



*République Algérienne Démocratique et populaire*  
*Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique*  
*Université Abou Bekr Belkaid –Tlemcen-*  
*Faculté des lettres et des langues*  
*Département de Français*  
*Filière : Français*



***Intitulé***

**L'approche actionnelle dans l'enseignement du FLE  
en Algérie : Cas des enseignants de français des  
collèges de la ville de Maghnia dans la wilaya de  
Tlemcen**

*Mémoire préparé en vue de l'Obtention du Diplôme de Master*  
*Option : didactique du FLE*

**Présenté par l'étudiante :**

**BENTENAH Awatif**

**Dirigé par :**

**M<sup>me</sup> MANSOURI Asma**

**Devant les Jury :**

**Président(e).....**

**Rapporteur :.....**

**Examineur (trice).....**

**Année universitaire : 2015/2016**

# *Remerciements*

*Je commencerai par exprimer ma gratitude à ma directrice de recherche : Madame MANSOURI Asma qui a suivi mon travail sérieusement avec rigueur et enthousiasme.*

*Mes remerciements s'étendent aux membres du jury qui ont accepté de lire et juger mon travail.*

*Je remercie également tous les enseignants du département de langues étrangères section français, qui m'ont beaucoup donné sans rien prendre.*

*Merci à Monsieur BOURDIME Lakhdar, par ses remarques pertinentes et ses précieux conseils.*

*Je ne peux conclure sans remercier chaleureusement les participants aux différentes enquêtes.*

# *Dédicace*

*Je dédie ce travail à mes chers parents pour le soutien inconditionnel dont ils ont fait preuve à mon égard durant toute ma vie scolaire et universitaire. Merci pour le soutien financier, moral, psychologique et matériel. Si je suis ici aujourd'hui, c'est grâce à vous!*

*A mon adorable sœur Nadia, et mon cher frère Yacine.*

*A mes ami(e)s.*

## SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
-------------------	---

### PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

#### CHAPITRE I : L'EVOLUTION DES METHODES EMPLOYEES DANS L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DU FLE.

1.1. Rappel historique des méthodologies de l'enseignement du FLE .....	7
1.2. Tendances actuelles dans l'enseignement-apprentissage de FLE.....	8
1.2.1. L'approche communicative.....	8
1.2.2. L'éclectisme actuel.....	11
1.2.3. L'approche actionnelle du CECRL.....	12
1.2.4. Comparaison entre ces deux approches.....	18
1.2.5. Nouveautés relatives à l'adoption du CECR dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères.....	24
1.3. Application de l'approche actionnelle dans l'enseignement d'une langue étrangère.....	26
Conclusion partielle.....	29

#### CHAPITRE II : CONTEXTE DE LA RECHERCHE

2.1. La refonte de l'éducation en Algérie.....	31
2.2. Méthodologies d'enseignement des langues et choix de politique éducative.....	32
2.2.1. L'approche actionnelle dans les programmes de français en Algérie.....	34
2.2.2. Activités langagières mises en place par le programme.....	35
2.2.3. Les activités entraînant le développement de la langue.....	36

**DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE ET PRATIQUE**  
**« LA PRATIQUE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE AU CYCLE MOYEN EN**  
**ALGERIE »**

1. Principes méthodologiques.....	42
1. Rappel de la question de recherche et de l'hypothèse.....	42
2. Les outils d'investigation.....	43
1.2.1. Premier outil d'investigation : <i>le questionnaire</i> .....	43
1.3. Présentation et analyse.....	47
1.4. Commentaire et interprétation du questionnaire aux enseignants.....	64
1.5. Deuxième outil d'investigation : <i>l'oral et l'écrit dans le cadre de la perspective actionnelle</i> .....	68
1.5.1. Description et analyse des activités langagières proposées dans les fiches de préparation de l'enseignant.....	70
1.6. Interprétation des séances analysées.....	78
1.6.1. La compréhension orale.....	79
1.6.2. Les activités de la compréhension et de production des écrits.....	83
1.7. Interprétation des deux activités.....	86
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>90</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>94</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>98</b>

## INTRODUCTION

### 1. Constat, objet de la recherche, problématique et hypothèses

En didactique des langues étrangères, une nouvelle approche a vu le jour dans les années 2000, : la perspective actionnelle, qui a pour but d'intégrer une co-action sociale à l'apprentissage de la langue. Mais, l'intégration de la pédagogie actionnelle et ses applications dans la classe sont encore floues pour un certain nombre d'enseignants du français en Algérie.

Partant du constat que le *Cadre européen commun de référence* invite les enseignants à « *prendre en considération un choix d'options plus large ou à mettre en question les hypothèses traditionnelles sur lesquelles ils fonctionnent...* » (CECR p. 21), ainsi que sur le constat selon lequel les évolutions méthodologiques se sont succédées dans le temps : à chaque époque une nouvelle méthodologie, à savoir : la méthode indirecte, directe, audio-visuelle, SGAV, communicative et actionnelle et même l'éclectisme.

Nous nous sommes interrogés sur une des nouvelles pratiques pédagogiques : la place de la perspective actionnelle en classe de langue: les enseignants de français au collège algérien utilisent-ils réellement l'approche actionnelle dans leur enseignement du FLE ?

Notre étude, ainsi, s'inscrit dans la lignée des recherches autour de l'agir professoral (Cicurel, 2011). A partir de cette interrogation, nous pouvons proposer l'hypothèse principale suivante :

Les enseignants du FLE utilisent peu ou pas la nouvelle approche actionnelle dans leur enseignement. Les facteurs qui seraient évoqués par les enseignants sont les contraintes organisationnelles et matérielles, et le manque de formation.

Autrement-dit :

- Il y aurait coexistence de plusieurs ensembles de références didactiques et pédagogiques dans la classe, du traditionnel en passant par le béhaviorisme, le communicatif et maintenant l'approche actionnelle.
- Les activités enseignantes (ou professorales) ne se réalisent point dans l'approche actionnelle, parce que les enseignants ne peuvent pas appréhender et suivre les nouveaux principes de cette approche.

### **1.1. Motivation de l'étude**

La première raison qui motive ce projet est le goût semble-t-il universel pour l'approche communicative et actionnelle. Pourrait-on exploiter cette tendance universelle aux deux approches dans l'apprentissage du FLE à l'école algérienne notamment aux collèges?

La deuxième raison pour laquelle on a choisi ce thème est qu'il est étroitement lié à ma future carrière d'enseignante et qu'il m'intéresse beaucoup.

En effet, tout le monde parlait de la nouvelle approche actionnelle, comme Christian Puren qui a beaucoup travaillé sur la perspective actionnelle, qui voit que l'approche actionnelle est une révolution didactique, utilisant la communication, l'interaction et la co-action dans le but de recentrer l'objectif de langue sur le milieu naturel. C'est-à-dire que la communication et l'action sont préférées au simple apprentissage transmissif de la langue en classe. Cette approche préconise le travail par « projet collectif », par lequel la classe effectue des actions.

### **1.2. But de la recherche**

L'objectif principal de ce mémoire est de faire une rétrospective concernant l'évolution des méthodologies jusqu'aux tendances actuelles et de s'interroger sur

l'exploitation de la fonction didactique de l'approche actionnelle et ses apports pour enrichir un cours de FLE.

Nous voulions justement savoir comment elle est appliquée dans les classes algériennes. Nous avons posé beaucoup de questions sur cette approche, « d'où vient-elle? », « comment est-elle appliquée chez nous? », « les enseignants sont-ils préparés à la nouveauté, à la réforme? », « Et peuvent-ils l'accepter? », etc. Pour comprendre comment elle est mise en application dans les classes de français, il fallait analyser des activités de cours de français à l'école moyenne et questionner les praticiens-enseignants de français du moyen.

Il ne s'agit pas pour nous de proposer des modèles mais bien de comprendre des pratiques attestées. Le dispositif que nous envisageons est composé de deux (02) phases : un questionnaire auprès des enseignants de français des collèges d'enseignement moyenne (CEM). Ce premier projet de recherche, dans des collèges de la wilaya de Tlemcen, portera sur leurs perceptions de l'approche actionnelle en tant qu'outil méthodologique en cours de FLE.

Egalement, par l'analyse de deux fiches de préparation pédagogique qu'un enseignant de français prétend la pratiquer et qui nous les a livrées pour répondre aux questions telles que, les activités proposées aux élèves traduisent-elles l'idée d'une approche actionnelle selon le CECR ? Sur quels contenus les élèves travaillent-ils? De quels moyens disposent-ils pour accomplir la tâche?

### **1.3. Structure de l'étude**

Il conviendra dans un premier temps de présenter une partie théorique sur les évolutions des différentes approches qui ont abouti à l'approche actionnelle, qui semble être la plus appropriée aujourd'hui. Il est indispensable de connaître ce parcours historique pour relever des principes méthodologiques au cours de l'évolution didactique de FLE.



Nous étudierons, ensuite, l'approche actionnelle dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, approche qui s'est répandue dans les dernières décennies.

Dans la deuxième partie, celle de la pratique, nous entamerons l'étude de l'enquête. Par l'analyse de deux outils d'investigation. A partir de ce moment-là, nous parviendrons à savoir, si les enseignants pratiquent l'approche actionnelle. Si c'est le contraire, nous tenterons donc de repérer les lacunes pour proposer ensuite des solutions ou prévoir une question ouverte.

# **PREMIERE PARTIE**

## **CADRE THEORIQUE**

---

### **CHAPITRE I :**

**L'EVOLUTION DES METHODES EMPLOYEES  
DANS L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DU  
FLE.**

## 1.1. Rappel historique des méthodologies de l'enseignement du FLE :

Notre effort de recherche se situe dans la didactique du français langue étrangère à la croisée des deux méthodes et méthodologies (communicative et actionnelle). Elle s'interroge sur ces deux approches testées, corrigées et mélangées, cela dans un souci d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en classe. De tout temps, les méthodologies proposées en FLE se sont enrichies, « ...*la réflexion didactique peut et doit être désormais un lieu de confrontation entre les méthodes conçues tout autant par les didactologues et les méthodologues que par les concepteurs de cours et les praticiens eux-mêmes* » (PUREN, 2004 : 15).

Ainsi, différents cadres de référence se sont succédés dans l'histoire de la didactique des langues. Ces derniers ont tous été définis à leur époque en fonction d'une conception de l'usage et de l'apprentissage de ces langues et ont entraînés différentes perspectives dans l'enseignement scolaire.

Notre point de départ est porté sur un passage nécessaire sur l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues. Dès lors, il nous paraît opportun, de citer Christian Puren, auteur de « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* ».

En effet, Puren nomme, clairement, une perspective « traduction/valeurs » est présente dans l'enseignement scolaire jusqu'à la fin du XIXème siècle, elle correspond à la méthodologie traditionnelle scolaire concernant l'apprentissage des langues vivantes. Cette méthodologie est aussi appelée « grammaire-traduction ». L'objectif dans l'enseignement scolaire est alors de faire traduire des textes classiques en classe afin de préparer les élèves à pouvoir plus tard continuer à les lire.

Une seconde perspective a vu le jour au début du XXème siècle : celle de l'« explication/connaissances » (toujours dans les termes de C. Puren). Cette dernière correspond à la méthodologie dite « active » proposée pour dépasser la méthodologie traditionnelle. PUREN précise qu'avec la méthodologie active : « *Il s'agit maintenant de rendre les élèves capables plus tard d'entretenir et de développer leurs connaissances en*

*langue-culture étrangère par l'intermédiaire de ces documents variés désormais de plus en plus accessibles à tous » (PUREN, 2002).*

Il s'agit à ce moment-là de développer leurs connaissances en langue-culture étrangère par l'intermédiaire de documents authentiques tels que la littérature mais aussi les journaux, revues, émissions de radio et de télévision, photographies, etc. C'est ce dispositif d' « intégration didactique » qui est resté en vigueur jusqu'à nos jours.

Dans les années 40 et 50, avec l'augmentation des voyages et des contacts commerciaux, l'accent a été mis sur l'oral. Les méthodologies audio-orales naissent après la Seconde guerre mondiale et assimilent les découvertes dans le domaine de la psychologie (Behaviorisme) et également les avancées techniques (apparition dans les classes du magnétophone et de la télévision). Cela va ensuite donner naissance à la méthodologie structuro-globale audio-visuelle. Dans les années 70, l'approche communicative fait son apparition.

Enfin, les auteurs du Cadre commun européen de référence de 1996-1998- 2001 développent une nouvelle approche : l'approche actionnelle.

## **1.2. Tendances actuelles dans l'enseignement-apprentissage de FLE :**

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, donc, se sont succédé, les unes en rupture avec les autres, les autres comme des adaptations des précédentes aux nouveaux besoins de la société. Nous étudierons dans cette partie les principales approches de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères que sont : l'approche communicative et La perspective actionnelle.

### **1.2.1. L'approche communicative :**

La notion de « compétence de communication » est devenue, durant ces dernières décennies, un concept central dans la didactique contemporaine des langues vivantes. Des analyses d'interactions en classe ont montré que l'enseignement des langues était trop

souvent focalisé sur les apprentissages linguistiques proprement dits, à savoir les connaissances relatives au lexique, à la grammaire, à la syntaxe et à la phonologie, et ceci au détriment de l'aspect communicatif de la compétence linguistique (Bange, 1992; Pekarek, 1999).

Face à de tels résultats, on reconnaît aujourd'hui l'importance d'une approche communicative, indispensable pour compléter l'enseignement traditionnel des langues vivantes. Mais en quoi consiste précisément cette « compétence de communication » ?

En réaction contre les méthodes audio-visuelles, et aux exercices structuraux, le langage y est désormais vu comme un outil d'interaction sociale et de communication, impliquant une nécessité de s'adapter aux besoins spécifiques de chaque public. « Étant donné que l'on modifie les leçons en fonction du profil des apprenants, on n'aspire plus à définir une norme à laquelle devraient se conformer toutes les séances. L'objectif serait plutôt de peser les choix pédagogiques qu'opère le professeur en fonction de telle ou telle situation d'enseignement. » (Defays & Deltour, 2006, p. 11).

L'« approche communicative signifie qu'on s'efforce à communiquer, à apprendre à communiquer en langue étrangère<sup>1</sup>. » a commencé à évoluer par **la première génération** des cours audio-visuelle, dans les années 1960. **La deuxième génération**, apparue dans les années 1970, a été marquée par un effort de correction et/ou adaptation aux contextes scolaires parce qu'elle est apparue comme un simple ajustement méthodologique. Enfin, **la troisième génération** (1980) se caractérise par une nouvelle tentative d'intégration des nouvelles démarches didactiques, c'est une reformulation plus profonde faisant aux autres théories de références. (C'est le cas de l'approche communicative par rapport à la méthodologie Structuro globale, audio-visuelle).

La langue est vue avant tout comme un instrument d'interaction sociale. Il s'agit de développer chez l'apprenant la compétence de communication. Elle est un instrument de communication. La notion de « compétence de communication » telle qu'elle est partagée par les linguistes et les didacticiens des langues étrangères prend ses origines dans la sociolinguistique : «...*non seulement les formes linguistiques de la*

---

<sup>1</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 264.

*langue, mais aussi ses règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes...le tout en tant que partie intégrante de la langue enseignée* » (HYMES, 1984 : 123-124).

Le concept de compétence de communication a été développé par D. Hymes pour qui, il ne faut pas omettre l'inscription sociale. Il a défini ce concept ainsi : « Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de et de normes d'emploi »<sup>2</sup>.

Ainsi, la connaissance de la langue et des savoirs linguistiques ne suffit pas, il faut également s'en servir en fonction du contexte social c'est-à-dire acquérir des savoir-faire où la langue est vue avant tout comme un instrument d'interaction sociale d'où apparaît l'analyse des besoins de l'apprenant avant même d'élaborer un cours de langue pour assurer une communication efficace. Cette compétence de communication est la conjonction de plusieurs composantes déclarées par le CECR<sup>3</sup>: la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique.

A caractère pragmatique et sociolinguistique, l'approche communicative s'appuie sur les jeux de rôles et des situations de communication les plus proches de l'authentique. Par exemple chez Dell HYMES, l'approche communicative réclamait le réalisme en classe qui se traduit par l'emploi de supports authentiques, une organisation linguistique efficace dans la communication, des actes de langage facile à employer, avec utilisation des phrases courtes, et cela avec la liberté de parole de chaque apprenant pris dans sa singularité.

En effet, l'intention de l'enseignant est de préparer ses apprenants pour l'acte de communication où l'élève n'est plus un observateur extérieur mais un participant à des situations de communication plus proches de la réalité autrement dit « authentiques » d'où le travail en groupe est privilégié, et concernant les contenus il est préférable de choisir

---

<sup>2</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 264.

<sup>3</sup> « Les outils du conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun et Portfolios » Francis GOULLIER, IGEN, Représentant national auprès de la division des Politiques Linguistique du Conseil de l'Europe, Didier, 2005, p : 15-17.

des documents authentiques qui serviront le plus possible la communication d'où l'utilisation de matériel pédagogique varié comme des documents écrits et iconographiques, textes d'auteurs, entretiens authentiques, poèmes,...

Les quatre aptitudes (compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale) y ont donc leur place mais doivent être adaptées aux besoins de l'apprenant. Elles peuvent être développées avec « des situations de simulation qui autorisent la création de jeux de rôle. Ces jeux de rôle permettent à l'apprenant de s'approprier, dans des conditions qui approchent celles de la réalité, le code oral de la langue-cible, exercices qui font écho, à l'écrit, à des activités similaires qui lui permettent de s'en approprier parallèlement le code écrit »<sup>4</sup>.

Cette méthodologie met l'accent sur le code et les règles psychologiques, sociologiques et culturelles. L'approche communicative est une méthode révolutionnaire en didactique des langues mais ses limites sont définies. Pour certains méthodologues, l'approche communicative est entrée en déclin parce qu' : « actuellement on peut dire qu'on assiste en didactique du français langue étrangère à une crise des méthodologies. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord » (Rodriguez.A.S).

Pour BOYER et al (1990 : 36), la didactique moderne des langues étrangères se réclame quasi unanimement de ce qu'il est convenu d'appeler approche communicative et cela parce « *qu'à des objectifs et des contenus essentiellement linguistiques, sont venus se substituer des objectifs et des contenus de communication : il ne s'agit plus d'enseigner le français, mais d'enseigner à communiquer en français* ».

### **1.2.2. L'éclectisme actuel :**

Aujourd'hui que l'approche par compétences issue de l'approche communicative est prescrite explicitement en Algérie, peut-on avec Christian PUREN (2004) parler d'« éclectisme » dans les pratiques didactiques en classe en Algérie.

---

<sup>4</sup>Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E : Jean-Pierre ROBERT, Ophrys, 2002, p : 121.

*« L'enjeu actuel dans nos classes n'est pas de privilégier systématiquement telle ou telle approche supposée optimale (en particulier pour la raison fort discutable qu'elle est la dernière...), ni même de construire un modèle idéal de réglage entre ces différentes approches, mais de leur appliquer en permanence, comme aux contenus, les trois opérations de sélection, de séquenciation et de distribution. [...]. Les séquences à construire en classe de langue seront donc désormais fortement différenciées et diversifiées, puisqu'elles devront constamment être le plus en adéquation possible avec les élèves, les objectifs, les dispositifs et situations d'enseignement /apprentissage. »*

En effet, depuis une quinzaine d'années, on assiste à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposées. On a cité les aspects généraux liés à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère , qui en conclusion nous apprennent qu'il n'y a pas une méthodologies définie à suivre mais il s'agit de diversifier les approches et les méthodologies proposées afin d'arriver à élaborer un enseignement approprié qui répond aux besoins et aux prémisses des apprenants (éclectisme) et aussi que l'acte d'enseigner n'est pas seulement une succession de méthodes pédagogiques, mais dépend également de la capacité de l'enseignant à construire une relation de confiance avec ses apprenants en tenant compte de leur univers émotionnel. Cet éclectisme, côtoie l'apparition d'une nouvelle approche l'approche dite « *actionnelle* ».

### **1.2.3. L'approche actionnelle du CECRL :**

En 2001 paraissait le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (1), un outil visant à harmoniser l'enseignement / apprentissage des langues

vivantes dans les différents pays d'une Europe en construction. Destiné en priorité aux concepteurs de programmes, de méthodes et d'examens, l'ouvrage définit:



- Une finalité générale pour l'enseignement de chaque langue : préparer l'étudiant à être un utilisateur actif de cette langue de façon à ce qu'il puisse s'intégrer facilement dans les communautés qui la parlent.
- Des outils conceptuels propres à construire cet enseignement et communs aux didacticiens et enseignants de l'espace européen.
- Les cinq activités langagières reposant sur réception, production, interaction et médiation : compréhension orale, compréhension écrite, production orale en continu, production orale en interaction et production écrite.
- Des niveaux de compétences communs à toutes les langues européennes de façon à faciliter l'évaluation et la mobilité des étudiants.
- Les composantes de la compétence communicative : linguistique (elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), sociolinguistique (proche du socioculturel : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents) et pragmatique (choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).

