif qui doit être mobiliser, méthodologiquement parlant, pour assurer une formation sérieuse des enseignants, à long terme, dans le cadre de l'apprentissage de l'oral. »*

Et avec un ton confiant il continue :

« *Moi je vois, je suis très conforté, un peu apaisé à la question qui m'a toujours hanté mon esprit ; c'est que, j'ai maintenant à faire à une enseignante qui connait trop bien le terrain, qui maintenant est à l'université et qui fait un travail de recherche à partir des difficultés du terrain. Voilà les véritables travaux de recherche ! et qui s'inscrivent dans cette spirale de la recherche et de l'action.*

*Moi, j'ai toujours dit que le terrain de l'école est un milieu, est un chantier où se posent beaucoup de problématiques. Le terrain nous offre beaucoup de situations-problème, de problématiques : quel est celui qui aurait peu de difficultés à mieux comprendre ce qui se passe sur le terrain ? »*

*Moi, je dirai l'enseignant chercheur. Là, -malgré c'est à vous- j'ai à faire à une enseignante qui fait de la recherche en pédagogie ; car là on est dans le domaine de la pédagogie.*

*Or, un pédagogue qui était sur le terrain, qui a toujours été confronté aux différentes difficultés, aux différentes interrogations, autrement dit aux différentes problématiques. Il*

*a toujours essayé de répondre, selon ses circonstances, selon son savoir, d'essayer de répondre intelligemment à ces interrogations, à ces difficultés, à ces problématiques.*

*Maintenant, ce même enseignant se trouve à l'université qui est milieu que je dirai un laboratoire. C'est l'institution qui incarne la recherche, c'est un véritable laboratoire, et ce laboratoire est destiné avec tous ses moyens théoriques dont il dispose d'avoir un regard critique sur la réalité ; et c'est votre cas ! vous essayez, vous, en tant que chercheur, et ça c'est le rôle de l'université, c'est la fonction de l'université qui est le lieu du savoir, de la recherche, de la résolution des problématiques ; mais il faudrait qu'il s'intéresse, qu'il aille chercher ces problématiques. Il est sur le terrain pour analyser, pour rechercher, pour se poser des questions sur se qui se pratique réellement.*

*Vous avez découvert que sur le terrain, il y a une problématique de l'oral. Et effectivement, il y a une problématique de l'oral !*

*On se pose tout le temps la question : comment enseigner et apprendre l'oral ?il y a eu des échantillons, vous les avez identifiés lors d'une analyse. Maintenant, vous revenez à votre laboratoire, qui est l'université et vous essayé à la lumière de votre corpus, à la lumière de ce qui se fait sur le terrain. Vous faites appel à tous les éclairages scientifiques pour trouver des solutions et répondre à des problématiques. Voilà le rôle de l'université !*

Et il continue sur un ton de désolation :

« *Je dirai aussi, on avait parlé de rupture entre l'institut de formation des enseignants et le terrain. Moi, maintenant j'accuse, excusez-moi du terme.* Et il insiste « *maintenant, j'accuse notre université qui ne joue pas pleinement son rôle de laboratoire de recherche pour résoudre toutes les problématique qui se posent sur le terrain.*

Nous reprenons la parole en ajoutant a ses propos comme suit : « surtout que l'on a à faire désormais à de futurs enseignants sortant de l'université, et non pas des sortants des I.F.P.M. ! Normalement le terrain de formation, maintenant, sera l'université, et c'est vraiment une problématique !

Il acquiesce en nous répondant : « *exactement* »

*« J'aurais bien aimé que des chercheurs du département de français viennent faire leurs enquêtes dans les écoles et essayer de discuter avec les enseignants afin de découvrir leurs problèmes, de recenser les problèmes auxquelles se heurtent les enseignants. On parlera de français, aux différents problèmes liés à l'écrit à l'oral.*

*C'est comme si l'enseignant faisait appel, lorsqu'il est bloqué ou qu'il ne sait quoi faire, à un enseignant-chercheur du département de français pour y remédier et résoudre des problématique. »*

*Excusez-moi, je ne suis pas un chercheur, je ne suis pas un spécialiste ; mais j'ai des difficultés. Maintenant, il ya une vérité. L'université se trouvant dans un vase clos, nous avons des instituts ou des départements qui sont des tours d'ivoire. Il y a des travaux qui se font et qui n'ont pas d'impact. Il existe bien des travaux de recherches réussis qui se respectent mais qui n'ont pas vu le jour qui sont classés dans les archives dans les oubliettes.*

*Je continue à le dire, excusez-moi, l'université est entrain de faillir à sa tâche, celle de résoudre les problématiques du terrain. Nous parlons de la problématique de l'enseignement des langues ou tout autre ; l'université devrait aussi résoudre les problématiques des autres secteurs : secteur économique ou tout autre !*

*Je ne remets pas en cause le savoir dispensés à l'université, je ne remets pas en cause les échanges entre les différentes universités, je ne remets pas en cause l'ouverture de l'université sur les autres universités étrangères ; je remets en cause la tâche, la fonction du professeur-chercheur qui est là, on a besoin de lui, et il n'est pas à l'écoute des problèmes de tous les secteurs »*

L'entretien a duré quinze minutes.

- **Formateur n°02 :**

Notre enquêté n°02 répond assurément et sans hésitation que la formation résidentielle devra être confortée par les visites de l'inspecteur. Il pense que ce dernier se déroge malheureusement de sa qualité de formateur.

Aussi, il juge que l'enseignant doit actualiser ses connaissances afin d'accorder ses compétences professionnelles en fonction des nouvelles technologies. Il en atteste comme suit :

*« En plus de la formation résidentielle, il faudrait que sur le terrain il y ait des maîtres formateurs, que les inspecteurs soient aussi des formateurs. Malheureusement. C'est une chose que l'on voit de moins en moins aujourd'hui. »*

Il continue et explique dénotant un air consterné

*« L'inspecteur est devenu un gendarme. Il vient inspecter un certain nombre de paperasse, ça se limite à ça !*

*Il faudrait aussi que l'enseignant se forme au fur et à mesure qu'il enseigne. Parce qu'on ne peut pas dire ça y est je me suis formé, je m'arrête là ! surtout que les sciences de l'éducation sont en constante évolution : il faudra qu'on soit à jour, on se remet en question. il faudrait qu'il y ait des cycles de reformation. La formation résidentielle, bien qu'elle ait duré trois ans, elle reste insuffisante, du moment ou elle a été plus théorique que pratique. »*

L'entretien a duré quatre minutes.

**7.1.3.2.f. Traitement de la question n°06 :**

« Quelles incidences pourraient avoir l'apprentissage de la langue française selon l'approche par les compétences sur le système L.M.D. ? »

- **Formateur n°01:**

Notre interviewé répond en s'appuyant sur son expérience personnelle en tant qu'enseignant ayant exercé à l'université, dans le département des Arts plastiques.

Il atteste que le lien entre le système L.M.D. et l'approche par les compétences reste imperceptible puisque l'on ne conçoit pas que ce système en fait partie et en est le couronnement.

Il conçoit que l'enseignement selon cette nouvelle perspective pédagogique, paliers confondus, doit avoir des incidences sur la société et s'ouvrir aux mondes socioculturel et socio-économique

Notre interviewé ému finit son débat sur un optimiste puisqu'il juge qu'enfin il existe des enseignants universitaires répondant au profil des enseignants-chercheurs, faisant du terrain un lieu où bourgeonnent les problématiques de l''université celui où murissent les idées et fleurissent les perspectives ! Comme en témoignent les propos suivants :

« *Moi, j'ai eu à faire à des étudiants à qui je dispensais des cours en méthodologie de recherche, dans le département des Arts plastiques. Je leurs disais qu'il faut faire la différence entre le système classique et le système L.M.D.*

*« Les finalités et les objectifs du système L.M.D. sont connus par tout le monde. Les concepts sont maîtrisés. Le système L.M.D. fait son chemin. Mais je me permets de le dire,*

*on n'arrive pas encore à faire le lien entre le système L.M.D. et l'approche par les compétences. »*

Notre interviewé consent que : « *le système L.M.D. s'il n'est pas considéré comme le couronnement, si l'on ne considère pas qu'il fait parti du processus de l'approche par les compétences ; alors là je dirai que l'on n'a rien compris du système L.M.D.*

*Moi, je considère que celui qui a compris' eh ben', c'est celui qui a compris le système de l'approche par les compétences retenu par le ministère de l'éducation.*

Notre interviewé1 argue ce qu'il avance de la manière suivante :

« P*our la simple raison que, à travers l'approche par les compétences, on prépare nos élèves à affronter le système L.M.D., dans le sens qu'ils fassent un apprentissage utile. Depuis le primaire, on ne cesse de dire aux enseignants qu'il faut apprendre utilement. Ce qu'il apprend, il doit pouvoir l'appliquer sur le terrain. Il doit pouvoir l'appliquer dans la société ; c'est –à-dire, l'école, grâce à l'approche par les compétences, doit, depuis le primaire, s'ouvrir à la société, s'ouvrir au monde socio-économique, au monde socioculturelle.*

*« L'école ne doit plus demeurer une tour d'ivoire, ainsi que l'université ; c'est-à-dire, on doit toujours se poser cette question et dire : A quoi ça sert ?*

*Généralement, je leur apprends telle ou telle activité, parce que c'est utile. Qu'est-ce qu'elle peut susciter ? En quoi elle peut leur être utile ? »*

Et delà, en extrapolant ses idées en ce qui se concerne les finalités escomptés, il propose comme suit :

*« C'est la même chose, sur le terrain de l'université, pour nos étudiants ! il y a donc une continuité. L'étudiant devra se dire : ce que j'ai appris durant ma licence, mon master et mon doctorat, en quoi peut-il me servir ? il doit pouvoir me servir à affronter une réalité socio-économique.*

*Si celui qui a obtenu sa licence de français ou tout autre licence ; et continue son cursus pour l'obtention d'un master en média, ou d'ingénieries pédagogique, ! Parfait, voilà, là on parle de débouché. On parle de licence qui colle bien, et je reviens !, avec l'approche par les compétences. Je continue de croire que l'approche par les compétences fait son chemin jusqu'au terrain ; il suffit seulement de découper les contextes.*

Déterminé, il continue :

*« Les compétences professionnelles, une compétence est toujours liée à un savoir pratique, à un savoir producteur, à un savoir devenir, à un savoir créatif.*

*Alors, le parcours existe, les contenus existent ; qu'est-ce qui manque ? Il manque toujours ça ; et c'est le même problème qui se pose, à la formation des enseignants au niveau des l'I.T.E.heureusement que les professeurs-formateurs ont, je crois compris, ce qu'on attend d'eux à travers l'approche par les compétences et de son impact sur les futurs enseignants. »*

Confiant et sûr de lui, il porte un jugement pronostique sur la formation de futurs enseignants sortant de l'université, comme en témoignent les propos suivants :

*« Maintenant que l'université a repris la formation des instituteurs ; et avec ce parcours, si l'université continue de dispenser des savoirs et des connaissances sur la discipline visée sans soulever du problème de partenariat avec le terrain ; ça serait, à ma connaissance un échec ! C'est-à-dire que l'échec subit au niveau des I.T.E. ne se répète pas à l'université. Je souhaite que l'université tire profit de l'expérience de la formation des enseignants, tire profit des échecs de la possibilité de mettre en place un partenariat entre le terrain. Ce qui n'arrivera jamais à cette finalité ! »*

« *je suis très ému, ce que je n'ai pas personnellement réussi à faire dans ma profession de formateur, je crois que, là, je suis optimiste à partir du moment où j'ai à faire à un enseignant qui a eu l'expérience du terrain, qui a fait la formation et qui voit mieux que quiconque ce problème, ce vide, qui existe entre le terrain et l'institution.*

*L'université, c'est l'institution du savoir. Enfin vous n'êtes pas la seule, il y a bien des enseignants qui viennent de l'éducation, heureusement ils ont bien compris ce qu'est une véritable problématique, ce que c'est faire de la recherche à partir des difficultés que rencontrent le terrain. Tous les secteurs souffrent de problèmes, se posent des interrogations. N'est-ce pas là des problématiques ?*

*Alors là vous avez compris ce qui vous attend en tant que chercheur. Vous avez à vous situer entre professeur-chercheur et vous appliquer ; moi je dis ce que je pense ; vous avez peut-être compris le concept de compétence et qui se poursuit et qui trouve son chemin dans le système L.M.D. »*

Nous remercions notre enquêté pour sa participation, pour ses réponses sincères et pour ses témoignages et ses attitudes émotives.

L'entretien pour cette question a duré presque dix-sept minutes.

- **Formateur n°02:**

Notre enquêté affirme en toute aisance que la réussite du système L.M.D. au niveau des universités algériennes va de paire avec celle de l'approche par les compétences, du cycle primaire jusqu'au secondaire.

Selon notre interviewé, la réussite du système L.M.D n'est que la résultante de l'initiative entreprise par l'enseignant ; celle de pousser l'apprenant à devenir un maillon fort contribuant efficacement à la construction de son savoir, savoir-faire, et savoir –agir ; comme en témoignent les propos suivants :

« *Ben ! Moi, je pense que le système L.M.D. est une continuité de l'approche par les compétences : si l'approche par les compétences réussit dans le cycle scolaire, c'est-à-dire, primaire, moyen et secondaire, elle ne peut que récolter à l'université. La question qui se pose c'est qu'il faudrait qu'on arrête de faire de l'étudiant un sac vide qu'il faudrait remplir.*

*Le moment est venu pour que l'étudiant se prenne en charge, pour qu'il soit acteur dans sa propre formation. Et là si le système L.M.D. opte pour 'ce truc' là ; je pense que nous arriverons à des résultats concrets.* »

L'entretien a duré trois minutes.

### 7.1.4. Une démarche comparative : traitement et analyse des cinq (05) questions posées à l'inspectrice-formatrice de l'enseignement primaire de la circonscription de Mostaganem

#### 7.1.4.1. Profil de l'inspectrice-formatrice (I.F.)

Notre interviewée accepte volontairement participer à notre interview. Elle confirme avoir une ancienneté de six ans en tant qu'inspectrice de l'enseignement primaire. Elle accède à ce poste après la réforme du système éducatif, c'est-à-dire, après 2003/1004.

Notre participante assure, qu'en tant que telle, elle n'a connu que le système primaire. Elle affirme n'avoir pas inspecté malheureusement des enseignants(es) pendant la période du système fondamental.

Elle affirme qu'elle a une ancienneté de quatorze ans en tant qu'enseignante de français ; et, en tant que telle, elle confirme connaître les deux systèmes éducatifs algériens.

### 7.1.4.2. Opinion de l'inspectrice-formatrice et traitement des cinq (05) questions

Après une formation, elle accède au poste d'inspectrice de l'enseignement primaire. Lors de notre interview, et suite à notre question inhérente à son ancienneté, notre participante assure avoir une ancienneté de six ans , en tant qu'inspectrice ainsi que formatrice dans l'enseignement primaire .

#### 7.1.4.2.a. Opinion de l'I.F. et traitement de la question n°01 :

« Quelles impressions aviez –vous, lorsque le système éducatif algérien avait opté, en 2003, pour l'enseignement/ apprentissage du français dans la cadre de l'approche par compétences ? Qu'avez- vous ressenti ? »

Toute enthousiaste, notre interviewée répond à cette question affichant fermement sa position face à ce changement pédagogique et confirmant, en outre, que la pédagogie par objectif n'était pas l'approche adéquate pour l'enseignement du français dans le primaire. Elle avançant come suit :

« A*lors, là, d'abord c'était l'espoir, c'était l'aboutissements à des maux pédagogiques, à des difficultés auxquelles les enseignants étaient confrontées quotidiennement. Et là, c'était le changement qui allait apportait des fruits succulents. On espérait beaucoup de choses de ce changement de programme, de méthodes, d'approche »*

« *j'étais très optimiste quant à ce changement pédagogique. J'étais même l'une des personnes qui demandait ce changement*

#### 7.1.4.2.b. Opinion de l'I.F. et traitement de la question n°02 :

« Le personnel enseignant a-t-il été formé pour enseigner l'oral dans le cadre de l'approche par compétences, avant son application en 2004 ? Sous quelle forme la formation des enseignants a-t-elle été faite: des séminaires ?

Notre interviewée répond avec désolation que le personnel enseignant du primaire n'a était nullement formé pour enseigner le français.

Elle continue sereinement qu'une formation théorique puis pratique serait plus probante à l'intention des enseignants(es) de français du second cycle

Notre interrogée affirme avec empathie que l'enseignant de français du primaire éprouve des difficultés à mener à bien ses enseignements.

Nous rebondissons sur la question des enseignants qui devaient animer des journées pédagogiques et qui eux même ne sont point formés pour enseigner le français dans cette approche.

L'inspectrice aurait souhaité qu'il y ait des enseignants formés préalablement qui eux même prendrons le relai et contribuerons à ses côtés dans la formation du personnel éducatif, comme en témoignent ses propos:

« *Malheureusement, non. Tout a était parachuté d'un coup, soudainement. Et là on sort d'une difficulté vers l'inconnu. De ce fait, beaucoup d'obstacles entravent le travail de l'enseignant en classe du fait qu'il n'était pas formé, dès le départ, pour cette approche.*

*Une formation, d'abord, théorique est nécessaire il faut mettre l'enseignant dans le bain. Passer, par la suite, par une phase pratique qui se concrétise par des pratiques en classe, par plusieurs journées de formation, de journées pédagogiques. Et à travers cette pratique là ; que l'enseignant apprend et peut mettre une mise au point sur sa pratique pédagogique. il verra comment qu'il fait par rapport aux autres. Comment qu'il fait pour atteindre, non pas des objectifs, mais pour installer une compétence. L'enseignant devait suer et jusqu'à maintenant il se trouve perdu.*

*j'aurais souhaité qu'il y ait dans chaque circonscription des éléments moteurs qui soient d'abord initiés, formés et informés, dans cette approche ; pour pouvoir mettre par la suite en application cette approche. »*

L'interview a duré huit minutes

**7.1.4.2.c. Opinion de l'I.F. et traitement de la question n° 03 :**

« Quelle représentation avez- vous de l'approche par compétence pour l'apprentissage de l'oral en 5ème A.P. après huit ans de son application ? »

L'interview avec l'inspectrice se déroule en juin 2012. Notre interrogée est vraiment satisfaite de ce qui se présente dans les programmes ministériels et de tout ce qui relève de la théorie proposée par le système éducatif depuis la Réforme éducative de 2004.

Notre participante continue sa discussion, sur un ton d' affliction, et décrit le problème que le personnel enseignant n'arrive pas à surmonter à un tsunami face auquel on ne peut rien faire.

