

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET- FACULTE DES

LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



Mémoire de Master en Didactique du FLE et Ingénierie de la Formation.

**Intitulé :**

**L'approche par compétences entre théorie et pratique**  
**Cas d'étude : les apprenants de la troisième année moyenne**

**Présenté par :**

AMARI Wissam Hasnia

BENMAKHLOUF Romaiassa

**Sous la direction de :**

M<sup>me</sup> KHARROUBI Sihame

**Présidente : M<sup>me</sup> LAHMAR Rabiaâ MCB université de Tiaret**

**Rapporteur : M<sup>me</sup> KHARROUBI Sihame**

**Examineur : Mr NOUREDDINE Djamal-Eddine université de Tiaret**

**Année universitaire : 2019-2020.**

# Dédicace

**Nous dédions ce travail à :**

- ✓ *Nos chers parents.*
- ✓ *Nos frères et sœurs.*
- ✓ *Toute la famille.*
- ✓ *Tous nos enseignants.*
- ✓ *Et toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.*

# Remerciements

Nous remercions tout particulièrement notre encadrante, Madame KHARROUBI SIHAM, qui a fait preuve d'une grande patience tout au long de notre recherche en nous prodiguant ses conseils et ses remarques éclairées qui nous ont été particulièrement précieuses.

Nos remerciements sincères s'adressent aussi aux membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce modeste travail.

Nous désirons également adresser notre gratitude aux professeurs qui nous ont fourni les outils nécessaires à la réussite pendant ces années de nos études universitaires.

Enfin, nous témoignons notre immense reconnaissance à nos parents, pour leurs encouragements et leur soutien durant nos années d'études.

# **Table des matières**

Dédicace

Remerciements

Introduction

générale.....

## **Première partie : Cadre théorique**

### **Chapitre I : Les méthodologies d'enseignement**

1. Introduction.....	07
1.1. La méthodologie traditionnelle.....	07
1.2. La méthodologie directe.....	07
1.3. La méthodologie audio-orale.....	08
1.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuel (SGAV).....	11
1.5. L'approche communicative.....	12
1.6. La pédagogie de maîtrise.....	17
1.7. Les méthodologies non conventionnelles.....	18
1.8. L'approche par compétences.....	18

### **Chapitre II : Les Fondements théoriques de l'approche par compétences**

2. Les Fondements théoriques de l'approche par compétences.....	21
2.1. Définition L'approche par compétences.....	23
2.2. Les caractéristiques de l'approche par compétences.....	24
2.3. L'approche par compétences et ses implications pédagogiques.....	25
2.4. L'approche par compétences et l'évaluation.....	25
2.5. L'approche par compétences et l'intégration des savoirs.....	28
2.6. L'approche par compétences et l'interdisciplinarité.....	29

## **Deuxième partie : Cadre pratique**

### **Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats**

3. Analyse et interprétation des résultats.....	34
3.1Présentation du Questionnaire .....	34
3.2Analyse et interprétation des résultats obtenus .....	36
3.3Présentation de la grille d'observation.....	50
3.4Analyse et interprétation des résultats obtenus .....	62
3.5Commentaire globale .....	62
Conclusion générale.....	65
Références bibliographiques	
Annexes	
Résumé	

# **Introduction**

## **générale**

L'entendement actuel sur le rôle de l'approche par compétences tend à récupérer sa dimension positive entre théorie et pratique notamment le cas de la 3<sup>ème</sup> AM<sup>1</sup>. Le ministère de l'éducation nationale algérien a recommandé d'adopter cette approche dès 2002.

L'étude montre que la réforme semble rester au stade des intentions entre autres, parce-que les programmes et les manuels véhiculent de nombreuses insuffisances et parce-que les enseignants qui n'ont pas été préparés à celle-ci la rejettent. Cette méthodologie ciblée dans la mesure où elle fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation dans un poste de travail bien déterminé. Nos motivations reposent sur le fait que l'APC<sup>2</sup> qui privilégie l'apprentissage fondé sur l'activité des apprenants aux dépens des pratiques transmissives. Elle exige que les contenus des programmes soient présentés par une entrée par les compétences toute en identifiant des situations problèmes qui seront formulées en terme de tâches. Nous avons choisi de travailler sur ce sujet qui s'inscrit dans le champ de la didactique du FLE<sup>3</sup> et dans le processus de l'enseignement/apprentissage et dont lequel nous avons porté notre regard sur le cycle moyen, plus précisément sur la 3<sup>ème</sup> AM. Dans ce niveau les objectifs qui déterminent l'enseignement du français s'articulent non seulement sur le renforcement des compétences acquises dans les situations de réception ou de la production durant les années précédentes, mais amènent également l'apprenant à mettre en pratique son savoir dans des contextes variés. Ou vise plusieurs niveaux de connaissances pour développer la compétence de compréhension.

En effet, l'élève sera dans une situation de communication bien déterminée qui nécessite un savoir-faire, une matérialisation de la pensée. Elle fait preuve d'une performance, et d'une capacité et de ce fait d'une installation d'une compétence. Notre problématique concerne la mesure de la prise en considération des principaux fondements de l'approche par compétences par les concepteurs des programmes et des manuels scolaires de la langue française en Algérie, le cas de la 3<sup>ème</sup> année moyenne.

De cette problématique on découle deux questions de recherche :

- 1- Est-ce-que les apprenants de ce niveau s'adaptent avec cette approche?
- 2- Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants lors de l'application de cette approche?

---

<sup>1</sup> - 3<sup>ème</sup> AM : troisième année moyenne.

<sup>2</sup> - APC : approche par compétences

<sup>3</sup> - FLE : français langue étrangère.



A partir de ces questions de recherche, nous formulons nos hypothèses qui restent à vérifier tout au long de notre travail de recherche.

- 1- Le manque de formation des enseignants sur l'APC serait un obstacle de sa mise en pratique dans la classe.
- 2- En se focalisant sur l'idée que l'apprenant est autonome les enseignants auraient oublié leur rôle d'enseignant.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons opté pour deux méthodes l'une est la méthode analytique avec laquelle on analysera et on interprétera les données (les réponses) fournies par les enseignants à travers le questionnaire, ainsi qu'une élaboration d'une grille d'observation qui sera évaluée par la suite concernant le plan de notre travail, il se scinde en deux parties, la première est la partie théorique dans laquelle nous avons commencé par les méthodologies de l'enseignement des langues dans un premier chapitre de la méthode traditionnelle à l'arrivée de l'APC, et dans un deuxième chapitre nous avons défini quelques concepts clés de notre sujet de recherche, aborder les principaux fondements de l'APC.

La deuxième partie est la partie pratique dans laquelle on analysera les données recueillies auprès des enseignants à l'aide d'un questionnaire adressé aux enseignants et par une grille d'observation menée en classe de la 3<sup>ème</sup> AM.

L'objectif de notre travail de recherche est de démontrer les moyens ou les procédures utilisées par les enseignants pour développer une compétence chez les apprenants de la 3<sup>ème</sup> AM.

Cela dans le but d'apporter des indications et des propositions qui leurs permettent d'accroître au mieux l'acquisition de la compétence et pour s'apercevoir s'ils ont un impact ou une influence sur la pratique des enseignants à l'égard des recommandations de cette approche.

**Première partie :**  
**Cadre théorique**

**Chapitre I :**  
**Les méthodologies**  
**d'enseignement**

## **Introduction**

Dans ce chapitre, nous présentons le contexte de l'étude autour des méthodologies d'enseignement des langues. Cet enseignement a subi plusieurs changements à travers le temps. Afin de voir quelle méthode d'enseignement sera la plus convenable aux apprenants, plusieurs théories ou approches ont été présentées, mais la plupart sont critiquées ou rejetées une après l'autre. En revanche elles sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres car elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujet à des variations historiques déterminantes telles que les objectifs généraux, les contenus linguistiques et culturelles, les théories de référence et les situations d'enseignement.

Les diverses méthodologies effectuent donc des choix définissent des hiérarchisations organisent des circulations dotées d'une certaine originalité et d'une certaine cohérence.

### **1.1. La méthodologie traditionnelle**

La méthodologie traditionnelle a un objectif commun (M. Mohamed GUIDOUME, 2009/2010): informer l'étudiant de nouvelles connaissances et lui apporter des informations pertinentes sur une discipline. Le principal inconvénient des méthodes d'enseignement traditionnelles est que l'apprenant reçoit des schémas de connaissances qui, d'une part, sont facilement oubliés et, d'autre part, ne peuvent pas être appliqués à d'autres types de problèmes et de tâches. Ainsi, nous ne nous fixons pas pour objectif de porter la critique ou sa réfutation en faveur des méthodes d'enseignement traditionnelles, puisque cette question est assez vaste et controversée à bien des égards, mais nous ne considérerons que ces méthodes et indiquerons leurs caractéristiques, car, quoi qu'il en soit, leur efficacité a déjà passé l'épreuve du temps. Parmi les méthodes d'enseignement traditionnelles, on distingue généralement une conférence, une histoire, une explication, une conversation, une discussion d'étude, un travail avec un livre, une démonstration, des exercices, l'éducation par les pairs, le travail de laboratoire, la pratique et le travail indépendant.

### **1.2. La méthodologie directe**

Elle s'est élaborée dès le début du xx siècles, selon J.P Cuq (2003-236), la principale originalité de la méthodologie directe, consiste à utiliser dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en

s'appuyant d'une part sur les éléments du non verbal de la communication comme les mimiques et les gestes.

Et, d'autre part, sur les dessins, les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe, on apprend à l'apprenant à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire, et en cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets.

Le modèle d'enseignement direct est une stratégie d'enseignement basée sur l'information. L'une des caractéristiques qui le distinguent est le schéma d'interaction entre l'enseignant et les apprenants.

Ce modèle est centré sur l'enseignant, car il joue un rôle fondamental dans la structuration du contenu, dans son explication et dans l'utilisation d'exemples pour accroître la compréhension des apprenants. Cependant, cela ne signifie pas que les apprenants sont passifs. Des cours d'enseignement direct efficaces engagent activement les apprenants grâce à l'utilisation de questions, d'exemples, de pratiques et de commentaires fournis par l'enseignant.

Une idée centrale qui guide les modèles d'interaction dans le modèle d'enseignement direct est le transfert de responsabilité. Dans la première partie de la classe, l'enseignant assume la responsabilité d'expliquer et de décrire le contenu. À mesure que la classe progresse et que les apprenants commencent à comprendre le contenu ou les capacités, ils assument une plus grande responsabilité dans la résolution des problèmes et l'analyse des exemples.

Les schémas d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant correspondent à ce transfert de responsabilité. Dans un premier temps, ce sont les enseignants qui parlent le plus et assument la responsabilité de présenter le contenu. Progressivement, tout au long de la classe, l'enseignant parle moins et les questions sont plus utilisées que les explications.

### **1.3. La méthodologie audio-orale**

Cette méthodologie a pris naissance dans le secteur militaire, dès le début des années 1940 (Germain, 1993, p.142), aux états unis, dans un souci de formation du plus grand nombre de soldats en langues étrangères, et cela le plus rapidement possible, grâce à une méthode basée sur un Enseignement intensif. Sollicité par des militaires, le linguiste BloomField (J. Dubois, 41-48, Année 1969. ), dans l'urgence, à créer la méthode de l'armée.

Donc il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit. Nous verrons que dans la méthodologie SGAV, qui a suivi la M.A.O., la situation ne s'est pas améliorée.

Elle représente un pas important dans l'évolution de l'enseignement du FLE. En effet, elle s'appuie d'une part sur les théories de la linguistique appliquée et d'autre part sur la psychologie béhavioriste de l'apprentissage. " Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la langue parlée en usage. Le second apport de la linguistique structurale réside sans aucun doute dans la conception de la langue comme système, qui avait été développée par Saussure dès le tout début du siècle. De la psychologie béhavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimuli et des reprises établies par le renforcement dans une situation sociale" (Roulet, 1976 : 44-45.) Sur le plan linguistique, la MAO s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle, qui considérait la langue en partant de ses deux axes: paradigmatique et syntagmatique. Ce qui permettait aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base: la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques. La MAO s'appuyait aussi sur la psychologie béhavioriste, selon laquelle, le langage n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné. Les réponses déclenchées par les stimuli étaient supposées devenir des réflexes, des acquis définitifs. D'où l'importance du laboratoire de langues, qui va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue. " On retrouve ces principes dans une technique pédagogiques systématisée par Skinner, et adaptable en principe à n'importe quelle matière : l'enseignement programmé. Son principe consiste à découper la matière enseignée en très petite étapes, chaque étape pouvant apporter une information nouvelle, et surtout conduisant l'apprenant à produire une réponse par exemple sous la forme d'un blanc à remplir dans une phrase. L'étape suivante indique immédiatement à l'apprenant quelle était la réponse à fournir ; cette vérification immédiate correspond au principe du \*renforcement\*. Pour que ce renforcement se produise effectivement, il faut que dans la quasi-totalité des cas l'apprenant soit amené à produire une réponse exacte : on doit donc concevoir les acquisitions à réaliser de manière très progressive, pour éviter au maximum les erreurs de la part de l'apprenant. Pour

résumer en des termes les moins de technique possible une telle conception, on peut dire que : apprendre, c'est produire des réponses déterminées et adéquates dans une situation spécifique ; l'adéquation des réponses dépend de leurs résultats dans le cadre d'un environnement déterminé l'apprentissage est plus efficace si la connaissance de ce résultat est immédiate." (Gaonac'h, 1987:22) Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant au niveau des pratiques pédagogiques, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On considérait que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique, et du fait la conception universaliste était écartée. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère; afin de les éviter, il était recommandé d'utiliser la langue étrangère en classe.

1. L'apprentissage passe par plusieurs étapes, au début, les apprenants doivent surtout travailler la compréhension et l'audition, puis l'expression orale, et au dernier moment la lecture et la rédaction.

2. Il ne fait pas référence à l'écrit dans les premières étapes.

3. L'enseignement de la prononciation exige une exposition intense aux sons nouveaux à percevoir (ceux-ci sont opposés aux sons voisins de la langue étrangère ou de la langue maternelle).

4. Les phrases modèles servent à introduire et à pratiquer la langue parlée. Elles sont d'abord insérées dans un dialogue ou bien présentées hors dialogue.

5. Pratiquées, ces phrases modèles deviennent des habitudes quasi réflexes. On limite ainsi la quantité de vocabulaire introduit, jusqu'au moment où un nombre suffisant de structures est acquis par l'apprenant.

6. On évite la traduction. (Martinez 1996 : 56-59) Cette méthode a été très vite mise en cause, du point de vue pratique par la lassitude; et du point de vue théorique, surtout par la critique radicale du béhaviorisme skinnerien, comme le fait remarquer Porquier: - "D'abord pour

le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris considéré d'un niveau élémentaire. De même, pour les exercices structuraux qui ennuyaient les apprenants et les démotivaient.

#### **1.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuel (SGAV)**

Suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à retrouver son rayonnement culturel et linguistique et cela dès le début des années 50, des équipes de recherches, constituées de linguistes, de littéraires, et de pédagogues (Cornaire, p.18, 1998).

Ce sont comme toujours, les préoccupations politiques qui sont à l'origine de toute innovation dans l'enseignement des langues.

Cette méthode d'enseignement est née en France dans les années 50. à propos du grand intérêt qui a commencé à se manifester dans le problème de la maîtrise de la langue étrangère en peu de temps.

Les fondements théoriques de la méthode ont été développés au Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion de Français (CREDIF), un institut de recherche pour l'étude et la diffusion du français à l'étranger, qui fait partie de l'Institut pédagogique de Saint-Cloud et est dirigé par J.Gughenheim. Sous sa direction et avec la participation active de P. Rivank, K. Malanden, D. Mialare, professeur yougoslave P. Guberina, le matériel pédagogique de la méthode a été sélectionné et décrit et le premier cours audiovisuel de français «Voices» a été publié en 1962. Et les images de la France. (<https://journals.openedition.org/>)"

Aujourd'hui, AVMO conserve toujours la position de l'une des méthodes les plus populaires d'enseignement des langues étrangères. (Selon l'UNESCO, environ 50% des apprenants de langues étrangères pratiquent cette méthode à l'étranger.) Sous sa forme pure, la méthode est actuellement principalement utilisée dans les cours de courte durée pour l'enseignement des langues étrangères aux adultes.

L'enseignement formel est implicite est inductif. Les exercices structuraux s'élabore généralement, suivant les phases suivantes :

-Une phase de présentation de dialogue enregistré accompagné des images continues dans le film fixe avec pour objectif principal. La compréhension globale de la situation.

-Une phase d'explication

-Une phase de répétition



- Une phase d'exploitation
- Une phase de transposition

La démarche pédagogique consiste à présenter des structures en les exploitants systèmes attiquement par le réemploi dans des situations suggérées par le professeur qui doit utiliser des supports directs telle que l'image, la gestuelle, la mimique.

Dans la méthodologie SGAV, il faut noter que le rapport est souple entre les matériels et la pratique. Elle exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stages, des coups matériels importants de mise en place (magnétophone, laboratoire de langue...), et des dispositifs d'enseignements contraignant : nombre réduit d'apprenants, enseignement hebdomadaire intensif, formation sur une longue durée (2 à 3 ans)

### **1.5. L'approche communicative**

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche est non méthodologie par souci de prudence. Puisqu'on la considérait pas comme méthodologie Constituée solide, elle est le fruit de plusieurs courant de recherches en linguistiques et didactique et la suite de différents besoins (Curran C.A , p250, 1961).

Il faut aussi mentionner qu'un nouveau public d'apprenants vient de faire son apparition et intéresse de plus en plus de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues, et didacticiens, l'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistique s destinées à transmettre un même message.