Si le CECR a suscité au début quelques réticences il est aujourd'hui largement adopté. Toutes les méthodes s'en revendiquent. Ses orientations et ses préconisations, par leur caractère universel, intéressent bien au-delà des frontières de l'Europe.

➤ **La perspective actionnelle et la notion de tâches :**

En effet, selon le CECR, l'approche actionnelle est la perspective privilégiée de nos jours. C'est dans le prolongement de l'approche communicative qu'elle est apparue dans le milieu des années 1990.

### **Définition :**

Elle part du principe qu'apprendre une langue étrangère doit permettre d'agir en langue étrangère (pour étudier ou travailler dans cette langue, par exemple). La perspective actionnelle « *considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières). [...] Les activités langagières [...] s'inscrivent [...] à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.* »<sup>5</sup>

Pour le cadre, les activités langagières que l'apprenant doit maîtriser, s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui leur donnent leur pleine signification. L'accent est mis sur des tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global et l'on considère que c'est le contexte social qui donne sens aux activités langagières. L'apprentissage est donc axé sur le développement de stratégies communicatives en vue de parvenir à un résultat déterminé. Les ressources cognitives, affectives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social se trouvent au centre de cette approche.

Les élèves qui apprennent et usent d'une langue étrangère développent un ensemble de compétences générales, surtout une compétence à communiquer langagièrement. Afin de réaliser des activités langagières, les apprenants mettent en œuvre les compétences dont ils disposent. Ces activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement. Ce sont la réception, la production, l'interaction et la médiation.

#### **1.2.3.1. Statut de l'apprenant :**

Rosen (2006) affirme que les gens n'apprennent pas une langue simplement pour le plaisir, mais pour s'intégrer dans une communauté différente et devenir un acteur social. La « perspective actionnelle » du CECR fixe clairement à l'enseignement-apprentissage des langues un nouvel objectif social de référence, à

---

<sup>5</sup>Cadre européen commun de référence pour les langues, 2000, p.15.

savoir la formation d'un « *acteur social* ». De fait, Le CECRL insiste sur « *l'agir avec les autres* », les activités langagières abordées doivent être mises au service de l'échange. L'apprenant sait ainsi pourquoi il apprend et crée pour faire avec l'autre. Cet apprentissage est déclencheur de *motivation* chez l'apprenant : il est pleinement concerné et acteur dans sa pratique de la langue, il y trouve un enjeu concret. Le but est de mettre l'accent sur l'apprendre à agir et l'agir pour apprendre. L'élève n'est plus passive.

Pour cela, l'approche actionnelle redéfinit le statut de l'apprenant (qui devient acteur social) ainsi que des tâches qu'il a à accomplir.

### **1.2.3.2. L'apprentissage par la tâche :**

Il s'agit en effet de mettre les élèves en situation de communication, d'en tirer des capacités langagières et d'utiliser la langue comme un outil langagier à travers des tâches.

*« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ».*<sup>6</sup>

Les tâches d'apprentissage sont proposées par l'enseignant dans les cas les plus habituels. La tâche est une activité d'apprentissage, souvent vue par l'apprenant comme source de difficulté ; elle est « *identifiée comme appartenant à une discipline scolaire, mais coupée de la réalité sociale. (...) La tâche reste extérieure au vécu et au projet de l'élève qui ne peut s'y investir et y répond par des procédures peu réfléchies* » (PERRAUDEAU, 2006: 172-173).

---

<sup>6</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL) publié par le Conseil de l'Europe, 2001, p.16.

L'apprentissage par la tâche est une méthodologie de travail individuel et collectif : la langue étrangère devient un outil et un objet d'apprentissage entraînant des interactions langagières (verbales et non verbales), mais aussi une focalisation sur le sens. Le CECRL, définit la tâche comme une action réalisée par un ou plusieurs sujets qui mobilisent des savoirs, savoir-être et savoir-faire pour arriver à un résultat.

La tâche est, donc, comprise dans l'action. Il existe donc des sous-tâches (ou micro-tâches), dont le nombre peut varier, et qui sont au service d'une tâche finale.

Elles sont donc les plus petites unités de sens dans l'activité de l'enseignement de l'apprentissage. Elles peuvent exiger différentes activités langagières, selon l'ampleur de la tâche finale choisie et mettre en jeu la communication. La tâche finale doit être explicite pour l'apprenant, afin qu'il comprenne qu'il exécute toutes ces micro-tâches au service d'une tâche finale.

Selon le Cadre, les tâches pédagogiques communicatives « *visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes, mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat)* »<sup>7</sup>.

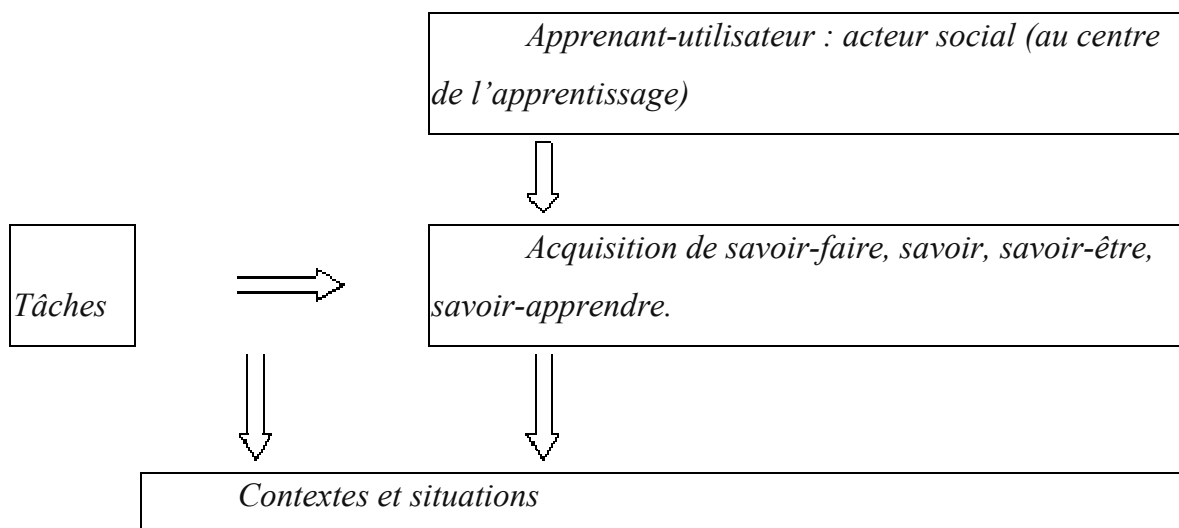
Pour accomplir ces tâches l'élève doit mobiliser son propre ensemble de capacités et de ressources, une idée qui est au centre des propositions du CECR. Dans la pratique, la tâche responsabilise l'apprenant. En effet, pendant la réalisation de telle ou telle tâche, les élèves ont plus de liberté.

Ainsi, nous reprenons en texto ce qu'à schématisé PECHEUR<sup>8</sup>, « lors de son intervention au 7<sup>e</sup> congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français à Athènes le 24 octobre 2010, schématise la perspective actionnelle comme suit : « notes personnelles à »

---

<sup>7</sup>Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf), p. 121.

<sup>8</sup> Elie ALRABADI Synergie canada, n° 5, 2012 .



***L'intérêt de cette schématisation de la perspective est triple :***

- 1. Passer de l'homme en tant qu'acteur réagissant à un acteur agissant ;*
- 2. L'interaction entre l'utilisateur et l'environnement est pensée comme tâche à accomplir. La grammaire est considérée comme secondaire par rapport à la tâche à accomplir ;*
- 3. Ce schéma vaut autant pour l'utilisateur que pour l'apprenant. En effet, l'apprenant est un utilisateur qui accomplit des tâches en utilisant la langue et la classe de langue est considérée comme le premier milieu social ou le premier contexte situationnel dans lequel l'apprenant aura des tâches à accomplir, comme par exemple les tâches de négociation, d'une part entre apprenants-professeur et, d'autre part, entre apprenants eux-mêmes. »*

La langue, donc, n'est pas un élément isolé, mais elle est utilisée pour accomplir des tâches dans un contexte social. L'utilisation d'une langue comprend les actions réalisées par les acteurs sociaux, qui développent un ensemble de capacités générales et, en particulier, les capacités linguistiques communicatives.

Toutefois, les méthodes actuelles ne distinguent pas entre les termes « exercice » et « activité ». Mais ce n'est pas le cas du CECR qui les distingue assez clairement. Il réserve le terme « exercice » aux exercices hors contexte.

Selon le Cadre, les exercices formels peuvent appartenir aux types suivants : textes lacunaires ; construction de phrases sur un modèle donné ; Choix multiples ; Exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif/passif, etc.) ; Combinaison de phrases (par exemple, relatives, propositions adverbiales et nominales, etc.) ; questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures, etc.

Dans le processus d'apprentissage, on utilise les exercices le plus souvent en grammaire. Ils servent à l'acquisition d'automatismes. C'est un moyen d'amélioration, mais aussi d'amusement ou de rafraîchissement agréable durant le cours.

Quant à la notion d'activité est réservée aux exercices en contexte. Le Cadre distingue activités de réception, de production, et d'interaction. Les enseignants préparent leurs propres exercices ou choisissent parmi les exercices déjà existants et mettent en place les différentes activités pour améliorer les connaissances des apprenants.

Pendant l'exécution de la tâche en classe, il faut prendre en compte les compétences de l'apprenant, les conditions et contraintes propres à la tâche (temps alloué à la préparation et à la réalisation, des conditions matérielles dans lesquelles on réalise la tâche) et le dernier critère, mais pas le moindre, les stratégies que l'apprenant doit mettre en œuvre.

### **1.2.3.3. La pédagogie du projet :**

Cette nouvelle conception de l'apprentissage de la langue comme une forme d'usage social à part entière, de l'apprenant comme un acteur social et la classe étant une mini-société à part entière est à la base de ce que l'on appelle la « pédagogie du projet ». Lorsque l'on parle de tâche à effectuer dans la réalité, de centration sur le groupe et d'apprentissage collaboratif, comment ne pas penser à la pédagogie du projet ? « *La pédagogie du projet s'inscrit en effet dans les approches actionnelles* » (SPRINGER, 2009 : 31).

Cette pédagogie remonte au philosophe John DEWEY qui parlait davantage de « *pédagogie ouverte* » (FEUILLADIEU-GELY) et ensuite, au début du XX<sup>ème</sup> siècle avec les apports de Célestin FREINET et autres personnalités de « *l'éducation nouvelle* » (comme DECROLY et MONTESSORI).

La pédagogie du projet prône en général l'interdisciplinarité. Dans la perspective actionnelle, on pourrait dire que tel est le cas étant donné la pluralité des compétences mises en œuvre lors de la réalisation d'une tâche. Dans la pédagogie du projet, l'idée de départ vient en général de l'apprenant. C'est également vrai dans l'approche actionnelle dans la mesure où l'enseignant part, en principe, des idées de la classe.

Certes, c'est l'enseignant qui lancerait l'idée du projet dans la perspective actionnelle pour que « *l'apprenant soit confronté activement à la résolution d'un problème dans la langue cible* » (REINHARDT, 2009 : 48). Ce dernier explique dans son article (2009 : 48)<sup>9</sup> les trois phases successives du projet :

2. Une phase de présentation du thème et de la tâche puis de préparation.
3. Une phase de réalisation.
4. Une phase de retour sur la langue.

#### **1.2.3.4. Des compétences développées par l'action :**

Selon C. PUREN (2008), pour la première fois les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux à part entière et c'est pourquoi il propose de désigner cette nouvelle perspective actionnelle sous le nom de « perspective de l'agir social ». Au sein de ces tâches se mêlent les différentes facettes de la langue développées par l'action : *Les compétences linguistiques* acquises désormais par l'action. C'est-à-dire que l'on ne retrouve plus de « leçons » grammaticales spécifiques, mais des règles lexicales apprises désormais dans le « bain de langue ». « *L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme*

---

<sup>9</sup> Il se réfère pour cela à ELLIS, WILLIS et ROSEN.

*individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.* » (CECR, 2001).

Les élèves sont invités à adopter une réflexion métalinguistique, à réfléchir sur la langue et donc à en tirer, par tâtonnement, quelques règles simples.

Quant aux *compétences générales* liées au savoir-être en situation qui s'acquiert également dans l'action puisqu'il s'agit par exemple de maîtriser une gestuelle appropriée;

*Les compétences sociolinguistiques* qui s'accordent souvent au volet culturel de l'apprentissage de la langue vivante étrangère ;

*Les compétences pragmatiques* qui correspondent au travail cognitif implicite.

Il était envisagé, par cet aperçu, d'introduire la problématique de l'approche actionnelle, les capacités d'un individu, de révéler les notions et les idées principales. Mais, la question qu'on se pose est la suivante : *c'est dans quelle mesure l'intégration de la pédagogie actionnelle et ses applications dans la classe est présente, bien qu'elle soit encore floues pour un certain nombre d'enseignants, étant donné la jeunesse du projet ?*

#### **1.2.4. Comparaison entre ces deux approches :**

Les deux approches sont toutes deux partisans du renforcement de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à l'oral plus qu'à l'écrit, mais, il existe quelques divergences entre elles. En effet, on perçoit « des proximités, des continuités avec les approches communicatives : conception de l'apprentissage reposant sur l'activité de l'apprenant ; souci de motiver l'apprenant en l'impliquant dans des pratiques qui lui importent » (Coste, 2009 : 16).

Rosen (2009 : 9) établit le tableau suivant qui propose une synthèse des évolutions, réalisées sous forme de continuum, mettant en avant moins des ruptures que des continuités marquées :



	<b>Approche communicative</b>	<b>Perspective actionnelle</b>
<b>Public ciblé par la formation</b>	Etranger de passage, développement des échanges → Sensibilité à la réalité de la communication exolingue	Citoyens européen/du monde, acteur social à part entière → Sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle
<b>Objectif ciblé par la formation</b>	Apprendre à communiquer en LE → Parler avec l'autre	Réaliser des actions communes, collectives, en LE → Agir avec l'autre
<b>Activités par excellence</b>	Production/réception de l'oral et de l'écrit → Pédagogie par activités → Jeux de rôle et simulations	Interaction (voire co-action) et médiation → Pédagogie par tâches → Pédagogie par projet → Recours aux outils et environnements collaboratifs (web)
<b>Principes forts</b>	-Importance donnée au sens  - Pédagogie non-répétitive, grâce au développement d'exercices de communication.  -Centration sur l'apprenant (l'apprenant devient le sujet et l'acteur de l'apprentissage)  -Aspects sociaux et pragmatiques de la communication	- Importance donnée à la co-construction du sens dans un contexte social de solidarité  - Pédagogie non répétitive, grâce à une participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé  - Centration sur le groupe (classe), (l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire.  - Aspects sociaux-culturel et pragmatiques de la

		communication
<b>Arrière plan théorique</b>	<p>Passerelles établies entre théories linguistiques autour de la notion de compétence de communication (CC) et apprentissage des langues</p> <p>→ Questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de CC, passant d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage</p> <hr/> <p>→ Importance de la notion d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue</p> <p>→ Importance accordée à l'autonomie individuelle</p> <p>→ Formation d'un individu critique et autonome</p>	<p>Théorie de l'activité mettant en avant une visée socio-culturelle et sociale:</p> <p>→ Apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme acteur social</p> <p>→ On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine</p> <hr/> <p>Théories socio-cognitives de l'apprentissage mettant l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage:</p> <p>→ Importance des actes langagiers et autres non langagiers</p> <p>→ Prise en compte de l'action dans sa complexité</p> <p>→ Formation d'un individu critique et autonome ainsi que</p>

		d'un citoyen responsable et solidaire
<b>Évaluation</b>	-Evaluation de la compétence de communication	-Evaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales - Mise en place de dispositifs d'auto-évaluation et d'évaluation formative

En nous appuyant sur l'étude du texte de Bourguignon (2006) inspiré par Puren (2002), je peux préciser d'ores et déjà que l'approche actionnelle permet de faire la distinction entre objet et sujet, connaissance et compétence. En effet, pour la perspective communicative la langue (objet) est une « *réalité pré-construite* » présentée à un « apprenant universel » (sujet) alors que pour l'approche actionnelle la langue et son apprentissage sont « *un processus permanent de modification de l'objet par le sujet et d'adaptation du sujet à l'objet modifié par lui-même* » (Puren, cité par Bourguignon, 2006).

Dans l'approche actionnelle, la communication s'effectue dans un espace social qui peut être plus ouvert. Ainsi, la centration dans l'approche communicative est faite sur l'apprenant. On travaille souvent sur des situations de communication à deux. En revanche dans l'approche actionnelle, la centration est faite sur le groupe classe.

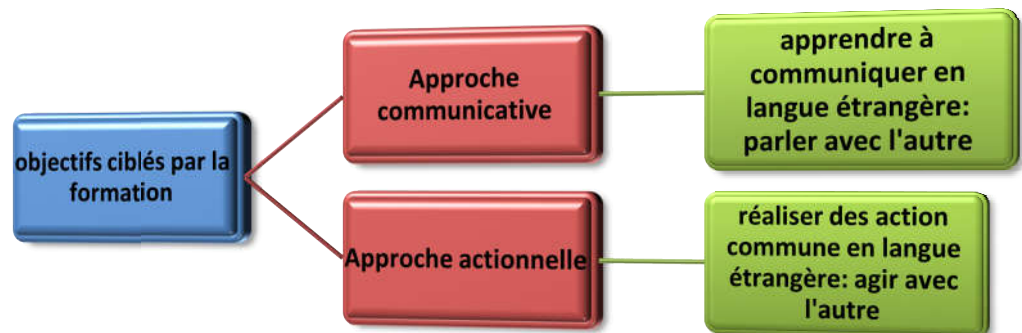
En effet l'approche communicative propose des situations réelles mais simulées, l'approche actionnelle met l'apprenant dans une situation d'apprentissage authentique avec pour finalité de former l'élève à être un acteur social. La prise d'autonomie dans l'approche actionnelle est beaucoup plus forte puisqu'elle appartient au groupe, ou à l'individu au sein de l'espace groupe. Les décisions sont donc collectives et servent à la conception du projet commun

Au contraire, dans l'approche communicative, la prise de décision est bien individuelle mais elle ne sert qu'à une préparation linguistique dirigée par la situation simulée proposée.

Le but dans l'apprentissage est aussi différent, car en approche communicative on cherche à valider la transmission de l'information, alors qu'en approche actionnelle, on y ajoute la réussite ou non du projet porté par les élèves et plus généralement la réalisation d'une tâche.

Contrairement à l'approche communicative qui répertoriait des situations et des exercices typiques de communications en langue étrangère à simuler en classe (se présenter, donner son âge, demander le prix d'un article...), l'approche actionnelle prépare l'apprenant à utiliser la langue dans des situations imprévues (comme dans la vie courante où l'on ne connaît pas à l'avance le contenu du dialogue). On donne alors à l'apprenant les armes pour communiquer et agir dans n'importe quelle situation.

La perspective actionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative (ou communicationnelle) tout en la complexifiant. La figure suivante illustre et synthétise les objectifs de l'approche communicative (des années 1980) à la perspective actionnelle (des années 2000).



La perspective actionnelle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre mais pour agir avec l'autre. Voilà pourquoi ces deux approches sont très voisines et sont en réalité un développement et une continuité.

L'apprenant va être un acteur social dans la classe. La classe sera un espace social dans lequel il peut vivre de manière naturelle de nombreuses tâches et simuler celles qu'il aura à accomplir quand il sera dans un pays francophone. Pour l'acquisition des compétences l'apprenant sera acteur de son propre apprentissage en partenariat avec le groupe classe.

### **1.2.5. Nouveautés relatives à l'adoption du CECR dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères :**

Selon le site d'Eduscol<sup>10</sup>, le CECR a introduit 4 nouveautés.

#### ***a. Les niveaux de référence :***

Allant du niveau A1 au niveau C2 : le niveau A correspond à un niveau élémentaire, le niveau B à un niveau intermédiaire et le niveau C à un niveau

<sup>10</sup>EDUSCOL, Le Cadre Européen Commun de Référence [en ligne]. Disponible sur l'internet : [www.Educasol.education.fr](http://www.Educasol.education.fr).

expérimenté ; chacun d'eux est divisé en 2 sous-niveaux (1 et 2), fournissant des dispositifs d'évaluation formative et autodirigée par le biais de descripteurs correspondant à chaque niveau. A l'école primaire, les élèves doivent atteindre le niveau A1.

