

*République Algérienne Démocratique et Populaire*  
*Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique*



**UNIVERSITE ABBES LAGHROUR KHENCHELA**  
*Faculté des Lettres et des Langues*  
*Département de la littérature et de la langue Française*



*Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de Master*

*Option : langue appliquée*

*Thème :*

L'apport de l'installation des compétences transversales au développement de l'acteur social en classe du FLE.

Cas des apprenants de la 3ème année moyenne du collège  
Chami Mohamed à khencela

*Présenté Par : FATIMA MOUSSAOUI*

*Sous La Direction De : D' HACINA MEZDAOUT*

*Devant le jury :*

<i>Président</i>	<i>Mme Ghania YAHIA</i>	<i>M.A.A</i>	<i>Université Abbes Laghrour</i>
<i>Rapporteur</i>	<i>Mme Hacina MEZDAOUT</i>	<i>M.A.A</i>	<i>Université Abbes Laghrour</i>
<i>Examineur</i>	<i>Mr. Yacin MANSOURI</i>	<i>M.A.A</i>	<i>Université Abbes Laghrour</i>

*2020\2021*

PROMOTION JUIN 2021

**L'apport de l'installation des compétences  
transversales au développement de l'acteur social en  
classe du FLE.**

**Cas des apprenants de la 3ème année moyenne du  
collège Chami Mohamed - Khenchela**

## *Remerciements*

Tous d'abor, Je tiens à exprimer mes remerciements les plus vifs et sincères à mon enseignante et encadrant, pour ces florissantes directives, son aide précieuses ainsi que ses encouragements dont elle m'a fait part tout au long du déroulement des étapes de cet humble mémoire.

Ainsi, Je lui témoigne ma reconnaissance de m'avoir convaincue d'emprunter ce chemin.

Que Dieu lui accorde santé et prospérité.

Je tiens également à remercier vivement toutes personnes ayant contribué de près ou de loin, à la réalisation de ce modeste travail,

## *Dédicace*

Du profond de mon cœur, je dédie ce travail à tous ceux qui me sont chers.

### À MA CHÈRE MÈRE

Aucune dédicace ne saurait exprimer mon respect, mon amour éternel.

Et ma considération pour les sacrifices que vous avez consentis pour mon instruction et mon bien être.

Je vous remercie pour tout le soutien et l'amour que vous me portez.

Dieux de très haut, vous accordez santé, bonheur et longévité.

### À LA MÉMOIRE DE MON PÈRE

Papa, tu laisses un grand vide dans ma vie,

Mais sache qu'il y a toujours une place pour toi dans mon cœur.

Même si tu ne sembles pas être avec nous, que je ne peux pas te toucher,  
te voir ni t'entendre,

Je sais que tu veilleras toujours sur nous,

Comme tu l'as toujours fait. Papa, tu me manques.

Ta place au Paradis inchaallah

Mes Très Chers Frères Et Sœurs je Vous Aime aussi tant

# Table des matières

	Remerciement	
	Table des matières	
	Introduction générale :.....	11
	MOTIVATION :.....	12
	OBJECTIFS :.....	12
	PROBLEMATIQUE :.....	12
	HYPOTHESES :.....	12
	METHODOLOGIE :.....	12
	<b>Chapitre I :</b> <b>Les compétences transversales en classe de FLE</b>	<b>14</b>
I	I.1- Parcours historique de la notion de "compétence"	15
I	I.2- Qu'est-ce que la compétence ?.....	17
I	I.3- Les compétences transversales :.....	17
I	1. 4- La dichotomie« compétences disciplinaires –compétences transversales» A. Les compétences disciplinaires :..... B. Les compétences transversales :.....	18
I	I. 5- La place accordée aux compétences transversales au sein des systèmes éducatifs dans le monde :.....	19
I	I.6- Classification des compétences transversales :..... A. Les compétences transversales socio-affectives..... B. Les compétences transversales cognitives..... 1) Les compétences transversales méthodologiques :..... 2) Les compétences transversales cognitives :.....	20
I	I.7- Les compétences transversales dans le système éducatif algérien ..... A. Les compétences transversales d'ordre intellectuel ..... 1) L'exploitation de l'information ..... 2) Reconnaître diverses sources d'information..... 3) S'approprier l'information :..... 4) Tirer profit de l'information ..... 5) Résoudre des problèmes :..... I.8- Les compétences transversales d'ordre de la communication Communiquer de façon appropriée :.....	21 21 21 21 22 22 22
I	I.9. Les compétences transversales d'ordre individuel et social :..... A. <u>a-Structurer son identité personnelle</u> :..... 1) S'ouvrir aux stimulations environnantes :..... 2) Prendre conscience de sa place parmi les autres :.... 3) Mettre à profit ses ressources personnelles :..... A. <u>b-Coopérer</u> :..... 1) Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes ..... 2) Contribuer au travail collectif :..... 3) Tirer profit du travail en coopération :.....	22 22 23 23 23 23 23 23 23 23
I	I.10 - Les compétences transversales à installer en 3 <sup>eme</sup> année moyenne :.....	24
I	I.11 - Les activités qui visent à développer les compétences transversales .....	25
I	I.12 - L'acquisition et l'évaluation des compétences transversales.....	25
I	I-Conclusion.....	27

	<u>Chapitre II :</u> <u>Rendre l'apprenant-usager de la langue un acteur social, est-il possible par l'installation des compétences transversales ?</u>	28
II	II.1. Un aperçu historique des méthodologies l'enseignement / apprentissage du FLE .....	29
II	II.2 .La méthode traditionnelle .....	29
II	II.3. La méthode directe .....	29
II	II.4. La méthode audio-orale .....	29
II	II.5. La méthode Structuro- Globale Audio-visuelle (SGAV) .....	29
II	II.6.L'approche communicative et la centration sur l'apprenant .....	30
II	II.7. L'approche actionnelle.....	30
II	II.8. L'approche par compétences :.....	31
	II.9. L'APC dans la refonte du système éducatif en Algérie	31
II	A. Les limites de l'APC. ....	32
	B. La perspective actionnelle. ....	32
II	II.10. Rendre l'apprenant acteur social oui.....mais comment ?.....	33
II	II.11. La fonction sociale de la langue .....	34
II	II.12.Les grands domaines de l'action sociale :.....	34
	<u>Chapitre III :</u> <u>La description du protocole de l'interculturel</u>	36
III	Introduction :.....	37
III	III.1.Le contexte de l'expérience : A. Description de lieu de l'enquête :.....	37
	1) Le collège <u>Djefal Mohamed</u> :.....	37
	2) Le collège <u>Chami Mohamed</u> :.....	38
III	III.2. La population : .....	39
	B. Pour les classes de primaire .....	39
	C. Au lycée:.....	39
	D. Au collège :.....	40
	1) C-1-Pour les apprenants de la quatrième année moyenne : .....	40
	2) C-2-Pour les apprenants de la première année... moyenne : .....	40
	3) C-3-Pour la classe de la deuxième année moyenne : .....	40
	4) C-4 - Donc nous avons opté pour des classes de troisième année moyenne .....	40
	5) C'est en 2016 qu'on a introduit les compétences transversales en classe du FLE .....	41
	6) Les contenus.....	41
	7) En plus de cela, en 3 <sup>AM</sup> , .....	41
III	III.3. L'échantillon de l'expérience :.....	41
	A. Les enseignantes :.....	42
	1) L'enseignante 1 :.....	42
	2) L'enseignante 2 :.....	42
	B. Les apprenants :	

	1) Les apprenants de la classe 1 :.....	43
	2) Les apprenants de la classe 2 : .....	43
III	III. 4. La description des outils de la démarche de la recherche : .....	43
III	III.5. La description du questionnaire Objectif de l'enquête par questionnaire :.....	44
III	III.6. Description de la grille d'observation :.....	45
	1- Grille d'observation N°1 :.....	45
	➤ Où peut-on trouver des dictionnaires de français au niveau?.....	46
	➤ Pour les manifestations : .....	46
	2- Grille des compétences transversales chez les apprenants :.....	46
III	III.7. Le déroulement de l'enquête :.....	48
	<u>Chapitre VI</u> <u>Analyse et interprétation des données</u>	49
VI	VI 1. Analyse du questionnaire	50
VI	VI. 2. Interprétation des résultats.....	64
	Conclusion générale.....	65
		/
		67
	Références bibliographiques et sitographiques	68
	1. Ouvrages.....	69
	2. Articles et revues.....	70
	3-Sitographie.....	70
	4-Mémoires et thèses .....	71
	Annexe.....	72
		/
		76
	Résumés.....	
	Mots clés.....	78

## Liste des tableaux

-Tableau N° 01 : La place accordée aux compétences transversales au sein des systèmes éducatifs dans le monde. ....	19
- Tableau N° 02: Les compétences transversales à installer.....	24
-Tableau N° 03: Les grands domaines de l’insertion .....	35
-Tableau n°1 : Le sexe des participants.....	50
-Tableau n°2 : L’âge des participants.....	51
-Tableau n°3 : La formation à l’APC.....	52
-Tableau n°4 : La rentabilité de l’approche par compétences.....	53
-Tableau n°5 Facilité de la tâche procurée par l’approche par compétences.....	54
-Tableau n°06: Le moment favorable pour le développement des compétences transversales.....	55
-Tableau n°07Le type d’évaluation du développement des compétences transversales...	57
-Tableau n°08 Évaluation des compétences transversales.....	58
-Tableau n°09 Prendre en considération les compétences transversales dans la conception du cours.....	59
-Tableau n°10 Comment se manifestent les compétences transversales dans une séance.....	60
-Tableau n°11Selon vous, quelles sont les séances qui favorisent le développement des compétences transversales ?.....	61
-Tableau n°12 Pour faciliter votre tâche d’enseignement, est-ce que vous favorisez.....	62
-Tableau n°13 les compétences transversales visées.....	63

## Listes des graphiques

A. <i>-Histogramme n° 1 : représentation graphique des réponses à la 1<sup>ère</sup> question.....</i>	50
B. <i>Histogramme n°2 : représentation graphique des réponses à la 2<sup>ème</sup> question.....</i>	51
C. <i>Histogramme n°3 : Représentation graphique des réponses à la 3<sup>ème</sup> question.....</i>	52
D. <i>Histogramme n°4 : représentation graphique des réponses à la 4<sup>ème</sup> question.....</i>	53
E. <i>Histogramme n°5 : représentation graphique des réponses à la 5<sup>ème</sup> question.....</i>	54
F. <i>Histogramme n°06: représentation graphique des réponses à la 6<sup>ème</sup> question.....</i>	56
G. <i>Histogramme n°07: représentation graphique des réponses à la 7<sup>ème</sup> question.....</i>	57
H. <i>Histogramme n°08: représentation graphique des réponses à la 8<sup>ème</sup> question.....</i>	58
I. <i>Histogramme n°09: représentation graphique des réponses à la 1<sup>ère</sup> partie de la 9<sup>ème</sup> question.....</i>	69
J. <i>Histogramme n°10: représentation graphique des réponses à la a. 2<sup>ème</sup> partie de la 10<sup>ème</sup> question.....</i>	60
K. <i>Histogramme n°11: représentation graphique des réponses à la 11<sup>ème</sup> question.....</i>	61
L. <i>Histogramme n°12 : représentation graphique des réponses à la 12<sup>ème</sup> question.....</i>	62
M. <i>Histogramme n°13 : représentation graphique des réponses à la 13<sup>ème</sup> question.....</i>	63

## Introduction générale

Avec l'ubérisation du monde et le développement continu des nouvelles technologies, l'enseignement a pris une nouvelle forme qui s'adapte et ressource les nouvelles difficultés confrontées dans ce domaine. Ainsi, ce progrès évolutif incite les institutions à penser non seulement au contenu enseigné mais aussi aux manières dont il est transmis aux apprenants.

À l'instar de tous les systèmes éducatifs, l'enseignement/ apprentissage de français langue étrangère en Algérie, n'en fait pas l'exception. Les nouvelles réformes ne visent plus uniquement la transmission des connaissances et de savoir langagier, mais plutôt de faire de l'apprenant un acteur social organisé doté de valeurs civiques universelles, conscient de ses capacités, capable de dépasser toute ambiguïté, et ce en adéquation avec les besoins de la situation scolaire et ou non scolaire dans laquelle il se trouve.

En effet, l'intégration de nouvelles compétences dites transversales, dans le domaine de didactique en FLE, facilitera l'acquisition des compétences disciplinaires ayant pour but parmi d'autres de former des apprenants autonomes susceptibles de savoir-agir en classe et avec l'entourage ou le monde extérieur. Cette intégration semble indispensable, raison pour laquelle un grand nombre de chercheurs de différents domaines se sont orientés vers des travaux et des enquêtes de terrain portant sur ces compétences dites « transversales » nous citons à titre d'exemple les recherches de Romainville. M 1994, Fourez.1994 et celles de Meirieu.Philipe (1996 dans le but de réaliser la grande espérance des méthodes plurilingues interdisciplinaires adoptées actuellement qui visent essentiellement à faire de l'apprenant un futur citoyen

*Il faut dire que le terrain scolaire est avant tout celui de l'humain et de sa construction en tant que personne. Il est donc nécessairement placé au centre d'un jeu relationnel complexe entre les contextes personnels, affectifs, sociaux, économiques, culturels mais aussi politiques et organisationnels qui engendrent de nombreux conflits auxquels il est nécessaire de faire face. Car les exigences sociales sont là et l'école est appelée à y répondre Et pourtant, généralement perçue comme un « carburant » de la vie sociale et économique, puisque c'est elle qui forme les adultes de demain » Compétences transversales et pratiques pédagogiques - nov. 99, p.3*

Ainsi, un système scolaire réussi devrait faire en sorte que les connaissances acquises par l'élève lui servent à comprendre le monde dans lequel il évolue et le guident dans ses actions. Ce point a été – à notre sens - relativement délaissé dans les travaux réalisés dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage du FLE, portant majoritairement sur les contenus.

De ce fait, la conception et l'élaboration des manuels scolaires se fait désormais dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales qui occupent le devant de la scène pédagogique en tant que concept clés dans les nouvelles réformes basées sur le principe de la deuxième génération, or leur mise en œuvre sur terrain fait l'objet d'un vif débat dans les milieux scolaires et extrascolaires jusqu' à présent. La tâche de l'enseignant devient compliquée, ce n'est plus seulement la transmission de l'information mais plutôt la contribution afin de préparer l'apprenant à la vie sociale en l'impliquant tout d'abord dans

son apprentissage, en développant son autonomie pour pouvoir agir et réagir régulièrement en fonction des circonstances qui conditionnent son comportement tout en mobilisant ses connaissances acquises aussi bien que ses compétences installées.

### **MOTIVATION :**

Tout d'abord, la raison du choix de ce thème porte sur les difficultés rencontrées par les parents d'élèves, les enseignants et les inspecteurs ainsi que par les apprenants eux-mêmes pour l'apprentissage des matières et le comportement de ces derniers en classe.