L'évolution des grandes théories linguistiques ne peut être analysée sans aborder les différents "conflits" entre les mouvements successifs de la recherche dans ce domaine. Ainsi l'origine de l'Approche Communicative peut être placée dans ce contexte de grands débats scientifiques (Bérard, p.31, 1991).

Les prémices de l'Approche Communicative Selon Sophie Moirand, le terme

*"approche" a remplacé la notion de "méthodologie" pour souligner la souplesse de l'approche qui repose sur un consensus partagé concernant l'appropriation d'une compétence de communication. Pour elle « l'approche n'est pas une étude : c'est un des moyens employés qui permet l'étude d'un sujet considéré comme rebelle à l'analyse, une forteresse imprenable. Et ce*

*choix parmi les moyens, fait de l'approche une hypothèse de travail et non un point de vue... »*, (MOIRAND Sophie, P.17,1982).

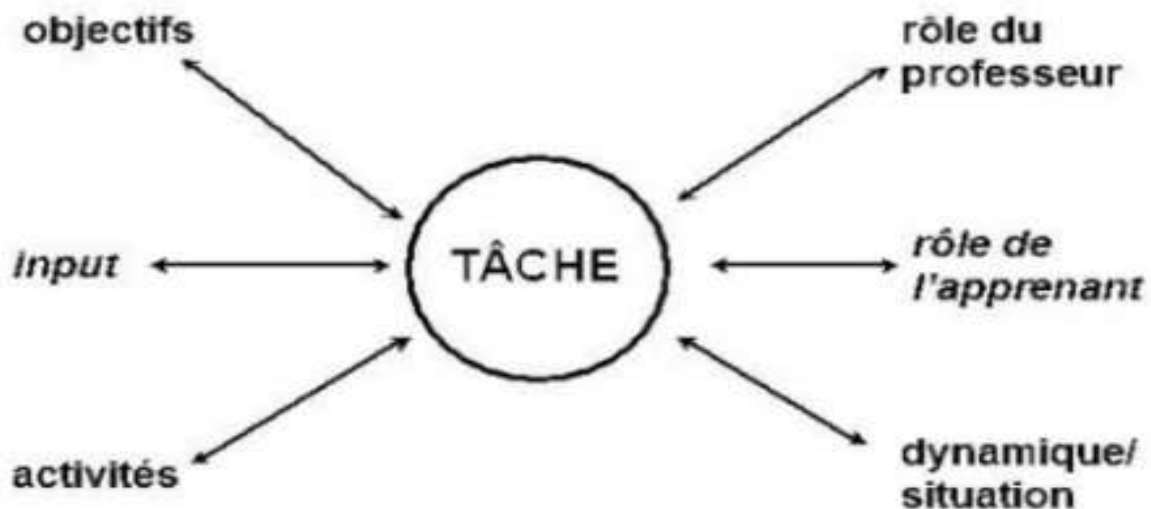
Les travaux remontent de Noam CHOMSKY qui révolutionna le monde de la linguistique. A l'heure où les théories structuralistes étaient en plein essor, postulant que chaque langue constitue un système de structures complexes imbriquées les unes dans les autres (travaux de SAUSSURE et SKINNER) (Ferster, C. B., et Skinner, B. F. 1957), CHOMSKY intervient et contredit ces approches traditionnelles en introduisant le concept de "Language Acquisition Device" (littéralement traduit par "dispositif d'acquisition du langage"). Selon CHOMSKY, tout être humain possède une capacité innée à décrypter et à comprendre un code langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique. Cette théorie est basée sur l'observation des enfants qui maîtrisent leur langue maternelle en moins de quatre ans sans apprentissage formel. Ainsi, pour CHOMSKY, il n'y a pas plusieurs systèmes distincts mais une seule et unique "grammaire universelle".

De ces concepts découlent les prémices des théories constructivistes et des approches cognitivistes de l'apprentissage des langues. Ainsi apparaît le concept d'inter-langue, basée sur l'observation de l'évolution du langage de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à sa maîtrise parfaite de la parole. L'enfant construit progressivement son propre langage en partant d'une phase de sur généralisation des règles syntaxiques et en aboutissant petit à petit à une maîtrise ajustée de la parole. Ainsi ces nouvelles observations amènent à penser qu'il en va de même pour tout apprenant d'une langue étrangère qui, pour favoriser son apprentissage, doit construire progressivement son propre langage L'Approche Communicative dans l'enseignement des langues voit le jour en pleine période structuraliste où les pédagogies béhavioristes étaient en plein essor. Si les méthodes audio-orales et audio-visuelles des années 60-70 offraient l'apport de nouvelles technologies en cours de langues, elles puisaient encore beaucoup dans des approches structuralistes traditionnelles. Le béhaviorisme consistait à introduire des structures toutes faites qu'il fallait répéter puis consolider grâce à un processus de stimulus du professeur et de réponse de l'apprenant. Des exercices structuraux appelés "drills", servaient à redresser les éléments appris par une pratique intensive sur un point de grammaire précis.

Dans l'approche communicative (Mohamed GUIDOUME, p 102, 2009/2010), il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication. Une question posée par le professeur ne donnera pas lieu à une seule et unique

réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer. Ainsi le cours de langues n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur. De plus, les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le nombre exact de structures à assimiler mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.)

### Statut de la tâche :



Cette imprégnation constante des concepts didactiques fondamentaux par l'environnement méthodologique et idéologique du moment peut se comprendre – sinon se justifier – d'un point de vue interne (elle renforce la cohérence conceptuelle d'ensemble de chaque méthodologie), mais elle produit des effets négatifs qui ne sont pas négligeables. En particulier, elle rend impossible toute véritable comparaison inter-méthodologique, méthode de base pour la formation des enseignants puisqu'elle seule permet ensuite en classe la diversification des procédés, elle-même indispensable pour gérer la diversité des apprenants, des environnements et des dispositifs d'enseignement/ apprentissage.

C'est la raison pour laquelle il faut affirmer, à l'encontre des attentes pratiques de beaucoup d'enseignants et des orientations empiristes de trop de spécialistes et formateurs, qu'il

est indispensable de maintenir la **définition** des concepts didactiques à leur plus haut niveau d'abstraction, en ne confondant pas cette définition avec les **descriptions**, lesquelles seules peuvent et doivent se faire en fonction des environnements particuliers correspondants. L'une des très rares lois «scientifiques» de notre discipline peut s'énoncer de la manière suivante : «Plus une idée est concrète, et plus son utilité est réduite à l'environnement particulier dans lequel elle a été élaborée». Je suis toujours fasciné, lorsque j'assiste à des colloques d'enseignants, par le fait que les interventions qui ont le plus de succès sont les plus «pratiques», c'est-à-dire paradoxalement celles qui sont a priori les moins transposables puisque les plus liées à la personnalité de l'intervenant, à son environnement particulier et à ses expériences personnelles.

C'est pourquoi je propose ici la définition didactique la plus abstraite possible du concept de «tâche» : «unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage».

-J'ai volontairement fait en sorte que cette définition n'entre pas dans la question de la segmentation des unités, qui peut être très fine (souligner le mot le plus important d'un texte, par exemple) ou très large (un projet couvrant toute une année). Elle n'entre pas non plus dans la question du type de cohérence, qui peut être aussi bien grammatical (travail sur une structure syntaxique) que sémantique (travail sur un champ sémantique, un thème de civilisation), matériel (travail sur un document) qu'intellectuel (discuter d'une idée, d'une décision à prendre). Mais cette unité de cohérence est à la fois d'enseignement et d'apprentissage : une tâche qui serait purement d'apprentissage dans le sens où elle ne serait pas guidée, aidée, accompagnée ou du moins provoquée par le processus d'enseignement n'entre pas dans le champ de compétence de la didactique des langues-cultures, qui se limite pour moi au domaine de la relation enseignement-apprentissage.

-Pour démontrer *a contrario* la loi énoncée ci-dessus (*i.e.* démontrer son inverse : «Plus une idée est abstraite, et plus elle peut s'adapter à des environnements différents»), voici un tableau présentant les différentes orientations que peut prendre, en didactique des langues, une tâche définie de cette manière (cf. tableau 1). J'ai imaginé tous les types de tâches possibles à partir de la notice de montage d'un appareil, notice qui serait proposée en L1 et/ou en L2 (en l'occurrence, l'espagnol).

L'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre aux individus à communiquer en langue étrangère, elle s'est développée en réaction contre la méthodologie SGAV et suite à une demande sociale et politique, l'élargissement de l'Europe et la circulation

des personnes de la communauté dans différents pays, ont contraint les pouvoirs politiques en Europe à concevoir un modèle d'enseignement des langues rapide pour les besoins d'ordre communicatif.

Les principales bases fondamentales de l'approche communicative sont :

- Enseigner une compétence
- Enseigner la langue
- Appréhender le discours dans une perspective globale

La compétence de communication est le concept fondamental de cette approche,

Elle est objectif premier de l'enseignement du français langue étrangère (Nataf R.(dir.), (1970) n°73).

Selon Sophie Moirant (MOIRAND Sophie, p23-37, 1979) la compétence de communication peut être par quatre composantes :

-La composante linguistique :c'est-à-dire, la connaissance des divers systèmes de règles, aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques, que textuelles, qui permettent de réaliser des messages. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.

-La composante discursive : c'est-à-dire, la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adopter selon la situation de communication. elle assure la cohésion et cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent.

-La composante référentielle : qui concerne, de manière générale la connaissance des domaines d'expérience et de référence.

-La composante socioculturelle : qui permet de connaître et d'interpréter Les règles du système culturel, notamment Celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction.

Comme nous pouvons le remarquer, la complexité de cette compétence oblige à établir une stratégie et un programme pour mettre en place des activités pédagogiques qui permettent aux apprenants de s'approprier des savoirs, cela nécessite, donc, une procédure d'analyse très détaillée des composantes qu'on vient d'énumérer pour engager les apprenants dans des diverses situations de communication.

Aujourd'hui, le moteur de changement est la mondialisation dans tous les domaines: la compétition internationale, le commerce, la communication, pour les divers échanges, les langues étrangères sont devenues des outils stratégiques.

### **1.6. La pédagogie de maîtrise**

La pédagogie de maîtrise est une stratégie pédagogique dont le concept a été développé par Benjamin Bloom en 1968 et qui repose sur l'hypothèse que tout apprenant peut arriver à une maîtrise totale ou du moins de 85 à 90% des notions et des opérations enseignées si on lui laisse suffisamment de temps et qu'on utilise des moyens adéquats. Bloom (M. Mohamed GUIDOUME, p105, 2009/2010) ne nie pas les différences entre les apprenants telles que les différences de QI, d'aptitudes et de vitesse d'apprentissage mais les effets de ses différences sur le niveau de maîtrise peuvent être grandement minimiser par de bonnes conditions d'apprentissage. Les théories de Bloom ont été très largement influencées par les travaux de J B Caroll (1963) selon lesquels le degré d'apprentissage est fonction du temps laissé pour apprendre et qu' il n'y a pas de bons ou de mauvais étudiants mais plutôt de lents ou rapides apprenants (<http://tecaetu.unige.ch/staf/staf-h/fdubou/staf11/ex1/pdemaitrise.html>).

#### **- Explication**

Généralement dans une classe, une séquence pédagogique se termine par un test ou une épreuve puis on passe à la séquence suivante après une brève correction insuffisante pour permettre à l'apprenant de comprendre ses erreurs et combler ses lacunes. "Cette façon de faire permet d'accumuler les erreurs au fil du temps, si l'on ne réussit pas à découvrir et à corriger les défauts dans l'enseignement et dans l'apprentissage." (Bloom, 1979) (<http://tecaetu.unige.ch/staf/staf-h/fdubou/staf11/ex1/pdemaitrise.html>).

Dans la pédagogie de maîtrise, un apprenant n'aborde la notion suivante que lorsque celle étudiée précédemment est déjà suffisamment maîtrisée. Bloom en s'inspirant de la situation privilégiée du tutorat qui permet au tuteur de pouvoir à tout moment détecter et corriger les erreurs de son apprenant, affirme que de même, dans un enseignement collectif, pour pouvoir maîtriser des notions ou opérations complexes, il faut pouvoir également détecter et corriger les erreurs à chaque stade de l'apprentissage. Dans la pédagogie de maîtrise, l'enseignant détectera les erreurs en analysant des tests effectués après chaque unité d'apprentissage (feedback) et aidera chaque apprenant à les corriger en lui proposant des remédiations adaptées à ses difficultés et à son style d'apprentissage (<http://tecaetu.unige.ch/staf/staf-h/fdubou/staf11/ex1/pdemaitrise.html>).

### **1.7. Les méthodologies non conventionnelles**

Espoirs et aspirations Le monde entier se préoccupe de plus en plus de l'amélioration de la qualité de vie des gens et de la réalisation d'une vie meilleure pour les individus et leurs collectifs grâce à l'éducation. En corollaire à cette préoccupation, diverses mesures ont été prises dans de nombreux pays pour mettre en œuvre des politiques de démocratisation des possibilités d'éducation et de reconnaissance de l'éducation en tant que droit humain fondamental. En outre, l'éducation est également considérée comme un moyen à la fois d'émanciper les populations des effets néfastes du colonialisme, de l'ignorance, de la pauvreté, de l'exploitation et d'autres désavantages sociopolitiques, et de leur permettre de participer activement à la vie courante au niveau local et niveaux nationaux. Le concept de l'éducation tout au long de la vie a été développé comme principe directeur de l'action visant à atteindre cet objectif. Le niveau primaire (ou niveau initial) de l'éducation est considéré comme une étape fondamentale du processus continu d'éducation permanente et est considéré comme essentiel pour tous en tant que base de la formation continue tout au long de la vie. Cela a été une préoccupation majeure de l'Unesco et, à travers son grand programme II, Education pour tous, des efforts sont faits à l'échelle mondiale pour promouvoir l'accès général à l'éducation, pour éradiquer l'analphabétisme et pour fournir un niveau satisfaisant d'éducation initiale à tous. . Des études sur divers aspects des programmes d'alphabétisation, de post-alphabétisation et de formation continue dans les pays en développement ont montré que l'universalisation de l'enseignement primaire (EPU) et l'achèvement de l'enseignement primaire sont des conditions préalables importantes pour l'élimination réussie de l'analphabétisme qui, à son tour, est un élément essentiel première étape pour la réalisation des objectifs de l'éducation permanente (CUQ, J.P.; GRUCA, J., p245,2003).

### **1.8. L'approche par compétence**

L'approche par compétence est une notion qui s'est développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire, évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. L'enseignement devient alors apprentissage([www.wikifage.org-index.php](http://www.wikifage.org-index.php)).

L'apprenant devient son centre d'intérêt comme le stipule Perrenoud cité par ArounaDiabate :

Ce qui est visé h travers l'APC, c'est un meilleur développement de l'apprenant dans un souci de justice et d'équité : les apprentissages ayant du sens pour lui, le dispositif pédagogique-didactique mettant l'accent sur le développement des compétences avec pour socle les pratiques réflexives articulées autour de la remédiation et de la régulation comme principe directeur, il y a un élan vers la réduction de l'échec scolaire(AROUNA Diabate, P169, 2013).

Comme cette approche met en Evidence la notion de compétence, celle-ci désigne selon X. Roegiers «la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.(ROEGIERS Xavier, p.66, 2010)». Autrement dit. «la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances. capacités...) a mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-faire(WLE BOTERF, p16, 1994)».



**Chapitre II :**  
**Les Fondements théoriques**  
**de l'approche par**  
**compétences**

## **2. Les Fondements théoriques de l'approche par compétences.**

C'est initialement dans l'industrie, dans l'entreprise de production qu'est apparue l'approche par compétences. Selon Guy Le Boterf (1998) l'objectif est «d'harmoniser le mieux possible le dispositif de formation, le marché du travail et les besoins en main-d'œuvre qualifiée de façon à faciliter le développement socio- économique du pays. Elle consiste, essentiellement, à analyser avec rigueur les situations de travail dans lesquelles seront appelés à travailler les individus. Elle permet de déterminer les compétences requises pour accomplir adéquatement les tâches et assumer les responsabilités qui en découlent. Cette analyse conduit à identifier les compétences requises par les travailleurs qui sont à l'œuvre sur le marché du travail ainsi que celles qui correspondent aux nouvelles valeurs sociales : l'égalité entre les sexes, la santé et la sécurité des travailleurs ainsi que la protection de l'environnement, notamment. Ces compétences sont, par la suite, traduites en termes de comportements observables et mesurables puis en activités d'apprentissage (M. Mohamed GUIDOUME, p55-57, 2009-2010)».

Constatant son apport d'efficacité dans les relations entre l'ouvrier et son rendement au travail, les systèmes éducatifs ont adopté cette approche dans l'enseignement des diverses disciplines.

Mais ce sont les sciences de l'éducation et les sciences connexes qui ont influencé essentiellement l'école dans le choix de l'approche par compétences au niveau didactique et pédagogique.

Tout d'abord, le cognitivisme, en proposant une conception de l'apprentissage a conduit à définir des stratégies pédagogiques et à mettre en place des programmes de formation selon les orientations cognitivistes. En effet, pour la psychologie cognitive, (Tardif, p422,1992), «on considère la connaissance comme un système de traitement de l'information. L'apprentissage est un processus actif et constructif qui est proportionnel à la motivation des apprenants. Il consiste essentiellement à établir des liens entre les nouvelles données et les connaissances antérieures. Il exige l'organisation constante des connaissances. L'apprenant est un récepteur actif d'informations externes.»

Nous reprenons, d'une manière résumée, l'essentiel des théories cognitivistes, à ce propos, qui supposent que l'acquisition de la connaissance s'élabore progressivement, selon des stades et que les modifications des structures cognitives ne peuvent se construire que lorsqu'il y a conflit dans l'interaction entre l'individu et son environnement. Alors, l'appropriation d'un savoir se situe d'une part au niveau de la structuration de ce savoir et d'autre part au niveau de la stratégie employée. Les cognitivistes considèrent la langue comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources.