***b. Les quatre activités de communication langagière :***

Le CECR a amené un découpage de la compétence communicative en quatre activités de communication langagière : la réception, la production, l'interaction et la médiation. Avec l'approche communicative, les activités langagières étaient séparées ; ici, les tâches deviennent complexes et mettent en jeu plusieurs activités langagières, qui placent l'apprenant/usager en situation d'interaction.

***c. La notion de tâche pédagogique communicative :***

La notion de « tâche (pédagogique communicative) » est redéfini dans le cadre de l'approche actionnelle : *« est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe »*<sup>11</sup>. On comprend que la notion de tâche est en lien direct avec la mise en action de l'apprenant. Les tâches pédagogiques communicatives remplacent les exercices formels, systématiques et répétitifs, utilisés dans l'approche communicative. C'est peut-être là la différence majeure entre l'approche actionnelle et l'approche communicative : *« l'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée*

---

<sup>11</sup>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, Editions Didier, op. cit., page 16.

*de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confrontée dans la vie sociale »<sup>12</sup>.*

#### ***d. La redéfinition de la compétence de communication :***

Enfin, le CECR fournit une redéfinition de la compétence de communication, divisée en plusieurs composantes. Les compétences développées sont de deux types : compétences générales individuelles et compétences communicatives langagières. Les compétences générales individuelles sont divisées en quatre catégories : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre. Les compétences communicatives quant à elles regroupent trois dimensions : les compétences linguistiques (phonétique, grammaire, lexicale, orthographe), les compétences pragmatiques (discursive, fonctionnelle et interactionnelle) et les compétences sociolinguistiques.

Le modèle d'ensemble est centré sur une relation établie entre les stratégies utilisées par l'apprenant (liées à ses compétences et à sa vision de la situation), et la tâche à réaliser dans un contexte donné. Une fois de plus, l'apprentissage se situe à l'échelle de l'apprenant, qui mobilise seul ses compétences et qui choisit seul ses stratégies.

### **1.3. Application de l'approche actionnelle dans l'enseignement d'une langue étrangère:**

L'approche actionnelle implique de piloter les cours par la tâche; c'est au travers de la réalisation de tâches que l'on va développer les différentes composantes de la compétence de communication. La mise en place de la pédagogie du projet (PP) est l'implication didactique majeure de l'approche actionnelle. Selon Francis Goullier, IGEN, auteur de l'ouvrage *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*.

---

<sup>12</sup> TAGLIANTE Christine. L'évaluation et le cadre européen, « chapitre 2 : Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Les référentiels des niveaux », CLE international, 2005, page 36.

Cadre européen et Portfolios, Paris, Didier, 2005, «*la pédagogie du projet est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle*».

Dans la pédagogie du projet on est dans l'«*agir avec l'autre en langue étrangère* » Christian Puren. Ainsi, «*la langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale.* »

Dans son article *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue*, Le français dans le monde - janvier 2009, Evelyne Rosen, Université de Lille3, présente l'approche actionnelle dans sa pratique en classe de langue de la manière suivante :

- **Public ciblé par la formation :** citoyen européen et citoyen du monde, acteur social à part entière → sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle.
- **Objectif ciblé par la formation :** réaliser des actions communes, collectives en langue étrangère → agir avec l'autre.
- **Activités par excellence :** interaction et médiation → pédagogie par tâches → pédagogie par projet → recours aux outils et environnements collaboratifs (en particulier ceux du Web 2.0).
- **Principes forts :** importance donnée à la construction de sens (accent mis sur l'agir communicationnel qui prend place dans un contexte social de solidarité, grâce à une participation à des activités collectives pour accomplir un but partagé : centration sur le groupe (classe), → on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine.



- **Arrière-plan théorique** : les théories de l'activité mettant en avant une visée socio-culturelle et une visée sociale : → l'apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social ; → on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine ; → importances des actes langagiers et autres que langagiers (manipuler des outils, se déplacer, etc.), s'inscrivant dans une dimension collective et durable.

→ prise en compte de l'action dans sa complexité importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilités au sein du groupe → formation d'un individu critique et autonome, ainsi que d'un citoyen responsable et solidaire

- **Evaluation** : évaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales; mise en place de dispositifs d'auto évaluation et d'évaluation formative.

### **Conclusion partielle :**

A travers cette évolution, nous pouvons donc voir comment la conception de l'enseignement des langues influe sur les pratiques en classe. En effet, dans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant traduire ; dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant parler sur des documents authentiques ; dans l'approche communicative on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire parler avec et agir sur des interlocuteurs ; et enfin, dans l'approche actionnelle actuelle on se propose de former un « acteur social ».

Faut-il, dire effectivement, ces principes que Rosen à suggérer se pratique dans nos classes de langue et sont-ils mentionnés dans les programmes en vigueur ? Pour répondre à cette question un aperçu sur la réforme du système éducatif algérien est nécessaire.

# **CHAPITRE II :**

---

## **CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

Ce deuxième chapitre veut présenter la question des réformes répétées du système éducatif, des changements de méthodologies d'enseignement des langues et de contenus d'enseignement (programmes et manuels). Aujourd'hui et depuis 2002, l'approche prescrite est « l'approche par compétences », en particulier en français.

### **Questions de recherche :**

Pour circonscrire la recherche, nous avons tenté de répondre à la question suivante : *Quelles sont les méthodes d'enseignement utilisées dans l'enseignement du moyen (depuis la réforme du système éducatif algérien des années 2000) ?*

Notre hypothèse prend appuie sur les dire de Dreyfus et Mazouz (1989) qui ont montré que les enseignants utilisent peu ou pas les nouvelles méthodes d'enseignement recommandées soit par l'institution scolaire (ou universitaire), soit par les autorités. Les facteurs évoqués par les enseignants sont les contraintes organisationnelles et matérielles, et le manque de coopération de certains élèves.

#### **2.1. La refonte de l'éducation en Algérie:**

La réforme du système éducatif algérien constitue un enjeu capital pour l'ensemble de la société algérienne. Elle a connu plusieurs étapes de préparations dynamiques et homogènes pour répondre aux besoins du peuple algérien. Compte tenu de ces changements nous voulons, par le biais de ce modeste travail, savoir "comment sont vraiment appliquées les deux méthodologies sur le terrain?" Et plus précisément voir s'il y a "un réel changement en matière de pratiques de classes?" Ou au contraire, ces dernières sont restées les mêmes et ne se sont pas imprégnées des principes inhérents à l'approche communicative ou actionnelle.

L'idée de la refonte de l'éducation en Algérie a débuté lors de l'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif (CNRSE) par le président de la république Mr Abdelaziz BOUTEFLIKA. La commission avait pour tâche l'élaboration d'un diagnostic, sorte de bilan sur le système éducatif. Une fois terminée le diagnostic quia duré neuf mois, « la commission a remis son rapport en mars 2001 à

Monsieur le Président de la République qui l'a soumis, à son tour, à l'examen du gouvernement »<sup>13</sup>

Après l'examen du dossier des mesures ont été retenues concernant trois champs principaux : - La refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires - La mise en place d'un système rénové de formation et de perfectionnement de l'encadrement pédagogique et administratif - La réorganisation générale du système éducatif

La nouvelle réforme a mis en premier plan l'enseignement des langues étrangères comme l'a insisté Monsieur le président de la République Abdelaziz BOUTEFLIKA car « *l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur* »<sup>14</sup>

La qualité et la réussite de cette réforme dépendent alors de la capacité des enseignants et de leur formation c'est pourquoi le ministère de l'éducation a pris cela en considération et a offert une formation initiale pour tout l'encadrement pédagogique.

## **2.2. Méthodologies d'enseignement des langues et choix de politique éducative :**

La réforme éducative s'appuie sur une ou des méthodologies particulières d'enseignement, selon ses contraintes et ses déterminations propres liées à la vie politique, sociale et économique du pays. En Algérie, de notre côté, nous considérons les méthodologies d'enseignement avec réalisme, c'est-à-dire sans négliger les caractéristiques et l'Histoire. Pour cela, il faudrait nous situer dans le domaine des politiques linguistiques et éducatives, domaine utile et intéressant mais qui n'est pas

---

<sup>13</sup> La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Boubekeur BENBOUZID, Casbah Editions, 2009, p : 19).

<sup>14</sup>(Allocution de son excellence le président de la république Abdelaziz BOUTEFLIKA à l'occasion de l'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif au palais des nations, samedi 13 mai 2000, in La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Boubekeur BENBOUZID, Casbah Editions, 2009, p : 12).

l'angle de vue de ce présente mémoire, focalisé sur l'approche actionnelle dans le cadre d'une classe. Alors, restons-en donc à la didactique au niveau de la classe.

Les grandes décisions de cette nouvelle réforme se sont négociées sur la table présidentielle par un accord par L'UNESCO et le Ministère de l'Education Nationale en février 2001. La réforme du système éducatif a été signée en octobre 2003 lors d'une conférence générale entre L'UNESCO et le Ministre de l'Education Nationale, M. Boubekour BENBOUZID. L'objectif des nouvelles instructions officielles est de faire avancer l'enseignement dans ses implications théoriques et méthodologiques en privilégiant le développement des compétences dans l'univers pédagogique : planification, formation des formateurs, l'approche par compétences se retrouve au cœur de la réforme, et inspire aussi refonte des manuels scolaires, etc.

Le succès des approches communicatives dans les choix de politique éducatives n'est plus à démontrer : il semble, à lire les Instructions officielles du pays, que ces approches ont triomphé. Pour affronter le problème des compétences à consolider hors contexte scolaire, les responsables ont développé par exemple *l'approche par les compétences* dans les programmes de langues et de sciences, naturelles, exactes et technologiques, dans l'idée que ces univers sont assez proches des élèves. « Etre compétent » : pourrait s'interpréter par « être le meilleur », « être efficace », « maîtriser son domaine », « résoudre une situation-problème », « être capable », « réaliser une tâche correctement », etc.

BEACCO (2007 : 54) explique que l'approche par compétences est à la base une approche communicative. L'approche par compétences telle qu'elle est définie dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2000 : 8) est une approche d'abord plurilingue, elle met l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser correctement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles, à l'école comme ailleurs : « *En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial* ». Retenons à ce propos, les termes de motivation, de capacité et confiance, qui permettent de développer des compétences langagières selon une approche plurilingue.

L'enseignant doit amener les élèves à résoudre des situations-problèmes tout en étant efficace et perspicace dans les explications des tâches à résoudre et en les faisant travailler par groupe de pairs. « *L'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie du projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages* », explique PERRENOUD (1995 : 6).

L'efficacité d'un apprentissage est liée selon X. ROEGIERS (2006 : 25) : «*aux occasions pour l'élève pour discuter avec les autres élèves, pour comparer ce qu'il a compris avec ce qu'eux ont compris : c'est le conflit sociocognitif (travail en groupe, travail en atelier)*». C'est l'essor même de la perspective actionnelle malgré que l'approche communicative soit apparue en Algérie comme l'approche la plus appropriée.

### **2.2.1. L'approche actionnelle dans les programmes de français en Algérie :**

#### **➤ Dans le cycle primaire :**

Les programmes 2008 du primaire indiquent que la pratique de la langue s'apparente à une sensibilisation à une langue étrangère et que les conduites langagières doivent être en priorité la compréhension et l'expression orale (pour distinguer la mélodie ou l'accentuation de la nouvelle langue). On y parle également de la nécessité d'une pratique régulière et de développer les comportements suivants : écoute, mémorisation et confiance en soi dans l'utilisation de la langue.

Les programmes de 5ème année primaire rappellent que l'accent est mis sur l'oral (compréhension et expression) afin d'enrichir le vocabulaire. Il est également demandé de maîtriser un certain niveau en grammaire : phrases simples et conjonctions de coordination. puisque la pratique orale de la langue pour découvrir la langue s'apparente plutôt à une approche communicative.

L'approche actionnelle, bien que largement préconisée par les didacticiens semble néanmoins trouver quelques limites théoriques dans son application à l'école primaire algérienne.

➤ **Pour le cycle moyen :**

Au fil des années, des programmes se sont succédés pour améliorer et pour perfectionner l'enseignement des langues étrangères. C'est pourquoi la mise en œuvre de la nouvelle réforme du système scolaire algérien a introduit en parallèle l'élaboration de nouveaux programmes dans tous les cycles. L'enseignement moyen est l'un des paliers majeurs du système éducatif, il fait partie de l'enseignement obligatoire qui dure dix (10) ans ; il constitue le maillon relationnel et préparatoire entre le primaire et le secondaire.

En revanche dans les programmes l'attention est attirée sur l'action pour aborder la notion d'« agir » pour intégrer des connaissances quoiqu'il n'apparaisse à aucun moment le terme d'approche actionnelle. « Les compétences sélectionnées couvrent les quatre domaines : - Oral / réception. - Oral / production. - Ecrit / réception. - Ecrit/ production. »

Pour ce cycle , les programmes rappellent que le niveau à atteindre en fin de cycle et préconisent également, de maîtriser un certain niveau à l'écrit et demandent de mettre l'accent sur l'oral (compréhension et expression) afin d'enrichir le vocabulaire.

Dans ces programmes rien ne justifie l'utilisation spécifique de l'approche actionnelle puisque la pratique orale de la langue pour découvrir la langue s'apparente plutôt à une approche communicative. Mais il est indiqué que pratiquer une langue, c'est l'utiliser de manière pertinente et appropriée, dans des situations de la vie quotidienne, ce qui correspond parfaitement à l'utilisation de l'approche actionnelle, puisque cette dernière entraîne à agir et à communiquer dans des situations non simulées de la vie. L'approche actionnelle, bien que largement préconisée par les didacticiens semble néanmoins trouver quelques limites théoriques dans son application.



### **2.2.2. Activités langagières mises en place par le programme :**

L'intention de cette partie, donc, est de présenter différents types de tâches proposée dans les fiche de préparation de l'enseignant qu'on va les analyser. Nous voudrions dégager leur adéquation avec les principes de l'approche actionnelle. Nous voulons savoir ce qui s'enseigne et s'apprend en classe dans les domaines de la lecture et de la production de textes.

L'Ecole a mis en place des programmes et des curriculums qui permettent à l'élève d'« *apprendre à lire, à écrire et à calculer, pas de manière scolaire, mais pour pouvoir faire face à des situations de la vie quotidienne : pouvoir rédiger un reçu, une facture, une lettre de remerciement, de condoléances, pouvoir défendre leur droits, pouvoir peser, mesurer, rendre un terrain fertile, etc.*» (ROEGIERS, 2006 : 15).

A ce propos, nous avons sélectionné quelques tâches et les activités mentionnées dans les fiches pédagogiques et qui nous paraissent les plus significantes pour notre analyse. Nous allons pouvoir affirmer ou infirmer si l'approche actionnelle est réellement mise en place par l'analyse des quatre tâches inscrites dans les activités langagières de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit. La première activité est relative à l'identification des compétences à l'oral la seconde relative aux compétences à l'écrit

### **2.2.3. Les activités entraînant le développement de la langue :**

En vue d'atteindre l'objectif assigné de l'enseignement de français qui est le développement des compétences de communication à l'oral et à l'écrit, le développement de la langue y compris le lexique se fait à travers des activités de l'oral, de lecture et d'écriture..



Pour les **activités de l'oral**, au début des cours, les activités de production orale sont bienvenues. Les activités de production orale peuvent inclure : les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.) les exposés la lecture d'un texte écrit à haute voix la rédaction d'un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)

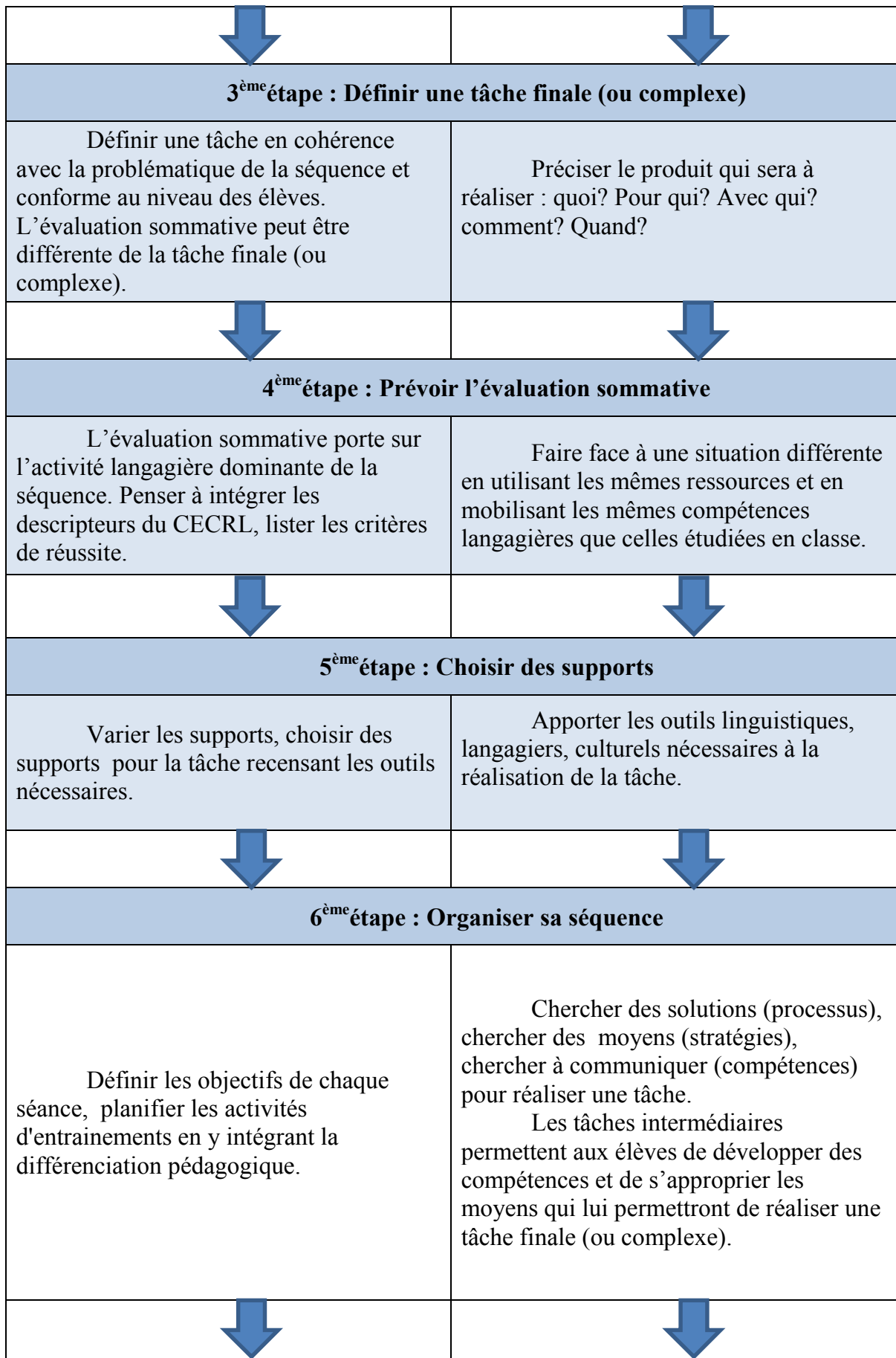
**Quant aux activités écrites** : comme l’oral, le développement des compétences écrites commence par la proposition des textes écrits et divers aux élèves. Par l’observation et la lecture répétée, il y aura un apprentissage « double » de la langue. C’est un apprentissage « simultané du code et du sens ».

Le meilleur entraînement de la langue cible, dans notre cas celui du français, se fait à travers toutes les activités langagières, de la compréhension orale et écrite à la production orale et écrite. Les objectifs de tout programme d’apprentissage sont structurés autour de ces quatre grands types de compétences. C’est ainsi qu’il faut pratiquer des situations réelles dans le but d’intégrer les capacités langagières, est un déclencheur de motivation et d’intérêt de la part de l’apprenant, la langue étrangère est un outil au service de la co- action.

Voici les démarches à suivre pour préparer une séquence pédagogique proposées par Amandine BELLEVILLE professeur d’anglais au Collège Pierre et Marrie-Curie Dreux –France-. A gauche, le point de vue de l’enseignant et à droite celui de l’élève. Quelques aspects méthodologiques peuvent être réfléchis par l’enseignant pour se situer dans une perspective actionnelle.