Elle avance comme suit :

*« tout ce qui est proposé comme objectifs, comme visées, comme finalités, comme programme est bon ; il n' ya rien à dire. le problème réside dans la mise en application de l'approche sur le terrain.*

*Cette discorde entre le cadre théorique et son application n'est pas un problème ; c'est plus que cela. C'est comme si on était là ; il y a un tsunami qui arrive et qui nous emporte. Donc, on fait comme on le sent. On a beau donner des directifs ; malheureusement l'enseignant de français du primaire une fois confronter à la réalité du terrain ; ce n'est pas évident qu'il parviendra à concilier entre la théorie et la pratique. »*

**7.1.4.2.d. Opinion de l'I.F. et traitement de la question n°04 :**

« Etes-vous sûr que l'approche par compétences a pu répondre ou répondra, un jour, aux interrogations auxquelles la pédagogie par objectifs a failli, pour l'apprentissage de l'oral ? »

Notre interviewée compare la mise en place en place de cette nouvelle perspective pédagogique à celle du communisme qui, d'après elle, s'appuyait sur des principes de démagogie.

Elle poursuit spontanément son discours témoignant une attitude catégorique face à ce qu'elle pense. Elle trouve que tout ce qui n'est pas utilisable reste inefficace. Elle avance comme suit :

« *Vous savez moi je ne suis pas trop forte en politique. L'affaire de l'approche par les compétences me fait rappeler le communisme. c'est beau, c'est plein de théorie, il y a de bonnes intentions ; mais sur le terrain, il s'avère que tout est différent. La théorie et la pratique, ce n'est pas pareil. C'est la même chose avec l'approche par les compétences. Tout ce qui est théorique, c'est beau à lire, c'est beau à voir.*

P*our moi, quand quelque chose est inutilisable, elle n'est bonne à rien ! je veux utiliser ce que j'ai comme ressources. Maintenant, si je ne peux pas le faire, c'est que je n'en veux pas ! »*

Quatre minutes sont consacrées pour y répondre

.

**7.1.4.2.e. Opinion de l'I.F. et traitement de la question n°05**:

« Quelle formation adéquate souhaiteriez-vous prévoir si jamais le système éducatif algérien optait pour l'apprentissage de l'oral selon l'approche actionnelle ? »

Spontanément, l'inspectrice-formatrice répond et avance confirme que le personnel enseignant a une idée théorique sur l'approche par les compétences du moment où sur les fiches, sur le cahier journal, elle décèle les étapes relatives à cette approche. Elle nous réaffirme que ce qui se passe en classe demeure aux antipodes de ce qui est attendu.

Elle s'interroge sur les avantages que le personnel enseignant pourrait bénéficier de l'approche par les compétences pour pouvoir, par la suite, mettre en œuvre une assise pédagogique adaptée succédant à cette perspective mise en vigueur, jusqu'à nos jours.

Pour la formation de son personnel enseignant à l'enseignement du français selon l'approche actionnelle, notre participante propose, d'abord, des séminaires en vu de les initier. Elle suggère, ensuite, des journées pédagogiques destinées à transposer le cadre conceptuel dans le cadre pratique. Elle pense que cette tâche reste la plus ardue. Elle en témoignent comme suit :

« *D'abord, il faudrait que l'on sache ce que pourrait apporter cette approche, en mieux ou en plus d'avantages que l'approche par les compétences. Que pourrait-elle donner à nos enfants ?*

*Pour nous, en tant que pédagogues, c'est notre premier souci. En tant qu'Homme de terrain, mon souci c' est l'apprentissage de l'enfant. Que pourrait apporter cette approche pour l'enfant ?*

*Maintenant, pour pouvoir former un personnel, il faudrait que l'on soit d'abord formé et informé, avoir une base solide pour pouvoir transmettre et expliquer ce qu'est cette ; que pourrait-elle apporter et convaincre. C'est un problème de conviction chez le personnel. On lui apporte une approche, du jour au lendemain, et on lui dit : voilà cette approche n'est plus valable, plus efficace ; et on lui dit voilà comment faut-il travailler!!!!*

*Il n'est même pas convaincu car on ne lui dit pas le pourquoi de la chose ni le comment.*

*je souhaite vivement passer par là : d'abord former, informer et expliquer le fond des choses. De ce fait, le personnel sera à l'aise et connaisseur.*

« *D'abord, ce qui est sur, c'est d'organiser au moins deux séminaires comme initiation. Ensuite, organiser plusieurs journées pédagogiques car mettre l'information en pratique reste le plus difficile. Ce niveau là est le tâtonnement du terrain.*

*Je n'aime pas trop parler. Je veux regarder et observer ce que font les autres ; c'est comme cela que l'on apprend. C'est expérience erreur et remédiassions »*

Notre participante termine sur un ton optimiste, ayant beaucoup d'espoir dans notre travail de recherche pour ce qui pourrait apporter comme changement, dans le domaine de l'enseignement du français, dans le primaire ; notamment celui de l'oral en 5ème A.P¨.; dans un temps futur.

## 7.1.5. Une démarche prospective : analyse et traitement des six(06) questions posées à l'inspecteur général de l'éducation nationale chargé de la formation des inspecteurs en langue française (willaya de Mostaganem)

### 7.1.5.1. Profil de l'inspecteur général de l'éducation nationale (I.G.)

Notre interviewé nous accepte volontiers collaborer à notre enquête. Il avance que son itinéraire pédagogique a commencé à partir de 1982. Après une formation universitaire à l'école nationale supérieure de Qouba, il rejoint l'enseignement secondaire, en 1982 ; où il était enseignant de français jusqu'à 1992.

Il affirme avoir intégré, par la suite, le corps de l'inspectorat ; pour assurer la formation des enseignants dans le cadre des missions attribuées à l'inspecteur de l'enseignement primaire de 1993 jusqu'à 2006.

Enfin depuis 2006 et jusqu'à ce jour, notre enquêté devient inspecteur de général de l'éducation nationale chargé de la formation des inspecteurs en langue française.

### 7.1.5.2. Opinions de l'inspecteur général et traitement des six (06) questions

#### 7.1.5.2.a. Opinion de l'I.G. et traitement de la question n°01:

« Quelles impressions aviez- vous lorsque le système éducatif algérien avait opté pour l'approche par les compétences, pour l'enseignement-apprentissage des différentes disciplines et celui du français en particulier ? »

Notre interviewé décrit les conditions pour lesquelles le ministère de l'éducation nationale avait opté en 2002/03 pour la refonte du système éducatif et la mise en

application de l'approche par les compétences qui venait supplanter la pédagogie par objectifs ( une approche visant les contenus).

Ensuite, affichant une attitude certaine, il nous fait part des craintes ressenties et partagées par tout le corps éducatif, lors de la mise en place de la nouvelle approche ; étant donné le climat serein et stable dans lequel il travaillait depuis 1976.

Aussi, il justifie les réticences des uns et des autres face à cette nouvelle pédagogies , vu le manque de moyens didactiques et pédagogiques, essentiellement dans le cycle primaire.

Il explique par ailleurs que les enseignants ont fini par adopter l'approche mise en vigueur car ils se sont rendu compte finalement que c'était le prolongement de la pédagogie par objectifs et qu'il n'existait pas une véritable scission entre les deux pédagogies.

Il est à noter que notre interviewé garantit que le ministère a pris toutes les dispositions nécessaires, en envisageant un plan de formation afin de prendre en charge le personnel éducatif et de pallier à toutes leurs interrogations relatives à la mise en place de cette approche nouvelle. Comme en témoignent les propos qui suivent :

**«** *Effectivement, depuis 2002, il est une refonte du système éducatif qui a touché tous les paliers de l'éducation nationale***.** *Cette refonte intervient, à un moment où les approches pédagogiques qui étaient mises en œuvre à l'époque là, notamment la pédagogie par objectifs visait plus les contenus. Il faut le dire que depuis l'avènement de l'école fondamentale de cette fameuse ordonnance de 1976 qui met en place le système éducatif basé sur l'école fondamental, on a travaillé longuement sur cette approche par les objectifs, qui était à vrai dire, une approche par les contenus.*

*C'était les contenus qui étaient mis en place. C'était une approche qui avait ses aspects positifs ainsi que ses aspects négatifs.*

*Mais comme toujours, dans le cadre du développement des nouvelles pédagogies, puisque nous suivons de très près ce mouvement international ; en l'an 2002, le ministère de l'éducation a pris la décision d'opter pour un nouveau système éducatif et d'intégrer cette nouvelle approche dites : approche par les compétences.*

*C'est une approche qui fait peut-être peur, comme tout ce qui est nouveau. Au début, il ya eu une certaine réticence par ce qu'on ne savait pas ce qu'on attendait de nous*

*en tant qu'éducateurs et en tant qu'enseignant : je me mets toujours dans la peau de l'enseignant pour essayer d'expliquer cela.*

*Donc en tant qu'enseignant on ne voyait pas comment installer cette nouvelle approche, par quels moyens, d'autant plus que ceux-ci sont relativement faibles, pour ne pas dire quasiment inexistant, au niveau du primaire.*

*Pour notre part, cette approche par compétences risquait de perturber, un temps soit peu, le courant tout à fait calme et serein de nos activités d'enseignement.*

*Pour ce qui est du français, c'est vrai qu'au début, il ya eu une certaine réticence ; mais au fil des jours, on s'est rendu compte que cette approche par les compétences n'était qu'un prolongement de l'approche par objectifs. Il n'y avait pas une véritable cassure. C'était une autre manière d'envisager les pratiques de classe au quotidien.*

*Les enseignants étant habitués par cette approche par les objectifs, ils savaient naturellement,, de part leurs prestations pédagogiques en classe qu'un objectif servait tout simplement à mettre en place des stratégies d'apprentissage mais par le biais des contenus.*

*Cette forme d'interactions n'existait pas véritablement en classe. Il s'agissait d'un enseignement frontal et directif ; que le maître détenteur du savoir, c'est lui qui le dispensait et l'élève est un réservoir qui avait pour mission d'être rempli par un certain nombre de connaissances.*

*C'était des craintes au départ qui étaient biensur injustifiées. Le ministère a pris en charge cet aspect par la mis en place de tout un plan de formation qui a commencé par des séminaires régionaux. On avait créé à l'époque trois sites : l'est, l'ouest et le centre. Ensuite, il y avait ces fameuses universités d'été qui ont pris le relais afin d'asseoir de véritables compétences professionnelles en matière d'approche par les compétences. Voilà ce qui s'est passé durant cette période ! »*

L'entretien, quant à cette question, a duré sept minutes.

**7.1.5.2.b. Opinion de l' I.G. et traitement de la question n°02**:

« Que pouvez- vous nous dire sur la formation des enseignants dans les domaines de la didactique de l'oral en 5ème A.P., selon les finalités et les objectifs de l'approche par les compétences, telle que retenue par le système éducatif algérien ? »

Nous étions frappée par la sincérité de notre interviewé. Pragmatique dans sa réponse, il nous informe littéralement sur le dispositif de formation des enseignants du français du second cycle, dans le domaine de la didactique de l'oral, selon la nouvelle approche.

Il avance que plusieurs sites se sont relayés, à travers le territoire national, afin de prendre en charge cette formation destinée spécifiquement aux inspecteurs de l'enseignement du primaire étant donné qu'ils demeurent une ressource en raison de démultiplier l'information au niveau des enseignants de français du deuxième pallier.

L'objectif de ces séminaires étant les programmes de français de la 3ème A.P. jusqu' à la 5ème A.P. ; toutes les activités étaient à l'ordre du jour. Aussi faut-il ajouter que les notions et concepts opératoires relatifs à la nouvelle approche constituaient un terreau consensuel en vu d'éviter les contradictions.

Nous sommes frappée par des contradictions : selon notre interviewé :

- ✓ le système éducatif mis en vigueur accorde une priorité à l'oral pour lequel on prévoit toute une structuration au niveau des contenus et de la démarche pédagogique. Néanmoins il déclare qu'il n'existe point de projets à dominante orale installées dans nos écoles primaires ;
- ✓ bien que la nouvelle Réforme éducative de 2004 prône l'enseignement du français selon l'approche par les compétences ; notre enquêté certifie que l'on continue à travailler selon l'approche par les contenus faute de moyens pédagogiques et didactiques.

Les propos suivants en témoignent :

« *Lorsqu'il s'agit de la formation des enseignants dans le domaine de l'oral, on prend en charge les trois niveaux (3ème A.P., 4ème A.P. et 5ème A.P.).*

*Effectivement, il y a eu la mise en place de tout un dispositif de formation qui devait prendre en charge toute cette formation spécifique qui concerne l'approche par les compétences, à l'intention des enseignants de français.*

*Cette formation a été prise en charge d'abord par des inspecteurs de l'éducation nationale qui se sont relayés à travers un certains nombre de sites de formation parmi lesquels je citerai celui de Ghardaïa, celui de Djelfa, celui de Sétif, celui de Tlemcen, celui de BOUMERDES.*

*Ce sont autant de sites qui avaient pour tâche de prendre en charge la formation des enseignants, et même les inspecteurs de l'enseignement du primaire.*

*C'est une formation qui a été accélérée parce qu'il fallait agir rapidement, prise en charge durant les vacances scolaires : il y a eu des sites de formation durant les vacances de printemps et aussi ces universités d'été organisées au niveau de sites –on l'avait préparée à Mostaganem, au lycée Zerrouki, en 2004, et j'y avait participé. Il y avait une autre université qui s'est déroulée à Annaba et à Blida.*

*C'était plus des stages de formation mis en place à l'intention des inspecteurs comme ce sont les personnes ressources à qui ils appartiennent de démultiplier l'information, au niveau de leurs circonscriptions.*

*Pour ce qui est de l'oral, on n'avait pas travaillé sur l'oral, lors de ces séminaires ; on a travaillé plutôt sur les programmes de manière générale : on a touché à toutes les activités.*

*Pour ce qui est de l'enseignement de l'oral, en partant des objectifs mis en place par le nouveau système éducatif, la priorité a été donnée à l'oral. Ce privilège lui a valu toute une structuration au niveau de la démarche pédagogique et même au niveau des contenus à mettre en place.*

*Ce qui pose problème actuellement, ce sont les moyens pédagogiques, hélas, qui sont quasiment dépourvus au niveau des écoles primaires qui peuvent favoriser l'enseignement de l'oral.*

*Jusqu'à nos jours, les enseignants ont pour outils de travail, dans le cadre de la compréhension de l'oral ou celui de la production oral. Ils se réfèrent seulement à des enregistrements sonores qui mettent en place et qu'ils proposent à leurs élèves.les moyens sont très limités.*

*Alors, le volet théorique était à la base de cette formation. Il faut qu'il y ait un consensus au niveau des concepts opératoires liés à l'approche par les compétences : quand on parle de centration sur les apprentissages, d'interaction, de co-interaction en classe, de créativité, ou de la notion de projet qui est le cadre intégrateur et qui au départ a plus ou moins perturbé les enseignants.*

*Pour votre information, les programmes ont plus pris en charge les projets à dominante écrite que ceux à dominante orale. Jusqu'à nos jours, , il n'y a jamais eu des projets à dominante orale installés dans nos écoles pour la simple raison : quoique nous*

*continuions à travailler selon l'approche par les compétences, néanmoins il faut le dire, nous continuons toujours à travailler par les contenus.*

Sept minutes ont suffi pour débattre de cette question.

**7.1.5.2.c. Opinion de l' I.G. et traitement de la question n°03:**

**«** L'éducation nationale avait-elle prévu un plan de formation prenant en charge la formation des enseignants du primaire dans le domaine de l'enseignement du français ; particulièrement , celui de l'oral en 5ème A.P. ; en 2003- c'est-à-dire avant l'application de l'approche par les compétences dans les écoles primaires- ? »

- « Cette formation des instituteurs à l'enseignement de l'oral, dans le cadre des approches par compétences a-t- elle eu un impact souhaité sur le terrain contrairement à la pédagogie par objectifs ? »

Notre interviewé déclare subtilement qu'il n'y avait aucun dispositif de formation préalable prenant en charge la formation didactique et pédagogique des enseignants du primaire, dans le cadre de l'enseignement du français selon l'approche par les compétences, et celui de l'oral spécifiquement.

Nous lui avons fait un constat sur la mise en place d'une nouvelle approche dans toute les écoles du territoire national sans aucune formation préalable, sans aucun essai, a priori, dans une école pilote.

Il réagit spontanément et ajoute que la mise en application de l'approche par les compétences dans le domaine de l'éducation, en Algérie, semble être un phénomène de mode et relève, en outre, de la simple imitation puisqu'elle est mise en application dans les pays développés, notamment au Canada et en France. Notre interviewé pense aussi que l'on a installé cette nouvelle perspective afin de remédier, peut-être, aux problèmes hérités par le PPO.

Notre interviewé dégage une attitude plutôt optimiste par rapport à la mise en place de l'approche par les compétences pour l'enseignement de l'oral, dans le second cycle, après dix ans de son application.

Il estime que certains enseignants audacieux dans leurs pratiques ont pu surmonter tous les écueils rencontrés au départ, en prenant toute l'initiative d'innover leurs stratégies d'apprentissage, de créer des situations authentiques afin de les exploiter en vu d'améliorer les compétences de l'oral des apprenants.