Le socioconstructivisme est un dérivé du constructiviste. Pour les socioconstructivistes, l'apprentissage est un processus dynamique. En plus du fait que l'apprenant est « un créateur de connaissances », il doit agir en interaction avec ses pairs et avec l'enseignant dans un milieu scolaire. Pour eux, donc, l'apprentissage doit s'inscrire dans un contexte qui est porteur de sens pour l'apprenant.

Le constructivisme est un courant qui est venu compléter le cognitivisme. Pour ce courant, (Jonnaert et Vander Borgh, P120, 1999) « l'apprenant développe une activité réflexive sur ses propres connaissances pour en construire de nouvelles. Ce dernier est le principal acteur de l'apprentissage ; il est un créateur de connaissances. L'enseignant contrôle simplement certaines conditions dans lesquelles est placé l'apprenant.»

Selon Lussier, (dealer-decterd et dunn et lussier, p17, 2002) « apprendre, c'est abandonner une représentation pour en adopter une autre. L'enseignant doit provoquer des interactions et susciter chez l'apprenant la volonté de mettre ses propres connaissances en interaction avec le savoir à apprendre. L'apprentissage doit permettre à l'apprenant d'utiliser ses nouvelles connaissances dans des situations non didactiques... »

La définition de la notion de compétence prend appui sur ces cadres de référence. Le sens qui sera donné à ce concept dépend de la conception de l'apprentissage préconisée.

Dans la perspective cognitiviste, l'accent est mis, surtout, sur la capacité de transférer les connaissances acquises dans un contexte nouveau. Pour les socioconstructivistes, l'accent est mis sur la capacité d'utiliser et de mobiliser des savoirs dans une situation donnée.

Ces deux conceptions de la notion de compétence, bien qu'elles soient différentes, sont complémentaires. Chacune des deux pourrait être efficace dans un système donné ; tout dépend de l'utilisation et des objectifs qu'on s'est fixés au préalable. En effet, l'approche

par compétences est sous-tendue par la logique choisie en fonction de la conception de l'apprentissage définie par l'institution. Ainsi, le programme d'études est-il élaboré selon le profil de sortie de l'apprenant qu'on veut former et ce à partir d'un ensemble cohérent de compétences établi et déterminé selon les besoins de la société.

L'approche par compétences propose, donc, une formation qui s'appuie sur le contexte et où l'apprenant est le premier responsable de son apprentissage. Quant à l'enseignant, il lui est demandé de préciser clairement ses actions et les résultats attendus et ce en termes de compétences.

### **2.1. Définition de l'approche par compétences**

Le concept de «l'approche par compétence» n'est pas aujourd'hui une catégorie d'une science spécifique (psychologie, pédagogie ou médecine) et n'a pas de définition stricte. Il intègre des compétences et des capacités liées aux différentes sphères de la vie humaine (physique, psychologique, sociale), permettant de résoudre les problèmes d'adaptation et de développement. Les principales aptitudes à la vie quotidienne sont les suivantes: aptitudes à la prise de décisions, aptitudes à la communication, aptitudes à exprimer et à gérer les sentiments, aptitudes à la pensée critique, aptitudes à reconnaître et à influencer les influences négatives et la pression des pairs, aptitudes à fixer des objectifs, etc (Cornaire & Raymond, p.4-5, 1999).

Cette approche est apparue comme une alternative à l'approche informationnelle et éducative, qui s'est avérée inefficace pour résoudre ces problèmes et a justifié la nécessité pour les enfants de développer des compétences sociales et comportementales capables de résoudre avec succès les problèmes d'intégration dans la société, de surmonter les difficultés de la vie et de se protéger contre les risques. Les programmes de développement des compétences de vie impliquent l'utilisation active de méthodes d'enseignement interactives: modélisation de la situation, jeux de rôle, discussions, brainstorming.

Bien que la base théorique de l'approche soit les concepts psychologiques, principalement le behaviorisme, la théorie socio-cognitive et la théorie de l'influence sociale, elle implique un rejet des interprétations psychologiques complexes et se concentre sur l'éducation humaine. La formation des compétences de la vie est considérée comme une composante nécessaire du contenu de l'éducation dans le monde moderne. Il est à noter que les programmes de formation aux compétences de vie seront plus efficaces lorsqu'ils seront intégrés dans des matières du programme scolaire, telles que la «biologie», la «pédagogie de la santé» et «l'éducation civique

(Watt, p.3, 2002)». Il est indiqué que la mise en œuvre de ces programmes améliorera la qualité globale de l'éducation.

Actuellement, les programmes de formation aux compétences de vie sont répandus dans le monde entier. Le plus connu d'entre eux est le programme «Life skills» développé par B. Spranger et Life Skills International.

## **2.2. Les caractéristiques de l'approche par compétences**

Les Caractéristiques de l'approche par compétence visent à sensibiliser les acteurs impliqués dans un processus de formation sur l'importance et la complexité de la mise en œuvre d'un dispositif basé sur le développement des compétences.et monter

Combien la tache de l'enseignant est difficile ?

La gestion du personnel des organisations. L'évolution des exigences pour les employés correspondant au développement de la théorie et de la pratique de la gestion du personnel est montrée des qualifications aux compétences. L'opportunité d'utiliser l' approche basée sur les compétences dans la gestion du personnel est théoriquement prouvée, en raison de caractéristiques essentielles de cette approche telles que considérer une personne comme une personne qui a certains besoins personnels, motifs, connaissances, comportements qui conduisent à l'exécution efficace du travail; transfert de l'emphase des propriétés psychologiques d'une personne aux éléments externes (objectifs) de son activité; se concentrer sur la comptabilité de l'efficacité personnelle de l'employé; l'accompagnement de la mobilité du personnel, à la fois vertical, en termes d'évolution de carrière, horizontal en termes de rotation entre secteurs, et spatial, c'est-à-dire territorialement; intégration des exigences commerciales, de la gestion du personnel et des tâches de l'enseignement moderne; explication scientifique des différences de performance des organisations, des régions, des industries et des économies nationales en général. Les problèmes liés à l'introduction et à l'utilisation de l'approche par compétences dans la gestion du personnel de l' organisation sont identifiés, tout d'abord, la nécessité d'attirer des spécialistes qualifiés, ainsi que l'élaboration de critères d'évaluation raisonnables. Cette approche a un impact sur l'ensemble du dispositif de formation, elle entraine le recours à une pédagogie centrée sur l'acquisition de compétences par les apprenants insistant sur l'acquisition des savoirs mais surtout sur le développement de savoir-faire.

Enfin, ce dispositif se base sur les valeurs sociales que toutes sociétés souhaiterait inculquer à ses apprenants, il vise à développer l'autonomie des apprenants et favoriser leur insertion sociale.

#### **2.4. L'approche par compétences et ses implications pédagogiques**

Dans la société moderne, la connaissance, le niveau de développement intellectuel humain deviennent les ressources stratégiques les plus importantes, élevant le statut social de l'éducation et exigeant de plus en plus son niveau et sa qualité.

Cette tendance dans l'éducation explique la nécessité d'utiliser une approche basée sur les compétences à différents niveaux d'enseignement.

Dans la pratique éducative mondiale, la compétence comme objectif de l'éducation est actuellement considérée comme l'un des concepts centraux.

"L'utilisation d'une approche basée sur les compétences permettra, de l'avis de ses partisans," d'éliminer l'inadéquation entre l'éducation existante et les besoins éducatifs réels de la société.

" L'essence de cette approche est, au sens figuré, que les objectifs d'apprentissage sont formulés sous la forme d'une triade - «la capacité d'agir», «la capacité d'être» et «la capacité de vivre».

#### **2.5. L'approche par compétences et l'évaluation**

Tous les concepts ci-dessus des résultats de l'éducation sont basés sur l'approche par compétences adoptée dans la plupart des pays développés du monde, selon laquelle la compétence de la personnalité est considérée comme l'un des niveaux, des étapes, et donc, l'un des types de résultats éducatifs.

Une pédagogie qui vise à développer des compétences implique de nombreuses actions de la part de l'enseignant .nous reprenons celles qui sont reprises dans les documents d'accompagnements fournis à tous les professeurs, toutes disciplines confondues.

Enseigner à l'apprenant à fournir l'effort nécessaire à la réussite et établir des exigences élevées.

Installer une fréquence d'utilisation élevée des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont à la base des compétences disciplinaires et transversales.

Insister sur les compétences transversales et les compétences disciplinaires. L'ensemble de ces actions constitue une partie des stratégies d'enseignements parmi celles établies par le groupe performa.

L'évaluation est la problématique fondamentale dans tout apprentissage, d'une simple mesure de rendements, elle est devenue une démarche qui se veut rigoureuse et formatrice.

Les concepts de base et les problèmes qui surviennent lors de l'évaluation du personnel à l'aide d'une approche basée sur les compétences sont pris en compte ;comme par exemple, À l'heure actuelle, dans les entreprises du complexe aérospatial, les questions de gestion du capital humain deviennent de plus en plus pertinentes et le rôle de l'évaluation du personnel s'accroît. C'est en personnel qualifié qui est capable de prendre de manière autonome des décisions efficaces dans des situations atypiques que se dressent les principales réserves de régulation et d'influence sur le fonctionnement de l'ensemble de l'organisation, qui assurent les avantages compétitifs de l'entreprise, contribuant à sa prospérité et à son développement. Il est également nécessaire de prendre en compte un certain risque de survenue de résultats à la fois favorables et négatifs de l'évaluation du personnel résultant d'une utilisation incorrecte, non systématique et superficielle des méthodes. En outre, le problème de l'introduction d'un système d'évaluation du personnel dans les entreprises est dû à la nature fragmentée des méthodologies dans diverses sciences, telles que la théorie de la gestion, la gestion du personnel, l'économie, la sociologie et la psychologie du travail. Le transfert de l'expérience étrangère aux entreprises russes pose un grave problème.

Actuellement, la plus populaire est l'approche basée sur les compétences pour l'évaluation du personnel, qui implique un changement dans le processus d'évaluation vers le développement des ressources humaines, l'augmentation des compétences des employés et l'application efficace de leurs connaissances et compétences. Lors de l'élaboration d'un modèle basé sur les compétences pour évaluer le personnel, les concepts de «compétence» et de «compétence» d'un employé doivent être distingués. Dans la littérature moderne, de nombreuses interprétations ambiguës de ces concepts sont proposées, nous donnons les définitions les plus appropriées.

Compétence d'un employé - un ensemble de pouvoirs que certaines personnes possèdent ou devraient posséder conformément aux lois, documents réglementaires, chartes et règlements. La compétence d'un employé est la connaissance, l'expérience dans un certain domaine de la science, l'activité, la vie.

Souvent, dans la pratique, on distingue quatre types de compétences, telles que les compétences instrumentales (elles comprennent principalement les capacités initiales, les connaissances générales de base et les connaissances professionnelles);interpersonnel (décrire la volonté d'interaction sociale, la capacité de travailler en groupe, la capacité d'autocritique, l'engagement envers les valeurs éthiques, la tolérance);système (reflète la capacité d'appliquer systématiquement les connaissances acquises dans la pratique, d'effectuer des recherches, de générer de nouvelles idées, de s'adapter à de nouvelles situations, etc.);spécial - caractériser la possession de connaissances professionnelles, les compétences, les capacités à un certain niveau, la capacité de concevoir leur développement professionnel ultérieur .Posséder pleinement tous les types de compétences énumérés signifie la maturité d'une personne à la fois dans ses activités professionnelles et dans sa communication professionnelle, ainsi que dans la formation de la personnalité en tant que professionnel et dans sa manifestation en tant qu'individu.

En outre, les compétences suivantes sont distinguées: entreprise (clé) - soutenir la mission et les valeurs de l'entreprise et sont applicables à tout poste dans l'organisation; compétences de gestion appliquées aux postes à tous les niveaux de gestion (gestionnaires);compétences personnelles - maturité spirituelle, compréhension de soi et des autres, maîtrise des méthodes d'expression personnelle et de réalisation de soi, préparation à la croissance professionnelle, organisation de son travail sans surcharger le temps et l'effort, opposition aux déformations de la personnalité professionnelle. Comme le montre la pratique, certaines organisations n'utilisent qu'un seul type de compétence.

## **2.6. L'approche par compétences et l'intégration des savoirs**

Le nouveau dispositif d'enseignement fait appel à l'intégration des apprentissages pour développer des compétences qui révèle l'essence de l'approche basée sur les compétences intégratives pour construire le contenu de l'enseignement des sciences dans un collège de formation des enseignants du point de vue d'une théorie moderne de l'intégration. Selon l'auteur,



les concepts fondamentaux des sciences naturelles qui sous-tendent les processus d'intégration permettent d'amener le contenu de l'enseignement des sciences au niveau de l'intégrité didactique.

L'objectif de l'intégration dans un modèle spécialisé ne peut en réalité aller au-delà de l'armement des étudiants avec des compétences pour travailler avec un certain nombre de problèmes qui sont au bord d'un domaine professionnel de la connaissance et dans d'autres domaines, car il n'a pas tous les composants de contenu suffisants pour restaurer une image holistique du monde.

Le modèle généralisant a accumulé une riche expérience dans la formation de l'intégralité des connaissances disciplinaires.

Cependant, la structure cognitive et les éléments de pensée des étudiants dans le cadre d'une discipline scientifique ne suffisent pas à être prêts pour un dialogue et une conception interdisciplinaires, car ces derniers nécessitent une connaissance non seulement de la manière dont une discipline enrichit une autre (qui est réalisée avec succès avec des connexions interdisciplinaires), mais aussi de quelle résonance l'effet et les écarts que présente l'objet, quelles contradictions entraînent son développement, lorsqu'il devient une variable commune de plusieurs systèmes fonctionnant dans les mêmes unités temps..

L'objectif de l'intégration interdisciplinaire dans le modèle généralisant en réalité est l'approfondissement des connaissances dans une discipline spécialisée est en cours, alors qu'il contient une ressource riche pour la formation de moyens communs de gestion des systèmes et de résolution de problèmes complexes.

Ainsi, dans le modèle de spécialisation du contenu de l'éducation, la principale perspective d'améliorer les programmes pour accroître l'intégrité de la formation spécialisée se voit dans la restauration du statut des disciplines des sciences philosophiques, naturelles et autres tout en maintenant le principe directeur de l'intégration - le séparatisme systémique, selon lequel les différences entre les disciplines ne sont pas atténuées, mais utilisé pour le bénéfice mutuel. Dans le modèle généralisant, l'organisation structurelle des connaissances, subordonnée au principe interdisciplinaire, peut servir de ressource importante pour la psychogenèse professionnelle si elle devient plus en réseau: les problèmes qui se posent à l'intersection de la pédagogie et d'autres disciplines seront démontrés, et un noyau commun sera établi qui imprègne toutes les disciplines et fournit un substrat pour leur corrélation les uns avec les autres est la

connaissance anthropologique, herméneutique et philosophique-synergique (comme expression de l'intégration transdisciplinaire).

### **2.7. L'approche par compétences et l'interdisciplinarité**

Le problème du renforcement et de la mise à jour des liens interdisciplinaires dans l'enseignement professionnel est particulièrement pertinent en relation avec les tendances objectives du développement de la science et son interaction avec d'autres institutions socio-économiques. Les processus d'intégration en science s'expriment en combinant des théories et des approches hétérogènes dans des domaines conceptuels uniques, en créant des disciplines synthétiques, en transférant des idées et des méthodes.

la recherche d'un domaine scientifique à l'autre, en résolvant des problèmes grâce au potentiel cognitif de différentes disciplines. Parallèlement à cela, il y a un rapprochement entre les domaines scientifique et de l'ingénierie: les projets d'ingénierie se caractérisent aujourd'hui par une intensification de l'intensification des connaissances, de l'exhaustivité et de l'innovation, y compris non seulement technologiques, mais aussi environnementales, sociales, économiques, ergonomiques. Seul un tel développement de la science et de la production peut rendre l'économie du pays compétitive dans un monde moderne en évolution rapide.

Les processus décrits ci-dessus déterminent le besoin de spécialistes capables de trouver et de résoudre une variété de problèmes professionnels, en tenant compte de leur nature multidimensionnelle, pour maîtriser et générer des changements innovants dans la science et l'industrie conformément aux normes socioculturelles, aux exigences du progrès scientifique et technologique, aux directives axiologiques adoptées.

Afin de répondre adéquatement aux défis mondiaux de notre époque et de fournir à l'économie des spécialistes efficaces, la pédagogie de l'enseignement professionnel supérieur a créé un modèle de compétences spécialisées, qui est aujourd'hui directement inscrit dans les normes éducatives de la troisième génération de l'État fédéral. Il convient de noter que lors de l'élaboration et de la mise en œuvre de l'approche par compétences, par exemple «la Russie»

suit la communauté européenne, parce que l'accent de la formation professionnelle sur la formation des compétences des futurs spécialistes est l'une des idées clés du processus de Bologne.

Une analyse multilatérale de la structure et de la nature des compétences professionnelles a révélé le caractère interdisciplinaire de cette catégorie, qui se manifeste à différents niveaux.

Un fait indicatif à cet égard est que les liens interdisciplinaires se manifestent dans la genèse même du concept de «compétence / compétence», qui s'est formé dans le domaine de la linguistique et de la grammaire transformationnelle. Justifiant un point de vue nouveau et original sur les buts et objectifs de la théorie linguistique et des méthodes de description linguistique, N. Chomsky a opposé la compétence comme connaissance du locuteur / auditeur et l'utilisation comme usage réel de la langue dans des situations spécifiques [1]. Dans sa théorie, la compétence est un ensemble de règles et de mécanismes pour générer des déclarations que le locuteur possède. L'utilisation est une réalisation concrète de la compétence. Le psycholinguiste D.Slobin a donné une définition plus humaine de ces concepts, soulignant le fait qu'une personne est théoriquement capable de parler et de comprendre, et ce qu'elle dit et comprend réellement dans des situations spécifiques" I. A. Zimnyaya voit dans l'opposition «compétence-utilisation» le prototype des catégories corrélatives de «compétence/compétence» qui se sont établies dans la pédagogie russe comme un contraste entre potentiel et réel.