*Cf. Tableau pour la construction d’une séquence à la page suivante.*

Du côté de l’enseignant	Du côté de l’élève
<b>1ère étape : La thématique</b>	
Choisir une des notions culturelles du programme de la classe concernée et déterminer la problématique.	La thématique est en lien avec les centres d'intérêts des élèves.
	
<b>2<sup>ème</sup> étape : Les objectifs</b>	
Définir une tâche en cohérence avec la problématique de la séquence et conforme au niveau des élèves.	Exposer à l'élève le but, les objectifs de la tâche qui sera à réaliser.



## 7<sup>ème</sup> étape : Evaluer sa séquence

Les élèves ont-ils réussi la réalisation de la tâche finale (ou complexe) ? Qu'entend-on par succès de la tâche ?

Mobilisation des connaissances, stratégies et habiletés pour faire face à une situation nouvelle, degré d'investissement dans le projet, degré de réussite à l'évaluation sommative en fonction du niveau atteint par chaque élève .  
Evaluation positive (niveaux du CECRL)

Pour conclure ce chapitre et cette partie, rien n'est aussi pertinent que l'observation faite par BOURGUIGNON : pour transformer la perspective préconisée en démarche didactique, Claire BOURGUIGNON (2007) annonçait dans une conférence qu'il faut trois éléments à prendre en compte :

1. Il s'agit maintenant de s'adresser à l' « apprenant-usager » d'une langue. C'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage ; ce n'est pas à l'usage à travers des tâches scolaires auquel le *CECR* nous invite à réfléchir mais à l'usage à travers des « tâches qui ne sont pas seulement langagières ». Ceci nous amène au deuxième point.
2. Demander aux apprenants-usagers d'une langue d'accomplir des « tâches qui ne sont pas seulement langagières » impose d'inscrire la tâche communicative, aujourd'hui considérée comme une finalité de l'apprentissage, dans l'accomplissement d'une action qu'il est nécessaire de mener à bien. Ainsi la communication est au service de l'action qui seule lui donne du sens, ce qui est explicité dans le troisième point.
3. *« Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ».*

Ainsi nous pensons voir en transparence ces trois principes de l'approche actionnelle dans nos analyses. En effet, Suite aux réponses du questionnaire, l'un des enseignants reconnaissant l'utilité de l'approche actionnelle dans ses enseignement sa

accepté de nous prêter une de ses séquences pédagogiques préparée pour enseigner.  
Il s'agissait notamment, des activités langagières mises en place par le programme.

# **DEUXIEME PARTIE :**

## **METHODOLOGIE ET PRATIQUE**

---

**« LA PRATIQUE DE L'APPROCHE  
ACTIONNELLE AU CYCLE MOYEN EN ALGERIE »**

## 1. Principes méthodologiques :

Ce chapitre, donc, marque le lien entre la théorie et la pratique sur le terrain. À partir d'une revue de la littérature sur la cohérence méthodologique de la perspective actionnelle vu en cadre théorique, nous proposons de traiter la question de la mise en place de la P.A<sup>15</sup> en salle de classe en la considérant une méthodologie à part entière en didactique des langues étrangères. Nous réservons cette partie à la mise en œuvre de notre travail de recherche et à la réponse aux questions proposées déjà dans la partie introduction. Pour mieux savoir le rôle de l'approche actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons visité des collèges du cycle moyen qui se situent dans la wilaya de Tlemcen, ainsi nous avons choisi nos outils d'investigation.

### 1.1 Rappel de la question de recherche et de l'hypothèse :

Pour circonscrire la recherche, nous avons tenté de répondre à la question suivante : les enseignants du français au collège algérien utilisent-ils réellement l'approche actionnelle dans leur enseignement du FLE ?

Notre hypothèse prend appui sur Dreyfus et Mazouz (1989), nous supposons que : « *Les enseignants du FLE utilisent peu ou pas la nouvelle approche actionnelle dans leur enseignement. Les facteurs qui seraient évoqués par les enseignants sont les contraintes organisationnelles et matérielles, et le manque de formation.* »

Nous vérifions cette hypothèse, dans les pratiques des enseignants à partir de l'idée de Monique DENYER, auteur de manuels de FLE et des guides pédagogiques de la méthode *Rond-Point* selon laquelle une « *tâche d'enseignement-apprentissage, dans quelque discipline que ce soit, doit donc répondre au schéma suivant :*

- **Contexte** : physique, institutionnel, socio-culture.
- **Problème** : (agir, s'informer, se forme...).
- **But** : (résoudre le problème.)

---

<sup>15</sup> P.A : perspective actionnelle.

**Et que les exercices** sont axés sur la manipulation des formes (syntaxiques, phonologiques par exemple), en l'absence de tout contexte.

## **1.2 Les outils d'investigation :**

Notre principal outil de recherche, un questionnaire destiné aux enseignants des collèges moyens dans la wilaya de Tlemcen qui servira comme un moyen de connaissance des enseignants et leurs représentations vis-à-vis de l'approche actionnelle. Mais, l'analyse des situations d'enseignement se fait, en général, au niveau de la classe, c'est pourquoi, il faudrait nous situer dans le domaine de *l'agir professoral* (Francine Cicurel), ainsi, l'analyse des fiches pédagogique d'un enseignant nous paraît, aussi, nécessaire.

### **1.2.1 Premier outil d'investigation : le questionnaire**

Le questionnaire sert à connaître l'attitude des enseignants de français au collège algérien à l'égard de la pratique de l'approche actionnelle en classe de FLE. Le questionnaire est bâti sur cette problématique : Comment les enseignants jugent-ils l'approche actionnelle?

Il était nécessaire, dans le cadre de ce mémoire, de connaître le regard de la profession sur cette approche, qui selon nos hypothèses initiales était peu mise en pratique et/ou peu connue. Un questionnaire à l'attention des professeurs des collèges a été distribué.

Ces questionnaires seront distribués auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants: la condition obligatoire étant d'être un enseignant qui pratique l'apprentissage de la langue française (c'est-à-dire on n'a pas fait recours à un intervenant extérieur pour ce cycle).

Nous avons bien commencé par informer nos répondants des objectifs de notre recherche, de leur implication et des conséquences de leur participation. Nous avons



suggéré que le questionnaire soit rempli dans le milieu de travail des enseignants et même durant le travail de la cellule pédagogique qui est constituée par les instructions officielles.

Les répondants ont eu une semaine pour répondre au questionnaire. Ils seront remis et m'ont parvenu en main propre. De plus, les sujets ont été informés que les données recueillies sont conservées pour une durée maximale de deux ans ou plus. Chaque enseignant a été identifié à l'aide d'un code pour préserver son identité et pour lui assurer l'anonymat en tout temps.

Le plus important pour l'approche actionnelle n'est plus la simple communication mais la formation d'acteurs sociaux dans la microsociété qui est la classe. Ainsi ces acteurs apprennent à agir en groupe dans une société. Les tâches doivent contenir une dimension collective. C'est à ce résultat que doit aboutir notre analyse pour confirmer la présence effective de l'approche actionnelle. Voyons si cette dimension collective et sociale est présente dans nos classes à travers l'analyse.

Nous avons effectué une recherche **compréhensive et descriptive**, car nous avons voulu comprendre finement un point de vue, celui des enseignants de français langue première du moyen au sujet de leur connaissance et application de l'approche actionnelle. Pour ce faire, nous avons réalisé des questionnaires auprès des enseignants de français au cycle moyen. Par la suite, nous avons demandé un enseignant usant l'approche actionnelle de nous faire passer ses fiches de préparation des cours.

#### **1.2.1.1 Le dispositif d'échantillonnage : les participants**

Le tri s'est effectué à deux niveaux : tri d'un échantillon représentatif des collèges et choix des enseignants.

- **Échantillon de collègues** : l'échantillon est composé de treize (13) collègues publics de la ville de Maghnia et ses alentours. Le taux de sondage est d'environ 71,42 %.
- **Le choix des enseignants** : du nombre de 57 enseignants (en moyenne 6 par collège) a été fixé en tenant compte des hypothèses sur les taux de retour. Il est

posé pour principe général que plus le collège comporte d'enseignants, plus le nombre d'enseignants à questionner est élevé.

Notre recherche est descriptive, il convenait que notre échantillon soit restreint. Il était composé de 22 enseignants de français du cycle moyen.

Cet échantillon, quoique exigeant dans le traitement des données, représente un nombre minimal de participants pour permettre de couvrir les divers caractéristique de l'approche actionnelle et sa pratique dans l'enseignement du moyen. De plus, lors de notre analyse, nous avons remarqué qu'au fur et à mesure de la cueillette, nos données devenaient moins fructueuses, car répétitives ou saturées (Deslauriers, 1991).

#### **1.2.1.2 Recommandations de Régnier (2004) pour l'élaboration du questionnaire :**

Le choix de cette technique pour construire les données nous a semblé tout à fait adapté. Régnier (2004) parle de l'importance de cet outil en mettant en avant quelques aspects que nous devons prendre en considération avec rigueur tels que l'élaboration de son contenu et de sa forme, l'anticipation de son application et de son traitement. Nous avons choisi des questions fermées et ouvertes. Dans ce processus d'élaboration de cet instrument, nous avons pris soin de respecter quelques recommandations de Régnier (2004), en particulier les trois étapes importantes :

- 1. Forme :** sa structure, comment le questionnaire doit être représenté ; la formulation, le nombre, l'ordre et le format des questions ; son adaptation à des traitements assistés par ordinateur.
- 2. Contenu :** pertinence de l'objet des questions.
- 3. Passation :** mode, échantillonnage des sujets, coût.

Ainsi, notre questionnaire est composé de dix questions dont quatre ouvertes, quatre questions fermées et deux mixtes. Ces trois formats sont requis pour obtenir les informations dont nous avons besoin relatives aux caractéristiques des enseignants et

aux variables qui modélisent notre objet d'étude. Le questionnaire comporte les questions qui se réfèrent aux contenus suivant :

1. Données personnelles et expériences professionnelles, statut du travail.
2. Difficultés rencontrées en tant qu'enseignant de français pour exercer son travail en salle de classe, la méthodologie et la pédagogie.
3. La méthodologie et la pédagogie Curriculum : formation professionnelle et continuée, disciplines étudiées dans la formation.
4. Réformes éducatives : impacts positifs ou négatifs sur la pratique de l'enseignant : réforme algérienne, (2002) ; CECRL.
5. Recommandations des réformes éducatives:

Le questionnaire respecte le contexte et les particularités du système scolaire algérien.

En ce qui concerne la passation, l'enquête par questionnaire est administrée par nous-mêmes mais aussi, par courrier postal, courrier électronique le 03 et le 04 MARS 2016, pour les ramasser et recevoir le 06 et le 07 du même mois. Ainsi, nous avons commencé l'identification et le tri le même jour (le 07 mars 2016) pour les finir le 09 mars. Notre analyse effective a débuté le 10 du mois : un travail sans relâche.

### **1.2.1.3 Le mode de saisie et de traitement des données :**

Nous avons codifié les données tirées du questionnaire selon trois catégories (Trois modes de traitement) :

- Tout d'abord les tris qui dégagent les tendances de pratiques et d'opinions des enseignants sur l'approche actionnelle (section 2).
- Le deuxième type de traitement a regardé les réponses au questionnaire selon l'expérience des enseignants.

- Enfin le troisième profil regroupe essentiellement les professeurs qui appliquent l'approche actionnelle.

Nous avons eu recours, aussi, à l'analyse de contenu pour analyser les contenus **latents** ; nous avons identifié même les éléments implicites dans l'enseignement pratiqués par des enseignants en les rendant explicites dans notre analyse descriptif.

#### **1.2.1.4 Les pratiques existantes :**

Afin de faire une analyse des pratiques existantes, nous avons distribué un questionnaire en version papier. Cette démarche d'investigation a été mise en place dès Février 2016. Nous avons imparti pour ce questionnaire un délai de réponse d'une semaine. Malgré nos efforts, le délai de réponse a été largement dépassé, ce qui a retardé la collecte des données et donc leur analyse. On va présenter et expliquer aussi les réponses de notre questionnaire. Les résultats vont être analysés et présentés sous forme de tableaux en suivant la chronologie des questions et en fonction de la réponse à la question principale du questionnaire. (« Connaissez-vous l'approche actionnelle? »). Grâce aux résultats, certaines des hypothèses proposées vont être infirmées ou confirmées.

Le questionnaire a ciblé treize collègues du moyen. Des enseignants, hommes et femmes, ont bien voulu nous éclairer au questionnaire que nous leur avons soumis.

### **1.3 Présentation et analyse :**

Dans ce chapitre de ce travail, nous avons exposé les techniques choisies en vue d'atteindre le but de notre étude et recherche. Il est consacré à la présentation quantitative de l'échantillon, à l'analyse et à l'interprétation des résultats de notre enquête.

L'analyse des données se déploiera en 3 temps : renseignement généraux du profil des enseignants (section 1); analyse de contenu portant sur la définition de la notion de approche actionnelle (section 2) ; interprétation des résultats par rapport aux hypothèses de départ et à notre cadre théorique.

## Section 1 : Présentation générale de l'échantillon

L'objectif de cette recherche : tous les enseignants connaissent et appliquent l'approche actionnelle ou ils ne l'appliquent pas, mais, est ce que les hommes ont de meilleurs connaissances que les femmes concernant cette approche (A) ? On a pris (X) comme variable de cette hypothèse : Le sexe (H/F) et on choisit l'indicateur principal (C) pour la connaissance de cette approche.

### Questions signalétiques :

- Êtes-vous un homme ou une femme?

Homme  Femme

- Nombre total d'années d'expérience dans l'enseignement :

Moins de 5 ans  De 5 à 10 ans  De 11 à 15 ans  De 16 à 20 ans

Plus de 21 ans

- Votre statut est :

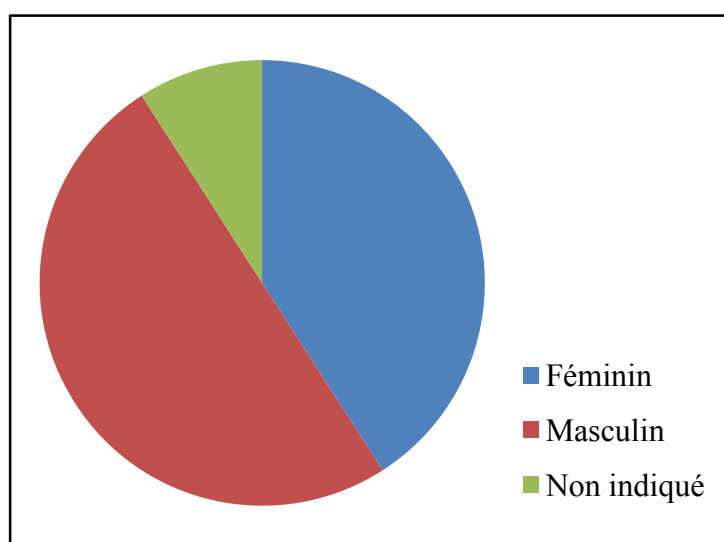
Statut Permanent  Contractuel

- Pensez-vous avoir assez de compétences pour enseigner le français ?

Oui  non

**Tableau n° 1 : Répartition des enseignants selon le sexe**

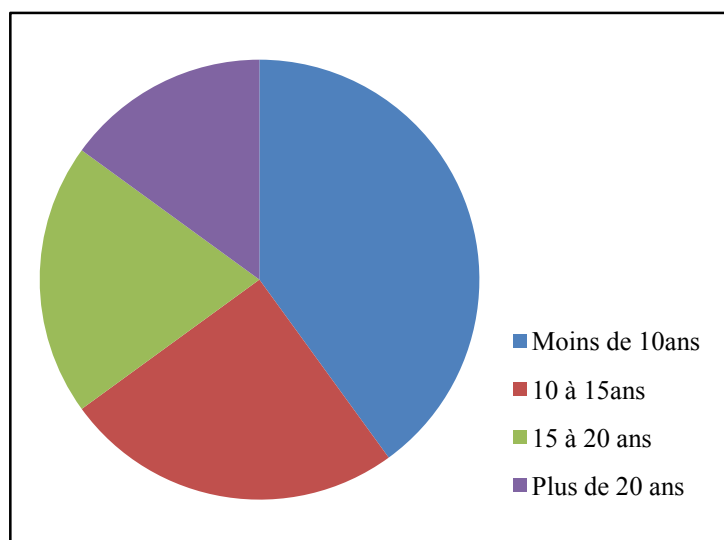
<b>Sexe</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Féminin</b>	09	40,90%
<b>Masculin</b>	11	50%
<b>Non indiqué</b>	02	9,09 %
<b>Total</b>	22	100%



Sur 22 enseignants enquêtés, 11 sont de sexe masculin et 09 sont de sexe féminin. Ce qui nous conduit à découvrir la prédominance masculine aux collèges de la ville de Maghnia.

**Tableau n° 2 : Répartition des enseignants selon l'expérience**

Sexe	Fréquence	Pourcentage
<b>Moins de 10ans</b>	08	36,36%
<b>10 à 15ans</b>	05	22,73%
<b>15 à 20 ans</b>	04	18,18%
<b>Plus de 20 ans</b>	03	13,64%
<b>Total</b>	22	100%



Nous avons réparti les enseignants en quatre groupes :

- Le premier groupe est celui des enseignants dont l'ancienneté varie d'une année à neuf ans (36,36%). Ils sont 08 enseignants ce qui fait qu'il constitue la majorité (par rapport à l'ancienneté).
- Le deuxième groupe de 10 à 15, soit 22,73%. Ce sont des enseignants qui débutent dans le métier.
- Le troisième groupe et quatrième de 15 à 20 ans (18,18%) et de 20 ans et plus (13,64%) sont ceux qui sont vraiment installés dans le métier. Ces deux groupes réunissent sept des enseignants enquêtés, soit 31,82%.

Dans cette section signalétique, il nous a semblé important de préciser si les enseignants ont plus ou moins de 15 ans d'expérience. En effet, le CECRL a été publié en 2001. Il pourrait donc y avoir une incidence sur la formation des enseignants.

Quant à leur expérience, elle dépasse en moyenne 15ans selon notre calcul. Nous remarquons que nous n'avons pas reçu les réponses de deux enseignants (E21 et E22) : nous ignorons encore la cause. Ce qu'il faut remarquer c'est que les enseignants ayant moins de quinze ans sont plus nombreux que les autres, cela laisse supposer qu'ils connaissent l'approche actionnelle car, cette dernière a été proposée par le CECRL voilà quinze ans (15 ans) !

Pour la spécialisation et la qualification, à l'unanimité, reconnaissent la noblesse de leur profession. Ils sont conscients des difficultés de leur tâches, aucun obstacle, aucune situation ne les décourage pour mener à bien leur mission, ils ajoutent qu'enseigner le français est une satisfaction personnelle surtout si les résultats obtenus par les élèves sont appréciables, ils savent que cela demandent beaucoup d'investissement personnelles mais ils sont prêts à participer à l'évolution culturel du pays grâce au bilinguisme voire même le plurilinguisme.



**Section 2 : Analyse de contenu portant sur la définition de la notion de l'approche actionnelle et son application**

Nous résumons les réponses dans le tableau suivant :

Enseignant s	Sexe	Connai ssent	Appliqu ent	1ère activité	Supports	Formation didactique	Travail en groupe
<b>0 - 5 ans</b>	H	Oui	Non	Oral	Texte	<b>07</b>	Rare
	F	Oui	Souvent	Oral	Vidéo		Souvent
	F	Oui	Rare	Oral	Texte		Jamais
	F	Oui	Oui	Oral	Texte		Non
<b>5- 10 ans</b>	H	Oui	Oui	Oral	Vidéo/texte		Souvent
	H	Non	Rare	Oral	Tous		Jamais
	F	Oui	Non	Oral	Vidéo/textes		Oui
	F	Notions	Non	Oral	Manuel		Rare
<b>10-15 ans</b>	H	Oui	Oui	Oral	Vidéo/manuel		<b>S A N S  M E N T I O N</b>
	H	Notions	Non	Oral	Vidéo/manuel		
	H	Non	Non	Lecture	Manuel		
	H	Non	Non	Lecture	Manuel		
	F	Oui	Non	Oral	Manuel, etc.		
<b>15- 20ans</b>	H	Non	Non	Lecture	Manuel		
	H	Non	Non	Lecture	Manuel		
	F	RAS	RAS	Oral	Texte		
	F	RAS	RAS	Ecrit/oral	Manuel		
<b>20 ans et plus</b>	H	Non	Non	Lecture	Texte	<b>00</b>	
	H	Oui	Non	Oral	Vidéo, dépliant, manuel		
	F	Non	RAS	Oral	Manuel		
<b>Non indiqué</b>	E21	RAS	Non	Oral	Manuel		
	E22	RAS	RAS	Oral	Manuel		

**Rubrique 1 : Formation**

- **Questions n°1 : Les enseignants et la formation continue**

A propos de la première question :

« Avez-vous bénéficié d'activités de formation initiale universitaire en didactique des langues à l'université ou dans des écoles supérieures spécialisées ? ».