Quant aux raisons subjectives, elles parviennent d'une expérience personnelle vécue tout au long de notre parcours en tant qu'apprenant. Ceci se manifeste dans le fait qu'on est passionnée de l'organisation, de la gestion de son temps, et de prendre conscience de comment apprendre, d'exploiter les connaissances acquises dans des situations scolaires et extrascolaires, tous ces éléments nous ont beaucoup aidé à améliorer nos résultats sur les deux plans scolaire et social.

### **PROBLEMATIQUE :**

La majorité des apprenants expriment des difficultés en matière de gestion de leur apprentissage, ceci nous amène à nous nous demander : Quel est l'apport de l'enseignement des compétences transversales en classe du FLE au développement de l'apprenant en tant qu'acteur social ? En fonction de cette problématique nous traçons un cheminement de notre travail de recherche en se posant les questions suivantes : Quelle place pour les compétences transversales en classe du FLE ? Quelles sont les activités qui visent à les développer ? Comment leur acquisition peut-elle développer le comportement de l'apprenant en tant qu'acteur social en classe et/ou en dehors de la classe ?

### **HYPOTHESES :**

Pour répondre aux questions sus-posées, les hypothèses suivantes sont proposées :

1-Les compétences transversales occupent une place primordiale en classe du FLE, vue leur importance et leur indispensabilité dans la conceptualisation des manuels scolaires en tant que terme clés dans les nouvelles réformes basées sur le principe de la deuxième génération ;

2-Dans toute activité, il y a au moins une compétence transversale à installer dont la réalisation aura son apport sur le rendement de l'apprenant ;

3-Les compétences transversales peuvent rendre l'apprenant un futur citoyen en le préparant au défi du monde qui l'entoure.

### **OBJECTIFS :**

Cette recherche a pour objectif de montrer l'apport de l'enseignement des compétences transversales et des valeurs à la formation et l'instruction des apprenants et l'amélioration de leur rendement sur les deux plans scolaire et non scolaire, en mettant en exergue leur

contribution considérable à une meilleure évolution et à un meilleur fonctionnement du processus enseignement /apprentissage du FLE ainsi que leur émergence dans la société. Nous envisageons également à travers ce modeste travail de remettre ces compétences en question à leur juste valeur.

## **METHODOLOGIE :**

Notre travail de recherche s'articulera sur deux parties principales, une première conceptuelle dans laquelle les différents concepts relevant du domaine de cette recherche sont expliqués. Cette partie est subdivisée, à son tour, en deux chapitres : le premier définit les notions de compétence, compétences transversales et expose leur classification, et enfin leur intégration dans le système éducatif.

Le deuxième chapitre intitulé " L'apprenant comme acteur social" explique la notion " apprenant ", ses acceptions ainsi que son parcours à travers les différentes méthodes du FLE, jusqu'au statut "acteur social" avec le rôle des compétences transversales dans son développement comme acteur social.

Une deuxième partie expérimentale dite « pratique », ayant pour objectif de confirmer ou infirmer les hypothèses dans un premier temps présente et décrit le contexte institutionnel dans lequel se déroulera notre enquête auprès des apprenants de 3AM, en indiquant le lieu la durée ainsi que le corpus et ses constituants : les deux acteurs de processus enseignement / apprentissage du FLE, et tout contributeur à notre modeste investigation. Pour une bonne collecte de données et vue la nature de notre étude nous avons opté pour une étude quantitative et qualitative à la fois on se basant sur les outils d'investigation suivants : une enquête par questionnaire consistant à poser une série d'items destinés aux enseignants, dans le but de connaître leurs opinions et leurs représentations par rapport à notre thématique. Une deuxième technique de recherche a pour objectif de répondre aux différentes questions liées à nos hypothèses et analyser les attitudes et les comportements des deux acteurs, notamment celles des apprenants dans les différentes situations qui font l'objet de notre travail, consiste en une enquête par observation non- participante à plusieurs reprises, dans le but de mieux constater les résultats obtenus. Dans le deuxième chapitre de cette présente partie pratique nous avons procédé au recensement, à la schématisation, à l'analyse et à la spéculation des résultats obtenus.

# Chapitre 1 :

## Les compétences transversales en classe de FLE

L'intégration de nouvelles compétences dites « transversales » dans les systèmes éducatifs, exprime la volonté des experts de différentes spécialités ayant une relation avec la didactique du FLE (sociologie, psychologie, sciences de l'éducation, technologie, cultures mondialisation et ...etc.) d'adapter le rôle de l'école aux exigences d'insertion de l'individu, peu importe son appartenance géographique à la vie sociale dans toutes ses dimensions tout en proposant des pratiques enseignantes/apprenantes visant à installer et développer, chez l'apprenant une certaine autonomie et indépendance qui lui permettent de vivre en harmonie non seulement avec les membres de la communauté dont il fait partie mais également avec ceux de toute autre société différente.

Dans le présent chapitre intitulé « Les compétences transversales dans l'enseignement du FLE », nous aborderons quelques notions et concepts fondamentaux liés à cette thématique, en présentant le parcours de la notion clé « compétence », ainsi que celle des « compétences transversales » afin de les définir, selon les différentes acceptions des auteurs, les discuter, les expliquer et en présenter les types, la place que leur on accorde en classe du FLE.

### **I.1-Parcours historique de la notion de "compétence"**

La notion de la compétence a émergé en sciences du langage, plus particulièrement en linguistique avec l'apparition de la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky. En 1965 dont « la compétence linguistique » y est définie comme aptitude universelle innée qui ne prend pas en considération les conditions d'ordre social, ou contextuel de production langagière. Pendant les mêmes années Hymes. D s'oppose à cette idée en forgeant la notion de l' « ethnographie de la parole » qui prend en compte ces éléments extralinguistiques, considérés comme performance selon l'acception chomskyenne, et propose ainsi ,entre 1965 et 1970, de les y ajouter comme des éléments de communication qui était l'un des termes clés en didactique des langues étrangères en 1978 avec l'approche communicative dont la compétence communicative est le principe notamment avec le rôle joué par le « « Niveau seuil »(1976) qui a mis en place une infrastructure d'une compétence générale minimale permettant à l'individu de communiquer dans une langue étrangère.

Des années plus tard, le Cadre commun de référence des langues s'en inspire et toujours dans une perspective de socialisation langagière et d'intégration, se donne pour objectif de proposer une liste de sous- compétences : d'ordre linguistique, socioculturel, pragmatique et, de méthodes et des contenus pour définir « une compétence langagière » qui serait à son tour une référence dans tout enseignement /apprentissage des langues.

JEANERET, estime que ce parcours de la notion de « compétence » a progressé par rapport au sens «...dans les sciences du langage on a donc assisté à un déplacement/élargissement progressif des traits sémantiques de la compétence, depuis une capacité innée vers une capacité adaptative et située ,requérant des démarches d'appropriation et de formation. Et c'est notamment dans cette deuxième acception que la notion de compétence a été reprise et s'est propagée depuis plus de deux décennies dans le champ de la formation professionnelle et dans les disciplines du travail » BULEA ECATERINA ET JEANERET, CHAPITRE 03, le français

langue seconde : un concept et des pratiques en évolution. p.91(2007), sous la direction de Michèle verdelhan-bourgade.

En se transférant du champ linguistique à celui des disciplines du travail, la notion de « compétence » a acquis un nouveau sens relevant de l'action ou de l'agir, la nécessité de son intégration au domaine professionnel est due essentiellement aux écarts qui existaient entre les connaissances validées par un diplôme et la réalité des exigences pratiques ou de qualification qu'implique le poste de travail qui les représente notamment dans une ère qui connaît une évolution rapide et diverse sur tous les plans de la vie quotidienne. C'est donc dans ce contexte que la compétence a vu le jour au sein de différents espaces de travail, en particulier celui des entreprises dans le but de développer, chez les travailleurs, qui avaient besoin de plus d'un simple savoir acquis décontextualisé, d'une certaine capacité d'adaptation au changement sociaux et professionnels, de mobilité et de s'intégrer en équipe. Ce passage de la notion de compétence dépasse les frontières d'un simple glissement terminologique, la notion en question s'est évoluée encore sur le plan sémantique pour désigner « l'agir » qui recouvre un nombre hétérogène de savoir, de savoir-faire, tel qu'il nous est montré par (le même auteur du chapitre) :

« Cette transformation qualitative du concept est décisive, en ce qu'elle instaure la praxis, ou l'agir comme fondement incontournable de sa définition(...), la notion de compétence continue de renvoyer à des éléments de nature différente (comportements, savoirs, connaissances, méta- connaissances, savoir - utiliser, savoir - mobiliser, etc.)p.92

A cet égard, la notion de « compétence » a connu une migration du champ du travail vers celui de l'éducation en général et celui de la didactique des langues étrangères en particulier, la « compétence » intéresse plus spécialement l'enseignement du français langue étrangère et seconde du fait qu'elle apparaît fréquemment dans une multiplié de documents officiels et institutionnels à titre d'exemple Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues, parmi d'autres possibles, dont elle en est un concept clé. Or, cette migration suscite un débat jusqu'à nos jours entre les chercheurs, à ce propos Jeannette renvoie l'émergence de la notion en question dans le domaine éducatif au domaine dans lequel elle est née à savoir la linguistique « ... (on peut considérer que la notion de compétence ne nous a jamais vraiment « quittés » durant toute cette période, et donc que, d'une certaine manière, la problématique dudit transfert depuis les disciplines du travail n'est que relative. Il s'agit davantage d'une revivification/conceptualisation de la compétence (par le domaine même qui l'avait mise en circulation...), sous l'effet croisé de l'expansion qu'elle a connue lors de son application aux situations de travail et de l'évolution des sciences du langage elles-mêmes » p.88.A ce propos, il est certes que la conception de la compétence a subi de nouvelles caractéristiques grâce à son intégration au domaine professionnel, mais elle était également en progression parallèle au sein du champ de sa première émergence pour le rejoindre encore une fois, et plus particulièrement, le champ de la didactique des langues. C'est au niveau des écoles élémentaires, en France, et dans toutes les écoles primaire que le concept « compétence » a été employé, là où la pédagogie par objectifs a été en cours

d'application, notamment depuis les années 90 de siècle précédent avec l'avènement de l'approche par compétences.

## 1.2- Qu'est-ce que la compétence ?

Dans le Dictionnaire pratique de didactique du FLE(2008) Jean- pierre robert, Ophrys, Paris, p38 : la compétence est définie comme synonyme de « capacité », qui est en commun entre les différentes définitions des dictionnaires, attribuées à la notion en question dans son sens le plus général, « Les dictionnaires définissent, dans son acception courante, la compétence, comme « une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier », selon qu'ils insistent sur le savoir ou le savoir-faire ». En effet dans la majorité des définitions que nous avons parcourues, le terme désigne « la capacité » de sujet de faire quelque chose : comprendre, accomplir une tâche.

Dans ce même ordre d'idées, ROMAINVILLE.M ( 2006) qui a entrepris plusieurs de recherches dans le domaine de l'éducation sur les compétences en général, en mettant l'accent sur celles dites « transversales » en particulier, estime que la compétence est associé à celui de la situation « une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situation, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projet ». ROMAINVILLE.M (2006) (FAVE-BONNET. M. F (cité dans FAVE-BONNET. M.F, 2013) STAMELO.G, QUETIN.N, (2013), La compétence : un concept non stabilise... ; Extrait de « L'approche par les compétences », [www://cpu.fr /uploadas /media /Atelier2](http://www://cpu.fr /uploadas /media /Atelier2).

## 1.3-Les compétences transversales :

### Aperçu historique :

Les compétences transversales ont vu le jour avec l'avènement de l'APC tout d'abord dans le domaine professionnel comme les autres compétences, plus particulièrement dans le domaine de l'entreprise tel qu'il est souligné par XAVIERS ROGERS

*« Historiquement, ces compétences transversales trouvent tout d'abord leur source dans les pressions exercées par le monde de l'entreprise qui, constatant que la pratique des différents métiers exigeait des compétences génériques, telles par exemple que «interpréter correctement un problème, lire correctement un mode opératoire, aller chercher dans un ouvrage de référence les informations utiles pour un certain usage, réagir de façon critique à une situation»(Xavier Roegiers, 2005 : 65)*

Puis elles ont rejoint celui de l'éducation depuis les réformes de « Elles trouvent également leur source dans la réflexion initiée par certains grands organismes internationaux (UNESCO, UNICEF, OIF, PNUD...), qui montraient à travers leurs travaux que le seul souci de rendement quantitatif des systèmes éducatifs était de très loin insuffisant, et qu'il fallait en outre viser un rendement qualitatif. C'est ainsi que l'idée de développer un curriculum basé sur l'apprentissage d'un ensemble de compétences liées à la vie citoyenne, nécessaires pour permettre à toute personne de vivre dans une société caractérisée par un «développement durable». (Roegiers, 2005 : 65)

## I.4. La dichotomie « compétences disciplinaires –compétences transversales»

Les compétences transversales se définissent mieux par rapport aux compétences disciplinaires d'où vient l'importance de mettre en lumière sur ces dernières.

### A. Les compétences disciplinaires

Le Ministère de l'Education nationale définit les compétences disciplinaires comme :

*« les compétences à acquérir dans une discipline scolaire ; elles visent la maîtrise des savoirs et leur mobilisation dans des situations ,en fournissant à l'apprenant des ressources nécessaires à la résolution de situations problèmes » Selon le document intitulé « Guide de l'enseignant « 3<sup>ème</sup> année moyenne cycle moyen 2018 /2019 p.9*

A ce propos les compétences disciplinaires constituent l'ensemble de connaissances propres à une discipline donnée telle que l'anatomie en médecine ou le calcul en mathématiques. Dans le cas de français langue étrangère comme discipline scolaire, une compétence disciplinaire regroupe les savoirs mobilisés liés à la langue, permettant à l'apprenant de s'exprimer à l'oral qu'à l'écrit en français ; autrement dit : tout fait linguistique relevant de la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire...etc. nous citons à titre d'exemple, parmi d'autres possibles :l'utilisation de l'imparfait, l'expression de la cause et l'exploitation de lexique thématique .

### B. Les compétences transversales ?

Contrairement aux compétences disciplinaires relevant d'un champ d'étude particulier les compétences transversales se distinguent par leur caractère principal de transversalité et de transférabilité pas uniquement d'une situation problème à une autre ni d'une discipline à une autre mais ausside contexte scolaire aux domaines de la vie réelle, ce que nous allons expliquer dans ce qui suit :

Selon le dictionnaire Robert (p.455EDIF 2000 ,2013 France « transversal »est un adjectif qualificatif qui distingue ce qui « traverse une chose perpendiculairement à sa plus grande dimension » cela s'explique par le franchissement de la compétence transversale des frontières des disciplines ,elles en sont indépendantes, à titre d'exemple, « le recours à des sources d'information » peut être effectué par un apprenant pour des fins pédagogiques : réalisation d'un exposé par exemple mais aussi par un sujet non-scolarisé pour le divertissement ou pour enrichir sa culture.