Ainsi, étant apparu dans le courant dominant de la recherche linguistique et ayant subi certaines transformations, le concept de «compétence/compétence» a été emprunté à la pédagogie et est devenu l'une des catégories clés du paradigme pédagogique de l'enseignement général et professionnel.

La justification méthodologique de l'approche par compétences prouve également le caractère interdisciplinaire de la compétence professionnelle. I. A. Zimnyaya explore le statut méthodologique de la compétence professionnelle à travers une analyse méthodologique à quatre niveaux au niveau philosophique, scientifique général, concret scientifique et méthodologique proprement dit. Au premier niveau philosophique, on distingue les approches systémiques, génétiques et philosophiques, au second, les approches scientifiques générales - interdisciplinaires, complexes, synergétiques et fonctionnelles. Le niveau d'une science spécifique peut inclure, par exemple, des approches culturelles-historiques, culturelles, personnelles, d'activité, contextuelles et autres (pour la pédagogie et la psychologie). Cela peut également inclure une approche basée sur les compétences. Dans toute structure hiérarchique, les niveaux inférieurs sont caractérisés par ce qui détermine les niveaux supérieurs.

Par conséquent, l'approche par compétences est, par définition, systémique et interdisciplinaire.

L'interdisciplinarité doit prendre en compte non seulement un ensemble de contraintes contextuelles et situationnelles, mais aussi des savoirs de diverses provenances, dont les savoirs d'expériences qui ne procèdent pas, du moins directement et exclusivement, des champs disciplinaires.

Pour résumer, l'interdisciplinarité scolaire consisterait, donc en la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois au niveau curriculaire, didactique et pédagogique.

# **Deuxième partie :**

## **Cadre pratique**

**Chapitre III :**  
**Analyse et interprétation des**  
**résultats**

### **3. Analyse et interprétation des résultats**

Cette partie est consacrée à la présentation de la démarche méthodologique suivie dans la réalisation de notre travail. Elle présentera les différentes étapes de notre mémoire telles que la description des outils de recherche, la présentation de l'échantillon, l'analyse et l'interprétation des données.

Nos outils de recherche sont comme suit : Un questionnaire destiné aux enseignants et une grille d'observation.

Notre premier outil est questionnaire destiné aux enseignants de la langue française pour savoir leurs avis en ce qui concerne la mise en pratique de l'approche par compétences.

Notre deuxième outil de recherche est une grille d'observation en classe de la 3<sup>ème</sup> année moyenne elle comprend une étude du terrain ainsi qu'une évaluation.

#### **3.1. Présentation du Questionnaire :**

Notre questionnaire est composé de deux parties. La première est de deux questions ouvertes. Elle s'intéresse avec caractéristiques personnelles des enseignants. La seconde est de 14 items sous forme affirmations. Elle vise à recueillir leurs présentations concernant les deux domaines liés à l'enseignement par compétences. Les données personnelles de la première partie portent sur l'expérience, l'âge et le profil de formation initiale. Dans cette seconde partie pour chaque affirmation, l'enseignement est invité à donner son point de vue au moyen de l'échelle d'attitude. Cette échelle nous permet, aussi d'indiquer le degré de position reflétant au mieux les attitudes de chaque enseignant.

Des auteurs comme Figari & al (op.cit.) ont repris cette idée. Pour eux le fait que d'innombrables tentatives de rédaction de référentiels de compétences se soient soldées par des échecs, relève surtout de l'aspect insaisissable de certaines compétences mais n'exclut pas la part d'éducabilité dans la compétence. Tout ceci participe à poser le débat sur la question majeure de la définition de ce concept. Si la logique compétence paraît claire dans le milieu de la gestion des ressources humaines, dans celui des sciences de l'éducation, la notion de compétence fait débat. Ses acceptions sont diverses et son statut scientifique remis en cause (Pinte, 2004; Crahay, 2006; Hirtt 2009). Selon Le Boterf (2008) «L'encombrement sémantique a miné le terrain à l'avancée de la rigueur conceptuelle». Le voile de ce flou

conceptuel n'a pas manqué de couvrir la conception de l'éducation qui a découlé de la logique compétence. L'approche par compétences en éducation fait l'objet d'un vif débat dans le milieu des sciences de l'éducation. Après avoir été acquis à sa cause, beaucoup de chercheurs se soulèvent pour en fustiger les dérives. (Jonnaert & al (2004), Crahay, (op.cit.), Hirtt (2009)... à travers leurs recherches, se sont beaucoup intéressés à l'approche par compétences en éducation. Ces auteurs, entre autres, se sont questionnés sur l'origine de la notion de compétence, son statut scientifique et surtout son introduction dans le champ de l'éducation. En outre, ils invitent à une réflexion plus profonde sur la question ambiguë de l'approche par compétences en éducation. Selon Hirtt (op.cit.), ce débat autour de la compétence, ce discours moderne et moderniste à propos de l'enseignement «pourrait bien cacher une opération de mise au pas de l'enseignement : sa soumission aux besoins d'une économie capitaliste en crise», depuis plus d'une décennie déjà, ce discours sur la compétence est effectif dans le champ éducatif de l'Algérie. Dans un travail récent nous nous étions intéressés à la problématique du passage d'une logique des savoirs à une logique des compétences, en milieu de formation.

Ce travail qui a mis le focus sur l'évaluation des compétences, nous a permis d'arriver à une conclusion selon laquelle : les difficultés à évaluer les compétences puisaient leurs sources dans l'enseignement de celles-ci. Que fallait-il considérer dans la compétence? Les savoirs, les savoir-faire? Le savoir être? Tous à la fois? Comment les prendre en compte? Si savoir et savoir-faire peuvent être considérés comme accessibles, et relativement objectivables pour pouvoir être transmis par enseignement, qu'en est-il pour le savoir être? L'enseignement des compétences nécessitant un passage obligé par une tentative de formalisation des objets à enseigner, la définition du notionnel devient une étape très importante. Ainsi se basant sur des travaux réalisés par des chercheurs qui se sont intéressés à la question, nous nous proposons à travers ce mémoire de discuter la notion de compétence et la conception de l'éducation qui en est issue : l'approche par compétences, dans le contexte de la réforme de l'enseignement technique et de la formation.

Quelle compréhension? Quels avantages et désavantages? Quels nouveaux apports? Quelles réponses à l'éducation ? Entre autres, c'est à ces questions que nous allons essayer de trouver des réponses. Ainsi, l'étude de la notion de compétence : son émergence, son évolution, les pratiques qu'elle a induites dans son milieu d'origine le milieu professionnel (Crahay, 2006), son appropriation par les sciences de l'éducation, les influences épistémologiques et apports conceptuels qu'elle a connue, seront les entrées par lesquelles



nous aborderons la spécificité de la réforme curriculaire selon l'approche par compétences qui est la finalité visée par cette étude.

Ce questionnaire nous a permis de faire une description sommaire sur les questionnaires des items :

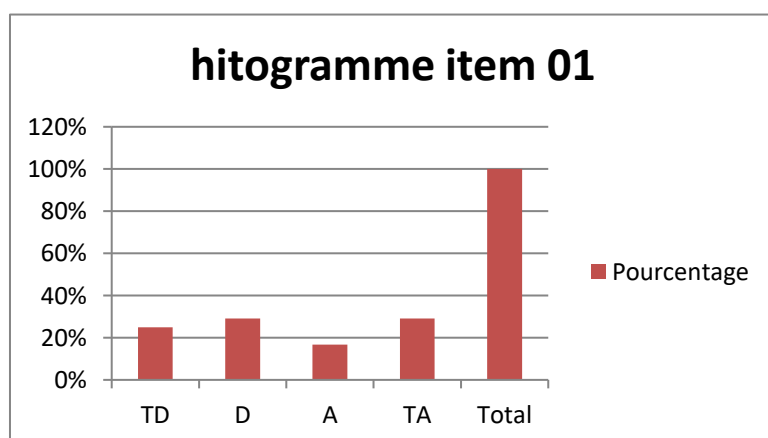
### 3.2. Analyse et interprétation des résultats obtenus

**Item N°01** : La formation initiale à l'université semble suffisante pour mettre en application les principes de l'approche par compétences .

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	6	7	4	7	24
Pourcentage	25%	29.16%	16.66%	29.16%	100%

#### Commentaire:

le dispositif de la formation est pris en charge ,il sera assuré par des cours à distance, les université de formation continue se chargeront de la formation initiale des enseignants en exercice et ont pour mission d'élever leurs niveau ,est obligatoire à mon avis donc en se réfère a des nouvelles méthodes pour remédier au passé et inclure des nouvelles méthodes et principes pour les enseignants et apprenants.



#### Analyse :

les statistiques que nous présentons ces différents graphiques peuvent sembler favorables en effet 25% sont entièrement en désaccord et d'autres 29,16% plutôt en accord et

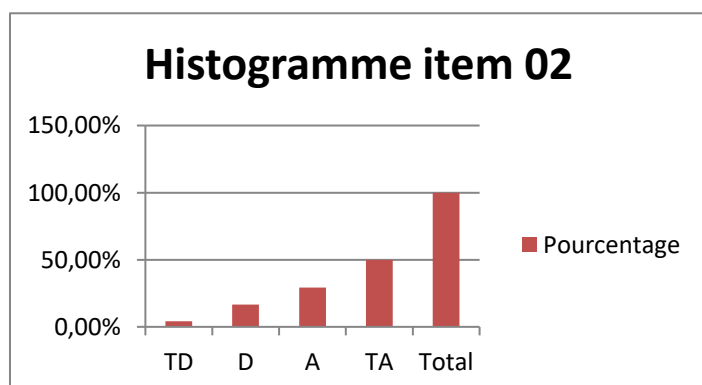
entièrement en accord, ainsi que 16,66% plutôt en accord, donc les enseignants qui ont tendance favorablement à la formation initiale.

**Item N°02** : L'approche par compétences motive les apprenants.

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	1	4	7	12	24
Pourcentage	4.16%	16.66%	29.16%	50%	100%

**Commentaire :**

l'objectif visé est d'installer des compétences qui permettront aux apprenants de s'appropriés à leurs comportement et aux perspectives qui évolués leurs recherches



**Analyse :**

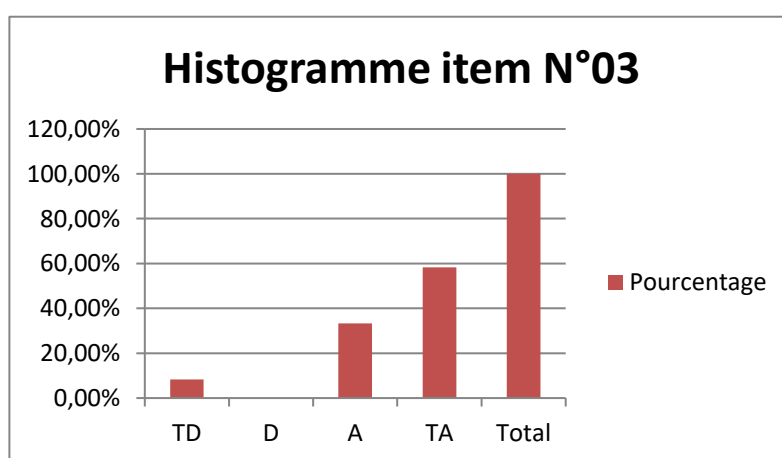
les statistiques que nous présentent ces différents graphiques peuvent sembler aussi favorable en effet 4,16% sont entièrement en désaccord et d'autres 16,66% plutôt en accord et entièrement en accord 50%,ainsi que 29,16% plutôt en accord, donc l'APC notice les apprenants.

**Item N°03** : Le développement des compétences professionnelles se réalise essentiellement lors des séances de coordination avec des collègues pour la préparation des pratiques enseignantes.

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	2	0	8	14	24
Pourcentage	8.33%	0%	33.33%	58.33%	100%

**Commentaire :**

Le développement se réalise par cette nouvelle technique de communication avec les apprenants pour permettre la préparation des pratiques.



**Analyse :**

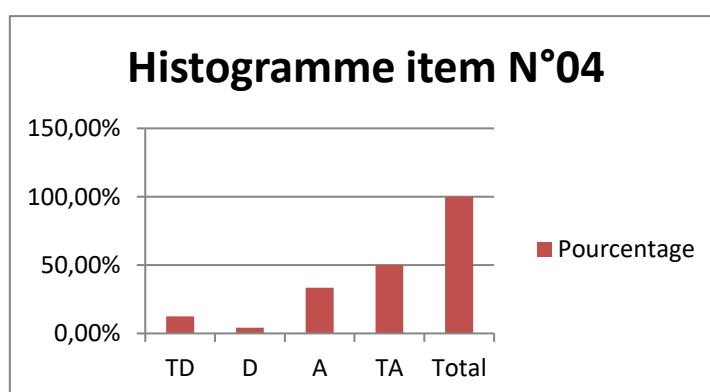
l'histogramme nous montre que ces différents graphiques peuvent sembler aussi favorable, cet items vise la perception des enseignants de l'utilité de travail de coordination avec les collègues, en effet 8,33% sont entièrement en désaccord et d'autres 33,33% plutôt en accord et entièrement en accord 50%, ainsi que 29,16% plutôt en désaccord, donc l'APC notice les apprenants.

**Item N°04 :** Les pratiques d'évaluation dans l'approche par compétences ne sont pas les mêmes que celles que je pratiquais dans les autres méthodologies.

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	3	1	8	12	24
Pourcentage	12.50%	4.16%	33.33%	50%	100%

### Commentaire :

Tout d'abord, la pédagogie par compétence invite les enseignants à se centrer d'avantage sur l'apprenant car elle est spécifique à chacun(e), elle peut permettre à tout moment de savoir ce que l'apprenant a appris, ce qu'il maîtrise moins ou pas du tout, de plus elle permet à l'apprenant, même en difficulté, de se rendre compte de ce qu'il sait faire.



### Analyse :

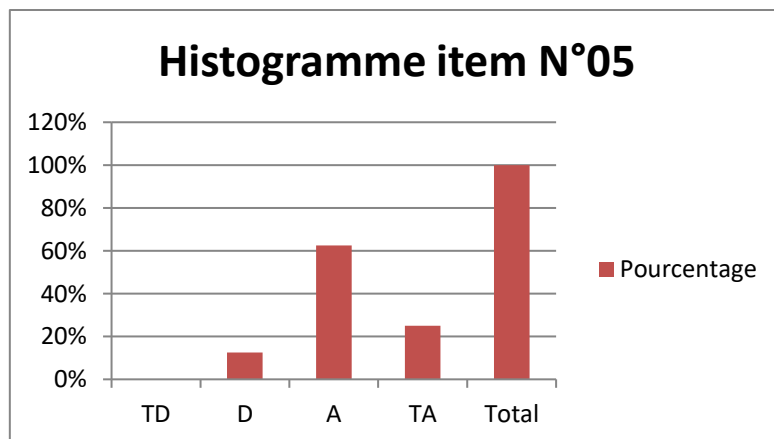
Pour l'analyse des données, notre démarche s'inspire sur le traitement des données qui nous montre que ces différents graphiques peuvent sembler aussi favorable en effet 12,5% sont entièrement en désaccord et d'autres 4,16% plutôt en désaccord et entièrement en accord 58,33%, ainsi que 33,33% plutôt en accord, donc le score le plus bas reflètera une attitude extrêmement négative (défavorable), mais les autres sont d'accord pour les pratiques d'évaluation de la nouvelle méthode.

**Item N°05 :** L'approche par compétences peut se référer à différents paradigmes.

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	0	3	15	6	24
Pourcentage	0%	12.50%	62.50%	25%	100%

### Commentaire :

L'APC se caractérise par différents paradigmes cela nous montre le rôle de l'APC dans l'enseignement est primordial



#### Analyse :

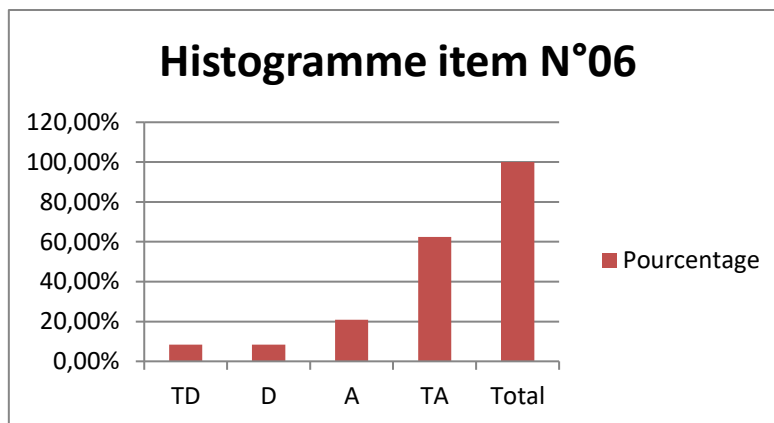
L'histogramme nous montre que ces différents graphiques peuvent sembler aussi favorable en effet 0,00% sont entièrement en désaccord et d'autres 62,5% plutôt en accord et entièrement en accord 25,0%, ainsi que 12,50% plutôt en désaccord, donc l'APC nous montre que les enseignants sont entièrement d'accord avec une attitude favorable avec un pourcentage élevé.

**Item N°06 :** Dans le cadre de l'approche par compétences on se centre sur les actions de l'apprenant.

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	2	2	5	15	24
Pourcentage	8.33%	8.33%	20.83%	62.50%	100%

#### Commentaire :

L'apprenant compétant est celui qui sait agir dans les contextes particuliers et semblables car il maîtrise les savoirs nécessaires pour résoudre le problème posé et à une méthode appropriée dans le cadre de l'APC pour réussir l'épreuve et contourner la difficulté, ce nouveau dispositif repose sur un principe fondamental qui est celui d'installer des compétences chez l'apprenant pour une insertion sociale ou pour développer les capacités nécessaires pour résoudre les problèmes complexes.