Ceci a permis pour les autres enseignants, selon notre interviewé, de bien cerner les enjeux de l'approche par les compétences. Comme en témoignent les propos qui suivent :

« *Avant l'avènement de l'approche par les compétences, on travaillait sur l'approche par les objectifs qui servait plus l'écrit que l'oral. A l'époque, il y avait sept heures de français dans le primaire et très peu de place était donnée à l'oral. Pour la simple raison, on pensait que l'écrit servait mieux l'élève : celui-ci était appelé à être examiné à l'écrit lors de son examen de passage du second cycle au troisième cycle. Il y a eu au niveau de la conscience collective de la masse enseignante très peu de place donnée à l'oral. C'étaient des systématisations orales ; il n'y avait pas véritablement des enjeux pédagogiques qui serviraient à une bonne pratique de l'oral, en classe. Je me rappelle que les enseignants travaillaient avec des figurines, lors des séances de mémorisation globale et de systématisation des échanges verbaux. Ça restait purement dans un cadre restreint et toute suite après on démarre sur l'écrit, par le biais de la compréhension de l'écrit et des textes de lecture.*

*On se retrouvait avec quatre ou cinq types de textes : le texte d'approche, le texte cible, le texte documentaire, et les deux textes suivis.* »

« *Sincèrement, franchement et honnêtement, à l'époque c'était un nouveau courant didactique qui était à la mode. Au Canada ou en France on parlait de cette approche, donc on s'est dit puisqu'il y a du nouveau dans le monde de l'éducation, ailleurs ; pourquoi ne pas l'adopter. C'était plus par phénomène de nouveauté, pour faire comme les autres.*

*C'était aussi en réponse à cette pédagogie par objectifs qui n'avait pas eu effectivement les résultats escomptés. On s'est dit qu'avec l'approche par les compétences ça irait mieux.* »

Il continue sur un ton serein :

« *Ce que je peux dire dans cette optique, c'est que effectivement c'est une approche qui au départ a peut-être dérangé les mentalités et les manières de concevoir, d'agir et de faire en classe ; il s'est avéré qu'au fil des ans, c'est une approche qui a commencé à prendre goût chez les enseignants. Ceux qui ont véritablement compris les enjeux de cette nouvelle stratégie ont comme même fait des efforts considérables. Ils se sont attelés à faire en sorte que cette nouvelle approche prenne toute sa place dans les stratégies d'enseignement-apprentissage de la langue française, en tant que langue étrangère.*

*J'ai eu l'occasion de voir, par le biais de visites de classe et même dans le cadre des journées pédagogiques, que certains enseignants chez qui je suis allé ont véritablement*

*progressé, ont fait des efforts pour s'approprier cette approche nouvelle et faire en sorte qu'elle ait un impact positif dans les apprentissages des élèves.*

*Certains enseignants ont même innové certaines pratiques de classe tout à fait personnelles avec un matériel consistant. Certains ont pu créer des situations de communication véritables et authentiques. Certains sont sortis sur le terrain, avec leurs élèves, pour filmer des situations à partir desquelles il y a eu véritablement un travail sur l'expression orale. Les élèves ont parlé en français, il y a eu l'utilisation de moyens linguistiques performants, des actes de parole qui répondent aux objectifs pédagogiques du programme. C'était formidable !*

*Les autres enseignants ayant assisté au des journées pédagogiques animées par leurs collègues volontaires et audacieux dans leurs tâches, ont vraiment compris les enjeux de cette approche. »*

L'interviewé consacre douze minutes pour répondre à cette question.

**7.1.5.2.d. Opinion de l' I.G. et traitement de la question n°04:**

« Les deux espaces de formation et d'application ont-ils constitué un partenariat pour évaluer les difficultés inhérentes à la maîtrise de l'oral des apprenants de 5ème A.P. ? Comment ? »

Nous remarquons l'attitude sincère de notre interviewé lorsqu'il décrit le problème d'ordre pédagogiques auquel les enseignants des zones suburbaines sont heurtés. Selon notre enquêté, malgré la formation didactique et pédagogique que ces enseignants ont reçu, ils éprouvent énormément de difficultés dans leurs pratiques pédagogiques, notamment en expression orale, avec les apprenants des zones rurales, étant donné que ces derniers trouvent inutile la langue française dans leur vie quotidienne. Les propos qui suivent en témoignent :

« *Pour le dire, il y a aussi des vérités à dire : lorsque j'ai parlé de le mise en place de scénarios relatifs à l'expression orale, dans les classes ; il faut dire que ça a touché les grandes villes. Ce travail a été fait à Mascara, à Oran. Mais ce qui se passe dans les zones suburbaines, là c'est autre choses : les enseignants continuent à souffrir par manque de moyens et surtout la culture locale qui empêche l'épanouissement de l'apprentissage de cette langue.*

*Il faut le dire, il y a même des parents qui sont réticents à ce que leurs enfants apprennent le français par ce qu'ils ne voient pas qu'elle en serait l'utilité : un enfant issu d'une*

*famille rurale, ma foie, qu'elle le français qu'est- ce qu'il peut lui apporter de nouveau, dans sa vie, au quotidien. Cela se répercute sur les pratiques pédagogiques en classe. Les enseignants face a ces situations sociales, qui est vraie fléchissent. Il n' ya pas de véritables innovations pédagogiques en classe, notamment au niveau de l'oral. Il y a très peu d'oral en classe à cause des mentalités, et c'est un problème à souligner.*

*Donc former dans le cadre d'une approche, notamment pour ce qui de l'expression orale; venir sur le terrain et rencontrer une autre réalité qui est en porte à faux avec toutes ses convictions pédagogiques qu'il avait ; font qu'il y a un écart terrible entre formation et application. »*

Six minutes ont suffi pour aborder cette question.

**7.1.5.2.e. Opinion de l' I.G. et traitement de la question n°05:**

**«** Si le système éducatif algérien venait à opter pour l'apprentissage de l'oral selon l'approche actionnelle, que suggériez-vous, en vue de parfaire la qualité de la formation du personnel enseignant ? »

Notre interviewé préconise vivement une formation pédagogique puisque il estime que les nouveaux recrus(es) ont un besoin impérieux dans ce sens.

D'ailleurs il approuve l'initiative prise à l'encontre de cette formation requise par le ministère de l'éducation nationale : ce dernier souscrit la réouverture des I.T.E. ou des I.F.P.M. ; ces instituts ont eu un impact avéré sur la formation des enseignants du second pallier et ceux du collège.

Notre enquêté souligne l'importance d'une formation qualitative pour l'enseignant de français, dans le domaine de la pédagogie ; avant d'affronter la réalité de la classe.

Il considère que la formation dans les centres de formation continue reste insuffisante pour les sortants universitaires puisqu'ils n'atteignent pas les objectifs escomptés de cette formation pédagogique préconisée.

Il avance qu'en temps présent, l'E.N.S.E.P. prend en charge la formation de futurs professeur des écoles primaires : cette catégorie, après le baccalauréat, suit une formation en résidentiel, durant trois années et sont directement affectés, dans les écoles. Nous sentons que notre enquêté sollicite vivement cette entreprise.

Il trouve qu'actuellement les enseignants admis, suite au concours de recrutement, sont pris en charge par les professeurs-formateurs qui n'ont de nom que par décret ; et qu'il

n'est pas évident que cette prise en charge soit véritablement effectuée faute de moyens logistiques ou organisationnels. Comme en témoignent les propos qui suivent :

« *L'approche actionnelle qui est proche de l'approche par les compétences, c'est toujours celle de mettre l'élève en action, de le faire agir et interagir.*

*Si on venait à mettre en place cette apprentissage ; en tant que formateur, et actuellement, je suis entrain de travailler sur un projet avec le ministère pour soumettre des propositions relatives à une redynamisation de l'enseignement du français en Algérie. On nous a demandé de faire des propositions concernant l'enseignement du français, dans les écoles primaires.*

*Ça va de pair avec la question que vous posez, et là je suis entrain de travailler sur un dispositif de formation très pointilleux en collaboration avec certains sites de formation étrangère notamment le CAVILAIN, le CIEP de Paris qui assurent une bonne formation dans ce sens là.*

*Moi, je préconise une formation, et c'est ce dont les enseignants ont besoin. C'est vrai, nous recevons des enseignants diplômés qui ont un manque de formation en ce sens ; notamment la formation pédagogique.*

*Le ministère a pris en charge ce volet. Il lui accorde une importance tout à fait particulière, et très sensible. Il y a lieu, peut-être de rouvrir les I.T.E. D'ailleurs, le ministre de l'éducation y pense sérieusement : depuis que les I.T.E. ont fermé leurs portes, ce qui se passe dans nos écoles n'est pas vraiment brillant.*

*Si je venais à proposer une suggestion, qu'il y ait une formation qualitative et non pas quantitative, très poussée, très pointilleuse des enseignants de français.*

*On ne peut pas enseigner une langue étrangère, sans qu'il y ait des préalables de formation pédagogiques. Il faudrait que cet enseignant ait une assise très solide de sa formation, dans le cadre de la pédagogie du français, pour ensuite aller véritablement affronter le terrain -la classe-*

*Actuellement, il y a ces centres de formation continue qui prennent en charge les sortants de l'université. Seulement, cette formation continue est limitée dans le temps. Ce sont des stages bloqués durant lesquels les enseignants sont appelés à se familiariser avec la classe, avec les dispositifs de formation mis en place, avec les contenus des programmes. Ce sont des dispositifs qui sont relativement courts et qui ne favorisent pas, tout à fait, les objectifs attendus de cette formation. D'où le nécessité de rouvrir ces instituts, ces I.F.P.M.. C'est très louable que cela se passe.*

*En parallèle, il y a aussi cette formation d'élève- professeur, après le baccalauréat. Il y a cet institut qui est l'E.N.S.E.P. qui prend en charge la formation, durant trois années, des professeurs d'école : les P.E.P. (professeurs des écoles primaires) qui est une catégorie d'enseignants qui ont subi une formation au niveau des écoles normales supérieures.*

*Il y a aussi un autre cas ; actuellement, le centre de formation à Oran (Aghmourassen) ; il prend en charge ce profil d'enseignants : à l'issu de trois années de formation, en résidentiel. Ils sont, ensuite, directement affectés, dans les écoles. Tout ceci reste dans le cadre de la formation qu'on attend.*

*Actuellement, suite à leur admission à un concours de recrutement ; ces enseignants sont pris en charge par cette nouvelle catégorie d'enseignants qu'on appelle : les professeurs-formateurs, dans les établissements.*

*Ces derniers n'ont de nom que par un décret. Il n'existe pas vraiment sur le terrain. On a créé ce profil de professeur-formateur qui ont pour mission de former les stagiaires, les débutants.*

*Maintenant, c'est une question purement pratique : comment faire en sorte que ces enseignants-formateurs puissent être opérationnels, sur le terrain ?*

*Et là c'est un travail à mettre en place : il faudrait voir les emplois du temps de ces enseignants, coïncident-il avec celui du professeur-formateur ? Celui-ci pourrait-il se déplacer pour voir les enseignants, dans leurs écoles ? Ou ce sont eux qui viennent le voir dans sa classe ?*

Cette question requière douze minutes pour la traiter.

**7.1.5.2.f. Opinions de l' I.G. et traitement de la question n°06 :**

« Quelles incidences pourraient avoir l'apprentissage de la langue française selon l'approche par les compétences sur le système L.M.D ? »

Notre interviewé se veut optimiste par rapport à l'impact de l'apprentissage du français selon l'approche par les compétences sur le système L.M.D.

En effet, il juge que cet apprentissage n'a eu que des incidences positives, étant donné que les pratiques pédagogiques des sortants universitaires s'avèrent au même diapason que la démarche pédagogique préconisée.

Pour lui ; cet enseignant du secondaire a eu déjà une idée de l'approche par les compétences et a pu la mettre à profit dans sa classe de langue car étant élève il s'y est accommodé .

Nous voyons l'inquiétude de notre interviewé par rapport aux problèmes linguistiques des enseignants auquel il tente de trouver des solutions afin d'y remédier hardiment. Ses propos en attestent comme suivent :

« *Il faut dire les choses honnêtement et sincèrement ; bon, j'ai eu la chance de toucher au trois paliers : le second cycle, le cycle moyen et le secondaire. J'ai eu l'occasion de faire des visites de classe, chez ces professeurs du secondaire. Dans leurs pratiques de la classe, effectivement j'ai eu à constater certains comportements pédagogiques, certaines prestations. Ce sont des enseignants qui se sont approprié cette approche.*

*En matière d'approche par les compétences, par rapport à cette incidence qui ont eu dans leur cursus universitaires, déjà en tant qu'élève, ils se sont familiarisés avec cette approche, elle n'est pas donc tout à fait nouvelle pour eux. Durant leur cursus universitaire, certainement, de part les contenus dispensés au niveau de toutes les matières. Certainement, il y a eu des recoupements, durant le cursus universitaire. ils savent maintenant qu'il doivent agir sur leur propre savoir, selon cette approche par les compétences ; puisqu'à l'université, on leur demande de faire des recherches. Il ya cette autonomie dans le travail personnel. Donc, il ya eu une certaine continuité du passage du secondaire à l'université.*

*Une fois sur le terrain, les enseignants ont mis à profit ce système L.M.D. puisque, dans leurs classes, on les voit agir de telle sorte, qu'ils connaissent les programmes, les objectifs.*

*Cette approche par compétences qui vise à mettre l'apprenant en situation d'action et interaction, en classe. Ils ne sont pas tellement perturbés. Le seul problème qu'ils ont, c'est celui de la maîtrise de la langue. C'est relatif à leur propre formation.*

*Personnellement je suis optimiste. Cette catégorie d'enseignants qui est arrivée dans le primaire, dans le moyen ou dans le secondaire a cette véritable volonté de travailler et de faire en sorte que l'enseignement du français prenne sa véritable place dans le concert de toutes les autres activités éducatives, dans toutes les matières. »*

Cinq minutes ont suffi pour la réponse à cette question.

### 7.2. Une étude qualitative du corpus

#### 7.2.1. Analyse qualitative des six (06) unités de base

Après lecture et transcription des interviews, nous avons jugé inéluctable de procéder au découpage des textes en unités de base regroupées par indice.

Nous rappelons, d'une part, que l'unité de base représente les réponses formulées par les sujets interviewés pour chacune des questions posées ; et d'autre part, nous précisons que l'indice indique le contenu autour duquel s'articule chacune des questions posées.

Il est à noter que l'indice consiste à reformuler l'unité de base ou la question[178] posée lors de notre interview, selon le thème auquel elle se rapporte.

Le tableau n°35 ci-dessous caractérise l'implication de nos enquêtés(es) par rapport aux indices (questions posées lors de notre interview).

Nous soulignons que l'indice six (n°06) n'a été abordé que par l'inspecteur-général chargé de la formation des inspecteurs de français de la commune de Mostaganem ainsi que les deux (02) formateurs exerçant à l'I.F.P.M. en raison de leur expérience au sein de l'université.

##### 7.2.1.1. Implication des enseignants(es) interviewé(es) par rapport aux six (06) indices

**Tableau n°35 : Implication des enseignants(es) interviewé(es) par rapport aux six (06) indices**

| | Enquêtés / Indices | Inspecteur général | Forma-Teurs | Inspectrice-formatrice | Enseignants (T1/T2/T3) |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | ***Impression*** #la mise en application de l'A.P.C. pour l'enseignement-apprentissage du français dans le second cycle. | × | × | × | × |
| 02 | ***Formation*** assignée pour l'enseignement-apprentissage de l'oral, selon l'approche par les compétences. | × | × | × | × |
| 03 | ***Impact de la formation*** des instituteurs à l'enseignement de l'oral, dans le cadre de l'A.P.C. | × | × | × | × |
| 04 | ***l'impact des deux espaces de formation*** ( théorique et pratique) sur la maîtrise de la compétence de l'oral, selon l'A.P.C. | × | × | × | × |
| 05 | ***Formation suggérée*** pour une éventuelle réforme du système éducatif algérien ; selon l'approche actionnelle. | × | × | × | × |
| 06 | ***l'incidence*** de l'apprentissage du F.L.E., selon l'approche par les compétences, sur le système **L.M.D.** | × | × | | |

Source : enquête qualitative (2013/2014)

[178] Voir annexe : questionnaires destinés pour l'inspecteur général, les formateurs, l'inspectrice-formatrice et les enseignants(T1,T2,T3).

### 7.2.1.2. Analyse des commentaires de l'ensemble des sujets interviewés(es) par rapport aux six indices

#### 7.2.1.2.a. Indice n°01 :

**«** L'impression des sujets-interviewés par rapport à la mise en application de l'approche par les compétences pour l'enseignement-apprentissage du français dans le second cycle. »

Notre analyse révèle des impressions tantôt similaires ; tantôt différentes de la part de nos sujets interviewés(es) :

En effet, l'inspecteur général chargé de la formation des enseignants en langue française abonde dans le même sens que les deux formateurs justifient communément le fait que l'approche par les compétences reste une composante de la pédagogie par objectifs ou/et s'inscrit dans la continuité de celle-ci.

Ils s'avouent, d'une part, être favorable au changement méthodologique, pédagogique et didactique de 2003/04 et expliquent les craintes et les réticences éprouvées par le personnel éducatif, lors de la mise en place de cette nouvelle approche, vu le climat stable dans lequel les enseignants travaillaient depuis 1976 ainsi que le manque de moyens didactiques et pédagogiques, dans les écoles primaires.

D' autre part, ils paraissent diamétralement opposés puisque l'inspecteur général garantit que le ministère a envisagé un plan de formation prenant en charge la formation des enseignants de français et leurs interrogations, dans les différents paliers. Il atteste, en plus que le personnel éducatif a enfin adopté cette nouvelle approche.

Quant aux formateurs, ils semblent être consternés à l'idée que la majeure partie des enseignants considère l'approche par les compétences comme une nouvelle approche, étant donné le manque de formation didactique et pédagogique préalable des enseignants pour l'enseignement du français dans le second cycle.

Nous relevons, pareillement, des avis partagés de la part de l'inspectrice-formatrice de l'enseignement de français du primaire qui juge fermement que cette nouvelle approche demeure inadéquate pour l'enseignement du français, dans nos écoles primaires, ainsi que de la majeure partie des enseignants(es) interrogé(es), tranches confondues.

Avec des attitudes dénotant la consternation, la désolation, la crainte, l'angoisse, l'appréhension, voire le stress ; ces derniers estiment, d'abord, que l'enseignement du français, selon cette nouvelle perspective, s'effectue avec beaucoup de difficultés puisque

les contenus proposés dans les programmes restent inadaptés au niveau socioculturel des apprenants algériens, le manque de matériels didactiques ne favorise point des résultats probants enfin le concept de compétence demeure toujours ambigu pour nos enseignants du primaires.

Ils dénoncent, en outre, l'absence des institutions concernées veillant sur l'homogénéisation des enseignements du français dans nos écoles et signalent, également, la formation insuffisante voire le manque de formation didactique et pédagogique préalable qui a incité l'enseignant du primaire à s'enticher toujours aux pratiques pédagogiques hérités de l'enseignement fondamental.

Enfin ils redoutent les incidences de la nouvelle approche mise en vigueur par rapport à l'enseignement du français, dans le primaire, pour les apprenants algériens.

Il n'en demeure pas moins qu'une minorité d'enseignants(es) affiche une position favorable face à la nouvelle Réforme éducative de 2004, puisqu'il voient qu'avec l' approche par les compétences, l'apprenant est partie prenante dans l'acte pédagogique, reste centre d'intérêt par excellence et que l'enseignant devient plus autonome, dans sa classe de langue. Ils trouvent que cette nouvelle approche leur (l'enseignant/ l'apprenant) permet de rester au même diapason avec le monde qui les entoure.

**7.2.1.2.b. Indice n°02 :**

« Formation assignée dans le cadre pédagogique, pour l'enseignement-apprentissage de l'oral, en 5ème A.P., selon l'approche par les compétences. »:

Pour ce qui est de l'indice numéro deux, nous recensons des avis analogues , d'un côté, sur la formation assignée dans le cadre de l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P., selon l'approche par les compétences ; et d'un autre côté des avis divergents.