Oui  Non

Pour 22 enseignants interrogés, sept (07) seulement soulignent qu'ils se sont formés en didactique de langue à l'université (formation initiale), dont 04 enseignants ont moins de cinq (05) ans d'expérience, ce nombre représente 18,18% des enseignants enquêtés ; 4 enseignants (les plus anciens) disent qu'ils ne s'y intéressent pas tellement, c'est-à-dire +18% aussi des interrogés.

	<b>0-5 ans</b>	<b>5-10</b>	<b>10-20 ans</b>	<b>20 ans et+</b>
<b>Formation en didactique des langues à l'université ou aux écoles supérieures</b>	04	03	00	00
<b>Formation personnelle</b>	04	10	05	03

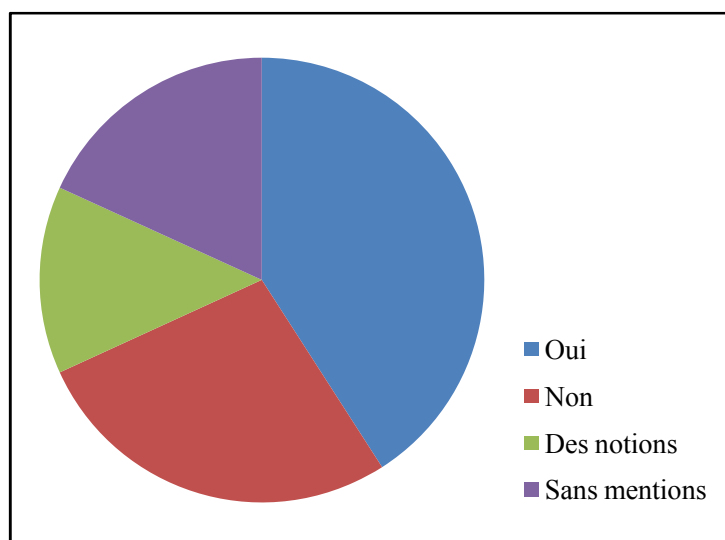
Presque tous les enseignants s'accordent pour dire qu'il n'y a pas de formation. Certain, enseignants marquent aussi l'insuffisance de la formation initiale et la nécessité de se former tout au long de la vie professionnelle.

- **Question n°2 :**

a-Connaissez-vous l'approche actionnelle?    Oui        Non        Des notions

b- Donnez votre définition à l'approche actionnelle.

	Nombre de questionnaires	Pourcentage
<b>Oui</b>	09	40,90%
<b>Non</b>	06	27,27%
<b>Des notions / (autres)</b>	03	13,63%
<b>Sans mentions</b>	04	18,18%



Connassent-ils bien le CECR et l'approche actionnelle? Cette question ouverte s'est caractérisée par des formes de réponses analogues.

Neuf (09) enseignants avouent qu'ils connaissent l'approche actionnelle soit 40,90%, et six (06) disent ne pas savoir ce que c'est. On remarque que cinq enseignants

nouvellement recrutés ont répondu positivement : ceci s'interprète par leur avance par rapport aux anciens.

- **Un enseignant (E3) a écrit :** *« je ne suis pas sûr mais je pense qu'elle permette à l'apprenant de formuler des hypothèses, et le rendre capable de produire à l'oral comme à l'écrit en groupe ».*
- **E 5 :** *« je crois qu'elle permet de sortir de la routine dans la classe, en poussant l'apprenant à s'exprimer, à prendre la parole en classe, et aussi à travailler en groupe »*
- **E9 :** *« je pense que l'approche actionnelle laisse l'élève travailler par l'action »*

Les résultats de cette enquête sont révélateurs. Les questions ouvertes m'ont permis d'avoir des informations de l'ordre de doute et d'opinion. En effet, lorsque les professeurs sont questionnés sur leurs connaissances sur l'approche actionnelle, les réponses débutent avec des phrases du type **« je crois que »**, **« je ne suis pas sûr »**, **« pas grande chose sauf »** et elles restent souvent très vagues. Ainsi, ceux qui ont répondu positivement à la première question se contentent de décrire l'approche, en précisant que c'est une approche que l'apprenant puisse travailler en classe, où il pourra pratiquer tous types de tâches.

Ils considèrent l'approche actionnelle comme le meilleur moyen pédagogique et méthodologique dans le déroulement de l'apprentissage et elle permet à l'apprenant de formuler des hypothèses de sens, de travailler en coopération comme en société. Voilà un exemple de réponse responsabilisant l'élève :

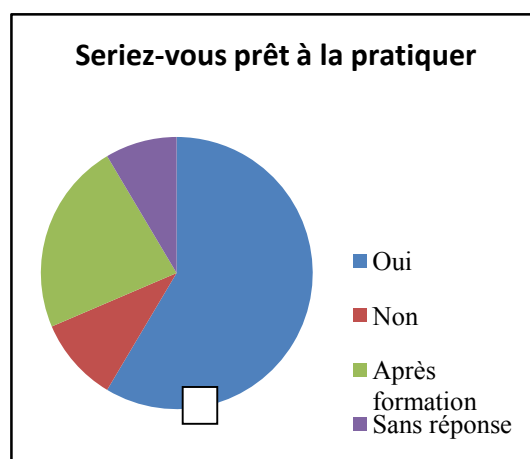
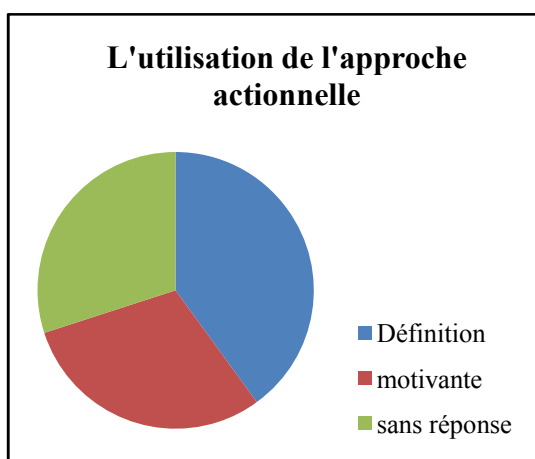
- **E17 :** *« l'approche actionnelle donne la responsabilité à l'apprenant »*
- **Question n°3 :**

« Si vous connaissez l'approche actionnelle, l'appliquez-vous durant vos séances de français ? »

Oui  Souvent  Rarement  Non

Parmi les personnes connaissant l'approche actionnelle, il était nécessaire de connaître le nombre d'enseignants la mettant réellement en pratique.

Six (06) enseignants (si on compte les : oui, souvent, rarement) se déclarent pratiquant l'approche actionnelle, soit 27% des enquêtés (oui/ souvent/ rare). Ce qui nous étonne, c'est que trois (03) enseignants se déclarent même très favorables à sa pratique soit 50% des connaisseurs.



• **Question n° 4 :**

« A votre avis, quelle est la place de l'approche actionnelle dans les programmes du moyen ? »

Quatre enseignants (04) sur 22, voient que l'approche actionnelle est présente dans les programmes du moyen. En effet, les manuels du moyen proposent des tâches différentes telles que :

- **E3** : « la pédagogie du projet relève de l'approche actionnelle. Les enfants font des tâches successive pour arriver à la tâche finale ».

- **E6** : « je pense le travail par les séquences pour réaliser un projet collectif fait partie de l'approche actionnelle ».

Ces deux (02) réponses sont conformes à ce qu'on a remarqué en analysant une séquence didactique au moyen. Nous avons trouvé que la séquence, dans le manuel,

débuté toujours par une activité d'oral, où l'élève écoute puis produit et dialogue. Ensuite, une activité de lecture. Alors, des activités d'écriture suivies d'une situation d'intégration qui fait objet d'une évaluation parachevant la séquence.

- **Question n°5 :**

« Si OUI, qu'apporte cette approche à votre enseignement et/ou aux élèves ? Pensez-vous qu'il existe des obstacles à sa mise en pratique ? ».

Un seul enseignant (**E1**) a répondu à cette question. Ainsi notre analyse ne peut pas être efficace et représentative. Cet enseignant est celui qui nous a passé ces fiches de préparation pour les analyser. Il se peut, donc, qu'il a fait une recherche avant de répondre. Il a montré que cette approche est utile à travers sa réponse :

**E1** : « sur je pense que l'approche actionnelle permet à l'élève d'utiliser le français et l'arabe en classe avec ses camarade pendant la réalisation des projet collective et même pendant la séance du compte rendu de paragraphe car il a le droit de bouger et de se déplacer en salle. »

Cette réponse est largement explicite des conséquences de son application : travail de groupe, usage des langues sociétales et surtout pendant la réalisation de la tâche.

**Synthèse de la rubrique formation :**

Le résultat nous paraît fort intéressant, parce qu'il répond à ce que nous nous attendions. Ce qui compte pour nous, c'est que la 1/3(tiers) des enseignants interrogés connaissent ou ont des notions et donc sont favorables à son application. D'ailleurs, ce pourcentage intéressant laisse penser qu'une approche actionnelle sera opérationnelle pour le cours de français au collège dans quelques années à venir. En tout état de cause, ce résultat est encourageant.

## Rubrique2 : Pratique

- **Question N°6 : Les supports et l'aménagement de l'espace**

Nous avons posé cette question pour montrer les exigences de l'approche actionnelle quant à la diversité des supports didactiques dans l'enseignement de FLE. Les réponses relèvent que chaque enseignant a ses critères spécifiques du choix du support sans qu'il y ait une manière commune à tous.

- *E17 a écrit : «...on peut exploiter, par exemple, la vidéo dans les activités d'apprentissage de la compréhension et de l'expression orales parce qu'elle représente et constitue le meilleur support».*

- **Pour le matériel didactique utilisé :**

Le manuel est le choix unanime des enseignants à 72,72% ; les textes photocopiés sont des choix un peu rares à 20,83% car c'est l'élève qui va payer). Tandis que le choix d'un œuvre intégral ne représente que 4,5%.

- **Pour aménagement de la salle :**

Vingt (20) enseignants utilisent la traditionnelle rangée : + 90 % et 02 enseignants, utilisent les tables en U, atelier) : -10%

	Matériels didactique			Aménagement de la salle	
	Manuel	Texte photocopié	Œuvre intégrale	Traditionnelle	Spécifique
<b>Réponses</b>	16	5	1	20	2
<b>Pourcentage</b>	72,72%	4,5%	20,83%	90,90%	9,09%

- **Question n° 7 :**

« Quelles activités langagières, et quelles compétences à mettre en place dans votre classe ? »

Cette questions vise à connaitre si, les 05 activités langagières (compréhension (orale/écrit), production (oral/écrit), interaction) investies en compétences sont effectives bien que l'enseignant qui applique ou non l'approche actionnelle ne sache.

*E3 : « les activités que nous pratiquons sont les activités de compréhension et production ».*

*E13 : « les activités de lecture, de langue et de production écrite ».*

*E11 : « les activités de l'oral et de l'écrit ».*

Ce que nous avons remarqué est l'absence de la mention du mode de l'activité (orale ou écrite dans la plus part du cas). En outre, presque toutes les réponses ne signalent pas l'activité d'interaction pourtant, elle est plus favorable pour l'acquisition de compétences communicatives, par l'écoute mutuelle et la collaboration entre les élèves.

Certains enseignants soulignent les activités linguistiques (de langue) sans précision de la compétence envisagée. Il en est de même pour l'activité de lecture (de quelle compétence s'agit-il ?).

- **Question n° 8 :**



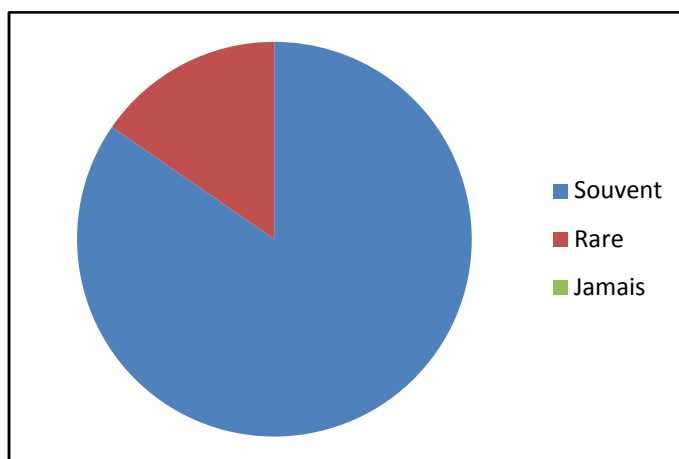
« Lors de ces activités, les élèves sont-ils appelés, à utiliser le travail en groupe. » Cocher tout ce qui s'applique :

- Dans l'apprentissage d'une activité scolaire
- Dans la réalisation d'un projet scolaire en classe
- Dans la réalisation d'une micro-tâche du projet

Dans le contexte de l'approche actionnelle, le travail en groupes apparaît comme un moyen adapté à l'atteinte des objectifs. Or, dans les réponses on voit mal sa présence. Aucun enseignant n'a coché la première case « *dans l'apprentissage d'une activité scolaire* ». 04 enseignants ont coché la 3ème case. Les 22 enseignants ont coché la case de « *dans la réalisation d'un projet scolaire en classe* ».

Mais, nous devons signaler que la proposition des tâches qui intègrent la dimension sociale de l'apprentissage des langues, le travail collaboratif et de la coopération doivent s'imposer dans la réflexion des professeurs.

Cases	Enseignant	
Case 1	00	Jamais
Case 2	22	souvent
Case 3	04	Rare



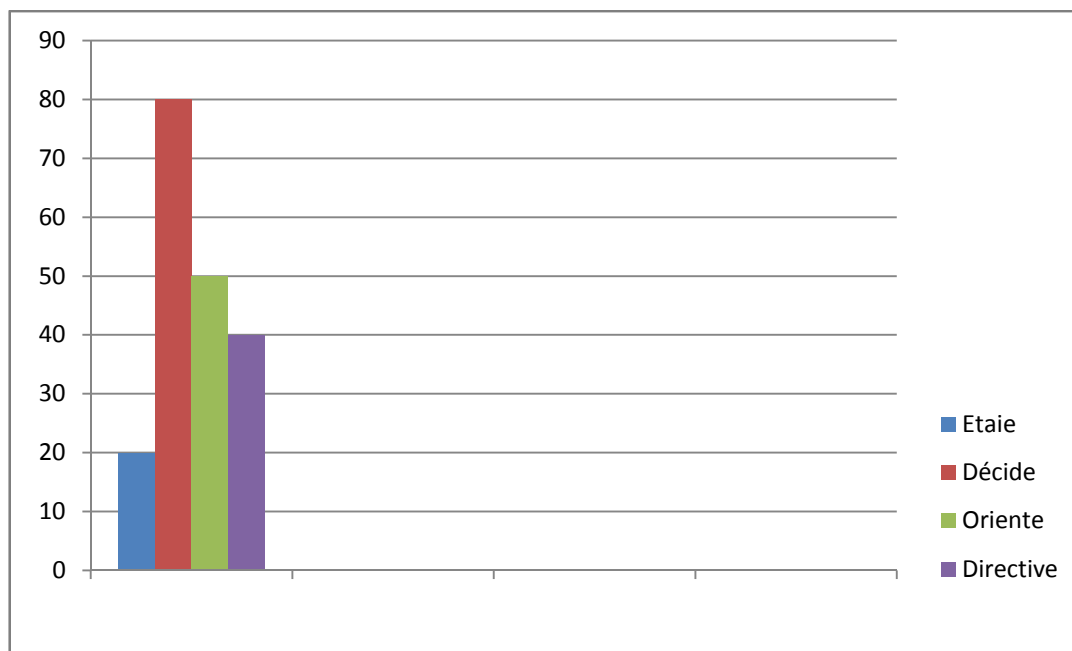
• **Question 9 : rôle de l'enseignant**

Quelle sont les tâches à accomplir par l'enseignant. (Classez les propositions de 1 à 4 selon leur degré de récurrence du rôle de l'enseignant)

- Etayage
- Décide
- Orienter et mobiliser l'élève
- Présente de façon magistrale

L'une de nos idées directrices a été que l'activité de l'élève est déterminée et subordonnée au rôle de l'enseignant. En effet, si l'enseignant adopte une pédagogie magistrale, il est difficile d'envisager que l'élève ait l'opportunité de se mettre en action et de construire ses compétences par lui-même.

Les répondants devaient ordonner des propositions de 1 à 4, selon leur degré de récurrence.



- **La série (1)** représente « l'étayage » il est bien classé dernier avec (-) 20% soit 04 enseignants;

- **La série (2)** qui représente « décide du contenu » était l'avis de l'unanimité avec 80% soit 18 enseignants ;
- Ensuite **la série (3)** qui représente « orienter et mobiliser l'élève » a pris la 2ème place ;
- Enfin **la série (4)** – « présente son cours de façon magistrale » a pris la troisième position.

On a relevé que la proposition « *présente de façon magistrale* » n'a pas beaucoup d'importance : elle se positionne en n° 3. Mais, la proposition « *décide* » a pris la première position. La série (2) montre qu'il est le tenant du savoir. Il ne laisse pas à l'élève la possibilité de s'approprier le matériel utilisé. La réponse confirme que l'enseignant ne peut pas s'effacer. C'est une pédagogie traditionnelle qui favorise la dépendance.

Maintenant, pour la série (3) « *oriente et mobilise* » nous avons relevé que 5 enseignants (E3, E4, E15, E16 et E21) met l'accent sur la relation enseignant-apprenant et correspond aux pédagogies « non-directives ». D'après Houssaye, ce processus institue l'enseignant comme médiateur : « *le maître (...), c'est un médiateur (...) c'est un créateur, un autorisateur et un ordonnateur de systèmes de médiations* » (1988 : 137).

- **Question 10 : Les enseignants et l'évaluation**

- « Vous ne pratiquez l'évaluation qu'à la fin d'une séquence pédagogique (ensemble de séances autour d'un objectif) ? »
- « En évaluation, vous demander aux apprenants de lire leurs productions et vous demander l'avis des autres apprenants vis-à-vis de cette production ? »

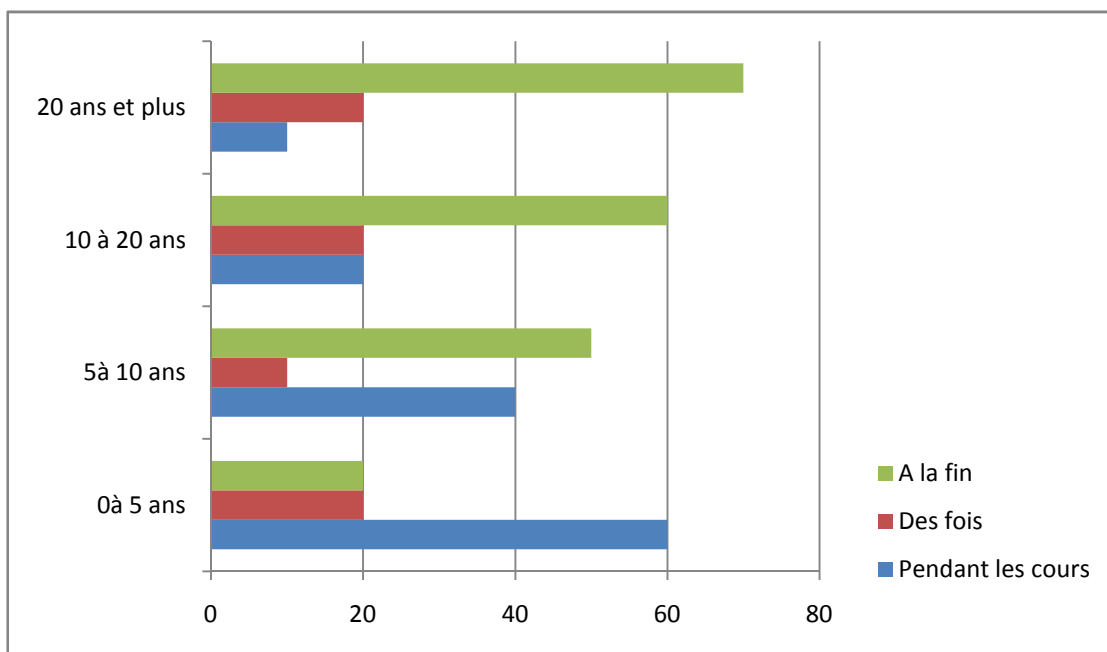
Les questions posées visent à savoir si les enseignants interrogés considèrent l'évaluation comme faisant partie des apprentissages car, il est dit souvent que l'évaluation est souvent pointée comme arrivant en fin de parcours d'apprentissage. Nos enseignants interrogés reconnaissent principalement la dimension sommative de l'évaluation en fin de séquence d'apprentissage.