L'idée de la transférabilité, ne se traduit pas seulement par la mise en œuvre d'une compétence déjà acquise dans un cours à un autre ni d'une discipline à une autre ; elle va jusqu'aux situations réelles de la vie de tous les jours. La maîtrise de la technique de « résumé » d'un texte rédigé dans sa langue maternelle peut être réinvestie afin de résumer un texte écrit en langue française ou encore un article de presse.

Alors, on peut conclure que Romainville. M, met le trait de « transférabilité » en relativité, il illustre son point de vue avec l'exemple de la compétence transversale de « la prise de notes

», en effet cela se diffère se diffère d'une discipline à une autre ;en comparant le produit final de cette compétence on remarque la différence des éléments (symbole utilisés pour chacune par exemple) :en mathématiques on trouve des chiffres, des formules,...etc. ,par contre en sciences humaine ou plus particulièrement en FLE, il s'agit généralement des mots, des symboles tels que les flèches, les abréviations...etc. C'est dans ce même ordre d'idée que le même auteur

### 1.5. La place accordée aux compétences transversales au sein des systèmes éducatifs dans le monde.

Les compétences transversales prennent d'autres appellations au sein des systèmes éducatifs de quelques pays européens (jusqu'au 2008) et d'autres méditerranéens :

L'appellation des compétences transversales au sein des systèmes éducatifs de différents pays :	
Angleterre :	Compétences clés (Key skills)
Les Etats Unis :	Les compétences de vie (Life skills)
Ecosse :	Compétences essentielles (Coreskills)
Danemark :	Compétences clés
Allemagne :	Compétences clés/ compétences de base, méta-compétences
Autriche :	Compétences clés /qualification clés
Belgique :	Compétences clés / compétences non- techniques
Québec :	Compétences transversales
France :	Compétences transversales /compétences clés
Algérie :	Compétences transversales
Maroc :	Compétences transversales
Tunisie :	Compétences transversales

***Tableau N°0 1 : La place accordée aux compétences transversales au sein des systèmes éducatifs dans le monde***

A ces dénominations s'ajoute celle de « compétences non-techniques » qui leur est attribuée par le CEF en 2008 et celle de Xaviers. Rogers « Life skills » (26-12-2010 Pédagogie de l'intégration approche "nation unies "approche interdisciplinaire <http://www.eduweb-an.com> Dans une tentative d'interprétation du tableau ci-dessus, on peut dire que le nouveau

vocabulaire ayant une terminologie diverse, d'un système éducatif à un autre, dont les plus utilisées sont : « transversales » et « clés ». Adoptée par le domaine de l'éducation et mise en avant de la scène pédagogique, la compétence transversale peut être brièvement définie comme : une compétence basique indispensable pour l'homme pour tout type d'apprentissage (essentielles, clés, qualification clés), peu importe la discipline à apprendre vu son caractère d'indépendance et de transférabilité. (non-technique, transversales). Elle est considérée comme une compétence indispensable car elle l'accompagne tout au long de sa vie, ; de ce fait, son rôle principal est de faciliter la tâche de l'acquisition des savoirs disciplinaires en classe ou en dehors de la classe. (Méta-compétence),

## **I.6-Classification des compétences transversales**

Les classifications des compétences transversales sont nombreuses, nous nous intéressons dans ce qui suit à celles préconisées dans les systèmes éducatifs puis celles mises en œuvre en classe du FLE. En se basant sur le modèle proposé par de grands chercheurs en domaine pédagogique dont Romainville, Donnay, Jean (1996) ainsi que celui de socle de compétences (1994), les compétences transversales peuvent être regroupées en deux grandes classes, en fonction de développement de l'apprenant :

### **A. Les compétences transversales socio-affectives**

Elles portent essentiellement sur le développement psychomotrice, affectif et social de l'apprenant et qui se manifestent par ses comportements, pas seulement comme individu mais aussi en groupe, cela s'explique par les relations qu'il entretient avec les autres et le monde qui l'entoure, mais aussi avec soi : les émotions, le respect de l'autre, etc.

### **B. Les compétences transversales cognitives**

Elles se répartissent en deux sous-catégories principales

- **Les compétences transversales méthodologiques :**

Elles regroupent les compétences liées à la gestion de l'apprentissage qui facilitent à l'apprenant la réalisation de différentes tâches en améliorant la manière dont il apprend et l'en rendre conscient (apprendre à apprendre ou la métacognition), nous citons comme exemple la gestion du temps, de l'espace et du matériel (l'organisation des fournitures scolaires, l'élaboration d'une fiche de révision...etc.) ainsi que la gestion de son apprentissage en groupe comme le rôle qu'il y joue ainsi que la répartition des tâches.

- **Les compétences transversales cognitives :**

Cette catégorie de compétences concerne le développement intellectuel de l'apprenant, sa manière de penser, qui se reflète à travers les opérations mentales qui s'effectuent sur l'information : l'appropriation, le stockage et la réutilisation.

## 1.7-Les compétences transversales dans le système éducatif algérien

La classification des compétences transversales du système éducatif algérien calque celle du système éducatif québécois, avec quelques points de divergence, basé sur le modèle proposé par LACHAPPELLE.C. Selon cette conseillère pédagogique, les compétences transversales prônées à l'école sont en nombre de neuf, elles peuvent se regrouper en quatre grandes catégories fondamentales : compétences transversales d'ordre cognitif ou intellectuel, compétences transversales d'ordre de la communication et les compétences transversales d'ordre individuel et social.

- **Les compétences transversales d'ordre intellectuel**

Ce sont les compétences qui visent à faire de l'apprenant une personne qui réfléchit, qui analyse et qui traite tout type d'information afin de comprendre et d'interpréter le réel qui l'entoure, contrairement aux méthodes traditionnelles basées sur des stratégies passives telles que la mémorisation et l'accumulation systématique des connaissances dépourvues de compréhension. Ces compétences font appel à un certain nombre d'attitudes comme le désir de découverte et la créativité elles visent également à développer chez l'apprenant une certaine autonomie tout en le motivant à apprendre en ayant un rapport actif avec le savoir :

- **L'exploitation de l'information**

L'information est un élément primordial de la vie quotidienne, et l'apprenant est en phase d'apprentissage perpétuel, d'où vient la nécessité de se renseigner afin d'accomplir les diverses tâches dans lesquelles il est impliqué telles que la préparation d'un exposé afin de le présenter en classe et enrichir ses connaissances ainsi que celles de ses camarades en partageant ce qu'il a recueilli avec eux ,pour ce faire , il devrait alors passer par les trois composantes qui constitue la compétence en question tout d'abord, il doit diversifier ses sources et non pas compter sur un seul type, c'est également savoir recourir aux différentes sources et en sélection les plus pertinentes, que ce soit des livres, des médias ou se référer même à des personnes de son environnement afin de collecter

- **Reconnaitre diverses sources d'information**

En se basant sur un seul type de source d'information, l'apprenant risque de tomber sur des renseignements non valides et/ou incomplètes et pour éviter cela, il devrait varier et multiplier ses ressources en consultant des livres, en demandant de l'aide à d'autres de son environnement tels que les parents, les membres de famille ,recourir aux médias.

- **S'approprier l'information :**

Face à un grand nombre de sources différentes, l'apprenant se trouve coincé voire bloqué et risque même de perdre beaucoup de temps à les parcourir toutes. De ce fait là, il doit dès le début recourir à celles qui sont plus fiables, plus efficaces et plus

crédibles et les plus conseillées de la part des experts tels que les enseignants, de sorte qu'il évite les informations répétées et qu'il n'en sélectionne que les éléments dont il a besoin en distinguant ce qui est essentiel de ce qui est secondaire ou superficiel- et qui s'inscrivent également dans le champ de son investigation et répondent à ses besoins.

- **Tirer profit de l'information**

Les information nouvellement acquises seront inutiles si elles ne sont pas exploitées, dans ce cas leur acquisition ne dépassera pas la simple accumulation de connaissances, raison pour laquelle l'apprenant doit les utiliser au mieux, en essayant de répondre à ses questions de départ puis en pensant à des situations dans lesquelles elles peuvent être réinvesties. Et pour que son travail soit professionnel, l'apprenant est appelé à évoquer toutes les références sur lesquelles il s'est appuyé dans sa réalisation.

- **Résoudre des problèmes :**

La situation- problème fait l'objet d'un grand intérêt en classe du FLE , d'inciter l'apprenant à réfléchir en développant son esprit critique et ne pas se contenter de la simple réception de l'information ainsi que leur simple réutilisation dans des contextes pareils. Avec les nouvelles réformes, elle est d'une grande utilité dans toutes les activités, vu qu'elle joue le rôle d'un outil pédagogique au service de l'apprentissage dont l'apport dépasse les quatre murs de la classe.

## **1.8-Les compétences transversales d'ordre de la communication**

### **A. Communiquer de façon appropriée :**

cela veut dire que l'apprenant doit faire recours aux différentes stratégies pour mieux transmettre son message, plus précisément, associer à son message linguistique, tout élément pouvant contribuer à l'amélioration de la qualité de la communication, nous citons comme exemple :les différentes illustrations, l'exploitation du para verbal (débit, ton, intensité...etc.),ou au non- verbal(les gestes, les expressions faciales,..etc.).

## **1.9. Les compétences transversales d'ordre individuel et social :**

La classe du FLE est considérée comme une petite société constituée des apprenants ayant chacun sa propre personnalité avec toutes ses dimensions : culturelle, historique, sociale ou encore cognitive...etc. ;

### **A. -Structurer son identité personnelle :**

L'apprenant ne peut pas construire son identité en s'isolant du groupe, il ne peut pas évaluer ce qu'il possède en matière de connaissances, de culture et de savoir qu'en insertion sociale ;la classe étant donnée un contexte d'interaction ,par excellence, entre apprenant-apprenant, apprenant –enseignant lui prépare le terrain aux grande interaction du milieu dans lequel il évolue.

### **1. S'ouvrir aux stimulations environnantes :**

L'apprenant fait partie d'une petite société dite « classe », et d'une autre plus élargie c'est le monde qui l'entoure. Donc il doit être au courant de ce qui se passe au niveau de ces deux milieux de développement personnel et social.

### **2. Prendre conscience de sa place parmi les autres :**

L'apprenant se trouve quotidiennement avec les autres apprenants de sa classe, de son école et de sa société pour pouvoir interagir avec eux il doit échanger, exprimer ses opinions et être conscient des relations qu'il entretient avec eux.

### **3. Mettre à profit ses ressources personnelles :**

C'est en remettant ses connaissances, ses points de vue et sa pensée en cause, après avoir écouté et vu ceux de ses semblables qu'il puisse identifier ses forces et ses limites et c'est ainsi qu'il construit sa personnalité.

## **B-Coopérer :**

La compétence de travailler en équipe ne se traduit pas seulement par le partage régulier des tâches ou par la présentation d'un travail riche en matière d'information, cette compétence relève du domaine des valeurs elle reflète l'un des qualités majeures de « vivre ensemble ».

### **1- Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contexte :**

Toute activité, toutes dispensations de savoir, en classe de FLE, se fait dans un cadre d'interaction avec autrui, de ce fait là, l'apprenant est appelé à interagir, mais tout en ayant conscience de l'existence de l'autre :le respecter, l'écouter et l'accepter avec ses différences.

### **2- Contribuer au travail collectif :**

S'inscrire dans un travail de groupe, connaître son rôle et la tâche qu'on lui a confié, prépare l'apprenant à la participation à la réalisation d'autres projets plus complexes en classe ou en dehors de la classe.

### **3- Tirer profit du travail en coopération :**

La coopération des apprenants dans l'élaboration d'un travail d'équipe, leur permet d'échanger des idées entre eux et par conséquent elle leur offre l'acquisition de nouvelles connaissances, et l'essai de nouvelles expériences, dans le but d'identifier les éléments qui ont empêché leur produit final et ceux qui ont facilité sa réalisation.

En comparant les trois classifications, on peut dire que les trois catégories des compétences transversales proposées par Romainville .M , sont en commun avec celles de LACHAPPELLE.C et celles prônées dans le système éducatif algérien :les compétences transversales d'ordre intellectuel ou cognitif, les compétences transversales d'ordre méthodologique et celles « d'ordre personnel et social» ou dites « socio-affectives » ;or les compétences transversales « d'ordre de la communication »,mises en place au niveau des

deux systèmes de l'éducation (québécois et algérien) ne figurent pas sur la liste des classes proposées par ROMAINVILLE.M, cela est liées au développement synchronique de ce concept.

Certes, les compétences transversales adoptées par les deux systèmes éducatifs algérien et québécois sont les mêmes, comme nous l'avons déjà cité, mais cela ne veut pas dire qu'il le calque entièrement, il y a une certaine différence, tout d'abord par rapport à la classification, les composantes ou les sous-compétences des principales neufs compétences transversales dans le système éducatif du Québec, que nous avons détaillées en dessus sont prises toutes comme des compétences à part entière dans le système éducatif algérien, par exemple : « **s'approprier l'information** », « **reconnaitre diverses sources d'information** » et « **Tirer profit de l'information** » sont, selon les concepteurs québécois du programme d'enseignement, des composantes ou des sous-compétences d'une compétence transversale dite « **Exploiter l'information** », par contre ces mêmes composantes sont considérées comme des compétences transversales fondamentales à part entière par les concepteurs algériens, des programmes d'enseignement selon les documents pédagogiques qu'on a consultés. Ensuite, le référentiel général du programme souligne un autre point de divergence entre les deux systèmes éducatifs en question, il met l'accent sur l'importance accordée à « la maîtrise de la langue arabe » comme compétence transversale d'ordre communicatif de « base ».

#### 1.10- Les compétences transversales à installer en 3<sup>eme</sup> année moyenne :

1-Compétences transversales d'ordre intellectuel	2-Compétences transversales d'ordre méthodologique	3-Compétences transversales d'ordre de la communication	4-Les compétences transversales d'ordre personnel et social
1-Développer des démarches de situations problème.  2-Analyser de l'information, résumer de l'information.  3-Evaluer, s'auto évaluer pour améliorer son travail  4-Développer l'esprit critique.	1-Rechercher, seul, des informations dans des documents pour résoudre le problème auquel il est confronté.  2-Utiliser des usuels : encyclopédies, dictionnaires grammaire...  3-Prendre des notes et de les organiser,...  4-Concevoir, planifier et présenter un projet individuel.	1-Communiquer de façon intelligible, lisible et appropriée.  2-Exploiter les ressources de la communication.  3-Utiliser les TICE dans son travail scolaire et extrascolaire.	1-Structurer sa personnalité.  2-Interagir positivement en affirmant sa personnalité.  3-S'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose.  3-Manifester de l'intérêt pour le fait culturel : salon du livre, expositions, manifestations, .....etc.