En effet, selon l'inspecteur général chargé de la formation des inspecteurs de l'enseignement de français du primaire ; un dispositif de formation traitant, entre autre, des concepts opératoires à la nouvelle approche a été prévu prenant en charge la formation des inspecteurs de français qui, eux même, sont appelés à démultiplier l'information au niveau des enseignants du second cycle.

Il est à signaler que l'inspecteur général confirme que la Réforme éducative de 2004 accorde une place privilégiée à l'oral néanmoins il avance que le programme ne prévoit aucun projets à dominante orale.

Il ajoute que les enseignants de français du primaire continuent à travailler selon la pédagogie par les contenus, fautes de moyens pédagogiques et didactiques ; bien que le système éducatifs prône l'enseignement, selon l'approche par les compétences.

Les formateurs ainsi que les enseignants(es) interviewés(es) de la tranche une (T1) appuient le fait que la formation théorique dispensée à l'I.F.P.M. s'avère bénéfiques pour l'enseignement de l'oral, selon l'approche par les compétences ; alors que les stages pratiques ne répondent guère à celle reçue au niveau de l'institut étant donné que les maîtres d'application continuent à travailler selon la pédagogie par les contenus.

L'inspectrice-formatrice affirme que les enseignants de français du seconde cycle n'ont reçu aucune formation théorique ou pratique, afin d'enseigner l'oral, selon l'approche mise en vigueur. Ce qui est confirmé par les enseignants interviewés(es) de la tranche deux (T2) et de la tranche trois (T3) qui réclament des stages bloqués animés par des spécialistes , dans le domaine de la didactique et de la pédagogie.

L'inspectrice-formatrice souhaite former des enseignants qui prendront, eux même, le relai, afin de former les enseignants selon cette nouvelle perspective, dans chaque circonscription.

Nos interviewés(es) confirment unanimement le recourt de la majeure partie des enseignants à la pédagogie par les contenus, pour l'enseignement de l'oral ; vu le manque de moyens didactiques et de formation, selon la nouvelle approche. Ils revendiquent à l'unanimité une formation didactique et pédagogique, selon les nouvelles directives assignées par la Réforme éducative de 2004.

**7.2.1.2.c. Indice n°03 :**

**«** L'impact de la formation des instituteurs à l'enseignement de l'oral, dans le cadre des approches par compétences. »

Concernant l'indice trois (03) relevant de la formation destinée aux enseignants(es) du primaire pour l'enseignement de la compétence de l'oral ; nos interviewés(es) sont presque unanimes sur le fait que la formation dans le domaine didactique de l'oral demeure en deçà de leurs aspirations.

En effet, selon l'inspecteur général de l'enseignement de français chargé de la formation des inspecteurs de français ; il atteste qu'aucun dispositif de formation didactique et pédagogique préalable n'a été entrepris, avant la mise en place de l'approche par les compétences, dans le second cycle.

Quant à l'inspectrice-formatrice et les deux formateurs, ils estiment, d'une part, à l'unisson que l'approche mise en vigueur parait intéressante sur le plan théorique ; et requiert une relecture des textes qui restent ambigus pour les enseignants(es) puisque sur le plan pratique, ces derniers n'arrivent pas à la concrétiser.

D'autre part, ils jugent que la transition entre cette nouvelle pédagogie installée depuis 2003/04 et le système L.M.D. parait imperceptible étant donné qu'elle n'a pas véritablement remédié aux lacunes héritées par la P.P.O.

Enfin, la quasi-totalité des enseignants(es) interviewés(es) revendiquent impérieusement une formation qualitative embrassant les domaines de la didactique de l'oral, ainsi que d'autres matières ( évaluation, psychopédagogie,…) en vu d'éviter les incidences négatives pouvant être générées, au fil des années à venir.

**7.2.1.2.d. Indice n°04 :**

« L'impact des deux espaces de formation (théorique et pratique) sur la maîtrise de la compétence de l'oral, selon l'approche par les compétences. »

Nos interviewés(e) convergent presque tous vers la même réponse pour cette question ; à l'exception de l'inspecteur-général chargé de la formation des inspecteurs de français qui révèle une attitude optimiste face à cette interrogation.

En effet, il se veut satisfait et déclare que la nouvelle perspective pédagogique a pu répondre aux interrogations auxquelles la pédagogie par objectifs a failli étant donné qu'il existe des enseignants(es) hardis(es) ayant pu atteindre les finalités escomptées en intégrant, dans leurs pratiques pédagogiques, la nouvelle perspectives pédagogiques, après avoir cerné ses enjeux.

Or, l'inspectrice-formatrice de l'enseignement primaire , les deux formateurs ainsi que la majeure partie des enseignants(es) interviewés(es) jugent qu'il n'ya aucune corrélation entre le plan pratique, en classes de langues, dans le second cycle, pour l'enseignement de l'oral, selon l'approche par les compétences, et le plan théorique .

Ils estiment, d'abord, que l'on doit former des maîtres d'application, selon cette nouvelle approche pour qu'ils puissent, à leur tour, se charger de la formation des jeunes enseignants.

Ils voient, en plus, que peu d'enseignants(es) du primaire recourt à cette nouvelle perspective pédagogique car les concepts restent équivoques.

Aussi faut-il ajouter qu'un pourcentage important d'enseignants(es) (les anciens surtout) recourt à la P.P.O. (unique méthode salvatrice pour l'enseignement du français et spécifiquement celui de l'oral) puisque les finalités et les objectifs pédagogiques escomptés intrinsèque à l'approche par les compétences ne sont pas atteints ; l'apprenant n'arrive ni à réinvestir ses acquis dans les situations informelles ni à résoudre les situations-problèmes proposées ; le programme s'avère complexe et les supports proposés ne répondent pas aux exigences sociales de l'apprenant algérien ;

Enfin, il conclue par dire que la réussite de cette nouvelle perspective pédagogique dépendra inéluctablement de la volonté de l'enseignant à vouloir s'investir efficacement, afin de s'autoformer ; et celle des parents d'élève à vouloir s'impliquer puisque le volume horaire imparti aux apprentissages reste très insuffisant.

**7.2.1.2.e. Indice n°05 :**

**«** Suggestions en vu de parfaire la formation du personnel enseignant pour une éventuelle réforme du système éducatif algérien ; selon l'approche actionnelle »

Pour ce qui est de cet indice, les sujets interviewés(es) recommande à l'unanimité et dans l'urgence, une formation didactique et essentiellement pédagogique efficiente ; afin d'éviter au maximum les problèmes que l'enseignant de français pourrait rencontrer, en classe de langue, dans le second cycle.

En effet, l'inspecteur général chargé de la formation des inspecteurs de français du primaire prône une formation pédagogique qualitative et non pas qualitative pour les recrus. De ce fait, il appuie vivement la décision prise par le ministère de l'éducation et de l'enseignement pour avoir rouvert les I.T.E., les I.F.P.M. ainsi que les E.N.S.E.P. en vue d'une formation de qualité, s'étalant sur trois années, après l' obtention du baccalauréat, pour les futurs enseignants de français. Il soutient l'idée que le C.A.V.I.L.A.I.N et le C.I.E.P. de Paris garantit une bonne formation dans ce sens et y accorde une grande importance.

L'inspecteur-général œuvre dans le sens de trouver un moyen pour former les enseignants-formateurs (qui n'ont de nom que par décret) afin qu'ils puissent à leurs tour prendre en charge les enseignants de français, selon la nouvelle perspective pédagogique.

Selon les mêmes finalités, les formateurs ainsi que l'inspectrice-formatrice de l'enseignement de français du primaire sollicitent un plan de formation pour l'ensemble

des enseignants, profil confondu ; ainsi que pour ceux du français, tenant compte de la compétence de l'oral.

Ils attachent, d'une part, une grande importance aux séminaires et aux journées d'étude animés par des enseignants-chercheurs et des spécialistes dans le domaine de la didactique et de la pédagogie , dans le but de baliser le cadre théorique de la nouvelle perspective pédagogique.

Ils allouent, d'autre part, l'impact positif des journées pédagogiques, où l'enseignant de français conçoit réellement ses acquis théoriques, sur la formation dispensée.

L'ensemble des avis relatifs aux enseignants interviewés abondent dans le même sens que ceux du corps de l'inspectorat ou celui des formateurs : ils corroborent le fait d'une prise en charge effective soit entreprise pour consolider leurs acquis théoriques voire pragmatiques, dans le domaine de la théorie et celui de la pratique principalement .

Ils suggèrent à l'unisson que les séminaires, les stages bloqués, les formations à l'étranger, les formations résidentielles organisés par des enseignants- chercheurs dans différentes spécialistes ayant trait à l'enseignement-apprentissage du F.L.E, les journées de formation animés par des spécialistes dans les domaines de la didactique et de la pédagogie concourent effectivement à l'installation et au perfectionnement des savoirs, des savoir-être, et des compétences professionnelles de l'enseignant du français, dans le second cycle.

Enfin, ils jugent opportun qu'une évaluation préalable des futurs recrus serait de mise touchant les compétences linguistiques, leurs motivations voire leur éducation.

**7.2.1.2.f. Indice n°06 :**

**«** L'incidence de l'apprentissage du F.L.E., selon l'approche par les compétences, sur le système L.M.D. »

Nous rappelons que l'indice six (06) concerne uniquement les deux (02) formateurs et l'inspecteur général de l'éducation nationale chargé de la formation des inspecteurs de la langue française, étant donné leur expérience universitaire, en tant qu'enseignant.

Les commentaires recensés de l'inspecteurs-général chargé de la formation des inspecteurs de français de la commune de Mostaganem ainsi que ceux des formateurs semblent être nuancés.

Effectivement, le premier interviewé demeure optimiste du fait que de l'enseignement-apprentissage, selon l'approche par les compétences, il n'en résulte que des

incidences plus ou moins positive ; puisque les enseignants du secondaire sortants de l'université, connaissant les sortants et les aboutissants de cette nouvelle perspective pédagogique mise en vigueur jusqu'à nos jours, arrivent à mettre à profit leurs acquis, en classe de langue. Encore faut-il prévoir une stratégie pédagogique pour remédier à leurs compétences linguistiques !

Quant aux formateurs, il considèrent de concert que la réussite du système L.M.D. dépend inévitablement de plusieurs facteurs, à savoirs, le fait de :

- ✓ faire le lien entre les finalités de l'approche par les compétences et celles du système L.M.D. ;
- ✓ Considérer que le système L.M.D. comme la continuité et le couronnement de l'enseignement, selon cette nouvelle perspective pédagogique ;
- ✓ Se rendre à l'évidence de l'importance du partenariat établi entre le monde de la recherche (université) et le terrain (secteur professionnel) ;
- ✓ Prévoir des stratégies afin de projeter l'apprenant, suite aux apprentissages selon l'approche par les compétences, aux mondes socioéconomique et socioculturel ;
- ✓ Sensibiliser et inciter l'apprenant à être acteur principal dans l'acte pédagogique.

Enfin, nos enquêtés estiment que l'enseignement-apprentissage, selon l'approche par les compétences, disciplines confondues, aurait des incidences sur la réussite du système L.M.D., si les enseignants concevaient l'apprenant comme un maillon fort pouvant contribuer activement dans ses apprentissages et dans sa formation.

## 7.3. Lecture et commentaire des résultats

A travers notre enquête, nous avons pu rassembler des données nécessaires à notre analyse qualitative pour connaître les impressions et les motivations de nos enquêtés ciblés.

En effet, nous relevons nombreux points de vue qui demeurent tantôt consensuels ; tantôt litigieux.

Malgré la position favorable de l'inspecteur général chargé de la formation des inspecteurs de français de la commune de Mostaganem et celle des formateurs, quant au changement pédagogique de 2003/04 ; l'inspectrice-formatrice ainsi que l'ensemble des

enseignants interviewés s'y opposent catégoriquement vu que cette nouvelle perspective ne répond guère aux exigences socioculturelles et socioéconomiques des apprenants algériens.

A l'opposé de l'inspecteur général, nos interviewés(es) se voient non-satisfaits de l'approche par les compétences puisqu'elle n'a pas répondu aux avatars hérités par la P.P.O.

Ils revendiquent dans l'urgence une relecture des textes concernant l'approche par les compétences voire une formation qualitative embrassant les domaines de la didactique et de la pédagogie étant donné que :

- ✓ les concepts relatifs à cette approche restent ambigus ;
- ✓ la majeure partie des enseignants du second cycle appliquent la P.P.O., pour l'enseignement- l'apprentissage du F.L.E . et celui de l'oral en particulier ;
- ✓ les objectifs d'apprentissages ne sont pas tous atteints pour ceux qui appliquent l'approche par les compétences, dans leurs classe de langue ;
- ✓ Absence de place accordée à la compétence de l'oral.

Ils se voient unanimement satisfaits des journées d'études, des séminaires, des journées de formations puisqu'il n'en résulte qu'un profit bénéfique pour les pratiques des enseignants de français du primaire.

Ils souhaitent davantage de stages de formation animés par des spécialistes dans les différents domaines de la didactique de l'oral, entre autre, ou de la pédagogie.

Somme toute, nos formateurs ; contrairement à l'attitude positive de l'inspecteur général ; rattache le bien fondé de la mise en application de l'approche par les compétences sur le système L.M.D. à la mise en évidence des liens existants entre :

- ✓ les finalités de chacun des systèmes mis en vigueur ;
- ✓ le secteur professionnel et le monde de la recherche scientifique.

Ils soutiennent nettement que l'approche par les compétences n'a de retombées évidentes sur le système L.M.D. que si l'on obtient un apprenant autonome dans ses apprentissages pouvant être projeté dans la vie socioculturelle et socioéconomique.

### 7.3.1. Interprétation des corrélations entre les données recueillies : outil de base et outil de soutien 2 (entretien semi-directif)

Nous avons jugé opportun de comparer les trois indices de l'outil de soutien 2 avec les questions ouvertes du questionnaire 1 traitant des représentations des enseignants interrogés quant aux suggestions relatives sur :

1. L'impact de l'approche par les compétences sur le perfectionnement des compétences langagières de l'apprenant algérien dans le deuxième cycle ;
2. L'impact de la formation reçue selon le cadre de la Réforme éducative de 2004 : les journées pédagogiques, journées d'étude, séminaires, sur les pratiques professionnelles des enseignants de français du primaire ; pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.
3. Enfin la contribution efficace des stages, des séminaires et des journées de formation à la formation de l'enseignant du 2ème cycle.

**Tableau n°36 : tableau comparatif des données recueillies de l'outil de base et celles de l'outil de soutien 02 (entretien semi-directif)**

| L'outil de base (questionnaire 01) | L'outil de soutien 02 (technique connexe) |
|---|---|
| 1. <u>L'impact de l'approche par les compétences sur l'enseignement-apprentissage du français, celui de l'oral particulièrement, dans le second cycle :</u><br><br>Plus de 70% des enseignants n' arrivent à installer/perfectionner que trois(03) compétences sur huit (08) ; à atteindre cinq (05)objectifs d'apprentissage sur seize (16) et à faire réussir dix (10) activités/tâches sur les vingt-cinq(25), proposées, dans les programmes de la 5ème A.P., à l'oral et essayent de promouvoir leurs compétences professionnelle dans le but d'améliorer les compétences langagières de l'apprenant algérien, dans le deuxième cycle .<br>2. <u>L'impact de la formation sur les pratiques professionnelles des enseignants de français :</u><br><br>Bien que plus de 90%, enseignants(es) jugent avoir tiré profit de ces journées de | 1. <u>Impression #la mise en application de l' A.P.C. pour l'enseignement-apprentissage du français dans le second cycle :</u><br><br>Nos enseignants(es) interviewés(es) avancent, avec consternation, que l'enseignement du français, selon cette nouvelle perspective, s'effectue avec beaucoup de difficultés puisque les contenus proposés dans les programmes restent inadaptés au niveau socioculturel des apprenants algériens, le manque de matériels didactiques ne favorise point des résultats probants et le concept de compétence demeure toujours ambigu pour nos enseignants du primaires.<br><br>2. <u>Formation assignée pour l'enseignement-apprentissage de l'oral, selon l'approche par les compétences.</u><br><br>L'inspectrice-formatrice affirme que les enseignants de français du seconde cycle n'ont |

| | |
|---|---|
| formation ; ils demandent que l'on remette en application le système fondamental et que l'on simplifie les manuels scolaires<br><br>3. <u>Qualité de la formation :</u><br><br>Plus de 80%enseignants(es) affirment que les journées de formation et les séminaires contribuent effectivement à leur formation. | reçu aucune formation préalable théorique ou pratique, afin d'enseigner l'oral, selon l'approche mise en vigueur. Ce qui est confirmé par les enseignants interviewés(es) de la tranche deux (T2) et de la tranche trois (T3).<br>Ces derniers affirment recourir à la P.P.O., pour l'enseignement de l'oral ; vu le manque de moyens didactiques et le manque de formation, selon la nouvelle approche.<br><br>3. <u>L'impact des deux espaces de formation ( théorique et pratique) sur la maîtrise de la compétence de l'oral, selon l' A.P.C.</u><br><br>L'inspectrice-formatrice de l'enseignement primaire , les deux formateurs ainsi que la majeure partie des enseignants(es) interviewés(es) jugent qu'il n'ya aucune corrélation entre et le plan théorique et le plan pratique pour l'enseignement de l'oral, selon l'approche par les compétences, dans le second cycle .<br>Un minimum d'enseignants y recourt pour enseigner l'oral et estiment que les finalités ne sont point atteintes<br>Ils revendiquent à l'unanimité une formation didactique et pédagogique, selon les nouvelles directives assignées par la Réforme éducative de 2004. |

Source : enquête qualitative (2013/2014)

### 7.3.2. Bilan : Lecture synthétique et interprétation des rapports entre les données recueillie : l'outil de base, l'outil de soutien 1 (technique annexe) et l'outil de soutien 2 (technique connexe)

Notre étude quantitative qualitative a requis trois enquêtes : questionnaire 1(outil de base) ; questionnaire 2 (technique annexe) ; étude de motivation (technique connexe).

Nous comparons les données qui paraissent, tantôt, similaires ; tantôt, contradictoires ; pouvant éclairer nos hypothèses de départ ; et nous constatons comme suivent :

1. La lecture analytique <u>du questionnaire 1</u> révèle que, moyennement le tiers (1/3 ) des compétences, des objectifs d'apprentissage et des activités/tâches proposés dans le programme de $^{5ème}$ A.P., pour l'enseignement de la compétence de l'oral, est atteint.

L'analyse du questionnaire 2 révèle, entre autre, un nombre très réduit d'enseignants pouvant accomplir les activités de compréhension orales en moins de trente minutes ; et réussir toutes les activités/ tâches inhérentes à la production orale.