Pour presque tous les enseignants, dans l'évaluation, le plus important est de suivre les élèves, de mieux les connaître pour pouvoir repérer leur difficultés. Ainsi, ils voient l'évaluation comme l'accompagnement des élèves et de leur apprentissage.

Plus de 40% des pratiques d'évaluation sont des pratiques à la fin de la séquence. Quant à la participation des élèves à l'évaluation des productions de leurs camarade, on recensé seulement 05 réponses et qui signalent que leur participation prend le plus souvent la forme d'une discussion collective.

*E7 : "Il est plus simple de faire une évaluation collective quand les effectifs sont peu nombreux".*

*E9 : "Il n'y a pas de méthode d'évaluation connue par tous. Donc je fais recours aux élèves pour se corriger entre eux à l'oral".*



Quasiment la totalité de ceux qui disent « évaluer leurs élèves envisagent le faire à la fin, ce ci laisse dire qu'il ne considère pas encore l'évaluation comme moyen de formation. »

#### **1.4 Commentaire et interprétation du questionnaire aux enseignants :**

*Dans les lignes qui suivent, nous essayons d'interpréter les principaux résultats de cette enquête.*

Ce questionnaire permettrait de savoir plus sur les enseignants, leur vision du métier, leurs opinions sur la formation reçue et souhaitée, leur culture d'enseignement en général à l'égard de l'approche actionnelle. L'intérêt du questionnaire était d'apporter l'avis des enseignants sur le sujet de recherche. Notre questionnaire avait pour but de proposer aux enseignants d'exprimer leurs représentations sur «l'approche actionnelle», de façon à ce qu'ils explicitent leurs conceptions de certaines notions (activités, tâches et évaluations).

D'emblée, nous signalons que le taux de retour est de 52 %, nous avons enquêté 40 enseignants, expérimentés et moins expérimentés, mais nous avons reçu 22 réponses que nous allons interpréter. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'objet de l'enquête est, ici, probablement plus délicat, et que les réticences à pratiquer l'approche actionnelle peuvent être un frein pour répondre à cette enquête.

##### **Section 1 : Les enseignants et leur perception du métier :**

Les enseignants dans l'ensemble aiment leur métier. Ils apprécient le contact avec les élèves et la diversité du travail. Il semble qu'il y ait une différence de culture d'enseignement mais aussi de génération. Au total, on ne note que de faibles différences selon l'âge et la durée d'expérience professionnelle.

##### **Section 2 :**

Nous avons demandé aux répondants de proposer une définition de la notion d'« approche actionnelle du CECRL ». Ils ont donné des définitions personnelles non satisfaisantes de l'approche, qui peuvent être divisées en deux catégories, comme il suit :

## 1. *Définitions générales :*

Certains enseignants ont défini l'approche actionnelle en tant qu'approche utilisée pour faciliter l'apprentissage et l'accomplissement d'une tâche. N'utilisant la langue à travers des activités en classe. Les extraits ci-dessus sont fournis à titre d'exemple :

*E2* : « elle est utilisée par les élèves et le professeur pour apprendre facilement ensemble. »

*E9* : « je pense que l'approche actionnelle laisse l'élève travailler par l'action. »

## 2. *Définitions spécifiques :*

Certains enseignants ont caractérisé l'approche actionnelle de manière plus fine, en faisant intervenir dans leur définition d'autres variables. Les extraits sont fournis à titre d'exemples :

*E8* : « c'est une nouvelle méthodologie qui prend l'élève comme acteur social. »

*E17* : « l'approche actionnelle donne la responsabilité à l'apprenant. »

Pour ce qui est de l'intégrer dans la pratique, on remarque l'avance des jeunes professeurs de FLE. Ces réponses permettent tout d'abord de constater que leurs représentations sont conformes à ce que nous avons envisagé : les nouveaux enseignants définissent et connaissent le CECRL.

Ces conceptions révèlent, uniquement, l'intérêt et l'effet d'une formation didactique au sein de l'université.

*E15* : « moi, j'ai un master en didactique, on a bien appris ces principes et ces objectifs. »

*E18* : « je sais que l'approche actionnel rend l'apprenant responsable de son apprentissage, on a fait ça à l'université mais ici, non. »

À partir des réponses aux cinq premières questions, il est indéniable qu'à ce jour une possible implication des principes du CECRL s'avère difficile. Même si plus de 40% des enseignants ont répondu « oui » à la question de sa définition, et plus de 30% pense que l'utilisation serait une source de motivation pour les apprenants, trois parmi eux la pratiquent réellement.

- **Question n°6 :**

**Pour les supports** de l'enseignement/ apprentissage du FLE, les réponses sont révélateurs des objectifs du cours, des représentations et des choix de l'enseignant, des dispositifs didactiques et des activités pédagogiques. En effet, les enseignants affirment qu'ils utilisent le manuel scolaire comme ressource principale dans leur classe car, le manuel propose tout le dispositif à mettre en œuvre y compris celui relatif à l'évaluation, indépendamment du public ciblé. Mais, très rare les textes photocopiés.

Quant à l'**aménagement de la salle** l'unanimité est pour la position traditionnel (rangées) peu sont pour lestables en U. Cependant, 88 % des salles, selon les interrogés, gardent un aménagement traditionnel (ni table ronde, ni disposition spécifique), ce qui ne favorise ni l'échange apprenant/apprenant ni le travail de groupe, et met en lumière le rapport traditionnel enseignant /apprenants, avec les statuts respectifs du détenteur du savoir et des récepteurs d'informations.

Pourtant, l'aménagement de la salle de cours traduit une certaine conception de l'enseignement/apprentissage dans une optique actionnelle. Il met en valeur les grands traits des rôles des divers acteurs de l'institution scolaire, et leurs rapports.

- **Question n° 7 :**

L'analyse des réponses révèle la confusion courante entre la tâche et l'activité. Pourtant le principe de l'approche actionnelle se traduit par le fait que chaque unité se termine par une tâche (macro- tâche ou complexe).



- **Question n° 8 :**

Pour le travail en groupe dans cette question, nous disons que le principe fondateur est constitué par les travaux qui se réclament des thèses de Vygotski et de leurs prolongements. Ces travaux permettent d'affirmer que les interactions entre pairs peuvent favoriser à la fois l'élaboration des savoirs locaux et des outils généraux de la pensée.

A cet effet, nous interprétons que les conversations produisent conjointement du social et du cognitif. On ne voit pas comment les élèves parviennent à produire une interview orale sans travailler ensemble.

**Pour conclure**, les analyses mises en œuvre ont donné des résultats complémentaires qui peuvent être résumés en quelques points saillants :

- Une homogénéité des discours des enseignants, avec, toutefois, l'émergence de certaines différences entre les nouveaux et les anciens quant à la définition de certaines notions
- Les réponses observées ont permis de mettre en évidence que bien souvent, la prise de parole de l'enseignant et son autorité est monopolisante. Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignant explique, interroge, donne les consignes et fournit un feedback correctif aux élèves.
- Un certain nombre d'enseignants déplore qu'il n'y ait pas plus de travail en équipe avec les enseignants d'autres wilayas.
- Tous les enseignants trouvent que le plus difficile c'est de bien évaluer au quotidien. L'important dans l'évaluation est de suivre les élèves et de mieux les connaître pour pouvoir repérer leurs difficultés. L'évaluation apparaît difficile pour les enseignants de FLE et ils voudraient être mieux formés. Ils voient aussi l'évaluation comme l'accompagnement des élèves et de leur apprentissage. Une quasi-absence des tâches pour les élèves à réaliser en groupe.

Du questionnaire, aussi, nous comprenons qu'en effet, les enseignants préfèrent choisir l'approche communicative et son concept par compétence, car, le contexte de l'enseignement /apprentissage des langues et du FLE est loin d'évoluer vers les préconisations du CECRL.

Soulignons enfin que l'effectif, entre 36 et 45 élèves par classe, est aussi une contrainte difficile à gérer. Pour plus de vérification, nous avons entrepris l'analyse de deux fiches de préparation d'un enseignant de FLE au collège.

### **1.5 Deuxième outil d'investigation : l'oral et l'écrit dans le cadre de la perspective actionnelle :**

Les activités proposées, aux élèves dans l'enseignement de FLE permettant à l'apprenant de devenir un acteur social autonome, considèrent « *avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (...)* ». (CECR, 2002 :15).

La compréhension, la production écrite et orale à côté de, l'interaction sont les activités de communication langagière retenues par le Cadre européen commun de référence pour les langues, qui permettent à l'apprenant, dans une perspective actionnelle, de mobiliser ses compétences générales individuelles articulées à sa compétence à communiquer langagièrement en vue de réaliser des tâches communicatives dont les résultats sont en fait les diverses formes que prennent la communication dans des situations déterminées. Pour l'approche actionnelle, le professeur de FLE doit s'efforcer de bâtir des séances d'apprentissage cohérentes, fédérées par la réalisation d'une « tâche finale ».

Cette tâche « *se définit par un verbe d'action (planifier, organiser, sensibiliser..)*», et elle est « *motivée par un objectif ou un besoin et donne lieu à un résultat identifiable* » pour un destinataire identifié. On distinguera la tâche communicative, qui ne fait appel qu'à une capacité (par exemple « *être capable de ...* ») de la tâche complexe qui « *intègre plusieurs tâches communicatives, donc plusieurs capacités langagières* ».

Selon les concepteurs du CERC, le terme de tâche incorpore toutes les activités langagières, de la compréhension orale et écrite à la production orale et écrite. Les objectifs de tout programme d'apprentissage sont structurés autour de ces quatre grands types de compétences.

Voyons les activités qu'on va analyser et comment notre enseignant va les proposer.

### **1.5.1 Description et analyse des activités langagières proposées dans les fiches de préparation de l'enseignant**

#### **1.5.1.1 Analyse de la fiche de préparation de l'activité de compréhension orale : « écoute-compréhension » :**

Pour analyser la fiche de préparation de l'activité de compréhension nous décrivons, d'abord, l'entête de cette fiche.

#### **L'entête de la fiche de préparation :**

##### **➤ Choix du thème et consignes :**

La compréhension orale va être mise en place à partir d'un document authentique, une vidéo de type informatif. Le contenu est choisi en fonction du manuel scolaire. Dans la compréhension, l'introduction des tâches par l'enseignant consiste à faire écouter et comprendre des discours informatifs sur. Les villes : un reportage de voyage sur la ville de Ghardaïa.

La vidéo « source » proposés aux élèves contiennent des informations **sur la ville de Ghardaïa**, que les élèves ne connaissent que partiellement, voire pas du tout. Les textes remplissent de ce point de vue leur fonction première qui est l'acquisition de nouvelles connaissances.

##### **➤ Les objectifs :**

Les objectifs soulignés dans l'approche actionnelle et communicative, à propos de la compréhension orale nous citons :

- Acquérir et développer des stratégies d'écoute.
- Comprendre des situations de communication.
- Découvrir du vocabulaire en situation.
- Découvrir différents registres de langue en situation.
- Reconnaître des structures grammaticales et des actes de parole en contexte.
- Découvrir et comprendre des faits de civilisation.

La fiche de préparation mentionne l'objectif principal suivant : « *comprendre la situation de communication pour produire* ».

➤ **Le support :**

L'enseignant a adapté le document au niveau des apprenants, il a, effectivement, fait son choix. On lit dans la fiche le titre du document suivant : « Vidéo sur la ville de Ghardaïa »

 **Le corps de la fiche :**

Quant au contenu de la fiche de préparation plusieurs activités intermédiaires sont inscrites. En effet, l'enseignant encourage les élèves à écouter les documents authentiques. Les élèves sont ici dans la phase d'écoute d'une vidéo sur la ville. Ils mettent en œuvre toute une série de techniques et stratégies d'écoute (, de mots-clés, mots inconnus). L'écoute du passage va permettre en même temps de consolider ce savoir historique, voire d'amorcer des nouveaux apprentissages sur la ville.

La tâche qui visait à guider une écoute est de type actif et sélectif, orientant celle-ci vers les informations nécessaires pour pouvoir produire un texte lors de l'activité prochaine de production écrite.

La fiche de préparation de l'enseignant comporte un ensemble d'activités d'écoute, de reproduction, d'entraînement et de production même.

**Dans les activités de réception** orale l'apprenant : « *reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteurs.* »<sup>16</sup> Selon l'intérêt qu'il présente, ce message fait l'objet de différentes écoutes<sup>17</sup> :

- Ecoute de veille l'auditeur n'est pas vraiment attentif sauf il y a un message qui l'intéresse (par exemple écouter la radio pendant qu'on est occupé à faire d'autres choses).
- Ecoute globale l'auditeur veut comprendre la signification générale du message.
- Ecoute détaillée l'auditeur veut connaître tous les détails du message (par exemple apprendre une chanson).
- Ecoute sélective l'auditeur cherche une information précise dans le message.

La fiche décrit la contextualisation du document, l'enseignant va demander à ses apprenants d'écouter un document sonore. Cette tâche l'enseignant l'appelle : activité de pré-écoute ».

Pour l'écoute globale, à notre sens, visant la signification générale du message sonore, l'enseignant pense poser un ensemble de question telle que :

- Ou se trouve la ville de Ghardaïa ?
- Qui sont les populations qui habitent cette ville ?
- Quel monument attire-il les touristes ?
- Une écoute détaillée et sélective pour connaître tous les détails du message. L'enseignant s'est contenté de proposer seulement trois écoutes au lieu de quatre.

---

<sup>16</sup> Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]. [Consulté le 21 avril 2013]. Disponible sur : p. 54.

<sup>17</sup> ROBERT, J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Lassay-les-Châteaux : EMD S.A.S., 2008, p. 42.

De la fiche de préparation de l'enseignant nous avons repéré les étapes suivantes accompagnées de tâches plus réalistes que les acteurs sociaux vont résoudre :

<p><b>1. La pré-écoute :</b> (premier pas vers la compréhension du message). avant d'introduire le document nous présenterons une mise en condition psychique de l'apprenant.</p>
<p><b>2. L'écoute :</b> 1ère écoute concentrée sur la compréhension de la situation afin de mettre l'élève dans le cadre du texte : la situation de communication.</p>
<p><b>3. Après l'écoute :</b> les élèves doivent savoir ce qu'on attend d'eux après l'écoute c'est-à-dire- quelle tâches, ils seront amenés à accomplir (une tâche réelle).</p>
<p><b>4. Stratégies d'écoute :</b></p> <p><b>4.1.</b> Développer une écoute analytique : trouvez les mots descriptifs, le champ lexical de ....</p> <p><b>4.2.</b> Développer une écoute créatrice : on demande aux élèves de finir l'histoire.</p>

➤ Il pense multiplier les possibilités d'échanges verbaux pour permettre à ses élèves de participer aux interactions verbales en classe.

#### **L'évaluation :**

La fiche présente, finalement en application une activité traditionnelle de communication et incorpore en fin de séquence une tâche qui permet d'appliquer certains des apprentissages : « faites le résumé oral de la vidéo ».

Nous reprenons la démarche proposée dans la fiche de préparation de l'enseignement de la compréhension de l'écrit « écoute-compréhension », mais en l'adoptant au préalable à notre présentation. Elle sera proposée intégralement en annexes.

**1. Moment de sensibilisation** : introduction du thème du document :

- écrire le mot qui désigne le thème du document et demander aux élèves de citer tous les mots que ce thème leur évoque.
- Vérifier que les mots proposés sont connus de tous et, dans le cas contraire, demander aux apprenants de les expliquer à ceux qui ne les connaissent pas.
- Faire un remue-méninge autour du thème abordé en demandant aux apprenants de parler du sujet. Demander également d'évoquer les principaux problèmes liés au sujet.

**2. Découverte du texte** : on demande aux élèves de prendre le texte : on les oriente vers le thème en invitant les élèves à discuter sur le paratexte (titre, mise en page, images...), d'identifier la source du support, ce qui aidera à la compréhension globale ensuite :

- Qu'est-ce qu'il y a autour du texte?
- D'où est tirée cette page? d'un magazine, d'un journal...
- Qu'est-ce qu'il y a à la fin du texte ?
- Qu'est-ce qui se trouve en haut ? un titre ....
- On demandera aux apprenants **d'établir des hypothèses** qu'on vérifiera par un **questionnement oral et écrit**. on fera **justifier les réponses** par des retours au texte.



**3. Compréhension globale du texte,** Nous demandons aux élèves de nous écouter lors de la lecture du texte d'une manière magistrale afin qu'ils puissent l'appréhender dans sa globalité. Pour amener l'apprenant à accéder au sens, on accompagnera la lecture d'une fiche avec quelques **questions simples**. Elles porteront surtout sur les composantes de la situation de communication: **Qui? Quoi? Où? Quand? Pourquoi?** On distribuera des tableaux à compléter et des exercices d'appariement.

**4. compréhension détaillée du texte :**

On passe à l'explication du texte, pour identifier les particularités discursives, linguistiques et textuelles du texte support par un jeu de question-réponse. Ainsi on découvre progressivement sa structure.

**Ensuite**, on attirera l'attention des élèves sur l'organisation du texte : ponctuation, paragraphes, connecteurs... car ils assurent la cohérence textuelle et construisent le sens.

**5. Test d'évaluation :** Afin d'évaluer le degré de maîtrise des acquisitions des élèves, on propose aux élèves de résumer le texte afin de préparer l'expression écrite. Un autre texte de même types qu'ils vont analyser eux-mêmes chez eux. Ils seront invités de remplir une grille de lecture.

**6. Synthèse :** on pourra terminer par écrire un cours résumé lacunaire et on demande aux élèves de le compléter.

### **1.5.1.2 Les activités de la compréhension et de production:**

La production écrite est retenue à côté de la compréhension orale retenue par l'approche actionnelle. Toutes deux permettent à l'apprenant, dans une perspective actionnelle, de mobiliser ses compétences générales individuelles articulées à sa compétence à communiquer langagièrement en vue de réaliser des tâches communicatives.

En effet, dans l'activité de compréhension de l'écrit, la lecture d'un texte littéraire ou scientifique, d'un article de journal, d'un message du courriel d'un lecteur, entre autres, sont des exemples typiques des supports préconisés par l'approche actionnelle.

Nous avons trouvé deux sortes de production écrite que l'enseignant en question présentera durant la séquence de ce projet. La première a une relation avec l'activité de la compréhension orale elle consiste à résumer le texte informative, la seconde une production d'un dépliant de voyage. C'est cette dernière que nous allons décrire pour notre travail. Mais, nous présenterons en sommaire la première.

#### **a. Consigne de la tâche: Faites le résumé du texte.**

Cette tâche est basée sur la compréhension du texte écrit. Faire un résumé est un outil pédagogique qui aide bien à l'apprenant d'exercer comment dégager les idées essentielles d'un texte ce qui permet à lui de distinguer entre les choses importantes et les choses moins importantes.

L'objectif est de reformuler et de réduire le texte par ses propres mots. Pour saisir l'essentiel, il faut connaître quelques règles à respecter, comme réduire le texte au quart environ, ne pas changer la personne qui parle, c'est-à-dire il faut omettre d'expressions de caractère « selon le texte, l'auteur dit » ou respecter l'enchaînement paragraphe par paragraphe pour garder le sens et la logique de résumé. Par contre, le compte rendu est plus libre.

## **b. L'activité de la production écrite d'un dépliant de voyage :**

Parmi les activités de production écrite, on trouve, par exemple<sup>18</sup> : remplir des formulaires et des questionnaires, écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, produire des affiches rédiger des rapports, des notes de service, prendre des notes, écrire des textes libres, faire des résumés de textes lus, écrire des lettres personnelles ou d'affaires, rédiger un CV et une lettre de motivation, etc.

De ces tâches, l'enseignant a choisi de travailler sur : « *produire un dépliant publicitaire* », autrement dit, la rédaction d'une brève publicité et d'un dépliant de voyage. Il s'agit de l'activité de production écrite numérotée (N°7) dans la séquence du projet 1.