	5-Développer des méthodes de travail autonomes.		4-Manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage, accepter l'évaluation du groupe.  5-Développer un esprit initiative. 6-Manifester sa créativité dans un projet personnel.
--	---	--	--

*Tableau N° 2: Les compétences transversales à installer*

## I. 11- Les activités qui visent à développer les compétences transversales

La compétence de communication est un concept méthodologique primordial des approches adoptées actuellement en classe du FLE en Algérie qui mettent en avant un savoir de type procédural actionnel qui se réalise par deux canaux différents : écrit et oral ; et de deux manières différentes : compréhension et production. Elle met en lumière les interactions incessantes et continues entre la compréhension et la production. En effet le privilège de ces quatre activités par le CRLE : la compréhension de l'oral (CO) : apprendre à se positionner en tant qu'auditeur, questionner un texte, sélectionner des informations et les organiser...etc., la compréhension de l'écrit (CE) :, la production orale (PO) : apprendre à respecter de l'autre, donner son point de vue ...etc. ; et finalement la production de l'écrit (PE), vise à développer des compétences réceptives et d'autres productrices dans le but de réalisation de différentes tâches permettant à l'apprenant de vivre avec autrui et s'intégrer à la société , respecter une consigne en faisant recours aux différentes ressources permettant de la comprendre, transmettre les principes de la vie collectivité . Ace propos les compétences transversales sont omniprésentes dans toutes les activités de la classe du FLE, en effet la consultation d'un dictionnaire pour est une stratégie à laquelle l'apprenant fait recours soit pour vérifier l'orthographe d'un mot (production écrite) soit pour chercher son sens (vocabulaire ou compréhension de l'écrit...etc.), ainsi la compétences transversale « se positionner en tant que bon auditeur » est mise en place pas seulement en classe mais également dans des situations réelles de la vie quotidienne. Or, les activités qui visent à les développer sont celles des quatre habiletés de la langue : la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension de l'écrit et notamment la production de l'écrit.

### I.12- L'acquisition et l'évaluation des compétences transversales

L'évaluation des compétences transversales, en classe du FLE se trouvent jusqu'à nos jours au centre des préoccupations des experts de tous les domaines, leur hétérogénéité, la

diversité des domaines desquels elles relèvent, ainsi que leur nombre mettent en difficulté la tâche de l'enseignant. Ce dernier a un rôle principal dans leur installation chez les apprenants, en effet un formateur qui donne à de telles compétences la place qu'elles valent en classe, tout en insistant sur leur acquisition par ses écoliers, doit les guider, leur donner des instructions qui aident à les développer, il doit également les prendre en considération dans sa conception de cours.

Il est à noter que certaines de ces compétences nécessitent un contexte particulier spécifique qui dépasse le contexte scolaire, en particulier celles d'ordre social qui se présentent occasionnellement à l'apprenant : « manifester de l'intérêt pour le fait culturel : salon du livre, expositions, manifestation,...etc.

Ainsi que celles liées au développement personnel de l'apprenant par rapport à son identité et son environnement : coopérer, .Cela ne peut être généralisé sur toutes les compétences, l'omniprésence de certaines nous permet de les évaluer au fur et à mesure de la dispensation de cours lors de différentes activités : donner son point de vue, émettre un jugement argumenté...etc.

Afin de dépasser ces difficultés en matière de l'évaluation, les travaux faits par LACHAPPELLE.C offre une manière efficace, grâce à la mise en place des critères, permettant aux enseignants de vérifier si la compétence transversale est installée chez l'apprenant ou non, ainsi que son degré d'acquisition. Les documents pédagogiques tels que le guide de l'utilisation de manuel par l'enseignant propose des grilles d'évaluation, distribuées en parallèle avec les compétences disciplinaires à acquérir afin d'installer la compétence terminale en question répondant aux besoins de l'enseignant pour accomplir sa tâche en tant qu'évaluateur dans le but d'identifier les points forts ainsi que les points faibles de l'apprenant.

En étant l'activité qui permet à l'apprenant d'exploiter tous ses acquis lors d'une séquence tout en faisant recours à diverses compétences transversales« l'Education Permanente est mieux placée pour mettre en œuvre des actions qui permettent l'auto-évaluation », la production écrite qui se déroule en cinq séances(analyse de la consigne, anticipation sur le texte à produire, planification de l'écrit, utilisation des ressources suscitées , représente l'une des deux meilleures activités pour l'évaluation des compétences transversales à celle-ci s'ajoute celle de la présentation du projet pédagogique à la fin de chaque projet. A cet égard Donnay.J souligne que «Si l'évaluation des compétences transversales est utilisée dans une perspective de sanction et non dans une perspective formative, on aboutit à un jugement moral ou normatif sur la personne» (Donnay J. et al, 1 999).

L'évaluation des compétences transversales de l'apprenant est l'évaluation formative, sommative et non certificative.

« Diverses méthodes sont suggérées : expériences collectives, dynamique de groupe, jeux de rôle, Focus Group, ateliers d'évaluation d'une situation, ateliers d'élaboration de projet, etc. Les apprenants sont stimulés lors de débats et peuvent mettre en évidence leurs

Capacités relationnelles, de diagnostic et de gestion des situations ».Les compétences transversales », « clés », « non-techniques » : Quels contenus ? Quel rôle pour l'éducation permanente. Analyses et Etudes société.2008/n 13. (LA MEME source pour les 3 citations de l'évaluation).p45-46

## Conclusion

Les notions et les concepts qu'on a abordés dans ce premier chapitre sont en relation avec le mot clé de notre thématique « les compétences transversales » dans une tentative de les expliquer, les détailler, en présenter les différentes catégories, afin de faciliter la compréhension de leur fonctionnement en classe du FLE. La place qu'on leur accorde dénote le rôle qu'elles jouent à l'intérieur et en dehors de la classe qui vise essentiellement l'insertion de l'apprenant aux différents domaines de la vie quotidienne, en tant qu'acteur social, le concept que nous allons tenter de mettre en exergue, dans le chapitre suivant, en faisant recours aux différentes théories qui y portent.

## Chapitre II :

Rendre l'apprenant-usager de la langue un acteur social, est-il possible par l'installation des compétences transversales ?

## I. 1. Un aperçu historique des méthodologies de l'enseignement/apprentissage du FLE

### II.1.1 -La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle appelée également méthode grammaire-traduction. Née à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, elle se caractérise par l'enseignement d'une langue normative, centrée sur l'écrit par le biais des textes littéraires étant le moyen privilégié de l'enseignement d'une langue étrangère, par conséquent les interactions se font dans un seul sens : enseignant -apprenant, la langue utilisée en classe par l'enseignant est la langue maternelle tant pour l'explication que pour les directives. En effet, « L'apprenant est amené à mémoriser la conjugaison verbale ainsi que de nombreux mots de vocabulaire (...) Peu d'initiative est laissée à l'apprenant et l'interaction apprenants-apprenants est pratiquement inexistante.

### II.1.2- La méthode directe

En réaction à la méthodologie traditionnelle et ses principes, le recours à la langue maternelle en classe est éliminé, prohibé et l'écrit est envisagé comme auxiliaire de l'oral avec la naissance, vers les années 1900 d'une nouvelle méthodologie considérée comme coup d'État dite « méthode directe », la langue est vue comme un moyen de communication basée sur le principe méthodique : question/réponse.

Ce qui nous est indiqué par Germain. C « dans la méthode directe, l'apprenant doit participer de façon active à son propre apprentissage : c'est ainsi qu'il doit répondre aux questions de l'enseignant, lire à voix haute les passages assignés, poser des questions, etc. On constate donc que c'est avec cette méthode que l'apprenant a commencé à avoir un rôle en classe, or cela reste relatif.

### II.1.3-La méthode audio-orale

La méthode audio-orale est née et s'est développée au cours de la Seconde Guerre Mondiale aux Etats-Unis. Selon C. Cornaire et P-M. Raymond, l'apprentissage d'une langue consiste en « une acquisition d'un ensemble de structures au moyens d'exercices qui favorisent la mise en place d'un automatisme ». Dans cette méthodologie les quatre habiletés (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) sont visées en vue de développer la communication de tous les jours. En revanche, elle n'accorde pas une grande importance à la pratique écrite ce qui place l'oral au premier plan. En effet, « Les exercices écrits se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution » et ont surtout pour objectif de renforcer une structure linguistique.

### II.1.4- La méthode Structuro- Globale Audio-visuelle (SGAV)

Née après la Seconde Guerre mondiale, SGAV est le fruit de recherche menée en commun par le professeur P. Guberina à l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb (Croatie) et P. Rivenc au Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français de l'Ecole Normale

Supérieure de Saint-Cloud. La méthode SGAV est aussi appelée « méthode situationnelle », elle se donne pour objectif l'apprentissage de la communication de tous les jours parce qu'elle fait apparaître la notion de « situation de communication » dans l'enseignement / apprentissage des langues. Dans cette méthodologie la langue est conçue comme un instrument d'expression et de communication orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitent l'apprentissage ». Comme la méthode audio-orale, la méthode SGAV privilégie l'oral. Cette méthode ne permet pas aux apprenants de développer leur compétence en production écrite. Cette dernière se fait par le biais de la dictée. C'est pourquoi la langue écrite est considérée comme un aspect peu utile. De cette lacune, est née une nouvelle approche d'exercices de substitution et de transformation qui ne peuvent pas aider les apprenants à atteindre une compétence écrite proprement dite. Ce qui a été affirmé par C. Cornaire et P-M. Raymond : « Les exercices proposés restent le plus souvent des prétextes pour faire de la grammaire : ils suggèrent timidement une certaine variété de tâches. Mais ne visent pas résolument à aider l'apprenant à résoudre ses difficultés d'écriture et à lui faire acquérir les stratégies d'apprentissage indispensables à la mise en place d'une compétence de communication en expression écrite. » « Dans la méthode SGAV, l'apprenant n'a en fait aucun contrôle sur le déroulement ou sur le contenu du cours. Il a à se mettre aux directives de l'enseignant et doit effectuer les tâches qui lui sont assignées. Il est cependant actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement ».

### **II.1.5- L'approche communicative et la centration sur l'apprenant**

L'approche communicative est élaborée au début des années 70 en réaction contre les méthodologies précédentes notamment la méthode audio- orale et la SGAV. Son objectif général: apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie quotidienne. Cependant, les objectifs d'un cours de langue sont très souvent définis par référence aux quatre compétences: comprendre le discours oral (C.O), parler (E.O), lire (C.E) et écrire (E.E), l'approche communicative centre l'enseignement sur les besoins et les motivations de l'apprenant, c'est selon les besoins langagiers des apprenants que les quatre habiletés sont développées. Elle adopte la psychologie cognitive qui défend l'idée qu' « il ne s'agit pas de faire acquérir aux apprenants de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels ils pourront associer un sens ». Donc, la production écrite occupe une place importante dans l'approche communicative.

La langue selon cette approche est considérée comme un moyen de communication mais aussi d'interaction sociale. En effet, l'expression écrite prend « de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, etc... En effet, les activités d'écriture consistent à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication.

Rédiger un texte en langue étrangère, ce n'est pas seulement écrire d'excellentes phrases, c'est aussi savoir comment les phrases sont organisées à des fins de communication. La lisibilité

et la compréhensibilité sont les premiers critères sur lesquels l'approche communicative a insisté dans l'enseignement de la production écrite. Car elles répondent aux besoins de notre société basée sur des échanges d'information. « L'Apprenant est considéré comme un "communicateur", c'est-à-dire un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué. De plus, l'apprenant est en grande partie responsable de son propre apprentissage, dans la mesure surtout où le rôle de l'enseignant est moins directif ou autoritaire que dans les méthodes ou approches traditionnelles »

### II.1.6-L'approche par compétences :

Cette approche (désormais siglée « l'APC ») représente une version « haute » de l'AC (J-C. Beacco, 2007 : 68)Beacco, Jean-Claude (2007). *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Éditions Didier.Elle conduit à un enseignement cohérent, rigoureux et structuré, basé sur des objectifs et des compétences bien définis et elle est développée par De Ketele Rogiers et le groupe du BIEF<sup>1</sup>. L'APC ou *the compency-based-approach* est l'héritière de la pédagogie par objectif (désormais siglée « la PPO ») elle s'est développée en s'appuyant sur les principes de deux courants : le *constructivisme* et le *socioconstructivisme*.

Bien que cette approche s'intègre dans la pédagogie par objectifs, elle représente une réaction pour dépasser les critiques faites à cette dernière. La pédagogie par objectifs est centrée sur l'apprenant, elle est basée sur le principe de la formulation des objectifs définis en termes de comportements attendus en suivant le schéma fameux du béhaviorisme, et par conséquent, elle s'intéresse uniquement à l'ensemble des comportements ou réactions attendues et définis au départ, en négligeant toute sorte de créativité chez les apprenants. Elle subdivise le programme en fonction des objectifs à atteindre mais, le morcellement des contenus des apprentissages empêche les apprenants de donner du sens à leurs apprentissages et de lier ce qu'ils ont appris en classe, avec leur quotidien en dehors de la classe.

Toutes ces points négatifs et d'autres de la PPO donnent naissance à l'APC au milieu scolaire. L'APC avant son apparition en classe, elle était dans les années 1980 déjà adoptée dans les domaines des formations professionnelles afin d'améliorer la productivité du personnel et développer leurs compétences. Elle propose et définit un nombre d'objectifs et de compétences à atteindre à la fin de la formation faite dans un domaine donné.

#### II.1.9.1- L'APC dans la refonte du système éducatif en Algérie

L'APC, comme nous l'avons cité précédemment, représente une réaction contre l'idée mécaniste et les approches comportementalistes qui négligent la pensée et la créativité de l'apprenant proposées par la PPO.

L'approche communicative qui a régné durant les années 1980, a cédé le pas à l'APC qui semble porteuse de remèdes à l'échec scolaire, la démotivation des apprenants et

---

<sup>1</sup> Le groupe du BIEF : Bureau de conseil en éducation, formation, et gestion de projets.

l'hétérogénéité des classes dans plusieurs pays tels : le Canada, la Belgique, la France et l'Algérie. En Algérie, les responsables de l'éducation ont opté pour cette approche qui répond aux exigences du développement économique, social et culturel ainsi qu'à la modernisation et l'ouverture au monde extérieure.

Soucieux d'efficacité, le système éducatif algérien a subi des changements profonds qui ont touché principalement les programmes et les manuels scolaires. Ceux-ci ont été réalisés selon les principes et les objectifs de l'APC. En effet, cette réforme a été mise en place en 2003, et elle a recouvert tous les niveaux scolaires, de l'école primaire à la classe terminale au lycée. Elle a pour objectif de proposer un enseignement/apprentissage fondé sur des compétences, des contextes et des curriculums (les concepts-clés de cette approche) dont l'apprenant a besoin pour qu'il puisse passer à l'étape suivante de son parcours éducatif.