#### Analyse :

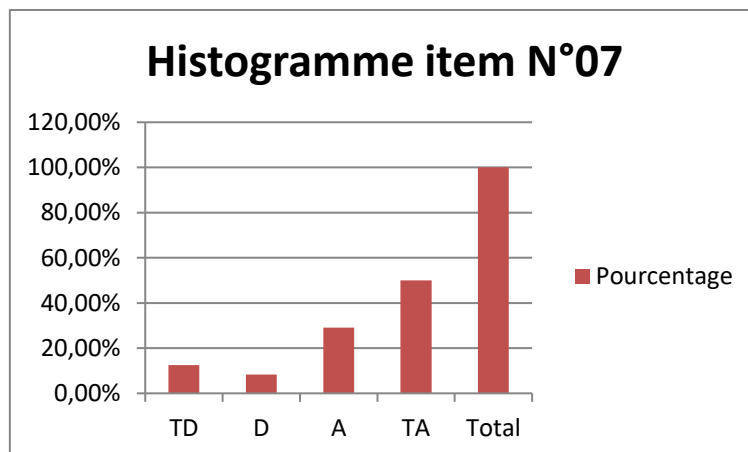
le pourcentage des enseignants qui adhèrent à l'idée que l'APC se centre sur les actions de l'apprenant nous montre que ces différents graphiques peuvent sembler entièrement en accord (favorable) en effet 8,33% sont entièrement en désaccord et d'autres 20,83% plutôt en accord et entièrement en accord 62,5%, ainsi que 8,33% plutôt en désaccord, donc l'APC nous montre que les enseignants sont entièrement d'accord avec une attitude favorable avec un pourcentage élevé.

**Item N°07 :** L'évaluation continue démontre les progrès individuels des apprenants.

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	3	2	7	12	24
Pourcentage	12.50%	8.33%	29.16%	50%	100%

#### Commentaire :

L'évaluation est la problématique fondamentale dans tout l'apprentissage, d'une simple mesure de rendements, elle est devenue une démarche qui se veut rigoureuse et formatrice. L'évaluation a été tout le temps considéré par tous les acteurs un moyen de sanction ou de récompense de l'apprenant à travers son rendement.



#### Analyse :

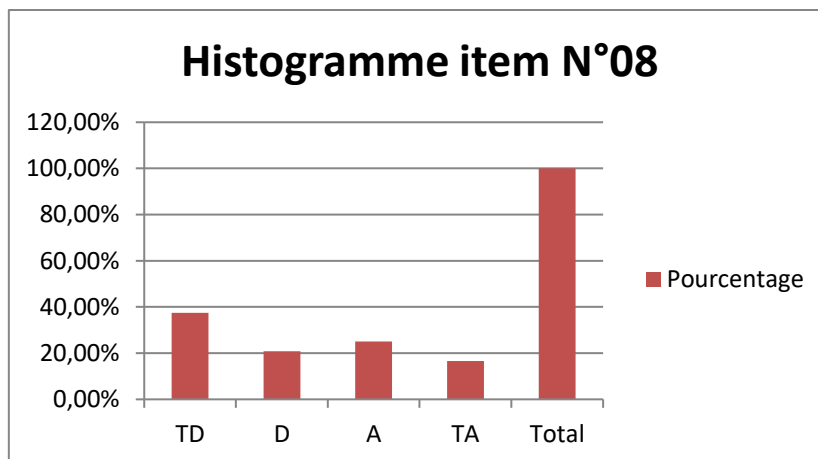
le pourcentage des enseignants qui adhèrent à l'idée que l'évaluation se centre sur les actions individuels de l'apprenant nous montre que ces différents graphiques peuvent sembler entièrement en accord (favorable) avec un pourcentage de 50% en effet 12,5% sont entièrement en désaccord et d'autres 29,16% plutôt en accord et entièrement en accord 50,0%, ainsi que 8,33% plutôt en désaccord, donc l'APC nous montre que les enseignants sont entièrement d'accord avec une attitude favorable avec un pourcentage élevé.

**Item N°08 :** La formation sur l'approche par compétences ne permet pas de renouveler et d'actualiser les connaissances des profs.

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	9	5	6	4	24
Pourcentage	37.50%	20.83%	25%	16.66%	100%

#### Commentaire :

L'approche par compétence vise à sensibiliser les acteurs impliqués dans un processus de formation sur l'importance et la complexité de la mise en œuvre d'un dispositif basé sur le développement des compétences et montrer combien la tâche de l'enseignant est difficile, donc la formation est nécessaire pour permettre aux intervenants de bien maîtriser l'outil informatique et, la communication, le développement, etc...



#### Analyse :

les données du tableau représentent donc les différents degrés d'accord des enseignants ,leurs réponse ont été classées selon leur dire et nous montre que ces différents graphiques peuvent sembler aussi défavorable en effet 37,5% sont entièrement en désaccord et d'autres 25,0% plutôt en accord et entièrement en accord 16,16%,ainsi que 20,83% plutôt en désaccord, donc l'APC nos montre que les enseignants sont entièrement d'accord avec une attitude défavorable avec un pourcentage élevé des enseignants qui émettent un pourcentage négatif.

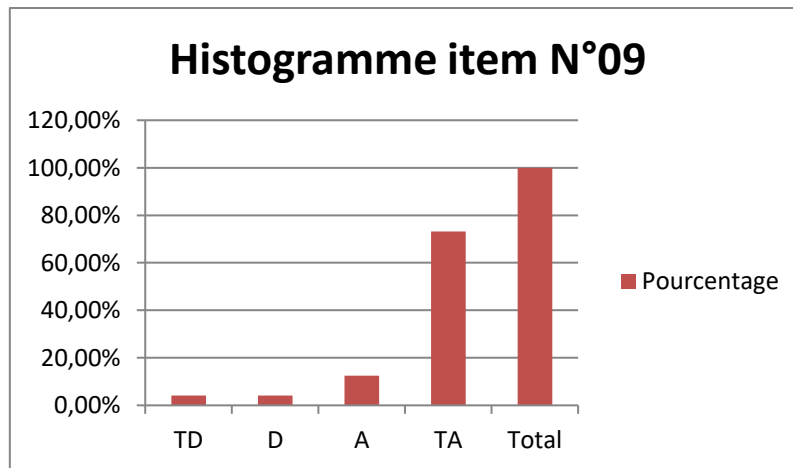
**Item N°09 :** L'enseignant a le rôle de l'observation l'animation et la correction des activités proposées aux apprenants.

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	1	1	3	19	24
Pourcentage	4.16%	4.16%	12.50%	79.16%	100%

#### Commentaire :

L'enseignant devrait permettre se réalise par cette nouvelle technique de communication avec les apprenants pour permettre la préparation des pratiques qui juge nécessaire pour les apprenants.





#### Analyse :

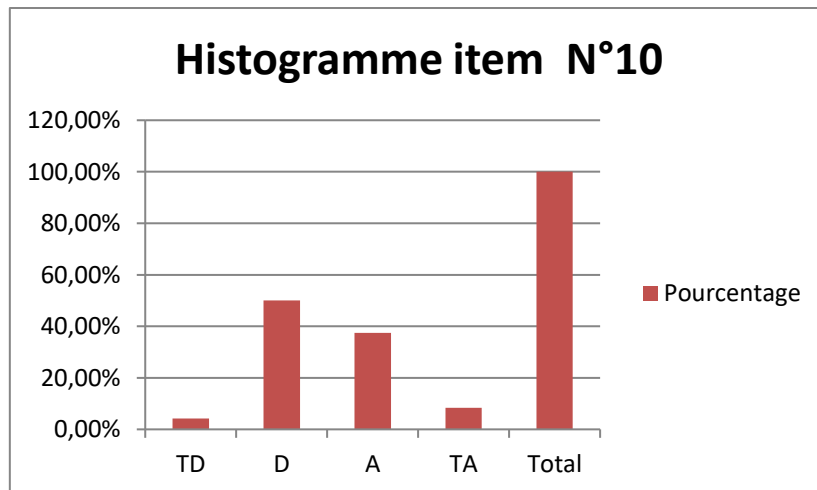
les données du tableau représentent donc les différents degrés d'accord des enseignants ,leurs réponse ont été classées selon leur dire et nous montre que ces différents graphiques peuvent sembler aussi favorable en effet 4,16% sont entièrement en désaccord et d'autres 12,5% plutôt en accord et entièrement en accord 79,16%,ainsi que 4,16% plutôt en désaccord, donc l'APC nos montre que les enseignants sont entièrement d'accord avec une attitude favorable avec un pourcentage élevé.

**Item N°10 :** Les pratiques d'enseignement correspondent bien aux prescriptions définies dans la nouvelle méthodologie concernant le rôle de l'enseignant.

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	1	12	9	2	24
Pourcentage	4.16%	50%	37.50%	8.33%	100%

#### Commentaire :

l'enseignement vise les pratiques qui devrais permettre se réalise par cette nouvelle technique de méthodologie concernant le rôle de l'enseignant pour permettre la préparation des pratiques qui juge nécessaire pour les apprenants le professeur est invité à perdre un peu de son temps à exposer des connaissances, l'expérience professionnelle est un facteur important et déterminant pour qu'un enseignant joue le rôle d'un leader chip,



#### Analyse :

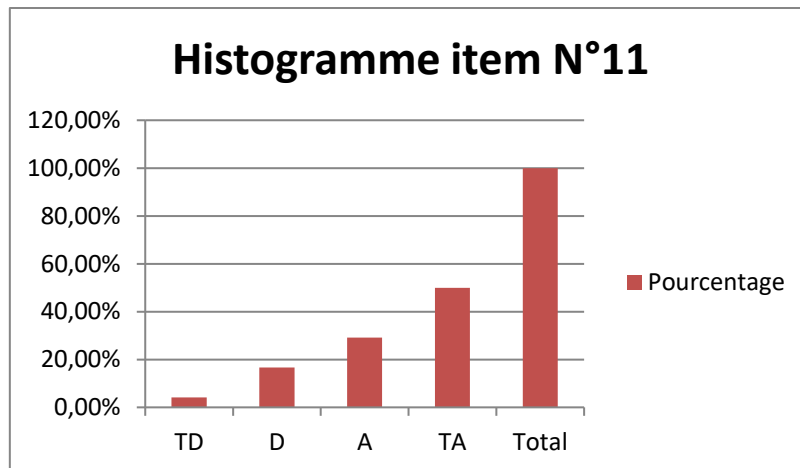
les données du tableau représentent donc les différents degrés d'accord des enseignants ,leurs réponse ont été classées selon leur dire et nous montre que ces différents graphiques peuvent sembler aussi favorable en effet 4,16% sont entièrement en désaccord et d'autres 37,5% plutôt en accord et entièrement en accord 8,33%,ainsi que 50,0% plutôt en désaccord, donc l'APC nos montre que les enseignants sont entièrement d'accord avec une attitude favorable avec un pourcentage élevé

**Item N°11 :** Les TIC sont des outils qui améliorent les interactions en classe de FLE et développent l'autonomie.

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	1	4	7	12	24
Pourcentage	4.16%	16.66%	29.16%	50%	100%

#### Commentaire :

Les Technologies de l'information et de la communication ont intégré tous les domaines de l'activité humaines, en particulier ,celui de l'éducation.



#### Analyse :

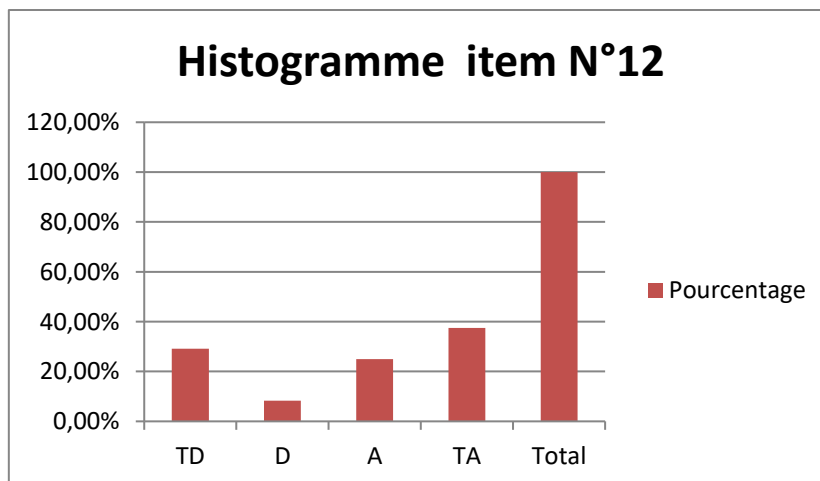
L'histogramme nous montre que ces différents graphiques peuvent sembler aussi favorable en effet 4,16% sont entièrement en désaccord et d'autres 29,16% plutôt en accord et entièrement en accord 50%, ainsi que 16,66% plutôt en désaccord, l'utilité des TIC dans l'apprentissage de la langue, on voit que la nouvelle technologie motive les apprenants et développe leur autonomie.

**Item N°12 :** La maîtrise de l'ordre et la discipline dans la classe est difficile quand le professeur se conforme aux principes de l'approche par compétences.

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	7	2	6	9	24
Pourcentage	29.16%	8.33%	25%	37.50%	100%

#### Commentaire :

La classe est un espace relativement fermé, dans lequel les enseignants travaillent séparément les uns des autres, on y accomplissent l'essentiel de leurs tâches avec des apprenants, et devient difficile quand le prof se conforme aux principes de l'APC, la maîtrise de l'ordre et de la discipline est néfaste car le comportement des élèves varie selon l'âge et le nombre.



#### Analyse :

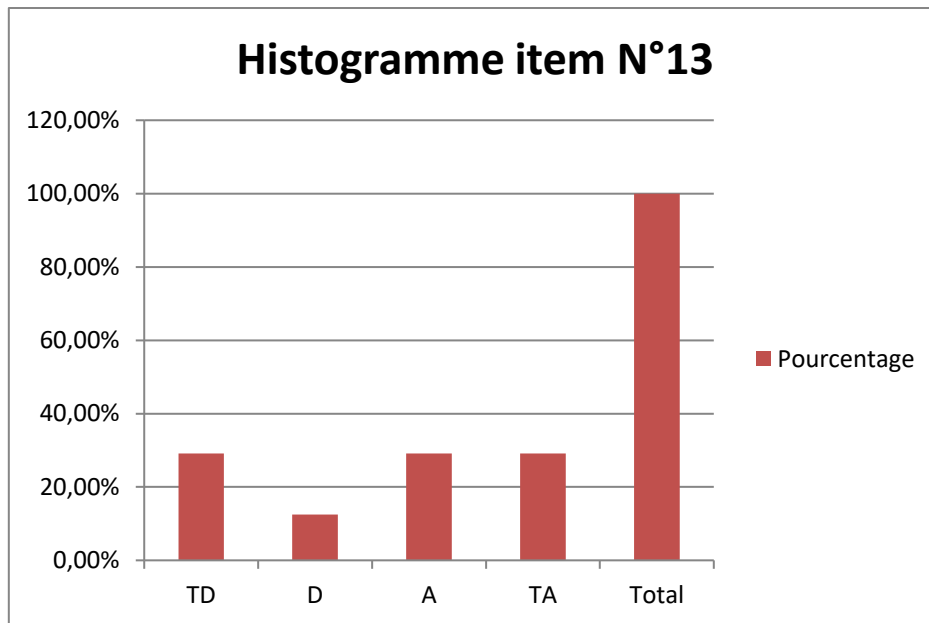
Les données du tableau représentent donc les différents degrés d'accord des enseignants, leurs réponses ont été classées selon leur dire et nous montre que ces différents graphiques peuvent sembler aussi favorable en effet 4,16% sont entièrement en désaccord et d'autres 37,5% plutôt en accord et entièrement en accord 8,33%, ainsi que 50,0% plutôt en désaccord, donc l'APC nous montre que les enseignants sont entièrement d'accord avec une attitude favorable avec un pourcentage élevé.

**Item N°13 :** Les apprenants doivent avoir la possibilité de choisir les activités selon leurs besoins.

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	7	3	7	7	24
Pourcentage	29.16%	12.50%	29.16%	29.16%	100%

#### Commentaire :

On donne des indications bien précises aux apprenants leur permettant de vérifier la réussite de leurs actions, les apprenants ne peuvent pas choisir les activités selon leurs besoins, ils y'a des enseignants qui sont contre et autres sont pour, donc il faut choisir le bon chemin pour les apprenants de classe. Leur comportement ne permet pas de choisir ce qu'ils aiment, il faut qu'il mobilise toutes les capacités nécessaires pour acquérir le savoir choisir quelque chose.