Lors de notre étude de motivation, nous avons recensé d'innombrable facteurs entravant la mise en application de cette nouvelle approche pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de la compétence de l'oral en 5ème A.P. ; notamment ; la complexité des thèmes proposés dans le programme de la 5ème A.P. ; le manque de matériel répondant aux besoins des situations- problèmes proposées ; les actes de parole inadaptés à l'environnement socioculturel de l'apprenant algérien ; l'ambigüité des concepts/ notions inhérents à la nouvelle perspective ;

2. Aussi, la première enquête montre que la majorité des enseignants estime tirer profit des journées de formation animés par le corps inspectorat ; toute fois ils préfèrent l'ancien système

   La seconde enquête dévoile que les enseignants appliquant l'approche par les compétences pour enseigner la compétence de l'oral parviennent à accomplir les activités de production et de compréhension orales en trente minutes et plus . Les enseignants affirment, en outre , que les finalités ne sont pas toutes atteintes.

   Néanmoins, lors de la troisième enquête ; l'inspectrice-formatrice affirme que les enseignants de français de la commune de Mostaganem n'ont reçu aucune formation traitant de l'enseignement de la compétence de l'oral, pour les apprenants de 5ème A.P. ; ces propos s'avèrent confirmés par les enseignants de la T2 et ceux de la T3 qui recourent constamment à la P.P.O.

3. Notre première enquête révèle que la majorité des enseignants demeure satisfaits des journées de formation qui ne sont, à leur sens, que des moments d'échange d'expériences personnelles

   Lors de notre seconde enquête ; ils appuient leurs position face à la contribution fructueuse des journées de formation pour la perfectionnement de leurs pratiques professionnelles ; dans le cadre de l'enseignement de l'oral en s'appuyant soit sur la démarche du projet ; ou celle de la sélection d'actes de parole .

   Lors de la troisième enquête, nous relevons des témoignages diamétralement opposés par rapport à ceux avancé précédemment : le personnel éducatif estime qu'il n'y a aucun rapport entre la formation théorique dispensée et

les pratiques professionnelles , pour l'enseignement de l'oral, selon l'approche par les compétences, dans le second cycle.

De concert, ils prétendent à une formation qualitative abordant minutieusement les nouvelles directives assignées par la Réforme éducative de 2004.

En résumé, bien que l'inspecteur-général suppute que les enseignants ont enfin adopté l'approche par les compétences en classe de langue ; il n'en demeure pas moins que ; la majorité des enseignants utilise les supports audio-visuels hérités de l'ancienne pédagogie (PPO) et préfèrent recourir à la pédagogie par objectifs, démarche salvatrice pour l'enseignement du français, celui de l'oral, en classe de langue.

**Conclusion partielle**

Notre enquête (entretien non-directif et semi-directif) nous a permise de nous rapprocher auprès de la population mère, à savoir, les enseignants de français du second cycle de la commune de Mostaganem.

A travers cette enquête qualitative, nous avons pu rassembler un maximum d'informations nécessaires à notre corpus, pour connaître les avis de nos sujets participants, leurs différentes positions, leurs motivations , leurs représentations enfin leurs impressions vis-à-vis des pratiques professionnelles, des notions, des concepts relatifs à la nouvelles perspectives pédagogiques ainsi qu'à sa mise en application pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P.

Nous rappelons que notre enquête consistait à interviewer des sujets de l'éducation nationale, à savoir, un inspecteur général chargé de la formation des inspecteurs en langue française ; deux formateurs chargés de la formation des enseignants à l'I .F.P.M ; une inspectrice-formatrice de français de l'enseignement primaire ; enfin des enseignants dont l'expérience allant d'un an jusqu'à quarante ans.

Leurs expériences professionnelles, leurs attitudes et leurs suggestions nous a permise de cerner les enjeux de la formation didactique et pédagogique sur les pratiques professionnelles du personnel enseignant de français, du second cycle ; pour l'enseignement de la compétence de l'oral, en 5ème A.P., selon l'approche par les compétences

Ces dernières (pratiques professionnelles…) se révèlent en deçà de finalités escomptées de la Réforme éducative de 2004 et constituent un véritable écueil endiguant la mise en application de l'approche par les compétences, sur le terrain.

Nous remarquons, aussi, la déception des enseignants de français du primaire quant aux résultats obtenus, en fin de cycle, pour l'enseignement de la compétence de l'oral, selon l'approche par les compétences arguant que celle-ci ne converge point avec l'environnement socioculturel de l'apprenant algérien.

Ils déplorent l'inexistence de projets à dominante orale et solliciter une formation qualitative embrassant divers disciplines, notamment la didactique.

Le personnel éducatif souhaite une relecture des textes portant sur l'approche mise en vigueur, étant donné l'amalgame ou la confusion dans les concepts qui lui sont relatifs.

Ils requièrent inéluctablement un cadrage d'ordre pédagogique, didactique voire méthodologique dans l'intention de mener à bien leur métier.

Notre étude nous incite à nous poser des questions par rapport à de nouvelles perspectives pour la formation des enseignants du français du second cycle.

**Dans la mesure où l'école algérienne optait pour une nouvelle refonte du système éducatif et la mise en place d'une nouvelle perspective succédant à l'approche en vigueur, à savoir, la perspective actionnelle, quelle formation faudrait-il prévoir ; dans le but de préparer l'enseignant de français du second palier pour y faire face ?**

## Conclusion générales

Dans cette thèse, nous avons choisi d'aborder la problématique de la formation des enseignants de F.L.E. du second cycle de l'école algérienne aux travers de leurs pratiques pédagogiques, en classe de F.L.E., pour l'enseignement-apprentissage de l'oral, dans une démarche pédagogique –l'A.P.C.-, dix ans après son adoption par la Réforme éducative algérienne, en 2004).

A travers notre étude, nous avons essayé de répondre partiellement à nos questions de départ qui étaient, rappelons-les rapidement :

- Est-il aisé, pour les enseignants de F.L.E. dont les pratiques professionnelles de classe dans l'A.P.C. restent en suspens , d'installer et/ou de perfectionner les compétences (langagières et non-langagières), requises par les Textes Officiels, de leurs jeunes apprenants, à l'oral, au terme du second cycle ?
- Quelle formation didactique et pédagogique, tenant compte des pratiques pédagogiques carencées, prévoit le système éducatif algérien, dix ans après l'implantation de l'approche par les compétences, pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, dans le cycle primaire ?
- Comment envisager une professionnalisation de la formation des enseignants de F.L.E., du second cycle en vue d'assurer la réflexivité entre les concepts théoriques et les pratiques pédagogiques, dix ans après l'implantation de la nouvelle Réforme éducative algérienne ?.

Tentant d'y répondre, nous avons tablé sur deux hypothèses tenant compte, d'une part, de l'absence catégorique d'un plan de formation destiné au enseignant de F.L.E. du second cycle, avant la mise en application de la nouvelle démarche pédagogique ; et d'autre part, sur une formation, on ne peut plus cohérente, ne tenant pas compte de la réflexibilité entre les savoirs savants (cadre conceptuel et notionnel envisagé dans les journées de formation) et le savoirs pratiques (d' expérience)

Pour mieux comprendre les écueils entravant les apprentissages, en classe de F.L.E. et relativiser la tension existante entre cette dualité (théorie-pratique) gênante pour notre public interrogé ; nous avons présenté, dans cette thèse, la problématique de l'impact de l'approche par les compétences sur l'enseignement de l'oral, au terme du second cycle de l'école algérienne, dix ans après son adoption par la Réforme éducative algérienne. Cette

étude nous a permis de distinguer, de prime abord l'investissement des enseignants-cibles et leurs représentations par rapport à la démarche pédagogique mise en vigueur, depuis 2004. Dans cette même optique, nous avons recensé leurs positions déterminée quant à une formation souhaitée où cette dualité (entre champs conceptuel et pratiques professionnelles) est aspirée être une source d'homogénéité, de complémentarité, de consensus et de collaboration pour nos enseignants-répondants.

Cette première étape était capitale pour souligner, et ce, de 1965 jusqu'à 2012/13, les différents bouleversements didactiques et méthodologiques propres à l'enseignement-apprentissage du F.L.E., dans l'école algérienne permettant d'envisager une réelle réflexion sur la didactique du F.L.E. A partir de ce constat, nous avons préféré inscrire notre étude, d'abord, dans la diachronie des Réformes éducatives pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E.dans l'école algérienne.

Nous avons fondé notre hypothèse sur le rapport de causalité entre la *défaillance* de la formation assurant la cohérence entre les soubassements théoriques et les pratiques pédagogiques -peu professionnelles- des enseignants de F.L.E. , dix ans après l'application de la Réforme éducative de 2004., dans les écoles algériens et l'*incohérence* des Réformes éducatives qui ont succédé à celle-ci, durant cette décennie, et au caractère imposé de leur mise en place.

Après avoir détaillé l'évolution des compétences, des objectifs pédagogiques, des activités et des tâches arrêtés par les Instructions Officielles (I.O). ; des *composantes linguistiques* sont identifiées pour l'enseignement-apprentissage de la *compétence communicative* à l'oral, souhaitant constituer des ressources linguistiques pour le jeune apprenant algérien, lui permettant l'interaction de manière efficace, dans diverses situations de communication. De plus, cette étape nous a conduit, d'un côté, à caractériser les intérêts et les inconvénients de la mise en vigueur de l'A.P.C., dans le système éducatif . Et ce, constitue apport non-négligeable nous permettant d'arborer les enjeux de la mise en application de l'A.P.C., dans le système éducatif et son impact, dans le système éducatif algérien particulièrement, pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E.

D'un autre côté, à travers cette étude, nous avons porté un regard critique sur les ambitions de la Réforme éducative algérienne de 2004 visant remédier à des problèmes auxquels se heurtait l'apprentissage du F.L.E.notamment le code oral, dans notre contexte institutionnel : avec l'avènement de l'A.P.C., l'apprenant est censé être engagé dans des

situations de communication authentiques et complexes lui servant l'installation voire le perfectionnement de ses compétences langagières.

En outre, nous avons poursuivi notre étude en dressant un portrait croisé des études diachroniques traitant de la compétence à communiquer langagièrement ainsi que de la compétence générale individuelle. Cette étude analytique était fondamentale pour pointer les intérêts découlant d'un enseignement-apprentissage du F.L.E. sous-tendu par l'A.P.C. ; sachant qu'avec celle-ci *les compétences* ne se conçoivent qu'en acte, au travers de la réalisation de tâches communicatives, du travail collectif dans l'accomplissement de projets pédagogiques ou dans la Résolution de situations-problèmes ; assurées réellement par le succès des actions pédagogiques performantes.

Enfin, nous avons clos notre recherche en montrant que l'analyse diachronique et l'analyse outillée du corpus que nous avons menées pourraient être considérées comme un cheminement aboutissant à une éventuelle réflexion méthodologique consensuelle, tant dans le domaine de la didactique des langues étrangères que dans celui de la professionnalisation de la formation des enseignants , impliquant (comme le soulignent C.VAN NIEUWENHOVEN, M.COUPREMANNE et X.DEJEMEPPE) , de ce fait, la triade suivante : les didacticiens de la discipline (dans notre cas, il s'agit du F.L.E.), les psychopédagogues (PPg.) et les maîtres de formation pratique (M.F.P.). Cette démarche collaborative de la part des responsables de l'ingénierie pédagogique doit présager, désormais, les incidences de la formation erratique de nos enseignants de F.L.E. Ce qui par conséquent, évite le problème d'une planification avortée d'une démarche pédagogique pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E., dans une démarche pédagogique nouvellement mise en vigueur, dans les pays d'outre-mer, et ce, depuis les années 2000, à savoir un enseignement-apprentissage du F.L.E., dans une *Perspective actionnelle* où l'action social devient le maillon fort et contribue, par excellence, à la réussite de l'action pédagogique.

Le projet de recherche que nous avons proposé peut constituer une contribution signifiante sur la question de la conception d'un dispositif de formation où les responsabilités peuvent être partagées par des collaborateurs professionnelles, voire interprofessionnelles , duquel nos enseignants du F.L.E.ainsi que nos jeunes apprenants du second palier peuvent bénéficier. Les apports de notre recherche se déclinent en trois points ; théorique, descriptif, méthodologique - pragmatique

D'un point de vue *théorique*, un apport significatif de cette étude est notre contribution à la réflexion théorique sur la dimension représentative et interprétative des différents concepts-clés sous-jacents à la démarche pédagogique mise en vigueur, depuis 2004 :

A l'issu de l'analyse du *chapitre I* et du *chapitre II* de la première partie de notre Projet de recherche, nous avons essayé, pour commencer, de définir chronologiquement les périodes où le système éducatif algérien a connu un tournant décisif en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la langue française, entrainant avec lui un changement radical quant à son statut et sa place par rapport à la langue1 (l'arabe classique). En effet, notre étude a montré que l'enseignement-apprentissage de la langue française, désormais français langue étrangère ( F.L.E), et ce, à partir de la Réforme éducative algérienne ratifiée en 1976 a subit plusieurs changements d'ordre méthodologique, didactique et pédagogique, reléguant à l'enseignant de F.L.E. une place privilégiée, dans l'action didactique et privilégiant l'enseignement de notions obsolètes inadaptées aux exigences de la culture contemporaine . Ce qui, par conséquent, soulève moult problèmes entrainant le pays dans une déperdition, dans toutes les spécialités.

Notre étude a montré, encore, qu'à partir de 2004, l'Algérie avait opté pour un système éducatif s'adaptant à un essor effréné dans les domaines technologiques et scientifiques et répondant aux exigences de la Mondialisation ainsi qu'aux normes internationales. En ce sens, nous avons souligné les enjeux de la mise en application de l'A.P.C., pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E. A ce propos, nous avons démontré, d'une part, l'aspect *utilitaire* de cette démarche pédagogique puisqu'elle vise la construction d'un apprenant, futur bon citoyen, autonome dans ses actions, apte à affronter les situations-problèmes auxquelles il est exposées, capable de relever tous les défis et de s'ouvrir aux cultures étrangères ; et d'autre part, son aspect *utilitariste* en forgeant chez l'apprenant l'esprit de la compétitivité et du gain au détriment des valeurs morales.

Nous nous sommes hasardée, également, à travers notre étude, de souligner l'*absence,* d'abord, *de*s compétences générales individuelles dans le programme de F.L.E. arrêté par les Instructions Officielles (I.O.), au terme du second cycle. En outre, notre attention est portée sur l'*absence* de composante socioculturelle et culturelle dans les huit compétences proposées dans le programme de la 5ème A.P., pour l'enseignement-apprentissage de l'oral (tant en compréhension qu'en expression). Enfin, nous y avons soulevé des fondements didactiques, s'appuyant sur des supports didactiques

essentiellement *écrits* qu'oraux, loin de faire l'unanimité, pour la réalisation et la réussite de la *composante (*dite compétence*) linguistique*.

Nous pourrions alors répondre à notre question de départ renvoyant au choix délibéré de l'appellation de la démarche pédagogique adoptée par la Réforme éducative algérienne de 2004 : celle-ci opte pour « Approche par compéten**ce** »- sans marquer le « **S** »- à la place de la dénomination « Approche par **les** compétence**s »** .Ce qui du même coup, explique le caractère hérité d'une démarche didactique, amplement répandue, vers les années 1980, veillant spécifiquement sur l'enseignement-apprentissage de la compétence communicative ( tenant compte exceptionnellement de la composante pragmatique) , à savoir : l'approche communicative.

Dans le même ordre d'idées, dans le *chapitre III* de la première partie de notre *Projet* , nous avons procédé à une approche comparative, selon des tableaux analytiques et des figures synthétiques, en analysant de façon chronologique l'évolution des concepts et des notions auxquelles les enseignants de F.L.E. recourent, en vue d'enseigner l'oral, en classe de 5ème A.P., à savoir : Projet, Projet pédagogique, Pédagogie du projet, Tâche, Activité, Compétence, Capacité Objectif pédagogique, Objectif intermédiaire, Approche, Perspective, Situation-problème, etc. ; en citant différents auteurs appartenant au monde scolaire ou à celui du travail.

A partir de cette approche théorique de notre étude, nous avons relevé des dimensions, des représentations et des champs définitionnels, dans la littérature didactique et pédagogique loin de former des avis consensuels. A cet égard, les tableaux et les figures réalisés, à ce propos, illustrant les différentes compétences (langagières et non-langagières) – proposées notamment, dans le C.E.C.R. montrent, d'abord, l'*absence* de la *composante référentielle* renvoyant à la connaissance du monde académique et empirique et aux habiletés techniques et professionnelles. Aussi, nous nous sommes évertuée à montrer l'*absence* de la *composante socio-discursive* (dont l'apprenant peut se servir pour adapter son discours en fonction de la situation qui lui est imposée) qui peut intervenir au côté de la *composante socioculturelle,* concourant toutes les deux à la réalisation de la composante *sociolinguistique*. Nous avons relevé, par ailleurs, que celle-ci reste une composante de prédilection pour bon nombre d'auteurs cités, dans notre Projet, pouvant intervenir dans l'acquisition et la consolidation de la compétence communicative.

Les constats relevés restent les fondements qui renforcent les perspectives que nous proposons subséquemment. Ce faisant, nous avons souligné l'*absence* de la dimension

*temporelle* dans les différentes conceptions quant aux différents suggestions inhérentes à l'enseignement du F.L.E. dans une A.C.P. proposées par les auteurs. Cette hypothèse nous a permis d'ébaucher un modèle de compétences en didactique du F.L.E. sur la base duquel nous avons essayé de nourrir le lien existant entre « le savoir-devenir » et le facteur « temps » souvent laissés de côté, notamment dans le C.E.C.R.. Nous avons montré, d'abord, l'importance de ne pas restreindre la compétence générale individuelle à la triade (savoirs, savoir-faire et savoir-être) ; ensuite, de na pas négliger le facteur « temps » dans l'enseignement-apprentissage du F.L.E. Mettant, finalement, cette affirmation en perspective, nous avons tenté de combiner *la compétence savoir-devenir* (projetant l'apprenant dans l'avenir, lui permettant d'imaginer le profil souhaité et de se construire l'image à laquelle il veut en venir, dans un temps défini), qui prend à son compte la dimension temporelle, à la triade (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Ce point de vue permet à l'apprenant de F.L.E. une prise de conscience face à l'efficacité et à l'intérêt de la (co)construction des compétences à communiquer langagièrement, en se projetant dans le temps et dans l'espace pour la constructions de son devenir/ avenir.

La première piste de recherche qu'ouvre notre étude c'est celle de la place du « devenir » du jeune l'apprenant algérien de F.L.E dans la conception de curriculum. A la lueur de cette analyse théorique, notre étude a tenté de réfléchir à aborder une piste de recherche- peu élaborée, dans l'enseignement-apprentissage du F.L.E., dans le contexte algérien- : celle du devenir de l'apprenant algérien, dans une approche pédagogique qui ne répond seulement qu'aux exigences socio-économiques !