L'APC prend appuie sur le constructivisme ou plus encore le socioconstructivisme qui préconisent un changement de priorité en classe : de l'enseignement à l'apprentissage. Selon ces deux courants, l'apprenant et organise construit son apprentissage lui-même et en interaction avec son environnement matériel et social. Selon les socioconstructivistes l'apprentissage est un processus social avant d'être individuel, plus précisément, l'apprenant apprend en interaction avec autrui, avec le monde qui l'entoure, et c'est grâce à ce contact qu'il peut développer sa personnalité et devenir un acteur social ayant son identité propre à lui.

### **II.1.9.A. Les limites de l'APC**

À son tour, l'APC n'a pas échappé aux critiques des spécialistes d'enseignement et didacticiens. Pour eux, elle représente une version améliorée de la PPO pédagogie par objectif.

Cette approche est très riche mais, sa mise en œuvre est conditionnée par plusieurs facteurs qui garantissent son efficacité comme : effectif d'apprenants réduit par classe, des matériaux modernes, des enseignants bien formés, etc. Selon Jean-Claude Beacco, les jeunes enseignants ont du mal à se faire à cette approche, parce qu'ils pratiquent « une approche globalisante », une méthode unique et englobant à l'opposé de l'APC. De plus, de la théorie à la pratique les enseignants ont du mal à l'appliquer sur terrain. Cette Approche a été qualifiée de « mauvaise réponse à un vrai problème » par Oukaci Lounis, Maître de Conférences à l'Université de Constantine, dans une étude très approfondie, parue dans trois numéros du journal El-Watan datant du début du mois de février 2010. Le chercheur s'est appuyé sur ses propres expériences en la matière et sur des études menées par d'autres chercheurs européens et nord-américains qui s'interrogent sur l'efficacité de cette approche en milieu scolaire.

### **II.1.9.B. La perspective actionnelle**

L'approche actionnelle (désormais siglée la PA) issue de l'AC, et est l'approche impulsée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais siglé « le

CECRL ») un outil rédigé par le Conseil de l'Europe et publié en 2001, visant à unifier l'enseignement / apprentissage des langues.

*« La perspective privilégiée [...]est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches( qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieure d'un domaine de l'action particulier. » (CECRL, 2001 :15)*

Elle prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer, de ce fait, elle ajoutée une nouvelle dimension à l'approche communicative. Une dimension réelle : communiquer pour agir et interagir en langue étrangère. Cette perspective de l'action vise à redonner du sens à la connaissance de la langue et à préparer les apprenants à l'apprentissage de cette dernière, selon le principe de la réalisation des tâches. Comme son nom l'indique, elle est centrée sur l'action, en considérant l'apprenant d'une langue un acteur social qui doit, pour qu'il puisse accomplir une tâche (qui n'est pas seulement langagière)réaliser un nombre précis d'actions qui incluent la pratique des activités langagières dans un contexte social, qui ne se limite pas au contexte de la vie sociale, mais il renvoie aussi à la classe qui représente elle-même une mini- société à part entière

(2006 :10-26) :

### **II.1.10- Rendre l'apprenant acteur social oui.....mais comment ?**

Claude SPRINGER (2009) : «le CECR offre une entrée "sociale et éducationnelle" à la didactique des langues, jusqu'ici enfermée sur la seule question disciplinaire de l'enseignement/apprentissage d'une langue.» En effet, le CECR donne une dimension sociale à l'action et à la langue, en mettant en valeur : l'activité sociale, l'action en contexte, la tâche, la mobilisation de stratégies, la notion de compétence, le résultat de l'action.

Un nouveau modèle proposé par les théories de l'activité prône le recours à l'action sociale pour un apprentissage efficace des langues. De ce fait, un projet conçu, selon une vision actionnelle, ne sera pas individuel mais collectif et «porté par une communauté apprenante» (ROSEN, 2009).

Le passage d'un apprentissage individuel, solitaire à un apprentissage collaboratif, solidaire, signifie que la centration est mise sur le groupe et non plus sur l'apprenant (prônée par l'approche communicative).

La logique du CECR veut que l'objectif soit : «accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière.» (SPRINGER Claude, 2009 : 5)

Avec l'approche actionnelle le statut de l'apprenant est modifié : l'apprenant fait l'objet d'un apprentissage plurilingue, pluriculturel et interdisciplinaire. La dimension sociale est au centre de cette vision, c'est-à-dire tout au long du processus de son apprentissage, l'apprenant

se trouve entouré par un groupe, dont il fait partie, où ils partagent ensemble le savoir, la culture, les idées, etc. Donc, il y a toujours une «fonction d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel».

## II.11- La fonction sociale de la langue

La langue assurent principalement la communication entre des individus qui parlent la même langue, cependant elle peut bel et bien avoir d'autres fonctions culturelles, identitaires ou encore sociales, la langue n'est pas seulement un code partagé entre des interlocuteurs sociaux, elle véhicule également leur culture.

*«La fonction sociale a une grande importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère :d'abord par rapport au groupe que forme les condisciples en classe et dont les interactions tiennent un rôle essentiel, ensuite par rapport au groupe plus large (...)la langue sert à constituer des groupes à tous les niveaux de la vie en communauté, à les caractériser, à les organiser, à les maintenir, à y intégrer et à y distinguer des sous-groupes ou des individus » (Jean DEFAYS, 2003 :)*

L'école a pour mission fondamentale de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive, intellectuelle et sociale). Cette question de la construction de la citoyenneté est une question cruciale dans la mesure où aujourd'hui, elle est en pleine évolution. L'un des enjeux des formations en langue (dont le français bien sûr) n'est-ce pas, justement de favoriser la prise de conscience d'une citoyen-1 L. Vygotski, Pensée et Langage, éditions La Dispute, 1997 ou C. Garnier et coll., Après Vygotski et Piaget, DeBoeck Université, 1991.

Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limitesLe français de demain : enjeux éducatifs et professionnels Colloque international

28-30 octobre 2010 Sofia 217

Neté transnationale, d'ouvrir sur d'autres cultures, sur d'autres conceptions du monde. Elle ne saurait, du coup, s'en tenir aux seuls aspects socio-économiques, socioprofessionnels. Dans le second cas, en revanche, la question de l'acquisition des compétences, de savoir-faire précis, de comportements mesurables peut être effectivement fondée ibid.p.216

## II.12- Les grands domaines de l'action sociale :

Par « domaine » on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement-apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.

(CECRL, p. 15, je souligne)

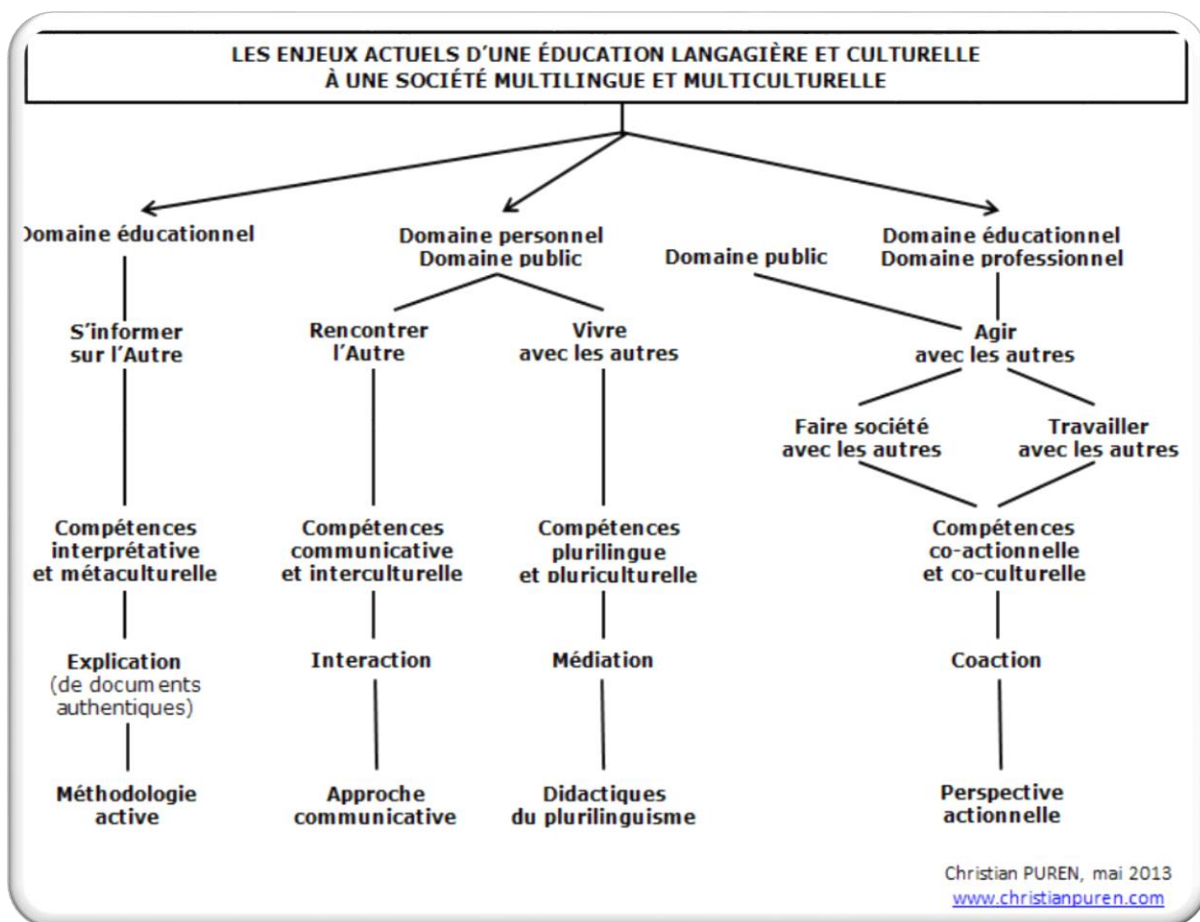


Figure n° 03 : Les grands domaines de l'insertion sociale

# Chapitre III :

## La description du protocole de l'enquête

## **Introduction :**

Il est à noter que nous nous intéressons à travers ce travail de recherche, à l'installation des compétences transversales chez l'apprenant acteur social, en classe du FLE. Nous suggérons un enseignement et une installation préalables et explicite de ce types de compétences vue leur importance dans l'enseignement/ apprentissage en général et dans l'enseignement/apprentissage du FLE en particulier.

Le but de notre enquête auprès des enseignants de français au collège dans la wilaya de Khenchela, est d'étudier en profondeur la relation entre les compétences nouvellement intégrées dites : « transversales » au cycle moyen, et le développement de l'apprenant en tant qu'acteur social. Afin de vérifier nos hypothèses pour les confirmer ou les infirmer.

L'objectif principal est de démontrer que l'installation de ces stratégies d'apprentissage peut fortement contribuer au développement de l'apprenant sur plusieurs plans pour faire de lui un acteur social. Le travail sera centré sur l'analyse et l'interprétation du corpus constitué de la description des séances observées, ainsi que celle du questionnaire destiné aux enseignants au niveau des établissements scolaires au concernés par l'enquête menée.

### **III.1. Le contexte de l'expérience :**

#### **A. Description de lieu de l'enquête :**

Nous avons mené notre enquête sur le terrain, au niveau de deux établissements d'enseignement du cycle moyen, à savoir ceux nommés «Chami Mohamed» et «Djefal Mohamed». Ces établissements se trouvent au niveau de notre ville natale Khenchela, ils nous ont été conseillés par un certain nombre d'inspecteurs de l'éducation et d'enseignement dans la mesure où les deux enseignantes chargées d'assurer la matière de français aux apprenant de 3<sup>eme</sup> année moyenne adoptent des méthodes qui répondent aux exigences de notre sujet de recherche.

#### **1) -Le collège Djefal Mohamed :**

Notre étude a été réalisée au niveau de deux établissements d'enseignement moyen situés dans le gouvernorat de khenchela , au centre ville, tel qu'il est déjà mentionné , dont le

premier est nommé Djefel mohamed, affilié à la circonscription n° 02. Cette école a été créée en 1978 et inaugurée au cours de la même année scolaire en 1978 /1979.

La salle de lecture compte au total 4263 livres, dont 1224 en français répartie majoritairement en bordas, contes et même des romans, genre littérature jeunesse beaucoup plus.

L'école constitue 17 salles de cours, trois ateliers, deux laboratoires, une salle d'informatique équipée de 15 ordinateurs et d'internet. Pour les espace (les installations) sportifs incluent un stade de type Matico, une cour et une piste de saut en longueur.

Le nombre total d'apprenants scolarisés au niveau de cet établissement scolaire est de 511 dont 304 garçons et 227 filles sont répartis comme suit aux quatre niveaux : 154 pour les apprenants de la première année moyenne, 130 apprenants en deuxième année moyenne et 138 en troisième année moyenne, comme pour le nombre d'apprenants en quatrième année moyenne est de 109.

**i. -Le collège Chami Mohamed:**

Situé, à son tour au centre-ville de la wilaya de kenchela, cet endroit scolaire accueille 520 apprenants dont 300 sont des filles, alors que 230 sont de sexe masculin distribués en 15 salles de cours, outre les deux laboratoires, les deux ateliers et la salle d'informatique équipée de 12 ordinateurs avec accès à Internet, à l'usage du personnel, des enseignants et même des apprenants ;L'institution est également dotée d'une petite bibliothèque mise à la disposition des élèves et des enseignants de 2 000 livres, dont 1 000 en français entre les récits de manuels scolaires et de romans correspondant à l'âge des enfants scolarisés.. Quant à la répartition des écoliers de ce collège par rapport au niveau, on distingue : 152 en première année moyenne, 120 en deuxième année moyenne, 1438 pour la troisième année moyenne, et enfin 90 en quatrième année moyenne.

A l'instar des autres collèges de la même ville, le CEM « DJEBAILI Ahmed » dispose d'un terrain de jeu sportif permettant aux apprenants d'exercer différents sports collectifs : le hand-ball, basket-ball et d'autres. L'institution est également dotée d'une petite bibliothèque mise à la disposition des apprenants et des enseignants de 2 000 livres, dont 1 000 en français entre des contes et des de et des bordas ainsi que des romans correspondant à l'âge des enfants scolarisés.