### **🚩 Description et analyse de la démarche envisagées être suivies par l'enseignant :**

Cette production écrite est une tâche complémentaire des activités précédentes sur la langue où les apprenants ont travaillé sur les expressions en séance (n°4) « *le texte publicitaire, l'impératif, comment argumenter et convaincre quelqu'un* » autrement dit, un apprentissage sur la fonction communicative du genre publicitaire et des moyens linguistiques pour y parvenir à produire. En outre une activité d'expression écrite de préparation dite « *premier jet* » a été déjà faite au préalable. Enfin, elle est appuyée par la lecture-compréhension du texte informatif lors de la séance n°5<sup>19</sup>.

Pour mettre en pratique les bases théoriques de la perspective actionnelle, l'enseignant va proposer à ses apprenants de réaliser les tâches suivantes : « ***Fabriquer un dépliant touristique : Les élèves auront pour mission de***

---

<sup>18</sup>Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne].

[Consulté le 21 avril 2013)

<sup>19</sup>Je signale que cette séquence est organisée de la façon suivante : « s1 : négociation, S2 : évaluation diagnostique, S3 : compréhension orale (1) S4 : travail sur la langue (1), S5 : compréhension écrite, S6 : travail sur la langue, S7 : production écrite (1er jet), S8 : production écrite (rédaction)... S12 : évaluation de la séquence.

*créer et de publier une annonce publicitaire en français afin d'inciter les gens à visiter le Sud Algérien ».*

Nous avons mentionné plusieurs objectifs envisagés pour ce mini-projet :

❖ **Objectifs langagiers :**

- Compréhension d'un document spécifique dans le domaine touristique.
- Acquisition du lexique et expressions utilisées dans la publicité.
- Réalisation d'un écrit publicitaire répondant à des normes spécifiques.

❖ **Culturels/interculturels et socioculturels :**

- Connaître les différents lieux ou villes touristiques au Sud Algérien avec leur spécificité.
- Découvrir le patrimoine culturel, les habitudes, les traditions du Sud.

❖ **Communicatifs et interactifs :**

- Savoir comment présenter un dépliant à un public sur un tableau.

○ **Support :**

Texte à lire, plusieurs dépliants touristiques rédigés en français pour collecter des informations essentielles concernant les villes ou lieux choisis.

○ **Déroulement :**

Dans un premier moment, l'enseignant introduit la tâche en mentionnant l'activité principale, d'une manière générale (« vous allez écrire un texte publicitaire suivi par un programme »). Il décrit le contexte de la tâche (« agence de voyage (ONAT) de Tlemcen spécialisée dans les voyages en Algérie ») et le rôle joué par les élèves (concepteur de programme). Il nomme le genre textuel à *produire* (esquisse d'un prospectus de voyage), précédé de quelques lignes de publicité.

Dans un deuxième temps, le discours de l'enseignant qui va accompagner la tâche des élèves, fera ressortir le statut du texte à *lire*, en tant que source

d'informations qui alimente le texte à produire. En effet, la rédaction d'une brève publicitaire suivie d'une description chronologique d'un programme de voyage se nourrit, *au niveau des idées*, par les textes lus au cours des séquences composantes du projet, notamment celui qui sera distribué dans cette séance.

La tâche consiste à faire produire des textes informatifs et incitatifs sur le Sud Algérien ou sur Tlemcen dans le but de produire une page de programme dans un magazine de voyage adressé à des touristes. Lors de la recherche d'idées pour concevoir le programme, Les élèves discutent des contenus même en langue arabe (ce que nous avons interprété).

## **1.6 Interprétation des séances analysées :**

Commençons par dire s'il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y *mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.*»

Pour un enseignant qui tenterait d'opérationnaliser cette définition très générale, il s'agirait de concevoir une tâche la plus « authentique » possible, incitant les apprenants à simuler une action telle qu'elle se déroulerait dans la vie réelle.

C'est ce que nous avons entrepris, en collaboration avec un enseignant, dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement-apprentissage de la discipline de français au moyen. L'objectif final de la séquence pédagogique « *produire un programme de voyage* » se décline en deux activités principales. Il s'agit d'étudier l'impact sur ce qui s'enseigne et s'apprend en classe dans les domaines de la compréhension et de la production.

La première activité d'enseignement mettrait au centre de l'écoute d'une vidéo informative (extrait d'une émission de télévision publique algérienne sur les villes algériennes : elle s'intitule « Ghardaïa » dans le but d'entraîner l'écoute de ce type de vidéos tout en y puisant des idées de production. La deuxième activité viserait l'analyse des caractéristiques textuelles de programmes de voyages en vue de la *production*.

Notre enseignant prétend prendre appui sur la perspective actionnelle préconisée par le CECRL pour proposer à ces élèves de réaliser une tâche finale.

### **1.6.1 La compréhension orale :**

La compréhension orale va mettre en place un document authentique, une vidéo de type informatif, choisi en fonction du manuel scolaire. Dans la compréhension, l'introduction des tâches par l'enseignant consiste à faire écouter et comprendre des discours informatifs sur. Les villes : un reportage de voyage.

La vidéo « source » proposés aux élèves contiennent des informations sur la ville de Ghardaïa, que les élèves ne connaissent que partiellement, voire pas du tout. Les textes remplissent de ce point de vue leur fonction première qui est l'acquisition de nouvelles connaissances.

✚ **Dans l'entête**, il est mentionné dans la fiche de préparation que ce cours permet de découvrir et d'exploiter un document sonore. Elle a pris en compte :

- L'objectif principal de la séance de compréhension de l'oral.
- Pré écoute.
- Écoutes du document sonore (consignes d'écoute).
- Evaluation.

#### ❖ **Les objectifs :**

Si on se réfère aux objectifs assignés par l'approche actionnelle et communicative, à propos de la compréhension orale que nous avons mentionnés dans la description de cette activité, nous relevons que l'entête de la fiche de préparation n'ont fait pas référence à l'exception de l'objectif « *nous citons : « comprendre des situations de communication* ». la fiche de préparation n'indique pas, ainsi, les objectifs intermédiaires :A travers la fiche consulté, l'enseignant tente de conduire l'élève pour qu'il soit capable de construire le sens global, de dégager les idées essentielles.

#### ❖ **Le support :**

Si, pour bâtir du sens, les documents doivent être les plus possibles authentiques tels que des annonces ou messages brefs, des bulletins d'informations ou météo, des documentaires radiodiffusés, des exposés, des publicités, des extraits d'entretiens, des chansons, etc. A mesure que la compétence langagière s'améliore, les apprenants deviennent plus habiles aux tâches de compréhension. C'est pourquoi, l'enseignant a adapté le document au niveau des apprenants, il a, effectivement, fait son choix. On lit dans la fiche le titre du document suivant : « vidéo sur la ville de Ghardaïa. »

➤ La fiche de préparation est organisée sous forme de 5 tâches. Chaque tâche se déroule autour d'un but, qui peut parfois prendre une forme d'un objectif terminal.

**Les tâches** : dans la citation suivante proposée par le CECRL (2001), elle « *se définit par un verbe d'action (planifier, organiser, sensibiliser..)* », et elle est « *motivée par un objectif ou un besoin et donne lieu à un résultat identifiable* »

Chaque tâche se termine par une évaluation, qui dans l'approche actionnelle serait intégrée aux apprentissages, et non ajoutée en fin de séquence.

Ensuite, nous interprétons le contenu de la fiche de préparation

#### **Dans le corps de la fiche:**

Les différents aspects de l'apprentissage d'une langue sont abordés (écoute, phonologie, reproduction, d'entraînement et production même. Dans les activités de réception orale l'apprenant : « l'élève doit être capable de recevoir et traiter un message parlé écouté ». L'enseignant propose que ce message fasse l'objet de différentes écoutes :

➤ **Pour contextualiser** le document l'enseignant va demander à ses apprenant d'écouter un document sonore, cette étape l'enseignant l'appelle : activité de pré-écoute » ce qu'on appelle « écoute de veille ».

L'enseignant pense faire, au préalable, une activité de pré écoute pour préparer la séance en créant une attente chez l'apprenant, pour contextualiser le document en établissant des liens avec le vécu des apprenants, en sensibilisant les apprenants au thème.

- **L'acte d'écouter :**

Selon la fiche de l'enseignant les apprenants vont bénéficier de trois écoutes : ils auront une tâche à accomplir. Ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute, pour comprendre dans un premier temps la situation, les intentions de communication. L'enseignant envisage leur demander de focaliser leur attention sur les détails de la



situation. Il s'agit d'identification du type de discours, origine du texte, repérage des principaux paramètres de la communication émetteur, récepteur, objet.

➤ Lors de **la deuxième écoute** est dite active, l'enseignant pense leur demander de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions. Cette activité d'écoute active l'aidera à élucider le sens. C'est une écoute pour comprendre globalement, à notre sens, visant la signification générale du message sonore, l'enseignant pense poser un ensemble de question.

On leur dira exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute « vous allez suivre attentivement pour répondre aux question ». Ils devront comprendre la situation, les intentions de communication, les relations des personnes entre elles. Ils vont faire des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. Chaque information devra ensuite être justifiée lors de la troisième écoute.

L'élève sera amené à écouter pour la mémorisation et l'enrichissement de son stock lexical. Or, à force d'écouter, il aura une maîtrise progressive du vocabulaire permettant à l'élève, de ce fait, d'avoir une capacité évolutive de produire des actes de parole pertinents.

➤ La **troisième et dernière** écoute permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble à travers des questionnaires et des tableaux à compléter. C'est une écoute détaillée et sélective pour connaître tous les détails du message. L'enseignant s'est contenté de proposer seulement trois écoutes au lieu de quatre. Nous interprétons sa décision par le temps impartie à l'activité de compréhension avec ses exigences de préparation du matériel vidéo qui ne dépasse pas une heure.

➤ Il pense multiplier les possibilités d'échanges verbaux pour permettre à ses élèves de participer aux interactions verbales en classe.

La compétence « à communiquer langagièrement » se rapporte ici essentiellement à la réception/ compréhension. Il s'agit donc, dans cette fiche, de situations de communication dans une optique d'approche communicative

(communication simulée) que dans la co-action de l'approche actionnelle : Absence de travail de groupe.

### **L'évaluation :**

La fiche présente, finalement en application une activité traditionnelle de communication et incorpore en fin de séquence une tâche qui permet d'appliquer certains des apprentissages : « *faites le résumé oral de la vidéo* ». Cette tâche est traditionnelle, ce qui pourrait poser la question de sa légitimité : est-elle vraiment au service des apprentissages ou est-elle seulement ajoutée en fin de séquence pour justifier la conformité au CECRL ?

**Pour conclure** cette interprétation de l'activité de l'« écoute-compréhension », pédagogiquement, s'intéresser à la situation de communication et au résumé du contenu de la vidéo écouté, permet aux élèves de réinvestir leurs acquis, mais pas d'apprendre en agissant. Car, la tâche est considérée comme la manière de réinvestir et non pour apprendre. Dès lors, l'activité sera relativement monotone.

## **1.6.2 Les activités de la compréhension et de production des écrits :**

La production écrite est retenue à côté de la compréhension des écrits par l'approche actionnelle. Dans l'activité de « lecture-compréhension », la tâche que l'enseignant a visée consiste à faire lire un texte informatif pour produire, dans une autre activité, une page publicitaire. C'est cette dernière que nous avons décrite dans notre travail. Mais, d'emblée nous présenterons quelques activités de production écrite que l'enseignant en question présentera durant la séquence de ce projet.

### **1.6.2.1 Interprétation de l'activité de la production écrite : « produire un dépliant de voyage » :**

Parmi les activités de production écrite mentionné par le CERL et que nous avons rappelée en haut, on trouve : produire des affiches publicitaires et des dépliants

du voyage. C'est ce que effectivement l'enseignant a choisi de travailler sur : « *produire un dépliant publicitaire* », autrement dit, la rédaction d'une brève publicité et d'un dépliant de voyage. Il s'agit de l'activité de production écrite numérotée (N°7) dans la séquence du projet 1.

Cette production écrite est une tâche complémentaire des activités précédentes sur la langue où les apprenants ont travaillé sur les expressions « *le texte publicitaire, l'impératif, comment argumenter et convaincre quelqu'un* » autrement-dit, un apprentissage sur la fonction communicative du genre publicitaire et des moyens linguistiques pour y parvenir à produire. En outre une activité d'expression écrite de préparation dite « *premier jet* » a été déjà faite au préalable.

➤ **La tâche complexe** : Suite à la lecture-compréhension du texte informatif lors de la séance n°5<sup>20</sup>, l'enseignant va introduire la tâche complexe en mentionnant l'activité principale, d'une manière générale (« *vous allez écrire un slogan et produire un dépliant...*»). La tâche consiste à faire produire des textes informatifs et incitatifs sur le Sud Algérien dans le but de produire une page de programme dans un magazine de voyage adressé à des touristes.

**Pour le déroulement**, au préalable, la fiche décrit le contexte de la tâche « *agence de publicité* » et le rôle joué par les élèves « *concepteur slogan et dépliant* ». On est bien dans une mise en activité censée mobiliser, chez les élèves, « les compétences dont ils disposent » *déjà*. On voit bien que l'introduction de la séance consiste exclusivement en une explication de la consigne qui permettra une mise en place du dispositif publicitaire. Aucun un rappel ne sera évoqué.

Dans un deuxième temps, la fiche montre que la tâche et le discours de l'enseignant qui l'accompagne, font ressortir le statut du texte *à lire*, en tant que source d'informations qui alimente le texte à produire. En effet, la rédaction d'une brève

---

<sup>20</sup>Je signale que cette séquence est organisée de la façon suivante : « s1 : négociation, S2 : évaluation diagnostique, S3 : compréhension orale (1) S4 : travail sur la langue (1), S5 : compréhension écrite, S6 : travail sur la langue, S7 : production écrite (1er jet), S8 : production écrite (rédaction)... S12 : évaluation de la séquence.

publicité suivie d'une description chronologique d'un programme de voyage se nourrit, *au niveau des idées*, par les textes lus au cours des séquences composantes du projet, notamment celui qui sera distribué dans cette séance.

Cette activité de production « traduit » l'idée d'une approche actionnelle dans la mesure où elle met les élèves dans le rôle d'un concepteur de publicité (acteur social) qui doit produire un slogan et un dépliant (résultat), en cherchant des informations dans des textes mis à disposition (environnement) au cours de la séquence.

- Cette tâche complexe, effectivement s'inscrit assez bien dans la perspective actionnelle, elle implique plusieurs micro-tâches communicatives et un travail en co-action pour pouvoir l'effectuer et l'afficher dans un tableau publicitaire ;
- Recherche dans les manuels, dans les classe, appel de leur connaissance individuelles et au contexte extra-scolaire ;
- L'authenticité des situations de communication est mise au centre, avec des productions d'élèves affichées ;
- La partie culturelle, est pleinement, intégrée dans les deux séances, cette vision correspond à l'approche actionnelle, qui suggère qu'on intègre le culturel au sein des actions et des apprentissages ;
- Toutefois, la réalisation de la tâche complexe est-il évalué à travers le degré de son accomplissement c'est-à-dire par or classement de finalisation de la tâche ou non. Or, l'implication de l'élève peut être un des éléments d'évaluation.
- Sans doute, la tâche, conçue comme travail de groupe, devrait aussi mobiliser l'expression orale soit en langue maternelle, soit dans la langue cible et des stratégies de résolution de la tâche.

## **1.7 Interprétation des deux activités :**

Afin d'observer si l'approche actionnelle est mise en pratique dans les différents séances proposées de l'enseignant pour le cycle moyen, et conformément au CECRL, on a choisi d'étudier les activités, des plus utilisés dans la discipline de français : l'une à l'oral l'autre à l'écrit celle de la compréhension orale et la production écrite.

Chacune des deux séances proposés dans les fiches de préparation de l'enseignant est un cours basé sur une unité d'action (culturelle et linguistique, communicative et actionnelle) visant l'accomplissement d'une tâche finale dite aussi macro- tâche. La tâche finale sera réalisée grâce à un parcours actionnel jalonné de micro-tâches des tâches secondaire intermédiaires, articulées autour d'objectifs.

Toutefois, l'enseignant n'a pas mentionné qu'il fallait que ce soit un travail collectif, et que l'on fasse participer un maximum d'élèves, seule notre présence le prouvera.

Quant à la production écrite, Les tâches sont organisées à partir de la réalisation d'un projet collectif, le projet est réalisé par étapes. À chaque étape, la réflexion commune débouchera sur quelques lignes écrites.

Les supports choisis dans le manuel tournent autour du voyage pour permettre l'acquisition d'un lexique relatif à ce thème mais si l'enseignant en choisit un autre texte non mentionné dans le manuel, il veillera à proposer à la classe un texte qui, visant les mêmes objectifs que le manuel, seront en relation avec le thème choisi pour faciliter le travail des élèves.

Quant à l'écrit, la tâche proposée réside dans le fait qu'elle fait travailler les élèves. Chaque élève, va devenir expert en publicité, il aura pour mission de présenter sa production sur le tableau blanc interactif, ou sur les murs du couloir de l'école. Cependant, seule une observation participante nous permet de dire que le but est atteint et que les élèves ont suivi la consigne, et qu'ils ont réussi à produire un texte acceptable en

utilisant leurs savoirs. C'est pourquoi, on peut se demander ce qui sera appris *de nouveau* lors de l'accomplissement de cette tâche.

Les deux activités d'apprentissage proposées sont, donc, fondées sur le concept de tâche :

- Tâches naturelles dans la mesure où la classe est un milieu social.
- Tâches simulées puisque l'apprenant va anticiper ce qu'il aura à accomplir lorsqu'il se trouvera dans d'autres situations (agent de publicité) : il fera semblant d'être obligé de produire une fiche publicitaire incitant les touristes à partir vers le Sud algérien ou vers Tlemcen.
- Tâches d'apprentissage car, il se sera focalisé sur la langue (en agissant qu'en français) et sur les procédures d'apprentissage: imaginer de petits textes publicitaires, l'apprenant est, alors, conscient de ce qu'il va faire et du pourquoi il va le faire.

Après la première lecture des fiches de préparation, il m'est apparu assez clairement que l'enseignant utilise toutes les activités de communication langagières référencées par le programme sur la pratique de la langue en moyen (compréhension orale et écrite, production orale et écrite). Mais, il n'y a en apparence pas d'interaction ni de co-action dans la réalisation des tâches.

Cet enseignant considère l'action des apprenants lorsqu'ils produisent un discours publicitaire comme la pratique de jeux en interaction. Pour lui, mettre en place un jeu (simulé) qui mobilise une activité langagière sur un sujet correspond à l'utilisation de l'approche actionnelle. Or, leur action comprend des activités d'expression, de mémorisation, et d'écriture. Ce qui relève de l'approche communicative : nous pouvons dire, que l'enseignant n'utilise pas l'approche actionnelle. Il semble que l'enseignant confond jeux et action, ce qui est problématique.

Ce qui n'est pas le cas car si l'approche actionnelle intègre la pratique du jeu, elle s'adaptera au contexte (celle de la publicité) et si ces activités étaient au service d'une tâche finale celle de produire un dépliant, elles auraient alors été modifiées pour intégrer plus d'action et surtout de co-action dans ces activités et dans l'élaboration d'un projet final.

Nous pensons, ainsi, que ces activités permettront d'acquérir des savoir-faire mais aussi des savoir-être et des savoir-apprendre qui le formeront en acteur social autonome et solidaire avec les autres. On serait alors à la fois du côté de « *l'agir d'usage* » tout en créant les conditions nécessaires à « *l'agir d'apprentissage* » remplissant ainsi la mission fondamentale de l'école.

# **CONCLUSION**



*Le présent travail s'était assigné comme but :*

« Recueillir les conceptions, et les représentations des enseignants de français du cycle moyen, notamment dans la Daïra de Maghnia Wilaya de Tlemcen et leurs pratiques au regard de la perspective actionnelle.»

Après avoir examiné et analysé les résultats de nos enquêtes, nous avons finalement constaté que les opinions sont divergentes et parfois convergentes. D'une part, les éducateurs pensent que l'enseignant est libre de son choix pour améliorer les acquis de ses apprenants afin de leur permettre de faire un progrès dans leur cursus scolaire.

D'autre part, d'autres pensent que les méthodologies doivent être pratiquées pour améliorer le rendement. Pourtant, les représentations et les pratiques possibles des 22 enseignants relèvent que c'est au professeur de décider du choix de la méthode. J.-C. Chiss<sup>21</sup> a raison quand il souligne que la «*polarisation sur la tâche [...] est un indice de la crise de l'organisation curriculaire* » et qu'elle «*est largement lié[e] à la contestation de la progression.*»

Selon les valeurs propres obtenues il a été constaté que l'approche actionnelle ne pourrait pas être une approche bien venue à l'école algérienne représentée avec un maximum de 03 enseignants sur 22. En effet, bien qu'ils reconnaissent qu'elle donne à l'enseignant plus de responsabilité et plus d'activités. Ainsi, si théoriquement, l'approche actionnelle semble très prometteuse et efficace pour l'enseignement-apprentissage des langues, sa pratique en classe est loin de faire l'unanimité, son intégration à la classe est freinée par un ensemble de contraintes : absence de formation continue, ceci est bien clair dans le taux élevé de non réponses aux questionnaires, 18 enseignants sur 22 n'ont pas répondu, nous avons déduit la cause principale c'est qu'il ne connaissent pas les principes de l'approche actionnelle.