D'un point de vue *descriptif*, nous avons souligné, dans le chapitre V et le chapitre VI de la *deuxième partie* de *notre étude*, les raisons qui endiguent l'enseignement-apprentissage du F.L.E. et notamment celui de l'oral, au terme du second cycle.

En effet, l'*absence*, d'abord, de corrélation entre les *contenus* proposés, dans les programmes de F.L.E. ainsi que les thèmes requérant l'emploi de matériel didactique qui demeure quasi défaillant, dans nos établissements scolaires, et l'*environnement socioculturel* des jeunes apprenants algériens parait une cause non-négligeable, pour nos enseignants- enquêtés, allant à l'encontre des finalités souhaitées : nos répondants estiment massivement ne pas arriver à installer, à perfectionner, à atteindre et à faire réussir la majorité des compétences, des objectifs d'apprentissage, des activités et des tâches assignés par les I.O., dans les programmes de la 5ème A.P., à l'oral

Aussi le cadrage théorique carencé ne contribue nettement pas à promouvoir leurs compétences professionnelles puisque les concepts-clés de l'A.P.C.et les aspects notionnels qui y sont inhérents restent équivoques, pour les enseignants de F.L.E..Néanmoins, des déclarations encourageantes de leur part ont attirées notre attention , en faveur de la promotion de l'approche pédagogique en vigueur, dans le but d'améliorer l'oral des apprenants, dans le deuxième palier de l'école algérienne.

Par ailleurs, nous avons relevé la position déterminée des responsables sur la formation des enseignants de F.L.E., les institutions et les responsables de l'éducation nationale se déclarant favorables pour le changement méthodologique et didactique effectué en 2004 : ils expliquent que l'A.P.C. s'inscrit dans la continuité de la P.P.O.. par ailleurs, ils (le corps inspectorat et les formateurs) semblent être consternés à l'idée que la majeure partie des enseignants craignent, d'un côté, la mise en place de l'A.P.C. pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E., dans le second palier ; et la considère, d'autre part, comme une nouvelle approche pédagogique, à part entière, pouvant avoir des incidences, on ne peut plus satisfaisantes, sur les apprentissages des apprenants algériens, en matière de compétences communicatives et de compétences non-communicatives.

Enfin d'un point de vue méthodologique- pragmatique, notre projet de recherche a également dévoilé les besoins ressentis de la part des enseignants-enquêtés quant à un dispositif de formation destiné pour les enseignants de F.L.E. du second cycle, selon la démarche pédagogique mise en vigueur depuis 2004.

Notre étude nous a autorisé, d'une part, à confirmer l'*absence* d'une formation préalable, avant la mise en application de l'A.P.C., en 2004, destinée aux enseignants de F.L.E., pour nourrir, d'abord, leurs connaissances, leurs savoirs, leurs savoir-faire en matière de compétences professionnelles ; pour les initier, ensuite, à s'impliquer et à s' appliquer à mettre en œuvre leurs ressources théoriques afin de contourner toutes les situations-problèmes auxquelles ils sont exposées, en classe de langue ; voire, enfin à perfectionner leurs pratiques pédagogiques. Ce qui justifie, par voie de conséquence, le recours aux pratiques pédagogiques héritées de l'ancien système éducatif (système fondamental de 1976), basé sur un enseignement-apprentissage du français fondamental (F.F.) dont les contenus à enseigner ne se limite, avant tout, qu'au F.F.1, et F.F.2 ; où les objectifs pédagogiques s'inscrivent, en plus, dans une méthodologie dont les thèmes sont morcelés et ne renvoient nullement à la construction des compétences (communicatives

et/ou non communicatives), à savoir : la pédagogie par objectifs (P.P.O.), et qui est sous-tendu, finalement, par les théories béhavioristes et les méthodologies structuro-globales audio-visuelles ( S.G.A.V.)

D'un autre côté, nous avons, à travers notre étude, montrer l'*existence* d'une volonté accrue et d'une prise de conscience partagée de la part de l'ensemble du corps éducatif (inspecteurs- formateurs-enseignants) : ils demeurent volontaires et ambitieux à promouvoir les pratiques et les compétences professionnelles, en vue de développer celles du jeune apprenant algérien, dans le domaine des apprentissages du F.L.E.

Ce faisant, nous avons soulevé des avis, on ne peut plus analogues, de la part de nos répondants : bien que l'inspecteur général affiche de la satisfaction vis-à-vis des journées de formation ; il nous a été primordial d'indiquer l'*existence,* dix ans après la Réforme éducative algérienne de 2004, d'un plan de formation *défaillant* susceptible d assurer la *réflexibilité* entre la formation théorique prévue, lors des journées de formation, et les pratiques pédagogiques de nos enseignants de F.L.E. du second palier. Ce qui du même coup, pourrait engendrer inévitablement des incidences allant à l'encontre des finalités assignées , à tous les niveaux.

Notre étude a soulevé l'*existence* d'une *revendication* formelle, de la part du corps éducatif, d'une prise en charge réelle et d'une Réforme urgente de la formation des enseignants du F.L.E. du second cycle visant la cohérence entre les concepts théoriques et la réalité du terrain. Ce qui nous incite à penser à une planification d'une formation visant la professionnalisations des compétences professionnelles des acteurs de l'éducation et de l'enseignement du F.L.E. orientée, avant tout, sur les *savoirs à enseigner* par les jeunes apprenants algériens du second cycle ; ensuite sur des *connaissances* qui relèvent des sciences humaines et des sciences sociales ( des cours de psychologie, de pédagogie, des connaissances socioculturelle,…) ; enfin, sur des *stages pratiques* ( des stages d'observation suivis de stages bloqués de quinze jours au maximum).

Notre étude a révélé l'intérêt inestimable porté pour ces stages de formation de la part des enseignants de F.L.E du second cycle : ces derniers envisagent que ces stages restent, avant tout, un terrain propice d'expérimentation, de réflexion, de débat ; en outre, un lieu dans lequel s'affirme la personnalité 'professionnelle' et l'engagement dans un métier (collectif, à la fois et individuel) ; où se développe, aussi, la confiance en soi ; et où s'articule, finalement, la théorie et la pratique.

En somme, nous soulevons principalement l'*existence* d'une détermination marquée émanant de l'ensemble de nos enseignants-enquêtés se prêtant volontaires à participer, à adhérer, ou à, simplement, assister à des conférences animés par les instances universitaires, dans des *ateliers de formation professionnelles* (A.F.P.), dans le dessein est d'acquérir, d'une part, des connaissances théoriques, de les réinvestir dans des contextes réels ; et d'évaluer, d'analyser d'expliciter, d'autre part, l'expérience vécue, en classe de langue.

Nous avons constaté que ces A.F.P. représentent, pour eux, des moments privilégiés où se confrontent les idées, où se construit le sens. Nous nous interrogeons, dès lors, sur, la manière le temps, le coût de cette formation des l'enseignants du F.L.E.ainsi que sur le l'identité du maître-formateur. Des questions pouvant nourrir des réflexions dans le cadre de la professionnalisation de la formation des enseignants de F.L.E., dans le contexte algérien formulées conne suit :

Quel temps suffisant faut-il envisager, quel coût fait-il estimé , et comment faut-il penser une Formation professionnelle où la culture du débat d'idées entre les différents partenaires de l'ingénierie de la formation est fortement recommander ? corollairement à cette question, Comment gérer la synergie entre les formateurs de différents profils, afin d'élaborer une démarche constructive-formatrice conçue sur des postulats cohérents et complémentaires ?

Dans quel champ situer le maître-formateur : serait-il dans le champs de la formation ou dans celui de la transformation ? deviendrait-il *témoin* pour (se) former ? ou guide pour (se) transformer ?

Quand va-t-on penser un plan de formation en vue de professionnaliser les pratiques professionnelles des enseignants du F.L.E. qui s'entichent toujours à celles hérités des méthodologies S.G.A.V. ?

Nous assistons aujourd'hui à des changements effréné dans le domaine de la didactique du F.L.E. Dans ce sens, nous nous posons des questions relatives à une éventuelle Réforme éducative, dans les temps à venir, prônant systématiquement un éventuel changement méthodologique, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du F.L.E., dans les écoles algériennes : Sachant, que les approches didactiques et pédagogiques sont en perpétuelle évolution, comment peut-on concevoir un plan de formation professionnelle, pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E. dans une

perspective actionnelle, destiné à des enseignants de F.L.E. dont les pratiques professionnelles ne dépareillent point de celles des méthodologies des années 70 ?

Serions-nous en mesure d'évaluer les éventuelles incidences sur le système L.M.D. s'il n'y avait pas une volonté collective, en vue de promouvoir la culture du débat d'idées, d'éviter la pensée unique, de changer les représentations, de créer le partenariat entre différentes institutions responsables sur la professionnalisation de formation, sur l'enseignement- l'apprentissage du F.L.E. ?

Somme toute, nous ne pouvons clore ce modeste travail de recherche sans prétendre que l'une des voies de recherche les plus importantes est de continuer à nourrir la réflexion sur la professionnalisation de la formation des enseignants du F.L.E. du second palier . Nous souhaitons avoir persuadé ici de la nécessite de mettre en place un dispositif de formation , en ayant mis à plat plusieurs questions fondamentales pour fonde les bases d'une approche méthodologique et pragmatique qui, d'ailleurs, reste un vaste champ d' investigation , décisif pour montrer l' intérêt et les enjeux de la performance des actions professionnelles dans le champs de la didactique du F.L.E.dans le contexte algérien.

**REERENCES BIBLIGRAPHIQUES**

**Références institutionnelles**


- C.E.C.R.L. : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : *Apprendre, Enseigner, Evaluer,* Paris, Edition Didier, 2005.
- C.N.P. : Commission Nationale des Programmes, *Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire),* Alger, 2011.
- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale, *Bulletin pédagogique du premier degré*, 3ème année, n° 10, Alger, février-mars 1965.
- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale, *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, Alger, novembre 2009
- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale, *Guide pédagogique, Programmes de la 3ème A.P.*, Alger, juillet,, 2004.
- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale, *Guides Pédagogiques des Manuels de français. 3ème A.P-44ème A.P.-5ème A.P,* Alger, 2012.
- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale. *Document d'accompagnement du programme de français de la 3ème A.P.*, Alger, juillet 2004.
- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale. *Programme de français 5ème A.P.*, Alger, janvier 2009.
- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale. *Document d'accompagnement du programme de français de la 3ème et 4ème A.P.*, Alger, avril, 2008.
- M.E.N. : Ministère de l'Education Nationale, *Guide méthodologique d'élaboration des programmes,* Alger, 2004 …


## Ouvrages théoriques


- BEACCO Jean-Claude, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* , Paris, Editions Didier, 2007
- BENBOUZID Boubekeur, *L'approche par les compétences dans l'école algérienne*, Algérie, ONPS, 2006
- BIZOUARD Colette, *Invitation à l'expression orale,* Belgique, Edition Couleur livres, 2006.

- BOURGUIGNON Claire, *Pour enseigner les langues avec le C.E.C.R.L. Clés et Conseils*, Paris, Ed. Delagrave, 2010.
- BOURGUNION Claire, *Pour préparer au diplôme de compétence en langue, clés et conseils*, Paris, Ed. Delagrave, 2011.
- BRONCKART J.P. et PASQUIER A., « L'acquisition des discours :émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? », dans BEACCO J.C., PERDUE C. et VIVES R.(dir), *Appropriations, descriptions e enseignements des langues, Etudes de linguistique appliquée*, n° 92, 1992.
- CANALE M., *From communicative compétence to communicative language pedagigy* ,dans Richards J. et Schmidt R. Eds. Language and communication, London and New-York, Longman, 1983.
- DE KETELLE J.M., CHASTRETTE M., CROS D., METTELIN P. et THOMAS J., *Guide du formateur*, 3ème édition, 1989.
- DE VICCHI Gérard, *Enseigner par situations-problèmes*, France, Delagrave, mai 2013_1062,
- DE VICHHI Gérard et CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire vivre de véritables situations-problème*, France, Hachette, février 2015,
- DEL REY Angélique, *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant,* Paris, Editions La Découverte, 2010, 2013.
- DESJARDINS J., ALTET M.,…, *La formation des enseignants en quête de cohérence*, Bruxelles, DE BOECK, 2012.
- DESMONS Fabienne, Françoise FERCHAUD, *Enseigner le F.L.E. (français langue étrangère). Pratiques de classe*, Paris, Editions Belin, 2005.
- DÏENG SARR A.- GOZA N.A.-GBENOU-P.BIPOUPOUT J.C.-BOUTAMBA B.-RANDRIAMBAO Y.et ROEGIER X. (coord.), *Les pratiques de classe dans l'APC. La pédagogie de l'intégration au quotidien de la class,* Paris, De BOECK, 2010.
- DOLZ J. et BRONCKART J.P., « La notion de compétence », dans DOLZ J. et OLLAGNIER E. (dir), *L'Enigme de la compétence en éducation,* col Raisons éducatives, Ed. De BOECK, Bruxelles, 2000.
- FERNAGU-OUDET S., *Organisation du travail et développement des compétences*, L'Harmattan, 2007.

- FOTSO François, *De la pédagogie par objectif à la pédagogie des compétences,* Paris, Ed. L'Harmattan, 2011, mars 2015
- GALISSON R., *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, Ed. Clé International, 1980.
- GERMAIN Claude, *Le point sur…L'approche communicative en didactique des langues* , Québec, CEC, 1991.
- GIORDAN André et SALTET Jérôme, *apprendre à apprendre*, Paris, LIBRIO, 2011.
- GOULLIER Francis, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Paris, Didier, juin 2008.
- LE BOTERF Guy, *Compétence et navigation professionnelle,* Paris, Les Editions d'Organisation, 1997.
- Le BOTERF Guy, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange,* Paris, Les Editions d'Organisation, 1994.
- LE BOTERF Guy, *Repenser la compétence,* Paris, Editions d'Organisation EYROLLES, 2008.
- Le BOTERF Guy, *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions,* Paris, Les Editions d'Organisation, 2008
- LEBRUN Marcel- SMIOTS Denis-BRICOULT Geneviève, *comment construire un dispositif de formation ?*, Paris, De Boeck, avril 2011.
- LEVY-LEBOYER Claude, , *La gestion des compétences,* Paris, Les Editions d'Organisation, 1996.
- MAGER Robert F., *Comment définir des objectifs pédagogiques,* Paris, DUNOD, 2011.
- MEIRIEU Philipe, A*pprendre…oui mais comment ?* ,Paris, Ed. E.S.F., 1988.
- MOIRAND Sophie, *Situations d'écrit* , Analyse de la communication écrite, Paris, Ed. CLE International, 1979.
- PERRENOUD Philippe, *La pédagogie à l'école des différences,* Paris, ESF, 1996.
- RAS Patrice, *Découvrez votre talent essentiel. L'identifier pour s'épanouir,* France, Editions Jouvence, 2013.

- REY Bernard- CARETTE Vincent- DEFRANCE Anne et KAHN Sabine, *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation.* Belgique, De BOEK, 2010.
- REY Bernard, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996.
- ROBERT J.P.- ROSEN Evelyne et REINHARDT Claus, *Faire classe en F.L.E.Une approche actionnelle et pragmatique*, France, Ed. Hachette, juillet 2011.
- ROEGIERS X, *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés,* Bruxelles, De BOECK Université, 2010.
- ROEGIERS Xavier, *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Paris, De Boeck, avril 2011.
- ROEGIERS Xavier, *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Paris, De Boeck, 2011
- ROPE Françoise et TANGUY Lucie (dir.), *Savoirs et compétences,* Paris, L'Harmattan, 1994.
- ROSEN Evelyne, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues,* France, CLE INTERNATIONAL, mai 2007.
- SOREZ Hélène, P*rendre la parole,* Paris, Edition Hatier, 1995


## Ouvrages consultés


- ASTOLFI, J.-P., DAROT, É, GINSBURGER-Vogel, Y. et Toussaint, J., , *Mots-clés de la didactique des sciences*. *Repères, définitions, bibliographies*, Bruxelles, De Boeck, 1997.
- ASTOLFI, J.-P., *L 'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992
- ASTOLFI, J.-P., *L 'erreur, un outil pour enseigner,* Paris, ESF. 1997
- BASSIS 0., *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF., 1998
- Charlot B., BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y., *École et savoir dans les banlieues.., et ailleurs,* Paris, Armand Colin, 1992.
- De VECCHIG. et CARMONA-MAGNALDI N., *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette, 1996.
- DEVELAY M., *Didactique et transfert*, in MEIRIEU Ph., DEVELAY M, DURAND C. et MARIANI Y. (dir.), « Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue », Lyon, CRDP, 1996

- DIDIER D., *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Références, modèles - données – méthodes,
- Frenay M., *Le transfert des apprentissages*, in BOURGEOIS E. (dir.), « L 'adulte en formation. Regards pluriels », Paris, PUF, 1996
- GALLISSON Robert, *L 'approche communicative [ et pratique]*, Collection crédit! Essai, oct. 1999.
- GILLET P., *Pour une pédagogique ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF.,1987.
- GUILLEVIC Ch., *Psychologie du travail*, Paris, Nathan, 1991.
- JONNAERT Ph. et VANDER BORGHT C., *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- KERBRAT –ORECCHIONI C., *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris, Armand colin,2001.
- LANG P., *Communiquer en langue étrangère :. des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Wien, CIP-Einheitsaufnahme, 1999
- Le BOTERF G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'Organisation., 1997.
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1994.
- LE GRAIN, *Le défi pédagogique, construire une pédagogie populaire,* Bruxelles : Vie Ouvrière, 1980.
- *le transfert des apprentissages*, Vie pédagogique, n° 108, 1998.
- MARTINAND J.-L., *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.1986.
- MARTINAND J.-L., *Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles,* in BEDNARZ N. et GARNIER C. (dir.), *«* Construction des savoirs, obstacles et conflits ». Ottawa: Agence d'ARC, 1989.
- MARTINAND J.-L., *La référence et l'obstacle, Perspectives documentaires en éducation,* 1NRP, n° 34, 1995.
- MEIRIEU Ph., DEVELAY M., DURAND C. et MARIANI Y. (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP., 1996.