## **II. 2. La population :**

Les 138 apprenants de la 3ème année moyenne de chacun des deux collèges sont divisés en quatre groupes classe, avec une moyenne de 34 à 35 élèves dans chacune des quatre salles de classe. Le choix de ce niveau n'est pas fortuit, avant de décider de travailler sur les apprenants de la troisième année moyenne, nous avons assisté avec des enseignants de primaire et d'autres au lycée. Notre choix se justifie donc, par :

### **A- Pour les classes de primaire :**

C'était difficile d'observer certaines compétences transversales et de juger le comportement de l'apprenant notamment qu'il est en phase sensible de construction de sa personnalité ce qui met notre tâche de recherche en difficulté. A titre d'exemple en demandant de l'apprenant de respecter le tour de parole cela peut influencer négativement sur sa psychologie et par conséquent sur la prise de parole prochainement, en plus à ce stade d'étude, ils ont un niveau limité par rapport à celui d'un apprenant au collège ou au lycée

**B- Au lycée,** les apprenants sont des adolescents, c'est l'âge le plus sensible de la construction de leur personnalité mais c'est l'âge de la rebelle aussi, les enseignants de ce niveau nous ont attesté leur mécontentement dû aux réactions de certains voire de la majorité des apprenants qui refusent de prendre leur consigne en considération, cela s'explique par le développement ou non

de chaque apprenant de sa propre méthode d'apprentissage, donc il est difficile d'installer ces compétences chez l'apprenant adolescent à cet âge

### **C- Au collège :**

**C-1-Pour les apprenants de la quatrième année moyenne :** Il s'agit d'une classe d'examen, les apprenants sont pressés par le temps, ils ne cherchent qu'à réussir leurs études, avoir des notes qui leur permettent de passer au niveau suivant, et les enseignants ont un programme à terminer dans les délais. En plus de toutes ces raisons, les compétences transversales n'ont été intégrés aux programmes de la quatrième année moyenne qu'au début de cette année scolaire 2018 /2019, donc il serait difficile de les installer ou les observer dans une courte durée.

**C-2-Pour les apprenants de la première année moyenne :** pour cette classe, les apprenants viennent de passer de l'enseignement primaire à l'enseignement au collège, c'est pourquoi, l'observation des compétences transversales et les juger installées ou non était difficile voire impossible par leurs enseignants.

### **C-3-Pour la classe de la deuxième année moyenne :**

L'intégration des compétences transversales à leur programme, date d'une année alors c'est depuis deux ans qu'on leur a accordées une place importante en classe des troisièmes années moyenne. En plus les thèmes traités à ce niveau en matière de français portent sur le récit de fiction : le conte, la fable et la légende.

**C-4 - Donc nous avons opté pour des classes de la troisième année moyenne parce que** c'est à partir de l'année 2016, l'Algérie a entrepris l'application de la deuxième génération de l'APC. Sa mise en application commence au primaire : avec les classes de la première et la deuxième année, ainsi qu'au moyen avec les apprenants de la première année, pour la généraliser en 2017, dans tous les niveaux. La deuxième génération de l'APC prend appuie sur le socioconstructivisme,

selon lequel la construction du savoir se réalise par l'apprenant et à travers ses interactions avec les autres. Elle vise à diriger les curriculums vers le même objectif : l'apprenant acteur social.

**C-5- C'est en 2016 qu'on a introduites compétences transversales en classe du FLE** pour les apprenants de la 3 AM (2018/2019). De ce fait là une durée de deux ans serait plus suffisante par rapport à celle de la 4 AM, pour l'installation de ces compétences.

**C-6- Les contenus** à enseigner ou plus précisément la thématique traitée dans le programme de français à ce niveau porte sur le récit réel : le fait divers, la biographie et l'autobiographie, le patrimoine ...etc., ces sujets relèvent de différentes sociétés et reflètent une certaine dimension culturelle, ils sont plus proches de la réalité du monde qui entoure l'apprenant, par rapport à ceux de la 2 AM, du fait qu'ils relèvent de la vie quotidienne.

**C-7- En plus de cela, en 3AM** ,il s'agit d'un niveau préparatif à un niveau décisif (4 AM), ni l'apprenant ni l'enseignant est pressé par le temps, et l'installation de ces compétences peut leur offrir de l'aide lors de tout apprentissage tout au long de leur vie.

### **III.3. L'échantillon de l'expérience :**

Afin d'interroger l'ensemble de la population d'étude, nous étions est donc contraint d'en extraire un échantillon. Notre échantillon représentatif de la population choisie est constitué de deux groupe classe classes du même niveau 3année moyenne, mais de deux écoles différentes, ces dernières, sur lesquelles nous allons travailler, ont été soigneusement choisies, parmi les quatre classes disponibles, elles sont considérées les meilleures selon les propos des deux enseignantes chargées d'enseigner le français pour les apprenants de la 3<sup>eme</sup> année moyenne au niveau de chaque collège.

## A. 1 -Les enseignantes :

Nous avons choisi ces deux enseignantes en particulier parce qu'elles adoptent deux méthodes différentes ce qui nous facilite la tâche d'élaborer une étude comparative du corpus constitué des séances observées au niveau de chaque établissement scolaire. Nous avons opté pour deux enseignantes différentes et non pas pour deux groupes différents : un groupe témoins et un groupe expérimental parce que tout d'abord on parle de l'apport de l'installation d'une certaine compétence et cela ne se fait pas du jour au lendemain, en plus une enseignante qui est toujours méthodique ne peut pas l'être avec un groupe et ne le pas être avec un autre parce qu'elle s'est habituée, autrement dit ,une enseignante qui accorde aux compétences transversales la place qu'elles valent ne peut les ignorer quand on le lui demande .

- -L'enseignante 1 :

La première enseignante avec qui nous avons assisté a 46 ans, elle est titulaire d'une licence en français d'une formation classique et travaillant dans le même établissement scolaire actuel, depuis plus d'une vingtaine d'années. Connue pour sa compétence, sa passion à l'égard de toute nouveauté ayant un rapport avec son travail en tant qu'enseignante du FLE, ainsi que son sérieux, elle nous a été conseillée par beaucoup d'inspecteurs.

- -L'enseignante 2 :

L'autre enseignante une femme âgée de 38 ans, elle ,aussi à son tour, a un diplôme en français elle a eu une formation classique au niveau de département de français de kenchela , elle a une licence, elle a presque 22 ans d'expérience en tant qu'enseignante du FLE ,elle exerce ce métier au niveau de cet établissement depuis 20 ans. Selon notre pré-enquête auprès de son inspecteur au travail, elle adopte des méthodes différentes de celle de la première enseignante.

## B -Les apprenants :

Les apprenants qui constituent notre corpus sont des écoliers du même niveau : 3<sup>ème</sup> année moyenne.

- **Les apprenants de la classe 1 :**

Leur nombre est de 34 dont 19 sont des garçons, 15 sont des filles, ayant un statut socioculturel différent puisque ne sont pas tous d'origine de khenchela, leur âge varie entre 13 et 15 ans

- **Les apprenants de la classe 2 :**

La deuxième classe comporte également 35 apprenants répartis en 20 garçons et 15filles, âgée de 13,14 ou 15 ans.

### III.4. La description des outils de la démarche de la recherche :

La démarche méthodologique que nous avons optée est de nature descriptive comparative corrélationnelle c'est-à-dire elle vise essentiellement à expliquer le rapport existant entre les deux variable : « **installation des compétences transversales** » et l'apprenant qui devient « **acteur social** », basée sur deux outils d'investigation différents qui se complètent, pour le premier il s'agit d'une grille d'observation non-engagée, en classe de FLE, afin d'étudier de près, les phénomènes et les attentes ainsi que les comportements qui font l'objet de notre recherche et en tirer des conclusions et des résultats plus fiables, cette dernière va être renforcée par une autre technique d'investigation, il s'agit d'un questionnaire administré auprès des enseignants de la 3AM afin de collecter des données portant sur la thématique de notre travail en tant que chercheur. Donc la réalisation de cette étude sera une sorte de combinaison entre l'approche qualitative et l'approche quantitative, une méthode mixte suivie d'une étude comparatives des données collectées et des séances observées afin d'en tirer des rapports et des conclusions afin de traiter le phénomène en question dans toutes ses dimensions.

### III.5. La description du questionnaire

Afin de mettre nos enquêtés dans des bonnes conditions, nous l'avons introduit par un remerciement suivi d'un préambule d'anonymat, dans lequel nous avons présenté notre thème de recherche, lui assurant de la confiance dans le but d'éviter toute crainte d'être évalué ou jugé. Pour le corps, nous l'avons élaboré en se basant sur la technique de l'entonnoir, tout en partant des questions générales vers celles qui sont plus approfondies. Les deux sont regroupées en des axes traitant chacun un aspect particulier de notre sujet de la recherche.

Notre questionnaire transcrit en quatre feuilles est composé à majorité de quinze items formulés d'une manière concise et précise dans un vocabulaire familier pour les questionnés. Ceci garantit une plus grande facilité de réponse et éviter toute ambiguïté pouvant affecter la qualité de la réponse due à la mal compréhension de la question questions fermées de type QCM (questions à choix multiple), leur nombre est de 12 items remises à dix enseignants (deux de sexe masculin et huit de sexe féminin) qui seront, par la suite, statistiquement traitées. Ces dernières sont complétées par des questions ouvertes visant à enrichir et varier les données collectées ou à justifier les réponses choisies par les enseignants, et pour donner également plus de liberté aux répondants .Elles sont susceptibles de nous fournir des éléments de réponses pertinentes et performantes, centrées sur le sujet de notre recherche et ainsi de vérifier nos hypothèses.

- **Objectif de l'enquête par questionnaire :**

Ce questionnaire nous a permis ainsi d'économiser du temps et d'avoir plus d'informations. Ayant opté pour l'utilisation de cet outil de collectes de données sur lesquelles nous allons nous appuyer, nous avons pour but connaître les différentes représentations et renseignements des enseignants enquêtés par rapport aux compétences transversales, ainsi que le statut acteur

social de l'apprenant ; renseignements qui vont être étudiés avec plus de détails grâce à l'observation en classe. Nous avons opté pour le questionnaire comme outil de recueil d'informations, remis aux enseignants de français des classes de la 3ème année moyenne, du fait qu'il est un moyen rentable pour recueillir le maximum de données nécessaires pour notre sujet de recherche..

### III.6. Description de la grille d'observation :

Nous avons opté pour la grille d'observation comme outil d'investigation principal, du fait qu'elle nous permet l'étude immédiate, de près, des phénomènes qui font l'objet de notre sujet de recherche, vu qu'elle nous offre la possibilité de les voir, les entendre, d'en rendre compte et par conséquent mieux les analyser, les interpréter.

#### 1. Grille d'observation N°1 :

La présente grille comporte quatre types de compétences transversales : compétences d'ordre intellectuel, des compétences transversales d'ordre méthodologique, des compétences d'ordre de la communication et des compétences d'ordre personnel et social celles de cette dernière catégorie se répartissent en deux sous-catégories, en fonction de la fréquentation de leur observation : en classe ou en dehors de la classe , celles qu'on peut observer au-delà des quatre murs de la classe sont occasionnelles, elles font partie des compétences transversales d'ordre personnel et social ,on les a distinguées des autres compétences en les écrivant en gras : **(Manifester de l'intérêt pour le fait culturel :salon du livre ( ou exposition de livre),expositions, manifestations)**. Ces dernières vont être vérifiées d'une manière particulière adéquate à la nature et aux exigences de leur observation. Pour ce faire, nous avons demandé à chaque enseignante de les introduire lors de la présentation de ses cours, sous forme de questions posées aux apprenants d'une manière spontanée sans qu'ils sachent qu'il s'agit d'une évaluation d'une compétence, leur réponse vont être validée par une enquête de terrain, à titre d'exemple pour vérifier si les

apprenants qui ont répondu par « oui » pour la question :avez-vous visité l'exposition du livres, nous l'avons déjà visité, et pour confirmer ou nier leur réponses, leurs enseignantes vont leur demander la répartition des livres au niveau de l'exposition et c'est à partir de leur description qu'on peut le vérifier :par exemple

- -Où peut-on trouver des dictionnaires de français au niveau?
- -Pour les manifestations : cela tombe bien avec le choix de notre thème, nous sommes allée voir, sur le terrain, si vraiment ou au moins quelques uns parmi eux ont participé aux manifestations qu'a connu notre pays ou non.

Il est à noter que cette grille va être adoptée dans chaque classe à part afin d'en faire une étude comparative. Elle est élaborée en se basant sur plusieurs documents pédagogiques : le guide de l'enseignant, la progression annuelle de programme de la 3<sup>eme</sup> année moyenne. Il est à souligner que les compétences transversales au cycle moyen sont les mêmes pour les quatre niveaux

## 2. Grille des compétences transversales chez les apprenants :

Le type des compétences observées	Les critères	Les apprenants de la classe N° 1		Les apprenants de la classe N°2	
		Oui	Non	Oui	Non
	1. L'apprenant développe-t-il des démarches de situation problèmes ? 2. Arrive-t-il à analyser l'information? 3- Arrive-t-il à résumer l'information 4. Sait-il évaluer ? 5- Sait-il s'auto-évaluer pour améliorer son travail ? 6. Accepte-il automatiquement les informations qu'on lui présente ?				

<p><b>D'ordre méthodologique</b></p>	<p>1. L'apprenant recherche-t-il, seul, des informations dans des documents pour résoudre le problème auquel il est confronté?</p> <p>2. Utilise-t-il des usuels : encyclopédies, dictionnaires, grammaire en fonction des besoins de l'activité ?</p> <p>3. Prend-t-il des notes lors de l'explication de l'enseignante?</p> <p>4. Conçoivent-ils, planifient et présentent-ils des projets individuels ?</p> <p>5. Utilise-t-il une langue claire, facile à comprendre ?</p>				
<p><b>D'ordre de la communication</b></p>	<p>1. Les apprenants communiquent-ils de façon intelligible, lisible et appropriée?</p> <p>2. Exploitent-ils les ressources de la communication ?</p> <p>3. Utilisent-ils les TICE dans leur travail scolaire et extrascolaire ?</p>				
<p><b>D'ordre personnel et social</b></p>	<p>1. Structure-il sa personnalité ?</p> <p>2. Interagissent-ils positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres</p> <p>3. S'intègrent-ils, en fonction des ressources dont ils disposent :</p> <p style="padding-left: 40px;">à un travail d'équipe ?</p> <p style="padding-left: 40px;">à un projet mutualisé ?</p> <p><b>4. Manifestent-ils de l'intérêt pour le fait culturel ?</b></p> <p>-Salon du livre(ou exposition de livre)</p> <p>- Expositions</p> <p>-Manifestations</p> <p>5. Manifestent-ils un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches</p>				

	dans lesquelles ils s'engagent. 6-Acceptent-ils l'évaluation du groupe. 7-Développent-ils un esprit initiative 8-Manifestent-ils leur créativité dans un projet personnel				
--	---	--	--	--	--

### III.7. Le déroulement de l'enquête :

Nous avons mené notre enquête sur le terrain, au niveau de deux établissements du cycle moyen, nommés comme suit : « chami mohamed » et « djefel mohmed Sebti » après avoir obtenu l'autorisation signée par notre chef de département et par la direction de l'éducation et de l'enseignement vu que notre investigation se déroule au niveau du collège. Ces établissements se trouvent dans notre ville natale khenchela , ce qui nous a facilité amplement l'enquête. Nous étions chaleureusement accueillie au niveau de l'administration des deux établissements scolaires nous avons contacté les deux enseignantes avec qui nous allons assister à quelques séances, elles nous ont communiqué leurs emplois du temps et elles nous ont choisi la meilleure classe pour chacune d'elles, après avoir expliqué notre thématique de recherche. Malgré cette facilité, on a rencontré un problème avec quelques enseignants qui n'ont pas remis leurs questionnaires au nombre de quatre en plus d'une enseignante qui était, lors du déroulement de notre investigation, en congé de maternité. Donc, on a eu une réponse de 10 questionnaires sur quinze. Pour l'observation nous avons assisté à toute une séquence avec toutes ses séances tout en mettant l'accent sur les séances de la production écrite. Il s'agit d'une observation non participante afin de ne pas perturber ni influencer les comportements des acteurs observés à savoir : les deux enseignantes ainsi que leurs apprenants. Tout au long de notre travail d'investigation les deux enseignantes ont refusé d'être filmées, pour des raisons personnelles et d'autres liées aux parents des élèves.