#### Analyse :

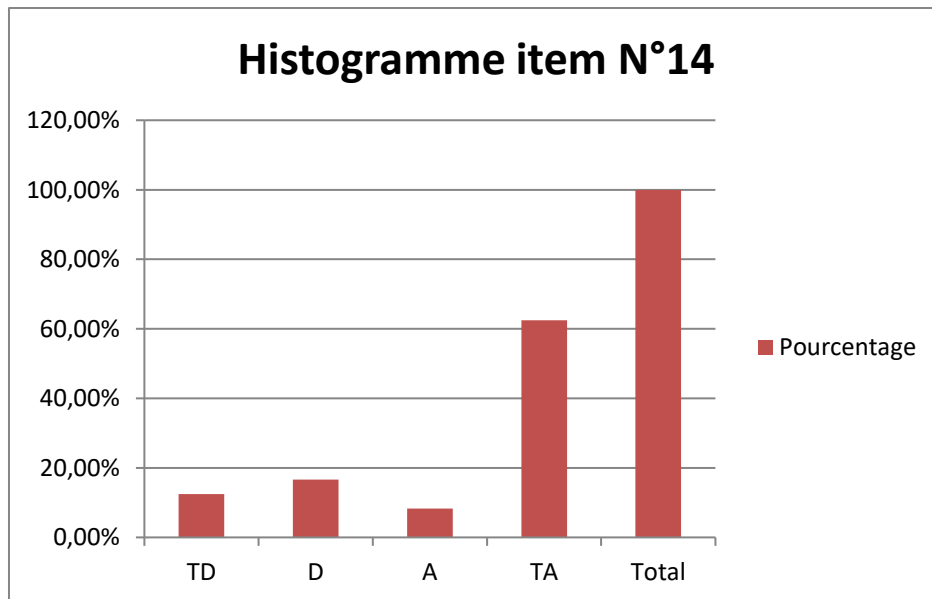
nous devons souligner que l'analyse des données nous a montré une hétérogénéité de représentations qui a rendu difficile notre interprétation des résultats du tableau représentent donc les différents degrés d'accord des enseignants ,leurs réponse ont été classées selon leur dire et nous montre que ces différents graphiques peuvent sembler aussi favorable en effet 29,16% sont entièrement en désaccord et d'autres 29,16% plutôt en accord et entièrement en accord 29,16%,ainsi que 12,5% plutôt en désaccord, donc les élèves doivent choisir les activités selon leurs besoins.

**Item N°14 :** Les apprenants doivent développer leur langage à partir des situations réelles significatives de la vie courante.

	TD	D	A	TA	Total
Nombre des enseignants	3	4	2	15	24
Pourcentage	12.50%	16.66%	8.33%	62.50%	100%

#### Commentaire :

concernant le rôle de l'apprenant en classe de langue ,l'apprenant devrait développer son langage d'installer des compétences qui permettront aux apprenants de s'appropriés a leurs comportement et aux perspectives qui évolues leurs recherches



#### **Analyse :**

l'histogramme nous montre que ces différents graphiques peuvent sembler aussi favorable en effet 12,5% sont entièrement en désaccord et d'autres 8,33% plutôt en accord et entièrement en accord 62,5%, ainsi que 16,66% plutôt en désaccord, la lecture des résultats nous a révélé que l'attitude des enseignants est plutôt favorable, car les apprenants doivent développer leur langage pour bien s'exprimer à partir des situations réelles.

### 3.3.Présentation de la grille d'observation

La grille d'observation est un instrument spécialement utile pour démontrer, et développer une compétence chez les apprenants de la 3<sup>ème</sup> AM en classe de FLE.

Cela dans le but d'apporter des indications et des propositions qui leurs permettent d'accroître au mieux l'acquisition d'une compétence aussi pour découvrir les démarches des enseignants, leurs motivations et leurs styles d'enseignement.

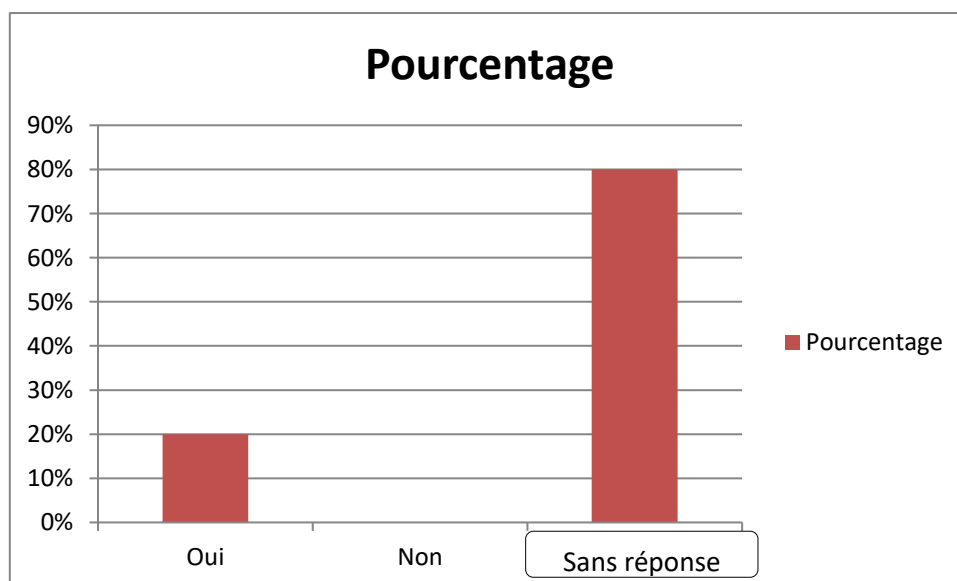
Elle contient seize critères et trois paramètres (Oui, Non, SR :Sans réponse). Les objectifs de ces critères sont comme suit :

- Le premier critère a pour objectif de connaître si les apprenants réalisent des tâches en classe.
- Le deuxième critère a pour but de savoir si les apprenants travaillent la prise de parole à l'aide des activités ludiques.
- Le troisième critère a pour objectif de connaître si les enseignants proposent des activités pédagogiques complémentaires aux apprenants.
- Le quatrième critère a comme objectif de savoir si les contenus enseignement sont plus loin que les savoirs savoir-faire.
- Le cinquième critère a pour objectif de savoir si l'apprenant est un acteur de son apprentissage.
- Le sixième critère a pour objectif de connaître si le savoir agir en situation est valorisé.
- Le septième critère a pour but de savoir si l'apprenant produit à l'écrit un texte informatif, injonctif, descriptif/ou narratif de cinq phrases.
- Le huitième critère a comme objectif si l'apprenant produit et résout un problème.
- Le neuvième critère a pour objectif de savoir si le niveau de compétence est en fonction du niveau de l'autonomie de l'apprenant.
- Le dixième critère a pour but de savoir si l'enseignant utilise la vidéo comme support pédagogique.
- Le onzième critère a pour objectif de savoir si l'enseignant est en mesure de détecter les apprenant qui trouvent en difficulté.

- Le douzième critère a comme but de savoir si les propos des enseignants (les activités proposées) convergent vers l'amélioration des outils d'accompagnement de l'APC.
- Le treizième critère a comme objectif de connaître si l'enseignant évalué les caractéristiques du texte demandé ainsi que la compétence linguistique.
- Le Quatorzième critère a pour but de savoir si l'enseignant favorise l'activité intellectuelle de l'apprenant.
- Le quinzième critère a pour but de connaître si l'enseignant mentionne les erreurs les plus fréquentes et fait une correction collective.
- Le seizième critère a pour objectif de savoir si l'enseignant identifie les obstacles des apprenants et il les remédie.

**Critère N°01** : Les apprenants réalisent des tâches en classe.

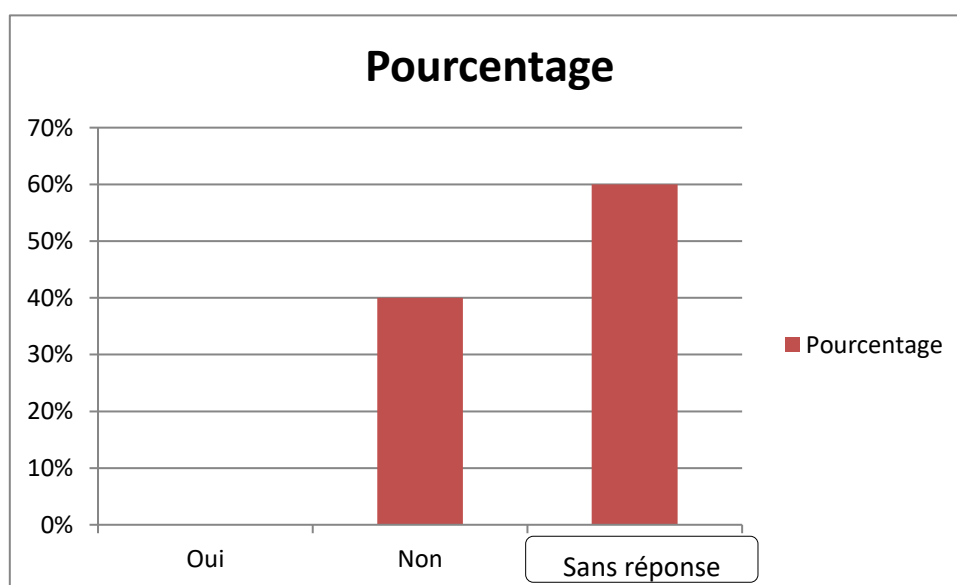
Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	1	0	4
Pourcentage	20%	0%	80%





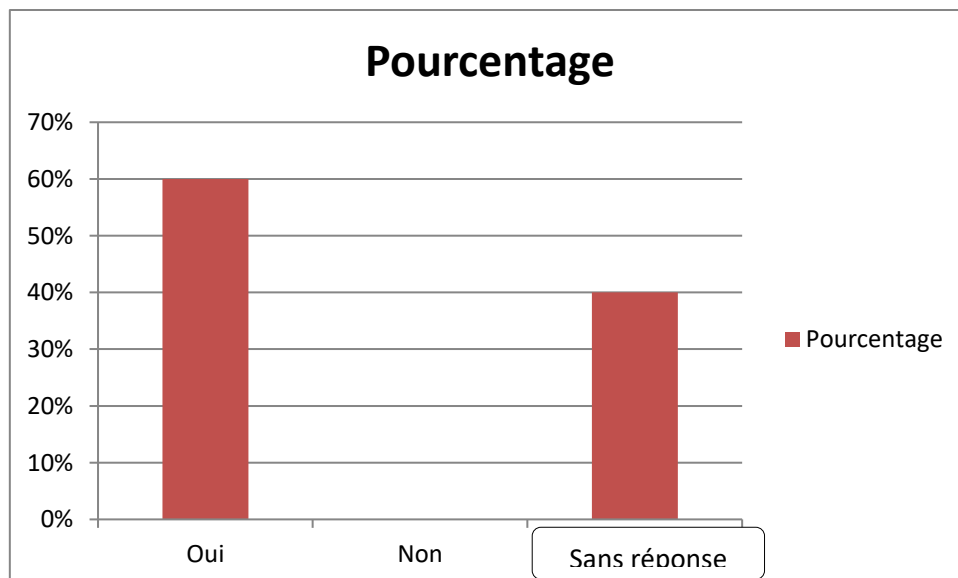
**Critère N°02** : Les apprenants travaillent la prise de parole l'aide des activités ludiques.

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	0	2	3
Pourcentage	0%	40%	60%



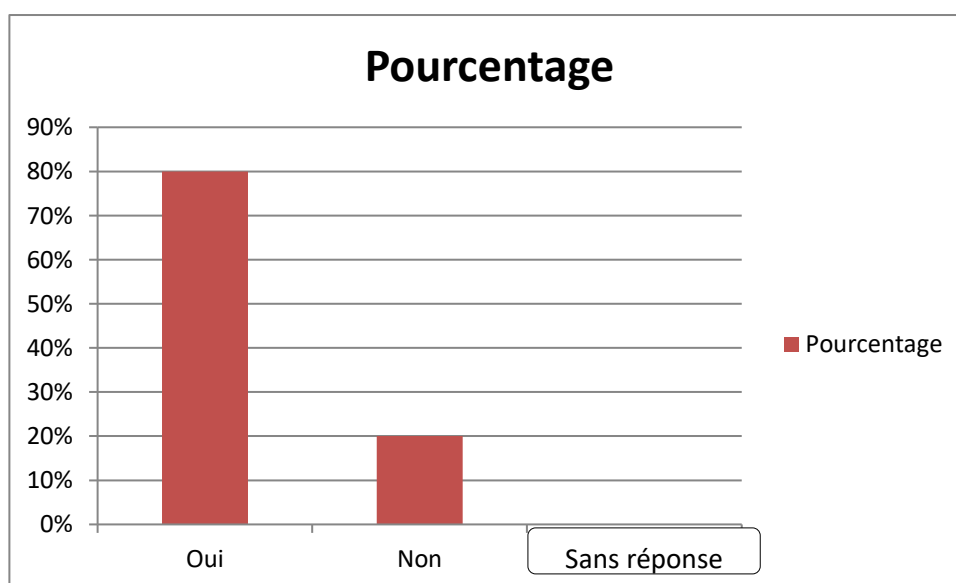
**Critère N°03** : Les enseignants proposent des activités pédagogiques complémentaires aux apprenants.

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	3	0	2
Pourcentage	60%	0%	40%



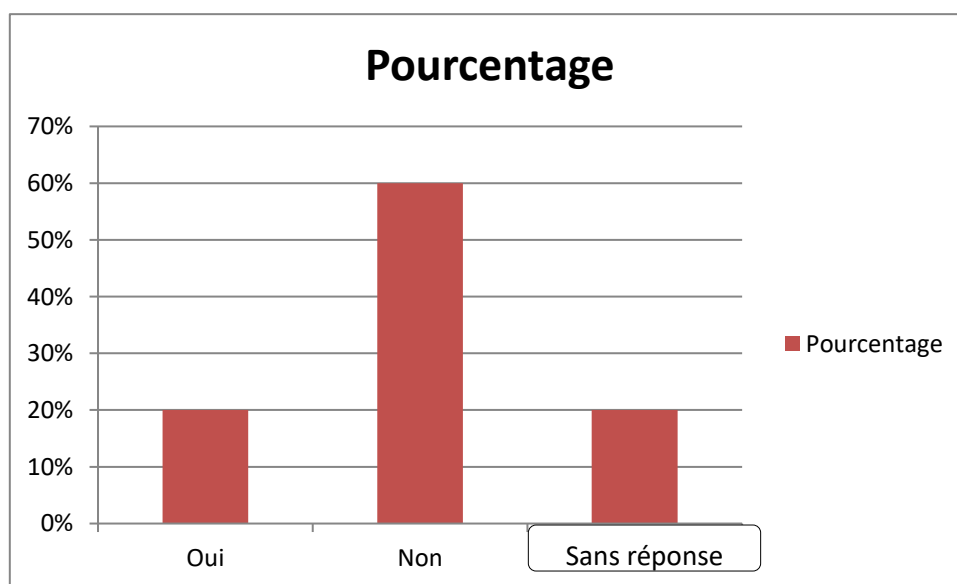
**Critère N°04** : Les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire.

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	4	1	0
Pourcentage	80%	20%	0%



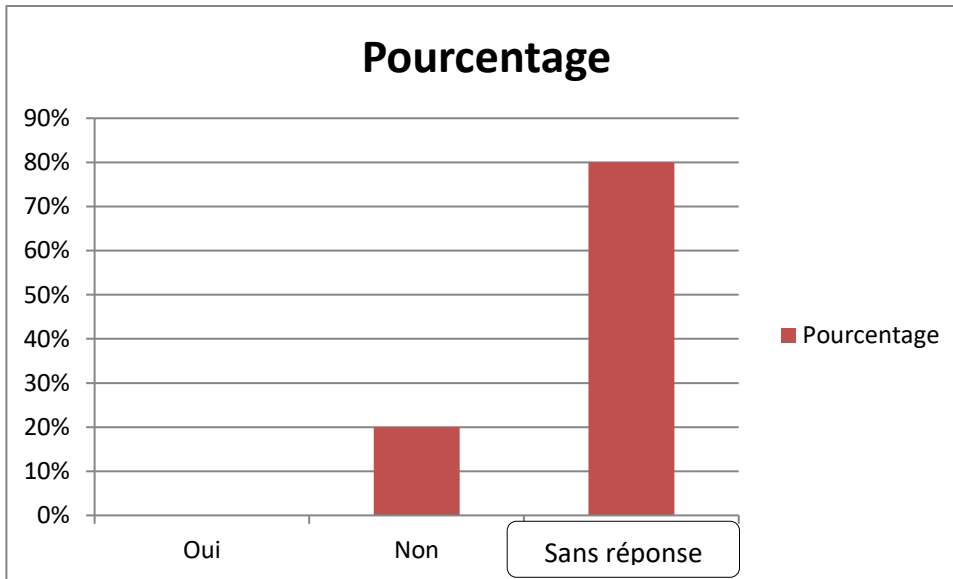
**Critère N°05 : L'apprenant est un acteur de son apprentissage.**

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	1	3	1
Pourcentage	20%	60%	20%



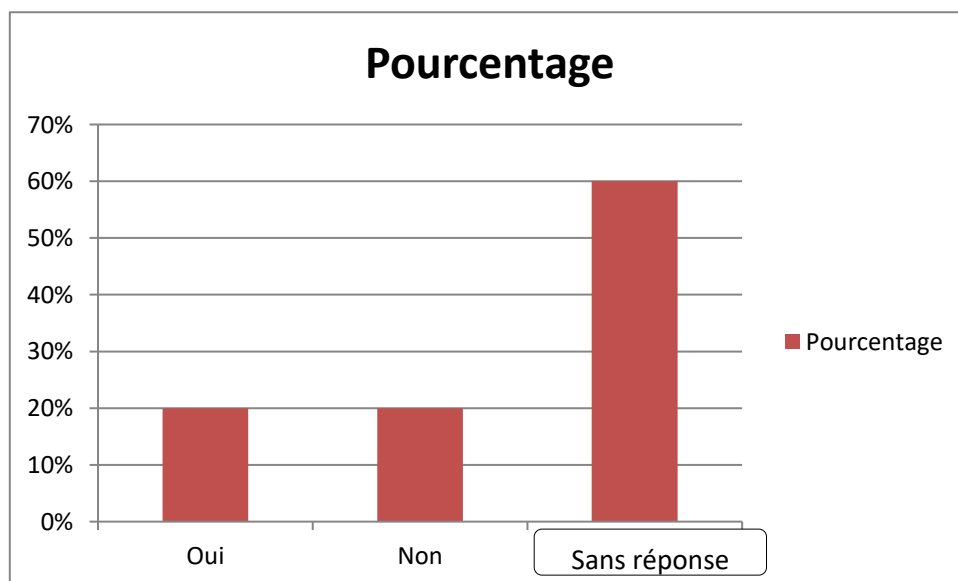
**Critère N°06 : Le savoir-agir en situation est valorisé.**

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	0	1	4
Pourcentage	0%	20%	80%



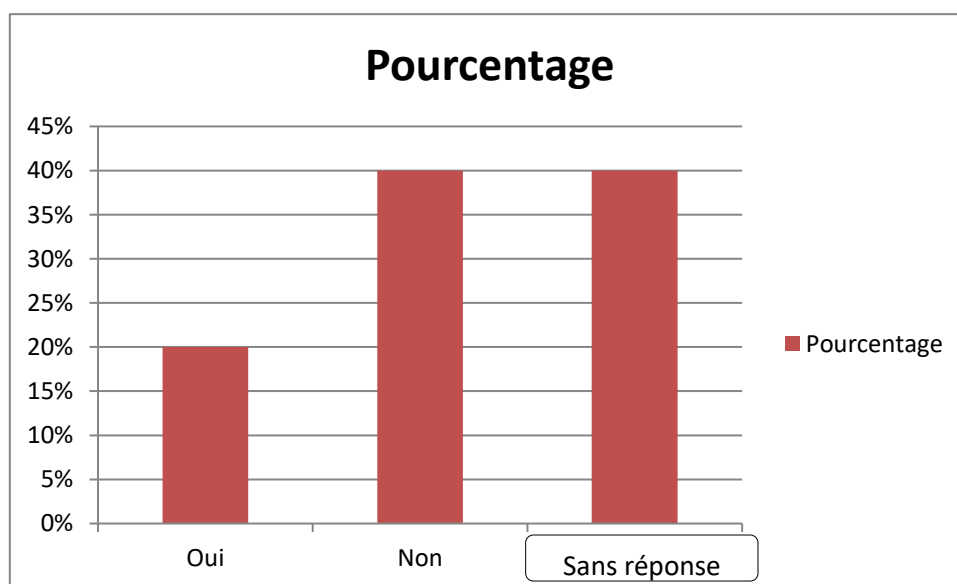
**Critère N°07 :** L'apprenant produit à l'écrit un texte informatif, injonctif, descriptif et/ou narratif de cinq phrases.