- MENDELSOHN P., *Le concept de transfert*, in MEIRIEU, Ph., DEVELAY M., DURAND C. et MARIANI Y. (dir.), « Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue », Lyon, CRDP, 1996.
- MENDELSON P., *La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive*, in ASTOLFI J.-P. et PANTANELLA R. (dir.), « Apprendre », Numéro hors série des Cahiers pédagogiques, 1998.
- MENDELSON P., *Peut-on vraiment opposer savoirs et savoir-faire quand on parle d'apprentissage ?*, in BENTOLILA A. (dir.), « Savoirs et savoir-faire », Paris, Nathan, 1995.
- MERIEU Ph., *L 'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives à la pédagogie,* Paris, Ed. ESF, 5e éd.1990.
- PERRENOUD Ph. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 2 éd.,1998.
- PERRENOUD Ph. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3e éd.,1996.
- PERRENOUD Ph., *Compétences, langage et communication*, in COLLES L., DUFAYS J.L., FABRY G. et MAEDER C. (dir.), « Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant », Bruxelles, De Boeck Duculot.,2001.
- PERRENOUD Ph., *Compétences, langage et communication*, in COLLES L., DUFAYS J.L., FABRY G. et MAEDER C. (dir.), « Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant », Bruxelles, De Boeck Duculot.,2001.
- PERRENOUD Ph., *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?*,
- PERRENOUD Ph., *D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances* ?, in DOLZ J. et OLLAGNIER E. (dir.), « L'énigme de la compétence en éducation », Bruxelles, De Boeck, Coli. Raisons Educatives, 2000 a.
- PERRENOUD Ph., *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF., 1999 a.
- PERRENOUD Ph., *L'école saisie par les compétences*, in BOSMAN C., GERARD F.M. et ROEGIERS X. (dir.) , « Quel avenir pour les compétences ? », Bruxelles. De Boeck, 2001 b.

- PERRENOUD Ph., *La fabrication de l'excellence scolaire . Du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 2 éd. Augmentée, 1995.
- PERRENOUD Ph., *Pédagogie d des intentions à l'action*, Paris, ESF.,1997.
- PERRENOUD Ph., *Raisons de savoir*, Vie Pédagogique, n° 113, novembre-décembre,1999 b.

  Québec, Vol. 12, n° 3, mars1999 c.
- RAYNAL F. et RIEUNIER A., *Transfert et psychologie cognitive*, Éducations, n° 15, mars avril,1998.
- RAYNAL F. et RIEUNIER A., *Transfert et psychologie cognitive*, Éducations, n° 15, mars avril,1998.
- REY B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF. 1996.
- ROCHEX J.Y, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.1995.
- ROEGIRS X., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l' enseignement*, Bruxelles, De Boeck., 2000.
- ROMAINVILLES M., *L'irrésistible ascension du terme ' compétence' en éducation...*, Enjeux, n° 37-38, mars-juin,1996.
- ROMAINVILLES M., *L'irrésistible ascension du terme ' compétence' en éducation...*, Enjeux, n° 37-38, mars-juin,1996.
- ROPE F. et TANGUY L. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan,1994.
- ROPE F., *Pédagogies des compétences à l'école. Logique des compétences, dans l'entreprise*, in MAROUF N. (dir.) « Le travail en question », Paris, L'Harmattan,1996.
- SEUVRY Gérard , *Institutions didactiques: étude et autonomie â l'école élémentaire*, PUT CLE, 1998.
- TARDIF J. et MEIRIEU Ph., *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances*, Vie pédagogique, n° 98, mars-avril 1996.
- TARDIF J. et PRESSEAU A., *Quelques contributions de la recherche pour favoriser*
- TARDIF J. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques,1992.
- TARDIF J., *Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels*, in MERIEU Ph., DEVELAYM., DURAND C. et MARIANI Y.

(dir.), « Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue », Lyon, CRDP, 1996.

- TARDIF J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques,1999.
- VELLAS E. *Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple* !, in Groupe français d'éducation nouvelle, « Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité », Lyon, Chronique sociale, 1996.
- VELLAS E., *Autonomie citoyenne et sens des savoirs: deux constructions étroitement liées*, in BARBOSA M. (dir.) et OHLARES sobre, Educaçâo, Autonomia et CIDADANIA, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educaçâo e Psicologia, 1999.
- VELLAS E., *Une gestion du travail scolaire orientée par une conception auto-socio constructiviste de l'apprentissage*, in Nault, Th. et FIJALKOW J. (dir.), « L 'organisation de la classe », Bruxelles, De Boeck, sous presse,2000.

## Articles spécialisés

- BERARD Evelyne, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue,* art. «Les tâches dans l'enseignement du FLE :rapport à la réalité et dimension didactique », Revue Le français dans le Monde. Recherche et application n° 45, Paris, janvier 2009.
- BOURGUIGNON Claire, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point, Art.* « L'apprentissage des langues par l'action », Paris, Editions Maison des Langues, 2009.
- KETELLE J.M. DE, *L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ?, Revue tunisienne des sciences de l'éducation n° S 23, 27, 36, 1996.*
- PUREN Christian, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point, Art. «* La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », Paris, Editions Maison des Langues, 2009.
- REINHART Claus, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue,* art. « Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de

l'enseignement/ apprentissage par les tâches », Revue Le français dans le Monde. Recherche et application n° 45, Paris, janvier 2009

**Dictionnaires de spécialité**


- BELLENGER Lionel et PIGALLET Philippe, *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, Paris, Edition ESF, 1996.
- CUQ J.P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003
- CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Edition : Jean Pencreac'h, 2003.
- Dictionnaire LAROUSSE, 2008.
- Legendre R. (dir), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin ; Paris, Eska, 1993.
- ROBERT J.P. et ROSEN E., *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Ophrys, 2010.
- ROBERT Jean Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Edition Ophrys, collection L'Essentiel Français, 2ème édition, 2008.


**Sites Internet**


- http:// aile. Revues. Org/ 939
- http://netia 59.ac-lille.fr.
- http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement. Septembre 2005.
- Reverdy Catherine (2013). « Des projets pour mieuxapprendre ? » *Dossier d'actualité Veille et Analyses,* n° 82, février. : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr
- Site : ead . univ-angers.fr/ …/INITIATION_DIDACTIQUE_LANGUES_L3.doc.
- WIKIPEDIA, catégories : Education en Algérie, article intitulé *Economie de l'Algérie,* août 2014.


**Ouvrages méthodologiques**


- BERNADET J.P., BOUCHEZ A., PIHIER S., *Précis de marketing,* Edition NATHAN, France, août 1996.
- KOEHL Maryse, KOEHL Jean-Luc et CHAPUT Claudine, *Force de vente mercatique,* Editions FOUCHER, Paris, 1990.

## Table des matières

**REMERCIEMENTS**

**SOMMAIRE**

**LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES**

**ABREVIATIONS**

**INTRODUCTION GENERALE** ..... 01

**PREMIERE PARTIE: POUR UN RENOUVELLEMENT DU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN : DIACHRONIE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ORAL, EN 5EME A.P. RETROSPECTIVE ET FONDEMENTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES** ..... 12

**CHAPITRE I: DIACHRONIE ET (R)EVOLUTION DES REFORMES EDUCATIVES DANS L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (F.L.E.), DANS LE SECOND CYCLE, EN ALGERIE : CAS DE L'ORAL.** ..... 13

1.1. PERSPECTIVE DIACHRONIQUE ET ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU F.L.E., EN ALGERIE ..... 14

*1.1.1. Rétrospective sur les Réformes éducatives algérienne mises en vigueur,de 1965 à 2012/13* ..... 14

1.1.1.1. De 1965 à 1976 ..... 15

1.1.1.2. De 1976 à 2004 ..... 17

1.1.1.3. De 2004 à 20012/13 ..... 18

*1.1.2. Réaménagements de la Réforme éducative algérienne de 2004* ..... 19

1.1.2.1. Réforme éducative algérienne de 2004 à 2008 ..... 19

1.1.2.2. Réforme éducative algérienne de 2008 à 2012/13 ..... 21

1.2. LA PLACE DE L'ORAL, DANS LE SECOND CYCLE, PAR RAPPORT A LA REFORME EDUCATIVE ALGERIENNE : DE 2004/ 2013 ..... 23

*1.2.1.* Objectifs de l'enseignement-apprentissage de l'oral, dans le second cycle ..... 23

*1.2.2. Les compétences de fin d'année, les objectifs pédagogiques, les activités et les tâches arrêtés pour l'enseignement de l'oral, dans le second cycle de l'école algérienne.* ..... 23

1.2.2.1. Les compétences ..... 25

1.2.2.1.a. Les changements opérés au niveau des compétences: de 2004 à 2012/13. ..... 25

1.2.2.1.b. Les composantes de la compétence de fin d'année ..... 25

1.2.2.1.c. Les changements opérés au niveau des composantes : de la composante de 2004 à 2012/13 ..... 26

1.2.2.2. Les objectifs pédagogiques ..... 28

1.2.2.3. Les changements opérés au niveau des objectifs pédagogiques : de 2004 à 2012/13 ..... 30
1.2.2.4. Les activités et les tâches ..... 32
1.2.2.5. Les changements opérés au niveau des activités et des tâches de 2004 à 2012/13 ..... 37
*1.3.* ORGANISATION PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ORAL, EN 5ème A.P., DE 2004 A 2013 ..... 39
*1.3.1. Objectifs de l'enseignement-apprentissage de la compétence de l'oral, en 5ème A.P* ..... 39
*1.3.2. Choix méthodologiques pour l'enseignement-apprentissage de la compétence de l'oral, en 5ème A.P.* ..... 40
1.3.2.1. Principes théoriques ..... 41
1.3.2.2. Principes méthodologiques ..... 41
1.3.2.3. Principes pédagogiques ..... 41
1.3.2.4. Principes didactiques ..... 42

Conclusion partielle ..... 43

**CHAPITRE II: POUR UNE MISE EN APPLICATION DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE, ET CELUI DE L'ORAL, EN 5EME A.P. INTERET/INCONVENIENT** ..... 44

*2.1.* PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS/ APPROCHE PAR LES COMPETENCES : DES DISTINCTIONS FONDAMENTALES EN INGENIERIE PEDAGOGIQUE ..... *46*
*2.1.1. Pédagogie par objectifs/ approche par les compétences : une distinction méthodologique fondamentale, selon les directives pédagogiques de 2004* ..... 46
2.1.1.1. La pédagogie par objectifs (P.P.O.), selon les directives pédagogiques de 2004 ..... 46
2.1.1.2. L'approche par les compétences (A.P.C.), selon les directives pédagogiques de 2004 ..... 47
*2.1.2. Pédagogie par objectifs/ approche par les compétences : une distinction théorique fondamentale* ..... 48
2.1.2.1. La pédagogie par objectifs : une distinction théorique fondamentale ..... 48
2.1.2.1.a .La pédagogie par objectifs : une approche béhavioriste ..... 48
2.1.2.1.b. La pédagogie par objectifs : une approche séquentielle et linéaire ..... 49
2.1.2.2. L'approche par les compétences. Une distinction théorique fondamentale ..... 50
2.1.2.2.a. L'approche par les compétences : une approche cognitiviste ..... 50

2.1.2.2.b. L'approche par les compétences : une approche constructiviste ..... 51
2.1.2.2.c. L'approche par les compétences : une approche socio-constructiviste..... 53
2.1.2.2.d. L'approche par les compétences : une approche interactionniste:..... 53
2.2. LES ENJEUX DE LA MISE EN APPLICATION DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES, DANS LE SYSTEME EDUCATIF ..... 54
*2.2.1. Enjeux idéologiques ..... 54*
2.2.1.1 Enjeux socioéconomiques..... 54
2.2.1.2. Pour une approche utilitaire ou utilitariste ? ..... 55
*2.2.2. L'approche par les compétences : genèse d'un concept dans l'éducation* ..... 56
2.2.2.1. La notion de compétence est –elle une genèse ou une extrapolation dans le corps éducatif ? ..... 56
2.2.2.2. Bref historique de l'approche par les compétences ..... 56
2.2.2.2.a. L'approche par les compétences et la *connaissance*..... 56
2.2.2.2.b . L'approche par les compétences et les processus non éducatifs..... 58
2.3. L'IMPACT DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES, DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN..... 59
*2.3.1. L'intérêt de la mise en application de l'approche par les compétences, dans le système éducatif algérien..... 60*
2.3.1.1. Le rôle de la pédagogie de l'intégration, dans l'école algérienne..... 60
2.3.1.2. L'impact de l'Assemblage de ressources dans l'approche par les Compétences..... 61
*2.3.2. L'intérêt de la mise en application de l'approche par les compétences, pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E. ..... 62*
2.3.2.1. Pour un renouvellement qualitatif dans l'enseignement-apprentissage du F.L.E.,à l'école algérienne ..... 62
2.3.2.2. L'approche communicative et l'approche par compétences : un intérêt partagé pour l'enseignement du F.L.E ..... 62
*2.3.3. L'intérêt de la mise en application de l'approche par les compétences, dans l'enseignement-apprentissage de l'oral* ..... 64
2.3.3.1. Quelles composantes sont-elles requises pour acquérir la compétence de communication ?..... 64
2.3.3.1.a. Qu'est-ce que L'ORAL?..... 65
2.3.3.1.b. Quelles sont les spécificités de l'oral ?..... 66
2.3.3.1.c. Qu'est-ce que la compréhension? ..... 67
2.3.3.2. Qu'est-ce que La COMPREHENSION ORALE (C.O.) ?..... 68
2.3.3.2.a. L'apprentissage de la compréhension orale ..... 68

2.3.3.2.b. l'évaluation de la compréhension orale ..... 69
2.3.3.3. Qu'est-ce que l'EXPRESSION ORALE ? ..... 69
2.3.3.3.a. l'apprentissage de l'expression orale ..... 70
2.3.3.3.b. l'évaluation de l'expression orale ..... 71
2.3.3.4. La pédagogie nouvelle ( l'A.P.C.) et la compétence de communication à l'oral ..... 72
2.3.3.5. Comment l'interaction peut-elle intervenir dans l'apprentissage de l'oral en classe de FLE ? ..... 73

Conclusion partielle ..... 75

**CHAPITRE III: LES POSTULATS DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES. POUR UN ESSAI DEFINITIONNEL DES CONCEPTS-CLES: BILAN ET EVOLUTION** ..... 76

3.1. EVOLOTION DES COMCEPTS CLES DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES. 78
*3.1.1. Approche pédagogique ou méthode pédagogique pour l'enseignement du F.L.E., et celui de l'oral, dans le second cycle ?* ..... 78
3.1.1.1. Approche versus Méthode dans l'apprentissage des langues ..... 78
3.1.1.2. Le concept d'*approche* versus l'approche par compétences (A.P.C.), dans l'enseignement-apprentissage du FLE ..... 80
*3.1.2. L'apport de l'approche communicative, dans le domaine du F.L.E.* ..... 81
*3.1.3. L'apport de l'approche communicative pour l'A.P.C., dans le domaine de l'enseignement- apprentissage du F.L.E.* ..... 82
*3.2.* LA NOTION/ LE CONCEPT DE COMPETENCE ..... 83
*3.2.1. Compétences dans le monde du travail* ..... 83
3.2.1.1. Compétence versus Compétitivité, dans le monde professionnel ..... 83
3.2.1.2..Compétence versus Qualification ..... 84
*3.2.2. Compétences dans le monde scolaire* ..... 86
3.2.1.1. La compétence dans la littérature pédagogique ..... 86
3.2.2.1. La Compétence et les textes officiels ..... 86
*3.2.3. La compétence et les points de vue des chercheurs ; en didactique des langues étrangères* ..... 88
3.2.3.1. Une approche chronologique pour définir le concept de *Compétences générales individuelles* ..... 88
3.2.3.2. Une approche typologique pour définir le concept de *Compétences*, en didactique du F.L.E. ..... 95

3.2.3.2.a. Typologie des compétences selon DEKETELE J.M. ..... 96
3.2.3.2.b. Typologie des compétences selon DIENG SARR A. ..... 97
3.2.3.3. Une terminologie équivoque pour le concept de *compétence*, dans la Réforme éducative algérienne de 2004 ..... 98
3.3. QU'EST- CE QUE LES COMPETENCES COMMUNICATIVE LANGAGIERES, EN DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES ? ..... 99
*3.3.1. La compétence communicative et les points de vue des chercheurs* ..... 99
3.3.1.1. Approche analytique de la compétence linguistique ..... 101
3.3.1.2. Approche analytique de la compétence discursive ..... 101
3.3.1.3. Approche analytique de la compétence sociolinguistique ..... 101
3.3.1.4. Approche analytique de la compétence pragmatique ..... 102
3.3.1.5. Approche analytique de la Interprétation de la compétence linguistico-discursive ..... 102
3.3.1.6. Approche analytique de la compétence référentielle ..... 103
3.3.1.7. Approche analytique de la compétence formelle ..... 103
3.3.1.8. Approche analytique de la compétence socioculturelle ..... 104
3.3.1.9. Approche analytique de la compétence stratégique ..... 104
*3.3.2. Les compétences ( individuelles et communicatives), en didactique du F.L.E.: un défi à relever* ..... 105
3.3.2.1. Une approche synthétique des compétences *communicatives*, selon le C.E.C.R ..... 105
3.3.2.2. Les compétences générales individuelles et la compétence communicative: vers une dialectique fondamentale pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E. ..... 106
3.3.2.3. Interprétation de la dialectique des compétences, en didactique du F.L.E. ..... 107

Conclusion partielle ..... 109

**CHAPITRE IV : PROSPECTIVE ET EMERGENCE DE NOUVELLES PERSPECTIVES, EN DIDACTIQUE DU F.L.E. POUR QUELLE DEMARCHE PEDAGOGIQUE, EN CLASSE DE F.L.E., DANS LE SECOND PALIER, EN ALGERIE ?** ..... 110

4.1. EVOLUTION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES, EN CLASSE DE LANGUE (F.L.E.): LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ..... 112
*4.1.1. La perspective actionnelle : quel rapport avec les approches pédagogiques antérieures ?* ..... 113
*4.1.2. La perspective actionnelle : entre rupture et continuité avec les approches*