---

<sup>21</sup> J.-C. Chiss : « *Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues* ».

Ensuite, le temps imparti pour l'enseignement d'une langue étrangère est très réduit face au grand nombre d'élèves que contient la salle de classe, absence de travail conjoint entre les enseignants de différentes disciplines.

En outre, le manque d'encouragement de recherche personnelle, l'inexistence des échanges avec les enseignants algériens entre eux et entre leurs collègues européens malgré l'existence de partenariats entre les universités pourquoi pas avec les lycées et les collèges tels étaient dans les années 1980. Donc l'idée d'un compagnonnage et d'échanges européens est récurrente.

Pour conclure et suite au questionnaire et à l'étude des fiches de préparation, l'hypothèse proposée a été en grande partie validée. En effet, si la pratique de l'approche actionnelle semble théoriquement très pertinente pour l'apprentissage des langues. Elle comporte de nombreux avantages comme ceux de déclencher la motivation chez l'apprenant, ou d'agir en groupe pour effectuer une même tâche finale. Mais, on remarque très, clairement, que la pratique en classe de moyen de l'approche est freinée par de nombreux paramètres.

Tout d'abord le manque de formation des enseignants. Ainsi, de nombreux professeurs interrogés ne connaissent pas cette approche et continuent d'utiliser majoritairement l'approche communicative de l'apprentissage d'une langue étrangère et d'autres méthodologies antérieures.

Sans oublier les contraintes temporelles ou matérielles : la réalisation d'une tâche demande énormément de temps, que ce soit pour la réalisation réelle du projet ou pour travailler les compétences langagières nécessaires à sa réalisation. Car les élèves n'ont pas forcément le bagage lexical requis.

Pour nous l'approche actionnelle reste une approche envisageable en moyen. On peut se baser sur l'approche communicative, qui reste majoritairement employées par les enseignants, en y ajoutant certaines des idées nouvelles de l'approche actionnelle : si les tâches communicationnelles (c'est -à-dire la simulation) sont au service de la tâche actionnelle finale (tâche authentique), elles conservent alors leur utilité.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## Ouvrages :

- BEACCO, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
  
- BÉRARD, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Coll. Techniques de classe, Clé International. Paris.
  
- BOURGUIGNON, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils*. Paris : Delagrave.
  
- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, CLE International. Paris.
  
- CUQ J-P., GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.
  
- GOULLIER, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolio*. Paris : Didier.
  
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, Coll. F/Formation.
  
- ROBERT, J-P., ROSEN, R. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris, Editions Ophrys.
  
- WIDDOWSON, H. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Crédif/Hatier, Coll. LAL.

## Articles :

- BEACCO, J-C. (1995). La méthode circulante et les méthodologies constituées, *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies".
  
- BÉRARD, E. (2009). *Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique*, *Le français dans le monde*, n° 45.
  
- BOURGUIGNON, C. (2006). *De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, *Synergies Europe*, n° 1.
  
- DREYFUS, A., MAZOUZ, Y. (1989). *The perceptions of the Teachers as a Basis for Co-operate Planning of In-service Activities*. *European Journal of Teacher Education*, 12(3), 253-263.
  
- GREMMO, M-J., HOLEC, H., CRAPEL. (1990). *La compréhension orale : un processus et un comportement*, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Numéro spécial Février/Mars.
  
- PUREN, C. (1995). *Des méthodologies constituées et de leur mise en question*, *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies".
  
- PUREN, C. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, *Langues Modernes*. Paris, APLV, Juillet-août-septembre, p.55-71.
  
- ROSEN, E. (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, *Le français dans le monde*, n° 45.

**Sitographie :**

- PUREN, C. (2007). « *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels* », article en ligne ([www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409)).

# **ANNEXES**



## Questionnaire

Bonjour, dans le cadre de mon Master en Didactique des langues à l'Université de Tlemcen, nous réalisons un questionnaire sur le regard que portent les enseignants sur la pratique de l'approche actionnelle dans l'enseignement du FLE. Répondez, s'il vous plait, à toutes les questions, sans exception.

Ce questionnaire est strictement anonyme et personnel, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Vos réponses seront confidentielles et feront l'objet d'une analyse globale. Si vous désirez un retour sur votre passation, il vous sera possible d'indiquer votre adresse mail à la fin du questionnaire.

Merci pour votre temps et votre coopération.

### Section1 : Renseignements généraux

- Êtes-vous un homme ou une femme?

Homme  Femme

- Nombre total d'années d'expérience dans l'enseignement :

Moins de 5 ans  De 5 à 10 ans  De 11 à 15 ans  De 16 à 20 ans

Plus de 21 ans

- Votre statut est :

Statut Permanent  Contractuel

- Pensez-vous avoir assez de compétences pour enseigner le français ?

Oui  Non

## Section 2 : Pratique de l'approche actionnelle

### *Rubrique 1 : Formation*

#### Question n°1 :

Avez-vous bénéficié d'activités de formation initiale universitaire en didactique des langues à l'université ou dans des écoles supérieures spécialisées ?

Oui  Non

Commentez.....

.....

#### Question n° 2 :

Connaissez-vous l'approche actionnelle?

Oui

Non

Des notions

- Donnez votre définition à l'approche actionnelle.

.....

.....

#### Question n°3 :

Si vous connaissez l'approche actionnelle, l'appliquez-vous durant vos séances de français ?

Oui

Souvent

Rarement

Non

### *Rubrique 2 : pratique*

**Question n°4 :**

A votre avis, quelle est la place de l'approche actionnelle dans les programmes du moyen?

.....  
.....

**Question n°5 :**

**Si OUI**, qu'apporte cette approche à votre enseignement et/ou aux élèves ?  
Pensez-vous qu'il existe des obstacles à sa mise en pratique ?

.....  
.....

**Question n°6 :**

Est-ce que l'utilisation de supports didactique variés et l'aménagement de la salle dans un cours de français est un outil efficace pour améliorer la capacité des élèves?

Oui  Non

Cochez dans les cases suivantes :

○ **Pour aménagement de la salle vous utilisez:**

- Rangées traditionnel (rangées)
- Spécifique : tables en U  atelier

○ **Pour le matériel didactique vous utilisez :**

- Œuvre intégrale
- Manuel
- Textes photocopiés

**Question n° 7 :**

Quelles activités langagières, et quelles compétence mettez-vous en place dans votre classe ?

.....  
.....

**Question n° 8 :**

Lors de ces activités, les élèves sont-ils appelés à utiliser le travail en groupe.  
Cocher tout ce qui s'applique :

- Dans l'apprentissage d'une activité scolaire spécifique
- Dans la réalisation d'un projet scolaire
- Dans la réalisation d'une micro-tâche du projet

**Question n°9 :**

Quelles sont les tâches à accomplir par l'enseignant : (Classez les propositions de 1 à 4 selon leur degré de récurrence du rôle de l'enseignant)

- Décider
- Présenter une consigne précise
- Orienter et mobiliser l'élève

**Question n° 10 :**

- Vous ne pratiquez l'évaluation qu'à la fin d'une séquence pédagogique (ensemble de séances autour d'un objectif) ?
- En évaluation, vous demander aux apprenants de lire leurs productions et vous demander l'avis des autres apprenants vis-à-vis cette production ?

.....  
.....  
.....

## Questionnaire

Dans le cadre de mon Master en Didactique des langues à l'Université de Tlemcen, nous réalisons un questionnaire sur le regard que portent les enseignants sur la pratique de l'approche actionnelle dans l'enseignement du FLE. Répondez, s'il vous plait, à toutes les questions, sans exception.

Ce questionnaire est strictement anonyme et personnel, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Vos réponses seront confidentielles et feront l'objet d'une analyse globale. Si vous désirez un retour sur votre passation, il vous sera possible d'indiquer votre adresse mail à la fin du questionnaire.

Merci pour votre temps et votre coopération.

### Section1 : Renseignements généraux

- Êtes-vous un homme ou une femme?

Homme  Femme

- Nombre total d'années d'expérience dans l'enseignement :

Moins de 5 ans  De 5 à 10 ans  De 11 à 15 ans  De 16 à 20 ans   
Plus de 21 ans

- Votre statut est :

Statut Permanent  Contractuel

- Pensez-vous avoir assez de compétences pour enseigner le français ?

Oui  Non

## Section 2 : Pratique de l'approche actionnelle

### Rubrique 1 : Formation

#### Question n°1 :

Avez-vous bénéficié d'activités de formation initiale universitaire en didactique des langues à l'université ou dans des écoles supérieures spécialisées ?

Oui  Non

Commentez *j'ai formé en didactique des langues à l'université.....  
pendant un an... ce qui est très insuffisant... donc je vois qu'il  
est nécessaire de se former tout au long de notre vie professionnelle.*

#### Question n° 2 :

Connaissez-vous l'approche actionnelle?

Oui

Non

Des notions

- Donnez votre définition à l'approche actionnelle.

*je crois qu'elle permet de sortir de la routine dans la classe,.....  
en poussant l'apprenant à s'exprimer, à prendre la parole...  
en classe et aussi à travailler en groupe.*

#### Question n°3 :

Si vous connaissez l'approche actionnelle, l'appliquez-vous durant vos séances de français ?

Oui

Souvent

Rarement

Non

**Rubrique 2 : pratique**

**Question n°4 :**

A votre avis, quelle est la place de l'approche actionnelle dans les programmes du moyen?

*L'approche actionnelle est présente dans les programmes du moyen.  
Par exemple la pédagogie du projet qui relève de l'approche actionnelle.  
Les enfants font des tâches successives pour arriver à la tâche finale.*

**Question n°5 :**

Si OUI, qu'apporte cette approche à votre enseignement et/ou aux élèves ? Pensez-vous qu'il existe des obstacles à sa mise en pratique ?

.....  
.....

**Question n°6 :**

Est-ce que l'utilisation de supports didactique variés et l'aménagement de la salle dans un cours de français est un outil efficace pour améliorer la capacité des élèves?

Oui  Non

Cochez dans les cases suivantes :

o **Pour aménagement de la salle vous utilisez:**

- Rangées traditionnel (rangées)
- Spécifique : Tables en U  Atelier

o **Pour le matériel didactique vous utilisez :**

- Œuvre intégrale
- Manuel
- Textes photocopiés

**Question n° 7 :**

Quelles activités langagières, et quelles compétence mettez-vous en place dans votre classe ?

*Les activités que nous pratiquons sont les activités de compréhension et de production.*

**Question n° 8 :**

Lors de ces activités, les élèves sont-ils appelés à utiliser le travail en groupe. Cocher tout ce qui s'applique :

- Dans l'apprentissage d'une activité scolaire spécifique
- Dans la réalisation d'un projet scolaire
- Dans la réalisation d'une micro-tâche du projet

**Question n°9 :**

Quelles sont les tâches à accomplir par l'enseignant : (Classez les propositions de 1 à 4 selon leur degré de récurrence du rôle de l'enseignant)

- Etablit
- Décide du contenu
- Orienter et mobiliser l'élève
- Présente de façon magistrale

**Question n° 10 :**

o Vous ne pratiquez l'évaluation qu'à la fin d'une séquence pédagogique (ensemble de séances autour d'un objectif) ?

o En évaluation, vous demander aux apprenants de lire leurs productions et vous demander l'avis des autres apprenants vis-à-vis cette production ?

*Mais je ne pratique pas l'évaluation qu'à la fin d'une séquence pédagogique, j'évalue mes élèves avant, au cours et à la fin de la séquence. Je fais de leur savoir et de pouvoir repérer leurs difficultés et leurs lacunes. Et ce qui concerne l'avis des apprenants vis à vis de leurs productions, je ne leur demande pas de faire cela.*



**Niveau :** 2ème année moyenne.

**Projet 3 :** Réaliser un dépliant touristique sur sa région pour l'offrir à la maison de la culture/à la maison des jeunes ou au syndicat du tourisme.

**Séquence 2 du projet I**

**Activité :** Production écrite.

**Objectif finale :**

-Fabriquer un dépliant touristique : Les élèves auront pour mission de créer et de publier une annonce publicitaire en français afin d'inciter les gens à visiter le Sud Algérien.

**Objectifs intermédiaires :**

**Objectifs langagiers :**

- Compréhension d'un document spécifique dans le domaine touristique.
- Acquisition du lexique et expressions utilisées dans la publicité.
- Réalisation d'un écrit publicitaire répondant à des normes spécifiques :

**Objectifs culturels, interculturels et socioculturels :**

- Connaître les différents lieux ou villes touristiques au Sud Algérien avec leur spécificité.
- Découvrir le patrimoine culturel, les habitudes, les traditions du Sud.

**Communicatifs et interactifs :**

- Savoir comment présenter un dépliant à un public sur un tableau.

**Support :**

-Texte à lire, plusieurs dépliant touristiques rédigés en français pour collecter des informations essentielles concernant les villes ou lieux choisis.

## **Déroulement de la leçon :**

### **Phase de découverte : 7 minutes**

- L'objectif : travailler un afin d'enrichir les connaissances sur le Sud algérien. On distribue le texte aux élèves, après une lecture magistrale on pose les questions suivantes :

- En quelle saison s'est déroulé ce voyage ?
- Où commence l'œil des touristes à se libérer ?
- Que veut dire : « *explorer ce monde féérique* » ?

### **Phase d'exploitation : 13 minutes**

- Reprenez ces expressions à l'impératif : « *explorer ce monde féérique* » ; « *loin des contraintes citadines, l'œil se libère* » on écrit ces phrases à l'impératif au tableau, elle servira pour le dépliant.

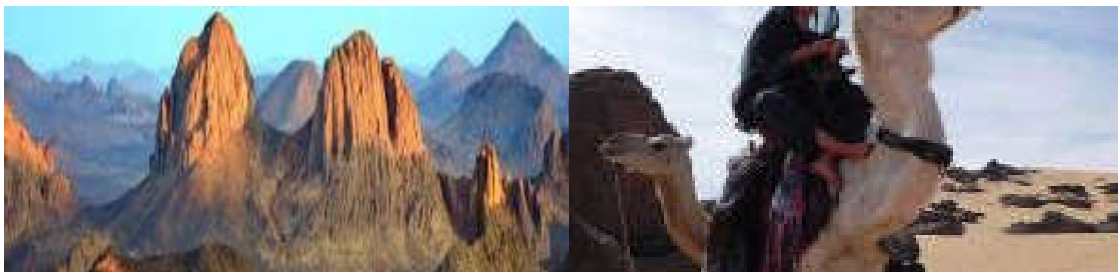
- A quoi est comparée la montagne du Hoggar ? demandez à votre camarade de se rendre au Hoggar la Tour du Sud. (pour avoir : *visitez le Hoggar la Tour naturelle du Sud*- et l'écrire au tableau.)

- Relisez les phrase ou les touristes parlent de l'hospitalité des Touaregs.

**Rappel :** travail sur la structure déjà étudié lors de la phase de préparation :

- Un texte imprimé sur plusieurs volets;
- Des illustrations et des photos;
- Des phrases courtes et précises;

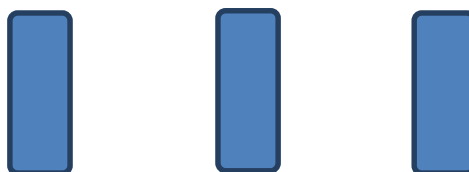
**La tâche proprement dite :** comme nous avons déjà commencé à travailler en groupe depuis le début du projet ils rejoignent leurs groupes autour des tables. Les exemples de dépliant sont déjà distribués au départ avec le texte.



- Nous annonçons aux élèves qu'ils auront à élaborer, par groupe de quatre, un dépliant sur le Sud algérien (site touristique, ville, ou voyage organisé) et demandez d'exploiter le texte, le tableau noir et les dépliants, ainsi que leurs pré-requis.

- Négociation : Pré-écriture : Sur le premier volet de votre dépliant touristique, choisissez un titre qui annonce la région que vous voulez faire connaître.

- Réalisation : Rédaction : votre dépliant touristique devrait être à trois volets



- Le premier pour la présentation du groupe : *page de garde*.

- Le deuxième volet pour la présentation des photos sous titres d'annonces publicitaires (inscrites au tableau noir).

- Le troisième volet consiste à la description d'un des lieux au moins et de l'hospitalité, le prix...

- Evaluation : nous demanderons aux élèves de présenter leurs dépliants sur les murs de la classe.

**Le texte servant de support pour l'activité de production écrite :**

Un récit du voyage surprenant : *.Visitez- le une journée et rêvez toute l'année.*

Le plus remarquable voyage que j'ai fait dans ma vie. C'était une journée d'hiver, ma camarade et moi avons décidé de faire à la nature triste et pluvieuse, de mener la plus grande aventure de notre existence en prenant le chemin du Sud en Autostop : En effet, nous voulions explorer ce monde féérique dont on a souvent vanté les mérites. A peine nous avons franchi contreforts qui séparent certains horizons du nord du Sahara, la beauté spécifique de ce monde enchanteur commence. Ici , loin des contraintes citadines , l'œil se libère et le vocabulaire de

l'émerveillement se déchaîne devant l'immensité de ce paysage lunaire .Après une nuit glaciale qui nous a rappelé les Pyrénées, autant d'images défilaient sous nos regards bêtés .Une mer de sable doré s'étendait à perte de vue , des forme sinueuse sculptées par le vent sous un couché du soleil splendide offrent aux visiteurs un panorama spectaculaire, Le Hoggar a aussi son charme .Cette montagne majestueuse se dresse telle une tour .Elle raconte l'histoire glorieuse . De nos,ancêtres.A la beauté incroyable de ce site s'ajoutent les qualités étonnantes des Touaregs : un fermier nous a accueilli dans sa tante.En dégustant le thé délicieux, au gout incomparable, et les plats consistants de cette région, nous avons même une langue discussion avec cet être fort et hospitalier .Nous avons essayé mais en vain, de de la persuader les avantage de la ville. En effet cet personne simple, bonne et généreuse, si attachée à chaque grain de sable à chaque dune et à chaque rocher ne peut voir ni goûter qu'une seule beauté: C'est celle du désert .Le croyez-vous ? Moi, si car ce monde naturel plein de mystères est digne d'être loué et respecté

**Niveau** : 2ème année moyenne.

**Projet 3** : Réaliser un dépliant touristique sur sa région pour l'offrir à la maison de la culture/à la maison des jeunes ou au syndicat du tourisme.

**Séquence 2 du projet I**

**Activité** : écoute-compréhension.

**Objectif** : - Acquisition de la situation de communication.

### **Déroulement d'une séance de compréhension orale**

#### **1- Contextualisation du document : activité de pré-écoute :**

On demande aux élèves d'écouter, directement, le document sonore suivant :  
« Ghardaïa »

• **Pour le sens :**

- Quels sont les mots qui vous paraissent difficiles à comprendre ?

• **pour le thème :**

- Quel est le thème traité par le document ?

#### **2- Deuxième écoute – compréhension globale :**

Lors de cette écoute, les apprenants répondent à ces questions :

-Quelle est la nature du document ?

-Où se trouve la ville de Ghardaïa ?

-Qui sont les souches de la population de Ghardaïa ?

-Quel est le monument le plus attrayant dans cette ville ?

Il s'agit d'un travail collectif auquel participe un maximum d'élèves. Chaque information devra ensuite être justifiée lors de la deuxième écoute, grâce à des indices contenus dans les énoncés oraux.

Mise en commun de ce qui a été compris par rapport au repérage demandé.

### **3- Vérification des réponses au cours d'une deuxième écoute : troisième écoute – compréhension fine/détaillée :**

Lors de cette écoute, on demandera aux apprenants de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours.

Exemples d'activités:

- Repérage de notions plus précises (ex.: description de la ville).
- Travail avec une fiche d'écoute pour guider l'apprenant.

### **4- Résumé :**

La compréhension orale proprement dite est à présent terminée. Elle est prolongée à travers un exercice de résumé :

« Résume ce que tu viens d'entendre »

Cet exercice évaluatif permet de dresser un panorama lexical et thématique du document, qui constitue ensuite une base solide pour aborder l'activité de la production écrite.