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	1	1	3
Pourcentage	20%	20%	60%



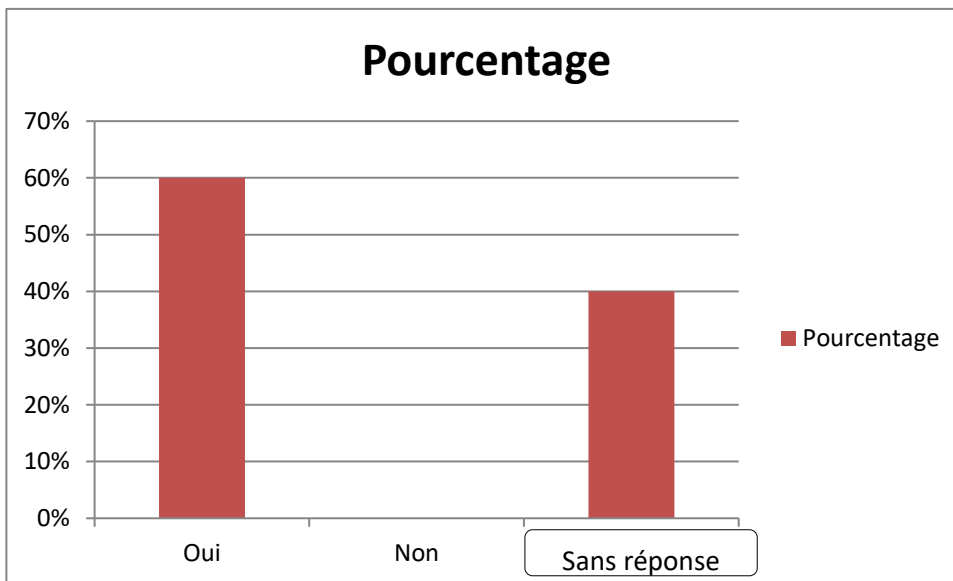
**Critère N°08 : L'apprenant produit et résout un problème.**

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	1	2	2
Pourcentage	20%	40%	40%



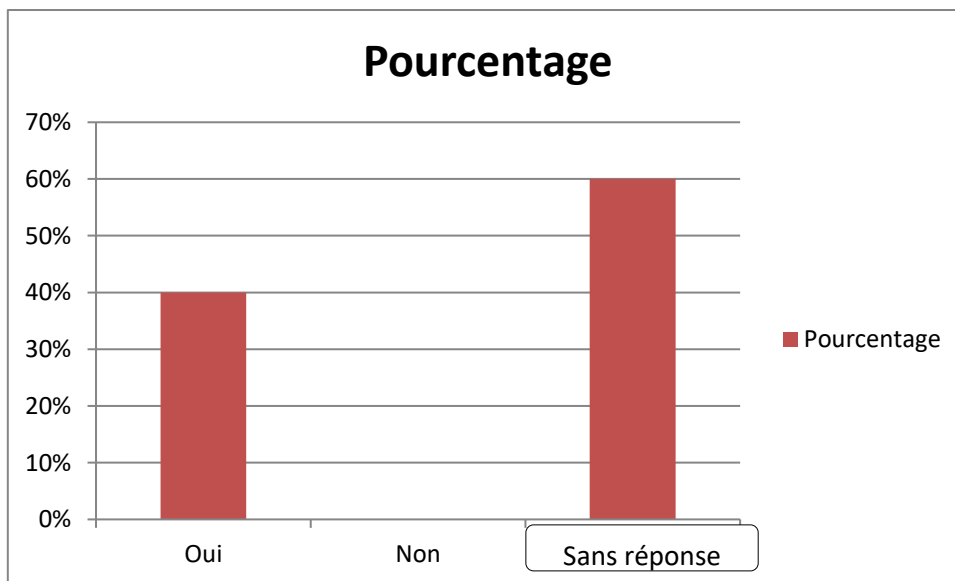
**Critère N°09 : Le niveau de compétence est fonction du niveau de l'autonomie de l'apprenant.**

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	3	0	2
Pourcentage	60%	0%	40%



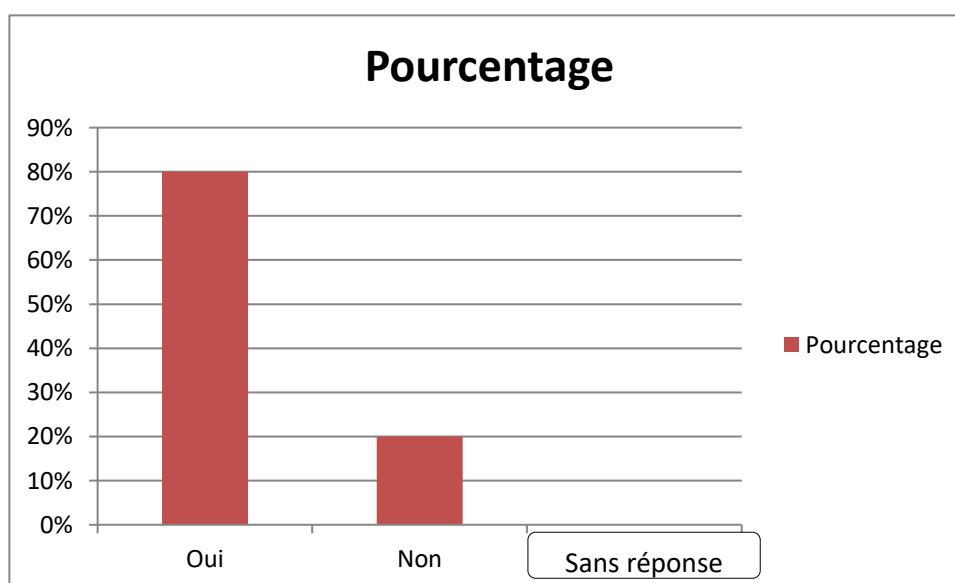
**Critère N°10 :** L'enseignant utilise la vidéo comme un support pédagogique.

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	2	0	3
Pourcentage	40%	0%	60%



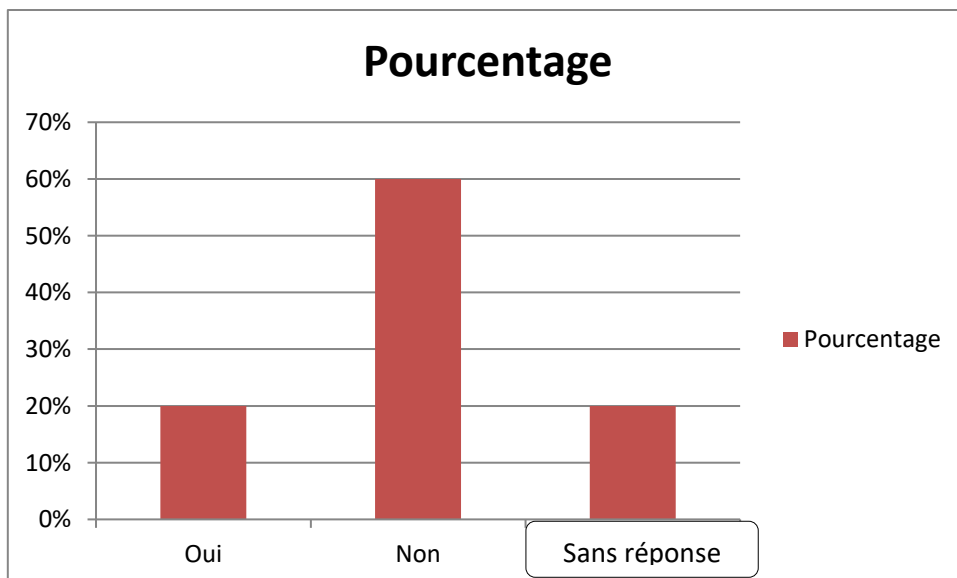
**Critère N°11** : L'enseignant est en mesure de détecter les apprenants qui trouvent en difficulté.

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	4	1	0
Pourcentage	80%	20%	0%



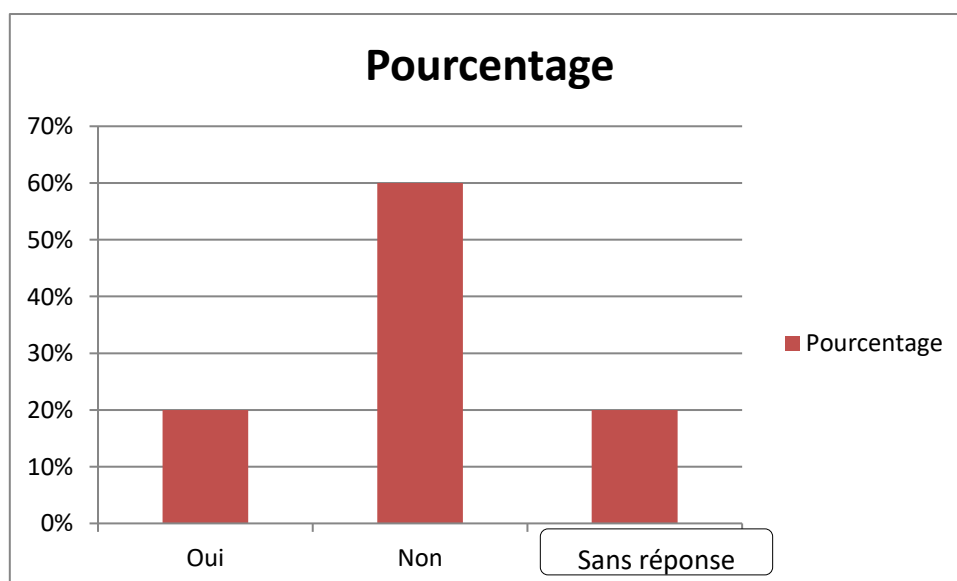
**Critère N°12** : Les propos des enseignants (les activités proposées) convergent vers l'amélioration des outils d'accompagnements de l'APC.

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	1	3	1
Pourcentage	20%	60%	20%



**Critère N°13 :** L'enseignant évalue les caractéristiques du texte demandé ainsi que la compétence linguistique.

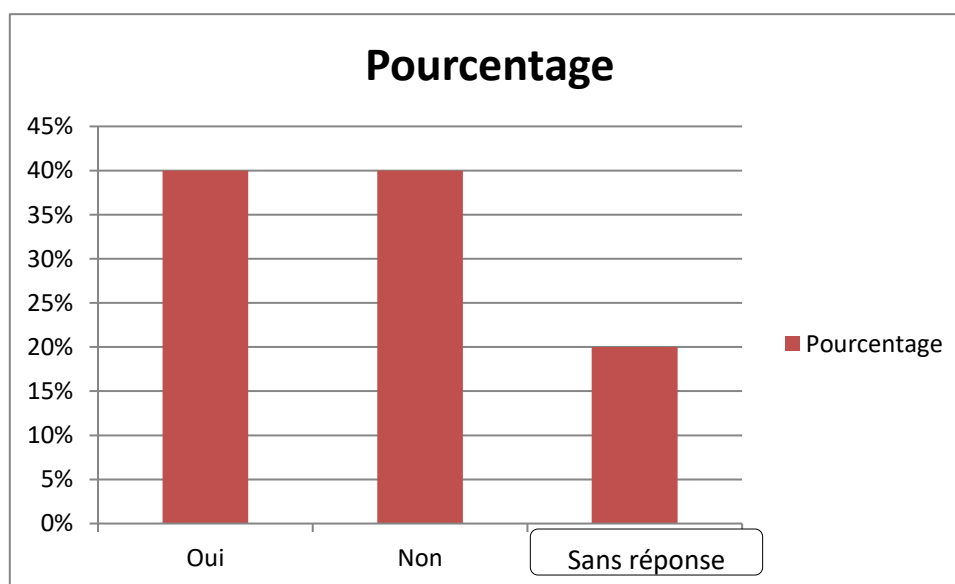
Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	4	0	1
Pourcentage	20%	60%	20%





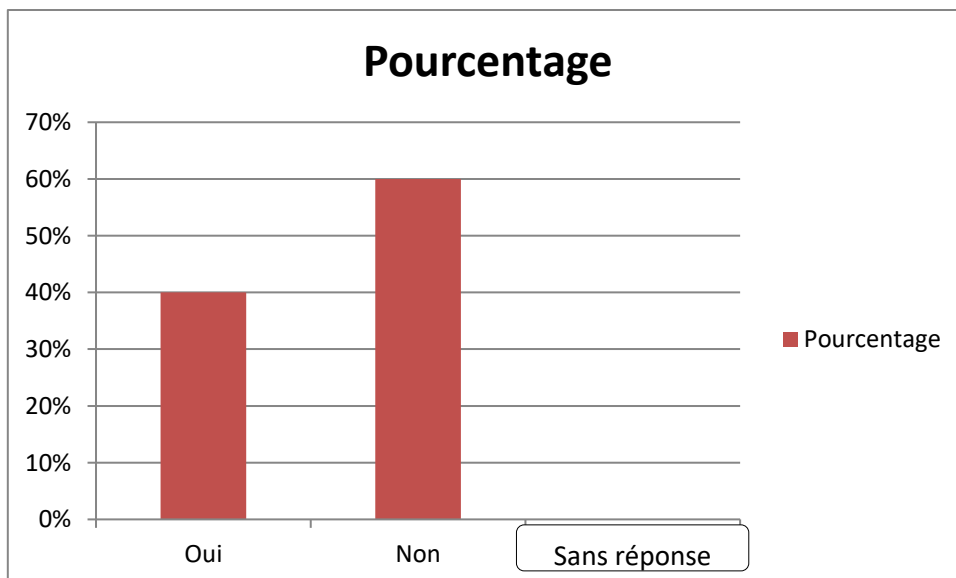
**Critère N°14** : L'enseignant favorise l'activité intellectuelle de l'apprenant.

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	2	2	1
Pourcentage	40%	40%	20%



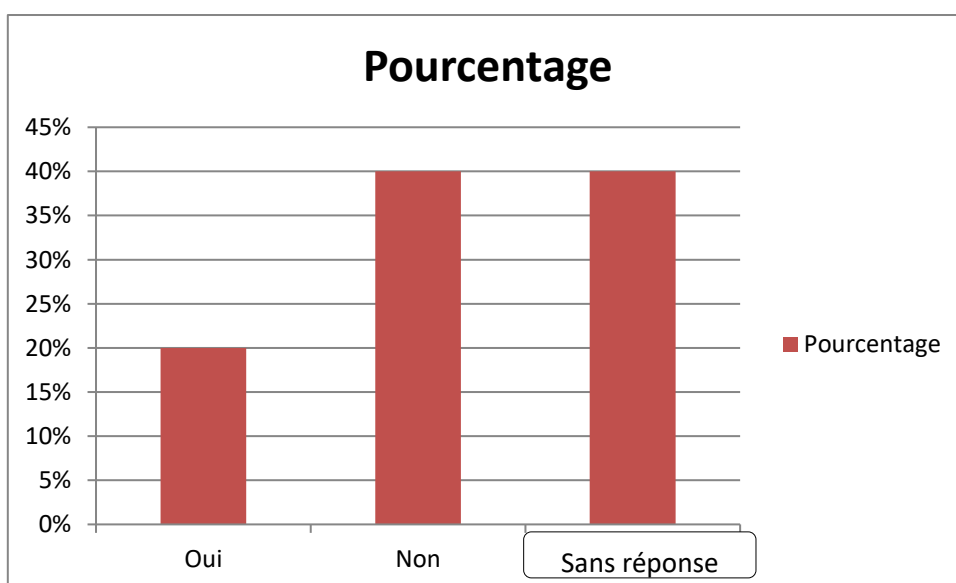
**Critère N°15** : L'enseignant mentionne les erreurs les plus fréquentes et fait une correction collective.