*pédagogiques antérieures !* ..... 115
4.2. POURQUELLE DENOMINATIONS OPTER: PERSPECTIVE ACTIONNELLE ?/ APPROCHE COMMUNIC'ACTIONNELLE ?/ PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE ? ..... 116
*4.2.1. La perspective actionnelle et l'approche par les compétences : vers une démarche communic'actionnelle* ..... 116
*4.2.2. L'apprentissage de la langue étrangère, dans une démarche communic'actionnelle* ... 118
4.2.2.1. L'approche communic'actionnelle et soubassements conceptuels : vers la construction de la compétence ..... 118
4.2.2.2. La démarche communic'actionnelle : des caractéristiques pratiques et pragmatiques, en classe de F.L.E. ..... 120
4.3. VERS UNE PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE : L'IMPACT DE L'APPROCHE PAR LES TÂCHES, EN CLASSE DE F.L.E. ..... 122
*4.3.1. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches: une dialectique constructive, en classe de F.L.E.* ..... 123
*4.3.2. Approche par les tâches, la Pédagogie du projet et Résolution de Situations-problèmes : de l'éclectisme, en classe de F.L.E* ..... 124
*4.3.3. La perspective actionnelle et la pédagogie du/ par projet, en classe de F.L.E.* ..... 125
4.3.3.1. Le travail en projet : pour quelles exigences, en classe de F.L.E.? ..... 126
4.3.3.2. Les types de projet : comment enseigner dans la logique de la pédagogie du/ par projet, en classe de F.L.E.? ..... 127
4.3.3.3. Des projets en classe de F.L.E.: des critères essentiels pour un travail collectif et/ou individuel ..... 129
4.3.3.4. Analyse et interprétation des caractéristiques des différents projets ..... 131
4.3.3.5. Travail en projet/ travail avec des tâches, en classe de F.L.E.: une dimension socio-économique ..... 132
4.3.3.6. La pédagogie du/par le projet ou par les tâches : l'agir social, dans l'enseignement-apprentissage du F.L.E. ..... 133
4.4. L'IMPACT DE LA RESOLUTION DE SITUATION-PROBLEMES PAR RAPPORT A LA DEMARCHE ACTIONNELLE ..... 135
*4.4.1. La Résolution des situations-problèmes : une condition sine qua non pour l'approche par les tâches, en classe de F.L.E.* ..... 135
*4.4.2. La Situation-problème : une place transcendante dans la classification des tâches!* .... 136
*4.4.3. [Situation et Problème] : un Continuum adapté pour le concept de[ situation-problème]* ..... 138
4.5. GENESE DU CONCEPT DE SITUATIONS-PROBLEME, DANS LE CADRE SCOLAIRE:UNE DEMARCHE INCONTOURNABLE, DANS L'AGIR SOCIAL ..... 139

*4.5.1. Une approche Analytique du concept de la situation-problème, selon G. DE VICCHI*.....141
*4.5.2. De la situation-problème à la situation-cible : le passage formel, dans le cadre des apprentissages performants, en classe de F.L.E.*.....142
4.5.2.1. Pour quel type de situations, en classe de F.L.E.?.....143
4.5.2.2. Analyse synthétique des différents types de Situation : de la S*ituation*, en classe de F.L.E. à la *Tâche*, pour apprendre l'oral.....145
*4.5.3. Situation-problème et Résolution de situation-problème : un défit incontournable pour la co-construction de la compétence, en classe de langue*.....146
*4.5.4. Des outils pour résoudre une «Situation-problème », en classe de F.L.E.: des objectifs à atteindre !*.....147

Conclusion partielle.....149

**DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE : EXPLOITATION OUTILLEES DES COMPOSANTS DU CORPUS**.....151

**CHAPITRE V: METHODOLOGIE POUR UNE ANALYSE DE L'OUTIL DE BASE .L'OUTIL INTRODUCTIF DU CORPUS : QUESTIONNAIRE 1**.....152

5.1. PRINCIPES METHODOLOGIQUES GENERAUX POUR L'ANALYSE DE L'OUTIL DE BASE : QUESTIONNAIRE 1.....153
*5.1.1.* Une étude exploratoire.....153
5.1.1.1. L'enquête.....153
5.1.1.2. Outils d'analyse.....154
5.1.1.2. a. Le questionnaire.....154
5.1.1.2.b. L'échantillonnage.....155
*5.1.2. Une démarche descriptive*.....156
5.1.2.1. Profil de l'enseignant.....156
5.1.2.1.a. Sexe et ancienneté.....156
5.1.2.1.b. Grade/ Etes-vous bilingue ou monolingue ?.....158
5.1.2.2. Investissement de l'enseignant/ enquêté, en classe de langue.....159
5.1.2.2.a. La maîtrise des trois langues : français - anglais et arabe.....159
5.1.2.2.b. Choix délibéré du métier d'enseignant.....161
5.1.2.2.c. Nombre de cours assurés.....163
5.1.2.2.d. Enseignants assurant les trois niveaux.....164
5.1.2.2.e. Enseignants qui suivent leurs élèves de la 3ème A.P. jusqu'à la 5ème A.P. .165

5.2. POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT(E) SUR LES COMPETENCES, LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ET LES ACTIVITES / TÂCHES, POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ORAL, EN 5ème A.P. ..... 165
*5.2.1. Une démarche outillée : une étude quantitative pour mesurer les données Recueillies*..... 165
5.2.1.1. Les catégories de réponses ..... 166
5.2.1.2. Représentation et interprétation des résultats de l'enquête ..... 166
*5.2.2. Une démarche analytique :Dépouillement des données recueillies* ..... 166
5.2.2.1. Les compétences ..... 166
5.2.2.1.a. Traitement de la question II-1-1 : Compréhension orale (C.O.) ..... 166
5.2.2.1.b. Traitement de la question II-1-2 : Expression orale (E.O.) ..... 170
5.2.2.2. Les objectifs d'apprentissage ..... 172
5.2.2.2.a. Traitement de la question II-2-1 : Compréhension orale ..... 172
5.2.2.2.b. Traitement de la question II-2-2 : Expression orale ..... 177
5.2.2.3. Les activités / tâches ..... 181
5.2.2.3.a. Traitement de la question II-3-1 : Compréhension orale ..... 181
5.2.2.3.b. Traitement de la question II-3-2 : Expression écrite ..... 183
*5.2.3. Bilan : une démarche comparative*..... 187
5.2.3.1. Analyse des questions à forte résistance et approbation à plus de 70% (par ordre décroissant)..... 187
5.2.3.2. Suggestions des enseignants ..... 188
5.2.3.3. Lecture et commentaire des résultats ..... 194
5.2.3.3.a. Résultats relevant un pourcentage à plus de 70% ..... 194
5.2.3.3.b. Résultats relevant un pourcentage variant entre 50% et moins de 70%. . 196

Conclusion partielle ..... 200

**CHAPITRE VI : METHODOLOGIE POUR UNE ANALYSE DE L'OUTIL DE SOUTIEN1 -UNE TECHNIQUE ANNEXE-. UN PREMIER APPUI DU CORPUS : QUESTIONNAIRE 2** ..... 201

6.1. PRINCIPE METHODOLOGIQUES GENERAUX POUR L'ANALYSE DE LA PREMIERE TECHNIQUE ASSOCIEE : QUESTIONNAIRE 2 ..... 202
*6.1.1. Choix méthodologique pour la seconde enquête* ..... 202
6.1.1.1. Une étude exploratoire ..... 203
6.1.1.2. L'enquête ..... 204

6.1.1.3. Outils d'analyse ..... 204
6.1.1.3.a. Le questionnaire ..... 204
6.1.1.3.b. L'échantillonnage ..... 205
*6.1.2. Une démarche descriptive* ..... 207
6.1.2.1. Profil de l'enseignant ..... 207
6.1.2.2. Synthèse ..... 213
*6.1.3. Une démarche méthodologique d'exploitation des données* ..... 214
6.1.3.1. Elaboration du Questionnaire 2 (outil de soutien 1) : implication des enseignants du F.L.E. dans l'enseignement de l'oral, dans une A.P.C ..... 214
6.1.3.2. La Formation et le Grade : deux variantes déterminantes pour l'application de l'A.P.C., en classe de F.L.E., en 5ème A.P. ..... 215
6.2. DEGRE DE CONNAISSANCES/ DEGRE D'IMPLICATION DES ENSEIGNANTS, DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES, EN CLASSE DE F.L.E ..... 217
6*.2.1. Une démarche analytique : traitement et analyse des données recueillies* ..... 217
6.2.1.1. Investissement des enseignants de français du 2ème cycle, dans l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P ..... 217
6.2.1.1.a. Interprétation et analyse des questions : Q.II-1, Q.II-2, Q.II-3 ..... 217
6.2.1.1.b. Interprétation et analyse des questions : Q.II-4, Q.II-5, Q.II-6 ..... 223
6.2.1.2. Point de vue de l'enseignant du primaire sur les **Situations Problèmes** pour l'enseignement de l'oral : en 5ème A.P. ..... 231
6.2.1.2.a. Interprétation et analyse des questions : Q.II-7, Q.II-8, Q.II-9 ..... 231
6.2.1.2.b. Interprétation et analyse des questions : Q.II-10, Q.II-11, Q.II-12 ..... 237
6.2.1.3. Point de vue des enseignants(es) sur **la pédagogie du projet** pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P ..... 244
6.2.1.3.a. Interprétation et analyse des questions : Q.II-13, Q.II-14, Q.II-15 ..... 244
6.2.1.3.b. Interprétation et analyse des questions : Q.II-16, Q.II-17, Q.II-18 ..... 249
6.2.1.3.c. Interprétation et analyse des questions: Q.II-19, Q.II-20, Q.II-21, Q.II-22 ..... 254
6.2.1.4. Point de vue des enseignants sur **l'application des actes de parole** pour l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. : Interprétation et analyse des questions II (23,.24,25, 26) ..... 260
6.2.1.5. Variations des points de vue des enseignants au sujet de leur vécu pédagogique et méthodologique en classe de langue ..... 265
6.2.1.5. a. Interprétation et analyse des questions : Q.II-27, Q.II-28, Q.II- 29 ..... 265
6.2.1.5.b. Interprétation et analyse des questions : Q.II-30, Q.II-31 ..... 271
*6.2.2. une démarche comparative* ..... 274

6.2.2.1. Investissement des enseignants(es) de F.L.E., du second cycle, dans l'enseignement de l'oral, en 5ème A.P. : analyse des données contradictoires.274
6.2.2.2. Analyse des questions à forte résistance et approbation (par ordre décroissant) ..... 277
6.2.2.3. Lecture comparative des suggestions des enseignants..... 278
6.2.2.4. Les représentations des enseignants(es) du second cycle au sujet des postulats de l'A.P.C ..... 281
6.3. BILAN : UNE DEMARCHE SYNTHETIQUE ..... 291
*6.3.1. Lecture globale et commentaire des résultats*..... 296
6.3.1.1. Résultat relevant un pourcentage à plus de 60%..... 296
6.3.1.2. Résultat relevant un pourcentage variant entre 50% et 60% ..... 297
*6.3.2. Comparaison et synthèse de données recueillies à partir de l'outil de base et celles de l'outil de soutien 1* ..... 302
Conclusion partielle ..... 304

**CHAPITRE VII : METHODOLOGIE POUR UNE ANALYSE DE L'OUTIL DE SOUTIEN 2 -UNE TECHNIQUE CONNEXE-. UN SECOND APPUI DU CORPUS : L'ENTRETIEN NON-DIRECTIF/ SEMI-DIRECTIF** ..... 306

7.1. PRINCIPE METHODOLOGIQUES GENERAUX POUR L'ANALYSE DE LA SECONDE TECHNIQUE ASSOCIEE: L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF ..... 307
*7.1.1.* Une étude de motivation ..... 308
7.1.1.1. La technique du questionnement ..... 308
7.1.1.2. L'enquête ..... 309
7.1.1.2.a. La réalisation de l'enquête ..... 309
7.1.1.2.b. Le questionnement..... 311
7.1.1.2.c. L'exploitation des interviews..... 313
*7.1.2. Une démarche analytique : traitement et analyse des cinq (05) questions posées aux quinze (15) enseignants(es) de la tranche ( T.1, T.2 et T.3)*..... 314
7.1.2.1. Démarche et constats ..... 314
7.1.2.2. Profil des six (6) enseignants(es) de la tranche 1..... 315
7.1.2.2.a. Profil de l'enseignante n°01..... 315
7.1.2.2.b. Profil de l'enseignante n°02..... 315
7.1.2.2.c. Profil de l'enseignante n°03..... 315
7.1.2.2.d. Profil de l'enseignante n°04..... 315
7.1.2.2.e. Profil de l'enseignante n°05..... 316

7.1.2.2.f. Profil de l'enseignante n°06 ..... 316
7.1.2.3. Opinions des six (06) enseignants(es) de la tranche 1 et traitement des cinq (05) questions ..... 316
7.1.2.3.a. Traitement de la question n°01 ..... 316
7.1.2.3.b. Traitement de la question n°02 ..... 319
7.1.2.3.c. Traitement de la question n°03 ..... 321
7.1.2.3.d. Traitement de la question n°04 ..... 324
7.1.2.3.e. Traitement de la question n°05 ..... 326
7.1.2.4. Profil des quatre (04) enseignants(es) de la tranche 2 ..... 329
7.1.2.4.a. Profil de l'enseignant n°01 ..... 329
7.1.2.4.b. Profil de l'enseignant n°02 ..... 330
7.1.2.4.c. Profil de l'enseignant n°03 ..... 330
7.1.2.4.d. Profil de l'enseignant n°04 ..... 330
7.1.2.5. Opinions des quatre (04) enseignants(es) de la tranche 2 et traitement des cinq (05) questions ..... 331
7.1.2.5.a. Traitement de la question n°01 ..... 331
7.1.2.5.b. Traitement de la question n°02 ..... 334
7.1.2.5.c. Traitement de la question n°03 ..... 337
7.1.2.5.d. Traitement de la question n°04 ..... 339
7.1.2.5.e. Traitement de la question n°05 ..... 342
7.1.2.6. Profil des cinq (05) enseignants(es) de la tranche 3 ..... 344
7.1.2.6.a. Profil de l'enseignant n°01 ..... 344
7.1.2.6.b. Profil de l'enseignant n°02 ..... 345
7.1.2.6.c. Profil de l'enseignant n°03 ..... 345
7.1.2.6.d. Profil de l'enseignant n°04 ..... 345
7.1.2.6.e. Profil de l'enseignant n°05 ..... 345
7.1.2.7. Opinions des cinq (05) enseignants(es) de la tranche 3 et traitement des cinq (05) questions ..... 346
7.1.2.7.a. Traitement de la question n°01 ..... 346
7.1.2.7.b. Traitement de la question n°02 ..... 349
7.1.2.7.c. Traitement de la question n°03 ..... 353
7.1.2.7.d. Traitement de la question n°04 ..... 355
7.1.2.7.e. Traitement de la question n°05 ..... 358
7.1.3. *Une démarche exploratoire : traitement et analyse des six (06) questions posées aux deux (02) formateurs* ..... 361
7.1.3.1. Profil des deux (02) formateurs interviewés ..... 361

7.1.3.1. a. profil du formateur n°01 ..... 361
7.1.3.1.b. Profil du formateur n°02 ..... 361
7.1.3.2. Opinions des deux (2) formateurs interviewés et traitement des six (06) questions ..... 362
7.1.3.2.a . Opinion et traitement de la question n°01 ..... 362
7.1.3.2.b. Opinion et traitement de la question n°02 ..... 367
7.1.3.2.c. Opinion et traitement de la question n°03 ..... 370
7.1.3.2.d. Opinion et traitement de la question n°04 ..... 374
7.1.3.2.e. Opinion et traitement de la question n°05 ..... 378
7.1.3.2.f. Opinion et traitement de la question n°06 ..... 383
*7.1.4. Une démarche comparative : traitement et analyse des cinq (05) questions posées à l'inspectrice-formatrice de l'enseignement primaire de la circonscription de Mostaganem* ..... 386
7.1.4.1. Profil de l'inspectrice-formatrice ..... 386
7.1.4.2. Opinion de l'inspectrice-formatrice (I.F.) et traitement des cinq (05) questions ..... 387
7.1.4.2.a. opinion de I.F. et traitement de la question n°01 ..... 387
7.1.4.2.b. opinion de I.F. et traitement de la question n°02 ..... 387
7.1.4.2.c. opinion de I.F. et traitement de la question n°03 ..... 388
7.1.4.2.d. opinion de I.F. et traitement de la question n°04 ..... 389
7.1.4.2.e.opinion de I.F. et traitement de la question n°05 ..... 390
7.1.5. *Une démarche prospective : analyse et traitement des six(06) questions posées à l'inspecteur général de l'éducation nationale chargé de la formation des inspecteurs en langue française (willaya de Mostaganem)* ..... 391
7.1.5.1. Profil de l'inspecteur général de l'éducation nationale (I.G.) ..... 391
7.1.5.2. Opinions de l'inspecteur général (I.G). et traitement des six (06) questions ..... 391
7.1.5.2. a. Opinion de l'I.G. et traitement de la question n°01 ..... 391
7.1.5.2.b. Opinion de l'I.G. et traitement de la question n°02 ..... 393
7.1.5.2.c. Opinion de l'I.G. et traitement de la question n°03 ..... 396
7.1.5.2.d. Opinion de l'I.G. et traitement de la question n°04 ..... 398
7.1.5.2.e. Opinion de l'I.G. et traitement de la question n°05 ..... 399
7.1.5.2.f. Opinion de l'I.G. et traitement de la question n°06 ..... 401
7.2. UNE ETUDE QUALITATIVE DU CORPUS ..... 403
*7.2.1. Analyse qualitative des six (06) unités de base* ..... 403
7.2.1.1. Implication des enseignants(es) interviewés(es) par rapport aux six (06) Indices ..... 403

7.2.1.2. Analyse des commentaires de l'ensemble des sujets interviewés(es) par rapport aux six indices ..... 404
7.2.1.2.a. Indice n°01 ..... 404
7.2.1.2.b. Indice n°02 ..... 405
7.2.1.2.c. Indice n°03 ..... 406
7.2.1.2.d. Indice n°04 ..... 407
7.2.1.2.e. Indice n°05 ..... 408
7.2.1.2.f. Indice n°06 ..... 409
7.3. LECTURE ET COMMENTAIRE DES RESULTATS ..... 410
7.3.1. *Interprétation des corrélations entre les données recueillies : outil de base et outil de soutien 2 (entretien semi-directif* ..... 412
7.3.2. *Bilan : Lecture synthétique et interprétation des rapports entre les données recueillie : l'outil de base, l'outil de soutien 1 (technique annexe) et l'outil de soutien 2 (technique connexe)* ..... 413
CONCLUSION PARTIELLE ..... 416
CONCLUSION GENERALE ..... 417
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ..... 428
TABLE DES MATIERES
ANNEXES

**Annexes :**

**Annexes 1 :** Lois D'Orientation

**Annexes 2 :** Un Cadre de Référence Européen (compétences) clés pour l'éducation et la formation.

**Annexes 3 : Questionnaire 1 :** Outil de base

- Modèle du questionnaire 1
- Echantillons de réponse

**Annexes 4 : Questionnaire 2 :** Outil de soutien 1.

- Modèle du questionnaire 2
- Echantillons de réponse.

**Annexes 5 : Entretien :** Outil de soutien 2

- Questions posées aux enseignants(es) de Français
- Questions posées à L'inspectrice - formatrice du primaire.
- Questions posées aux formateurs.
- Questions posées à L'inspecteur général de langue Française.