# Chapitre VI :

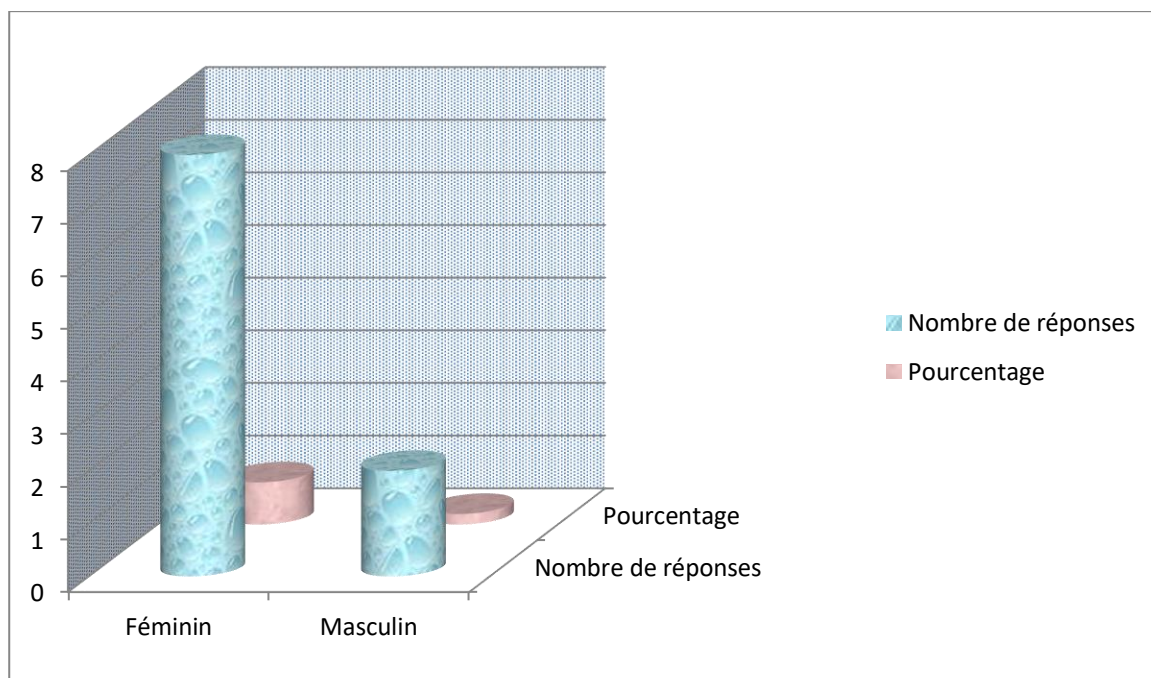
## Analyse et interprétation des données

## VI.1. Analyse du questionnaire

Q01 : Le sexe : Féminin  Masculin

Sexe	Féminin	Masculin
Nombre de réponses	08	02
Pourcentage	80	20

*Tableau n°1 : Le sexe des participants*



*Histogramme n° 01 : représentation graphique des réponses à la 1ère question*

Commentaire :

Le plus grand nombre des enseignants sont de sexe féminin (80%), quant à la minorité, elle est constituée d'hommes (20%). On a opté pour cette question pour mesurer le degré d'influence du sexe de l'enseignant sur les comportements des apprenants dans la vie sociale.

Q02 : Vous avez : Entre 20 et 30 ans

Entre 31 et 40 ans

Entre 41 et 50 ans

Entre 51 et 60 ans

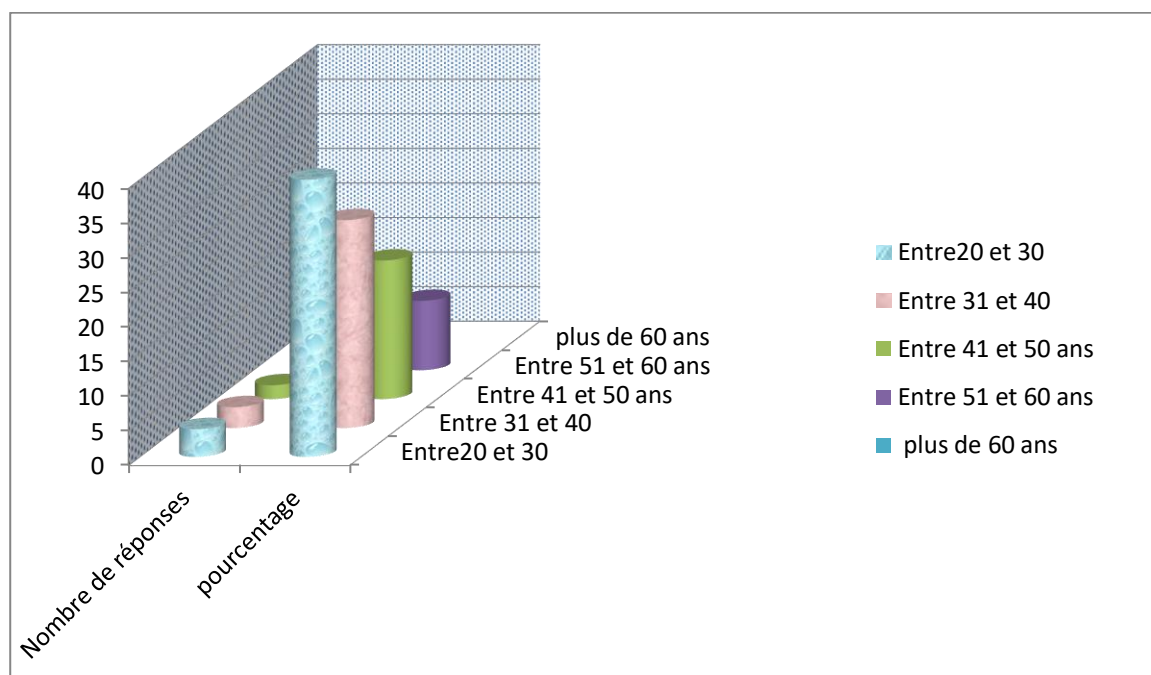
Vous avez plus de 60 ans

Dans cette question, nous voulons connaître les différentes tranches d'âge participant à notre enquête.

Les réponses obtenues sont les suivantes :

Age	Entre 20 et 30	Entre 31 et 40	Entre 41 et 50 ans	Entre 51 et 60 ans	plus de 60 ans
Nombre de réponses	04	03	02	01	
pourcentage	40	30	20	10	

**Tableau n°02 : L'âge des participants**



**Histogramme n°02 : représentation graphique des réponses à la 2ème question**

Commentaire :

La plus grande partie (40%) des enseignants interrogés ont entre 21 et 30 ans, quant au reste (30%) entre 31 et 40 ans, 20% entre 41 et 50 ans et enfin 10% entre 51 et 60 ans. Ce qui nous permet de dire que la majeure partie des enseignants a suivi un enseignement supérieur selon le système LMD, tandis que pour le reste c'est le système classique, d'après nos échanges avec eux.

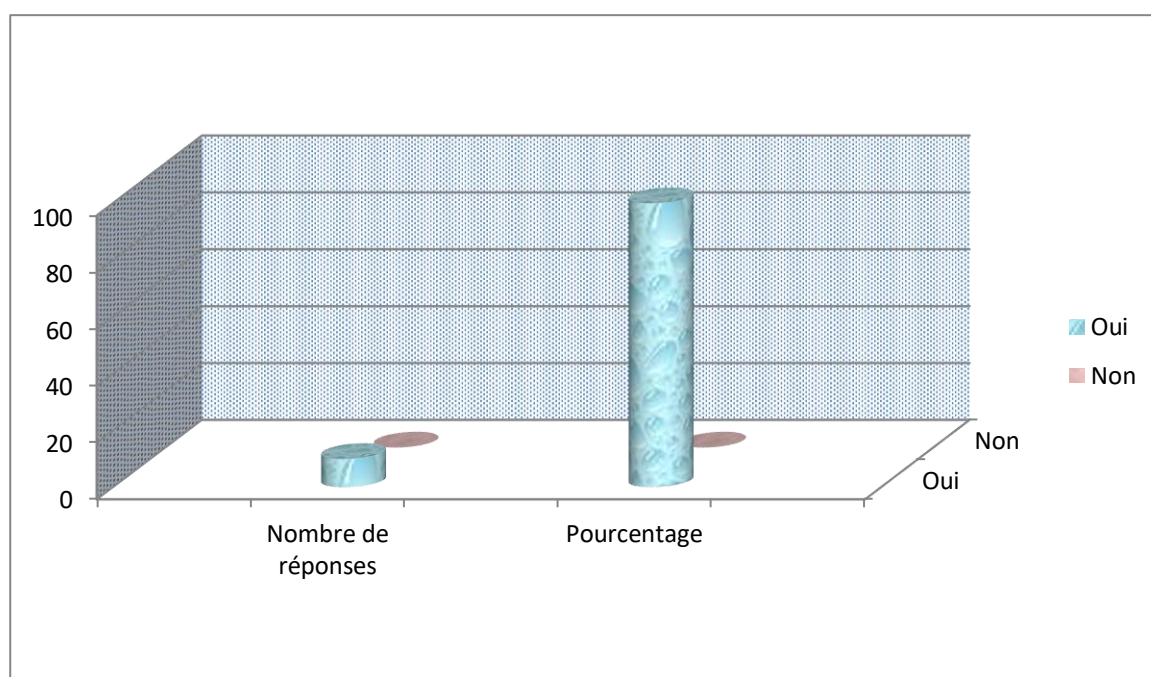
Q03 : Avez-vous suivi une formation concernant l'approche par compétences ?

Oui  Non

Les réponses obtenues sont les suivantes :

Formation à l'approche par compétences	Oui	Non
Nombre de réponses	10	00
Pourcentage	100	00

**Tableau n°03 : La formation à l'APC**



**Histogramme n°03 : Représentation graphique des réponses à la 3ème question**

Commentaire :

Quasiment, tous les enseignants (100%) ont eu une formation par rapport à cette approche. Cette formation permet d'améliorer d'une manière ou d'une autre l'activité pédagogique et les performances des enseignants. En plus, les séminaires visent à mettre à jour leurs connaissances préalables et maîtriser les nouvelles perspectives de la deuxième génération. Donc, l'enseignant est toujours en formation et doit prendre en considération les instructions de l'institution de tutelle, étant donné que le système éducatif algérien est en cours de développement pour donner plus d'opportunités aux apprenants.

Q04 : Selon vous l'approche par compétences offre plus de rentabilité au système éducatif algérien que les anciennes méthodes ?

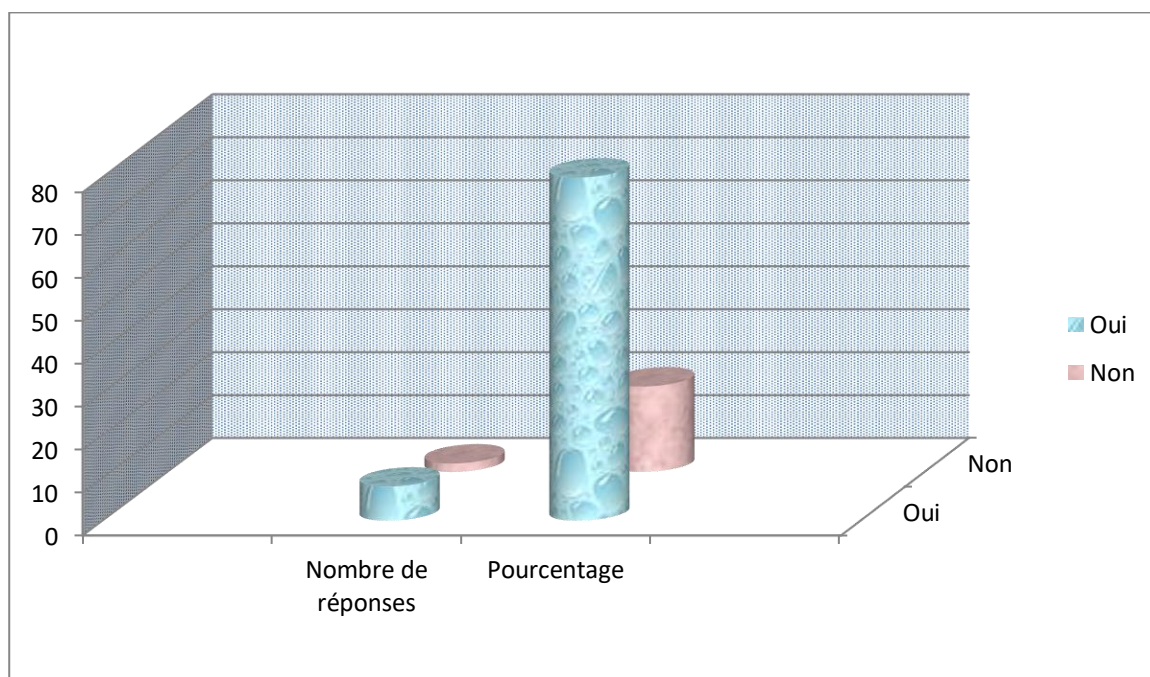
Oui  Non

Si vous répondez par oui, veuillez donner quelques exemples :

.....  
 .....