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	2	3	0
Pourcentage	40%	60%	0%



**Critère N°16 :** L'enseignant identifie les obstacles des apprenants et il remédie.

Réponse	Oui	Non	Son réponse
Nombre	1	2	2
Pourcentage	20%	40%	40%



### **3.4. Analyse et interprétation des résultats obtenus :**

Cette grille d'observations nous a permis d'obtenir une vision des pratiques de classe des enseignants de français vis-à-vis des principes de l'approche de se rendre compte des conditions réelles de l'enseignement par les compétences entre théorie et pratique, puis des éventuelles difficultés que rencontrent les enseignants et leur impact sur leurs pratiques.

Cette grille mise en place dans cinq classes de la 3<sup>ème</sup> AM dont la majorité des enseignants, ayant la même tranche d'âge.

En ce qui concerne la spécialité; parmi les cinq enseignants observés, il y avait deux qui ne sont pas spécialistes en langue française.

### **3.5. Commentaire globale**

Nous constatons que l'enseignement par les compétences entre théorie et pratique plus particulièrement dans la séance de la production écrite répond dans l'ensemble aux exigences de l'approche par compétences dans le mesure où il vise l'acquisition des compétences prédéfinies.

A propos des modalités de la lecture/compréhension, on remarque qu'à travers le texte, l'enseignant vise en premier lieu l'exploitation, du niveau linguistique : les temps dominants, le lexique en premier lieu. En deuxième lieu, le niveau méthodologique par rapport à l'organisation et la structuration des actes du discours. En troisième lieu, l'enseignant admet l'activité intellectuelle de l'apprenant, un moyen important dans le processus de compréhension, car là où il y a une production de l'apprenant, il y a une compréhension. Cela veut dire que cette dernière se confirme mieux quand l'apprenant est face à une activité ouverte dans laquelle il produit.

En ce qui concerne les modalités de production écrite, on note que l'enseignant lui accorde une considération, c'est-à-dire qu'il prévoit des situations d'écrits très pertinentes, dans le sens où elles sont un contexte propice pour l'apprenant pour l'intégration de ses apprentissages au cours de toute la séquence, du fait que dans les productions écrites, l'apprenant devra réemployer certains points linguistiques, énonciatifs, textuels et méthodologiques.

Au sujet de l'évaluation, c'est la compétence linguistique et textuelle ainsi que les caractéristiques du genre du texte demandées qui sont évaluées. Par ailleurs il remédie les difficultés en choisissant des extraits de productions dans lesquelles existent des erreurs récurrentes, puis les apprenants sont sollicités à les détecter et à les corriger, pour qu'ensuite chacun évalue son propre produit.

Au niveau des attitudes de l'enseignant, on peut dire qu'il est présent à expliquer pour faciliter, aider et motiver les apprenants. Quant à ces derniers ils sont impliqués dans leur apprentissage : favoriser leurs participations autonomes, susciter leurs motivations et surtout leur adhésion dans leur propre auto évaluation.

Néanmoins, il existe certaines négligences : d'une part, l'enseignant devra adapter le texte support au niveau de ses apprenants et non pas se contenter de celui proposé dans le manuel ; d'autre part de s'intéresser au travail de groupe, car c'est un moyen de motivation, d'échange, et de réflexion.

# **Conclusion**

## **générale**

Dans ce mémoire nous nous sommes intéressés à la qualité de l'éducation dans les trois collèges publics de la Wilaya de Tiaret et plus précisément la commune de Sougueur.

Nous devons rappeler que l'objectif de cette recherche était de démontrer les moyens ou les procédures utilisées par les enseignants pour développer une compétence chez les apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne en classe de FLE.

Cela et des propositions qui leurs permettent d'accroître au mieux l'acquisition d'une compétence.

Notre intention est d'analyser les perceptions qu'ont les enseignants de leur rôle et de celui de l'apprenant ainsi que leurs conceptions à propos des nouvelles notions et leur mise en œuvre dans l'apprentissage de la langue française dans une dynamique centrée sur l'autonomie de l'apprenant sur ses besoins et son projet personnel dans le processus enseignement/apprentissage autrement dit, il s'agissait de décrire comment les professeurs de ce niveau perçoivent l'approche par compétences les objectifs d'enseignement de la langue française que cette nouvelle approche par compétences.

Dans notre recherche nous avons utilisé deux outils de recherche pour avoir plus d'information

- Le premier est un questionnaire destiné aux enseignants pour savoir leur avis en ce qui concerne l'exploitation de l'approche par compétences dans leur mise en pratique en classe.
- Le deuxième est une grille d'observation comprend une étude du terrain et ainsi qu'une analyse qui sera évaluée par la suite.

Il était important pour nous de saisir le discours véhiculé par les enseignants sur cette approche et retombées qu'ils perçoivent de celle-ci afin de mettre à la disposition des décideurs et concepteurs des programmes un outil de décision et d'action pouvant leur permettre d'apporter si possibles de ajustements nécessaires là où il le faut.

En d'autres termes, visant une amélioration de la qualité de l'éducation. Sachant que toutes les réformes dans un système éducatif ne peuvent s'opérer sans enseignements par ce

qu'acteurs de premier plan nous cherchions donc à explorer leurs points de vue quant à la mise en œuvre de l'approche par compétences entre théorie et pratique.

Notre première hypothèse cherche à montrer que le manque de formation des enseignants sur l'APC serait un obstacle de sa mise en pratique dans la classe. Il s'agissait de ce qu'on appelle variables indépendantes.

Notre deuxième hypothèse ou variable centrale de la recherche supposerait que l'APC pourrait être les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés par l'apprenant en vue de résoudre une situation-problème complexe.

Nous avons supposé qu'il existerait en grande partie un décalage entre les représentations des enseignants par rapport aux principes de la nouvelle approche. Aussi, les pratiques et les représentations ont une relation très étroite avec l'environnement social et culturel des enseignants.

Par ailleurs, nous avons pensé qu'il existe peu de matériel disponible pour contextualiser ces pratiques; en plus, les enseignants ne sont pas formés pour de telles pratiques. La formation initiale et continue ainsi que les expériences personnelles sont en décalage avec celle proposées par pédagogie des compétences.

Les données obtenues nous ont permis de comparer les moyennes de plusieurs catégories d'enseignement sur la base des variables indépendantes avec les variables dépendantes choisies.

Le croisement de ces variables nous a permis d'interpréter les résultats et de donner un sens aux attitudes des sujets.

En effet, ce mémoire nous a permis de donner des propositions à propos d'éventuelles pistes de réflexion sur l'approche par compétences entre théorie et pratique puisque certains enseignants interrogés ne sont pas satisfaits de leur formation continue selon eux, très insuffisante, elle ne leur permet pas de renouveler, et d'actualiser leurs connaissances propres à l'enseignement du français. Ces mêmes résultats nous ont permis de confirmer nos deux hypothèses avancées antérieurement.

Enfin, dans ce mémoire nous souhaitons que nous ayons pu donner une description aussi objective que possible d'une prise en charge de l'approche par compétences entre théorie et pratique qui demeure un sujet d'actualité en Algérie.



# **Références bibliographiques**

## **Livres/ouvrages :**

- Evelyne Bérard, , l'approche communicative théorie et pratique, 1991
- Guskey, T.R.(1996) Mastery Learning in E. de Corte et F.E. Weinert(Eds) International Encyclopedia of Development and Instructional Psychology. Elsevier, Oxford, UK.
- Méthodologie direct : Watt, 2002, p.3 selon Puren (1998, p.43) (Cuq, 2003, p.237) (Germain, 1993, p.127)
- Bloom B.(1979). Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Labor, Bruxelles.
- Cornaire & Raymond, la production écrite coll. didactique des langues étrangères, 1999.
- Cornaire, 1998, la compréhension orale.
- CUQ, J.P.; GRUCA, J., 2003 – Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses Universitaires de Grenoble
- Curran C.A., "Counseling Skills Adapted to the learning of Foreign Languages" Bulletin of the Menninger Forum, Mars 1961. cite par J.P. Cuq, op. cit.
- dealer-decterd et dunn et lussier, Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia, 2002.
- Ferster, C. B., et Skinner, B. F. (1957). Schedules of reinforcement. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Montréal : Hurtubise HMH. 1993.
- Gilly, M. 1995. «Interactions sociales et constructions cognitives ». In Gaonac'h D. et Golder C., Profession enseignante : Manuel de psychologie pour l'enseignement, Paris: Hachette. 136-154.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (2009, 3e éd.). De Boeck-Université. (2e éd.; 1re éd. 1999); (traduit en portugais, aux éditions Artmed, São Paulo, Brésil).
- MOIRAND Sophie (1976) « Approche globale de textes écrits », in. Études de Linguistique Appliquée, no.23.
- MOIRAND Sophie, « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Hachette, Coll.F, Paris, 1982, P.17
- NUNAN, David, 2000 – Language Teaching Methodology, Longman 3. RICHARDS, J.C.;
- THEODORE S, Rodgers., 1986 – Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press
- Pierre Martinez, La Didactique des langues étrangères. (Que sais-je?) Presses Universitaires de France, 1996.

- ROEGIERS Xavier. La pédagogie de l'intégration. Bruxelles : De Boeck. 2010.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques.
- WLE BOTERF Guy. De la compétence. Essai sur un attracteur et range. Paris, les éditions d'organisation. 1994.

### **Articles de revue :**

- AROUNA Diabate, « Didactique des langues et approche par compétences : des aspects curriculaires a la formation des enseignants». Université de Koudougou. Décembre. 2013. [fastef.ucad.sn LIEN 17/liens 17\\_adiabate.pdf](http://fastef.ucad.sn/LIEN%2017/liens%2017_adiabate.pdf). Consulte le 18/03/2017.
- J. Dubois, L'analyse distributionnelle de Bloomfield étudie la langue dans ses deux axes: paradigmatique et syntagmatique. Elle s'appuie sur des exercices structuraux, de substitutions des unités de la phrase et de transformations des structures, pp. 41-48, Année 1969.
- McCabe. Mastery Learning workshop. Educationnel Développement Centre, Hong Polytechnique Université

### **Dictionnaires :**

- Nataf R.(dir.), (1970), le Niveau 2 dans l'enseignement du F.L.E., Le français dans le monde, n°73, Hachette- Larousse, Juin.

### **Thèses et mémoires :**

- Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien : Cas des PES de la Wilaya de Tiaret, M. Mohamed GUIDOUME, 2009/2010

### **Sitographie :**

- [www.wikifage.org-index.php](http://www.wikifage.org-index.php) Encyclopédie de l'Enseignement supérieur. 2015, Approche par compétence. Consulte le 19/05/2020.
- <https://journals.openedition.org> visité le 01/06/2020
- <http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-h/fdubou/staf11/ex1/pdemaitrise.html> visité le 01/06/2020

# **Les annexes**

**Annexe 1**  
**Questionnaire**

Madame, Monsieur

Dans le cadre de la recherche que nous effectuons, nous sommes amenées à nous interroger sur la nouvelle approche de l'enseignement du Français, mise en place l'approche par compétences entre théorie et pratique le cas de la 3<sup>ème</sup> AM en Algérie.

Afin d'envisager de mieux comprendre les difficultés rencontrées lors de sa mise en pratique et de démontrer les moyens et les procédures utilisés par les enseignants pour développer l'acquisition d'une compétence chez les apprenants de la 3<sup>ème</sup> AM.

Nous nous demandons de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Votre point de vue nous intéresse.

Nous vous garantissons bien évidemment le plus stricte.

**Première partie :**

**1) Années d'enseignements :**

- Plus de 10 ans
- De 5 ans à 10 ans
- Moins de 5 ans

**2) Diplôme :**

- Licence de langue Française
- Master de langue française
- Autre (précisez)

Cochez la case qui correspond à votre point de vue

- 1- TD → Entièrement en Désaccord.
- 2- A → Plutôt en Accord.
- 3- D → Plutôt en Désaccord.
- 4- TA → Entièrement en Accord.

N°	items	TD	D	A	TA
01	La formation initiale à l'université semble suffisante pour mettre en application les principes de la nouvelle approche.				
02	L'approche par compétences motive les apprenants.				
03	Le développement des compétences professionnelles se réalise essentiellement lors des séances de coordination avec des collègues pour la préparation des pratiques enseignantes.				
04	Les pratiques d'évaluation dans l'approche par compétences ne sont pas les mêmes que celles que je pratiquais dans les autres méthodologies.				
05	L'approche par compétences peut se référer à différents paradigmes.				
06	Dans le cadre de l'approche par compétences on se centre sur les actions de l'apprenant.				
07	L'évaluation continue démontre les progrès individuels des apprenants.				
08	La formation sur l'approche par compétences ne permet pas de renouveler et d'actualiser les connaissances des profs.				
09	L'enseignant a le rôle de l'observation l'animation et la correction des activités proposées aux apprenants.				
10	Les pratiques d'enseignement correspondent bien aux prescriptions définies dans la nouvelle méthodologie concernant le rôle de l'enseignant.				
11	Les TIC sont des outils qui améliorent les interactions en classe de FLE et développent l'autonomie.				
12	La maîtrise de l'ordre et la discipline dans la classe est difficile quand le professeur se conforme aux principes de l'approche par compétences.				
13	Les élèves doivent avoir la possibilité de choisir les activités selon leurs besoins.				
14	Les apprenants doivent développer leur langage à partir des situations réelles significatives de la vie courante.				

## Annexe 02

### Grille d'observation

Jour de l'observation :

Durée de l'observation :

Nombre d'élèves :

	Critères	Paramètre	oui	Non	SR
01	Les apprenants réalisent des tâches en classe.				
02	Les apprenants travaillent la prise de parole à l'aide des activités ludiques.				
03	Les enseignants proposent des activités pédagogiques complémentaires aux apprenants.				
04	Les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire.				
05	L'élève est un acteur de son apprentissage.				
06	Le savoir-agir en situation est valorisé.				
07	L'élève produit à l'écrit un texte informatif, injonctif, descriptif et/ou narratif de cinq phrases.				
08	L'élève produit et résout un problème.				
09	Le niveau de compétence est fonction du niveau de l'autonomie de l'apprenant.				
10	L'enseignant utilise la vidéo comme un support pédagogique.				
11	L'enseignant est en mesure de détecter les apprenants qui trouvent en difficulté.				
12	Les propos des enseignants (les activités proposées) convergent vers l'amélioration des outils d'accompagnement de l'APC.				
13	L'enseignant évalue les caractéristiques du texte demandé ainsi que la compétence linguistique.				
14	L'enseignant favorise l'activité intellectuelle de l'apprenant.				
15	L'enseignant mentionne les erreurs les plus fréquentes et fait une correction collective.				
16	L'enseignant identifie les obstacles des apprenants et il les remédie.				

# Résumé



## Résumé

Depuis plusieurs années le ministère de l'éducation nationale a décidé d'adopter l'approche par compétences dans l'enseignement du français au moyen, a pour objectif d'améliorer la qualité de l'éducation et que cette passerait par la satisfaction de plusieurs écueils qui freinent son fonctionnement entre théorie et pratique, à savoir les structures d'accueil, la formation initiale des enseignants, les manuels scolaires et le matériel didactique et pédagogique de la 3<sup>ème</sup> année moyenne lui-même, et l'implication des parents dans l'accompagnement de l'apprenant dans ses études.

Dans notre travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de master en didactique du FLE et l'ingénierie de la formation ; nous avons mis l'accent sur les points de vue des enseignants du français qu'acteurs au premier plan dans toutes réformes en éducation dans l'enseignement-apprentissage de la compétence. Donc, il s'agit d'examiner la compréhension des enseignants de l'approche par compétences, de la qualité de l'éducation nationale, d'évaluer l'impact de cette approche sur la qualité de l'éducation et à la pratique de l'APC.

Mots clés : l'approche par compétences, théorie, pratique, l'apprenant de 3<sup>ème</sup> année moyenne, enseignement-apprentissage.

## الملخص

منذ سنوات اعتمدت وزارة التربية والتعليم المقاربة بالكفاءات لتعليم اللغة الفرنسية في الطور المتوسط، كان الهدف تحسين التعليم على مستوى ابعاد مختلفة التي تكبح وظائفه بين النظري والتطبيقي كالهياكل المستقبلية، التكوين القاعدي لمعلمي المناهج الدراسية والأدوات الديدانكتيكية والبيداغوجية للسنة 3 متوسط بحد ذاتها، كذا مشاركة الأولياء للمتعلم في دراسته.

في دراستنا التي تندرج في إطار التحضير لنيل شهادة ماستر في تخصص ديدانكتيك (FLE)، حاولنا ابراز وجهة نظر معلمي اللغة الفرنسية كفاعلين في الصف الأول للعملية التعليمية بالمقاربة بالكفاءات، وذلك بتناول فهم المعلمين للتعليم بمقاربة الكفاءات، مستوى التعليم الوطني، تقييم أثر هذه المقاربة على التعليم وتطبيقها.

الكلمات المفتاحية:

المقاربة بالكفاءات-النظرية التطبيقية- المتعلم السنة 3 متوسط، تعلم-تعلم.

## Summary

For several years the ministry of national education decides to adopt the approach by competences in the teaching of French by means, to improve the quality of education and this would pass by the satisfaction of several pitfalls that hinder its functioning between theory and practice, namely reception structures, initial teacher training, textbooks and didactic and pedagogical materials for the third year itself, and the involvement of parents in the support of the learner in his studies.

In our research work which is part of a master's thesis in FLE didactics and training engineering; we have emphasized the views of French teachers who are at the forefront of all educational reforms in the teaching-learning of skills. So, it is a question of examining the teachers' understanding of the competency-based approach, of the quality of national education, of assessing the impact of this approach on the quality of education and on the practice of the APC.

Key words: the competency-based approach, theory, practice, the learner of the third grade, teaching-learning.