La rentabilité de l'approche par compétences	Oui	Non
Nombre de réponses	08	02
Pourcentage	80	20

**Tableau n°04 : La rentabilité de l'approche par compétences**



**Histogramme n°04 : représentation graphique des réponses à la 4ème question**

Commentaire :

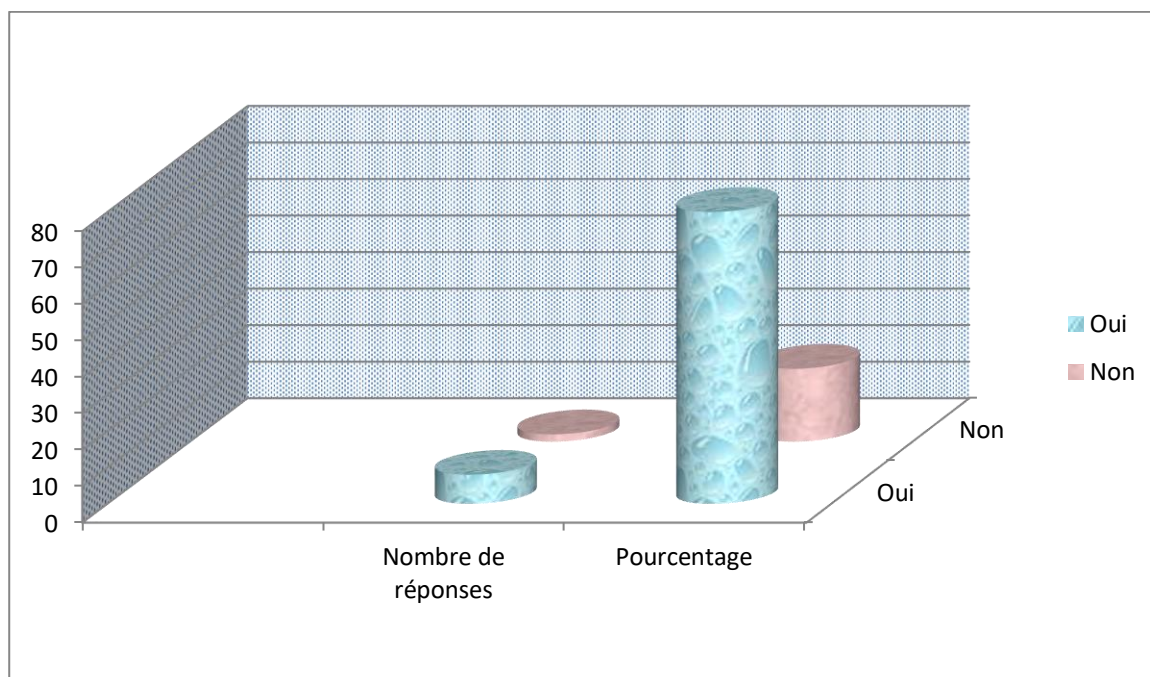
La majorité des enseignants (80%) ont une opinion positive sur cette approche, tandis qu'une minorité (20%) pense que cette approche ne rapporte rien au système actuel. Cette approche a pu manifester autant d'avantages, dans la mesure où elle a donné plus de liberté dans leur pratique et elle a rendu la tâche d'enseigner plus souple et plus aisée que ce soit dans la manière de maîtriser un cours ou dans les moyens en classe ou en dehors de la classe en plus des stratégies d'enseignement mises à disposition pour faciliter l'apprentissage. Ainsi, elle a pratiquement contribué à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français à travers les nouveautés comme : L'autonomie, le travail en groupe, la résolution des situations problèmes...

Q05 : Est-ce que l'application de l'approche par compétences rend votre tâche d'enseignement plus facile ? Oui  Non

Les réponses obtenues sont les suivantes :

Facilité de la tâche procurée par l'approche par compétences	Oui	Non
Nombre de réponses	08	02
Pourcentage	80	20

**Tableau n°05** Facilité de la tâche procurée par l'approche par compétences



**Histogramme n°05 : représentation graphique des réponses à la 5ème question**

Commentaire :

A partir des résultats, on pourra dire que le plus grand nombre d'enseignants (80%) a répondu par « oui » tandis que le reste (20%) a répondu par « non ». Ce qui nous mène à dire que cette approche est bien reçue par les enseignants et elle facilite la tâche à ces derniers.

Q06 : Quelle est la définition que vous donnez aux compétences transversales ?

.....  
 .....

On a opté pour une question ouverte dans ce point parce que la définition en elle-même impose une réflexion de la part des spécialistes.

Commentaire :

Concernant cette question, on a observé que les réponses diffèrent d'un enseignant à l'autre. Il y a un nombre minimal d'enseignants qui ont donnés des réponses semblables et l'ont définie comme étant : « connaissances procédurales qui permettent une certaine autonomie et mettent en valeur l'aspect spécifique de chaque apprenant ». D'autres ont répondu : « un savoir-faire qui permet un va et vient entre plusieurs critères, comme la communication, l'aspect intellectuel, social et individuel ». D'autres enseignants nous ont donné des réponses selon leurs conceptions personnelles de ce concept ; exemple : « avoir la capacité d'opérer dans plusieurs domaines », « un savoir-faire qui permet la maîtrise de plusieurs matières », « compétences propres à plusieurs matières en même temps. En revanche trois enseignants ont confondu les compétences transversales avec les compétences disciplinaires de façon partielle.

Q07 : Selon vous, quel est le rôle des compétences transversales dans le processus d'apprentissage ?

Concernant cette question, on l'a laissé ouverte pour donner plus de liberté aux enseignants.

Commentaire :

Les réponses ont été diverses. On a essayé de mettre l'accent sur quelque unes qui sont les plus intéressantes : « doter l'apprenant d'une autonomie », « développer les capacités chez l'apprenant », « faciliter la tâche aux apprenants », « permettre aux apprenants plus de liberté » et « plus de maîtrise de la langue » etc.

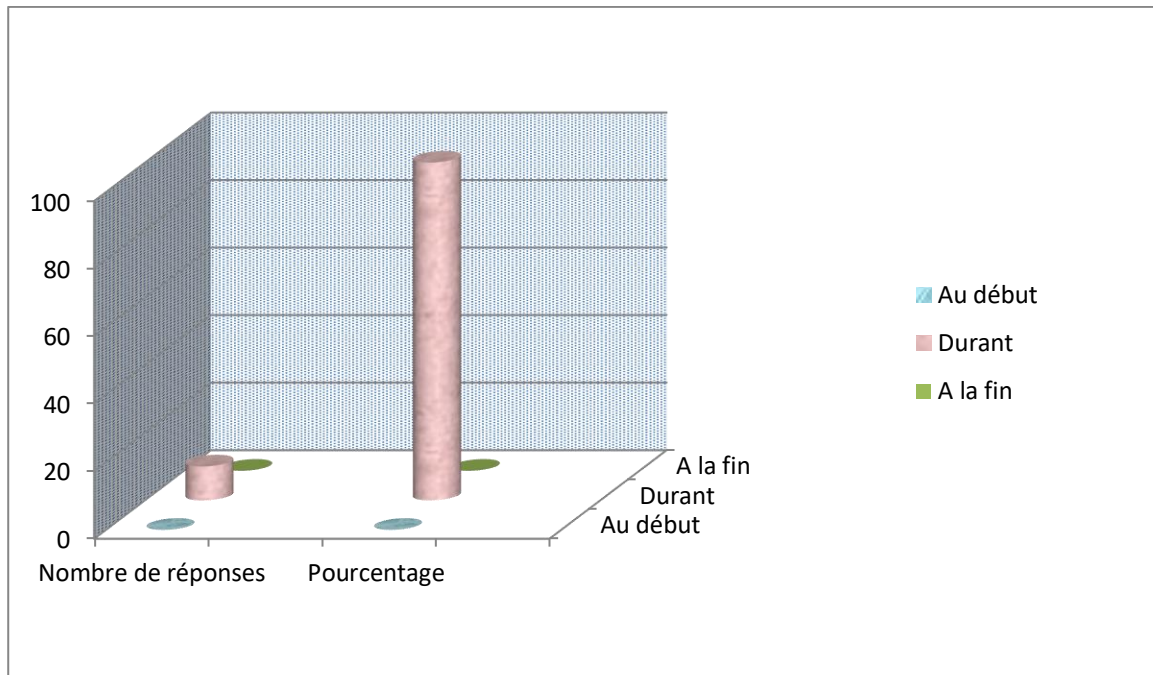
À travers ces interprétations du rôle, on pourra dire que les enseignants du cycle moyen sont conscients du rôle important de ces compétences transversales dans le processus d'apprentissage.

Q08 : Quel est le moment favorable pour le développement des compétences transversales dans le processus d'apprentissage ?

Au début       Durant       À la fin

Le moment favorable pour le développement des compétences transversales	Au début	Durant	À la fin
Nombre de réponses	00	10	00
Pourcentage	00	100	00

**Tableau n°06 : Le moment favorable pour le développement des compétences transversales**



***Histogramme n°06: représentation graphique des réponses à la 06ème question***

Commentaire :

Pour le choix du moment favorable pour le développement des compétences transversales dans le processus d'apprentissage les enseignants sont unanimes à considérer que pendant le déroulement de la séquence d'apprentissage ou bien pendant le déroulement du projet.

Q09 : Vous évaluez le développement des compétences transversales :

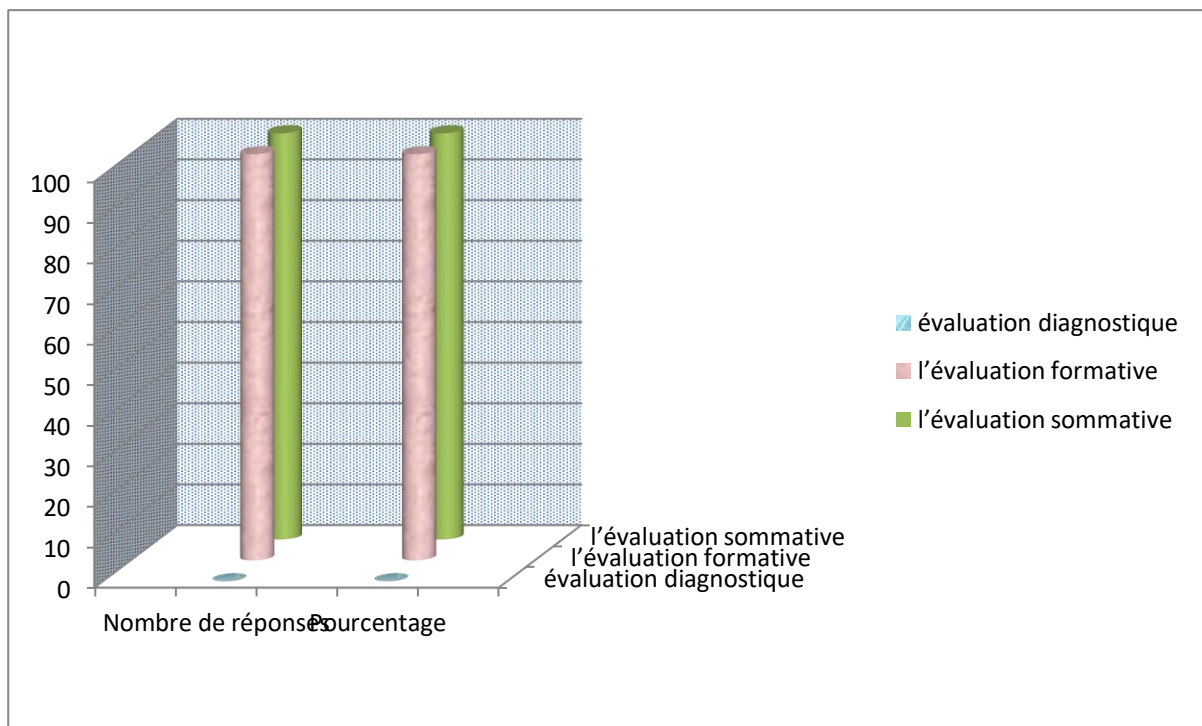
Dans votre évaluation diagnostique

Durant l'évaluation formative

Dans l'évaluation sommative

Le type d'évaluation du développement des compétences transversales	Évaluation diagnostique	L'évaluation formative	L'évaluation sommative
Nombre de réponses	00	100	100
Pourcentage	00	100	100

**Tableau n°07** Le type d'évaluation du développement des compétences transversales



**Histogramme n°07:** représentation graphique des réponses à la 7ème question

Commentaire :

La totalité des enseignants (100%) ont affirmé que les deux types d'évaluation : formative et sommative, sont les plus adaptés pour évaluer le développement des compétences transversales car elles s'effectuent dans des moments idéales durant le processus d'apprentissage.

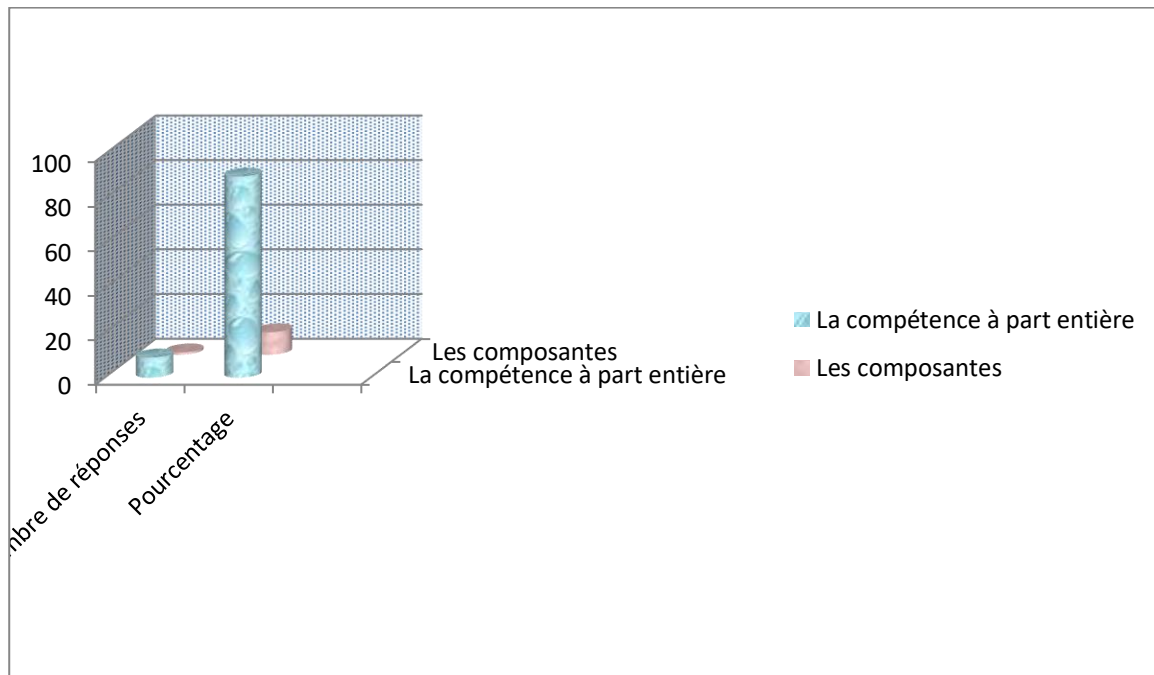
Q10 : Vous évaluez les compétences transversales :

En évaluant la compétence à part entière

En évaluant ses composantes

Évaluation des compétences transversales	La compétence à part entière	Les composantes
Nombre de réponses	09	01
Pourcentage	90	10

**Tableau n° 08** Évaluation des compétences transversales



**Histogramme n°08: représentation graphique des réponses à la 8ème question**

Commentaire :

Le plus grand nombre des enseignants ont opté pour l'évaluation de la compétence à part entière (90%), quant au reste (10%) ils sont pour évaluation des composantes de chaque compétence.

Q11 : Prenez-vous en considération les compétences transversales dans la conception de votre cours ?

Oui  Non

Si vous répondez oui, dites comment se manifestent ces dernières dans votre séance :

De façon explicite  De façon implicite

Cette question est divisée en deux parties à cause de son importance dans notre travail de recherche et que la réponse positive dans la première partie engendre une deuxième réponse.

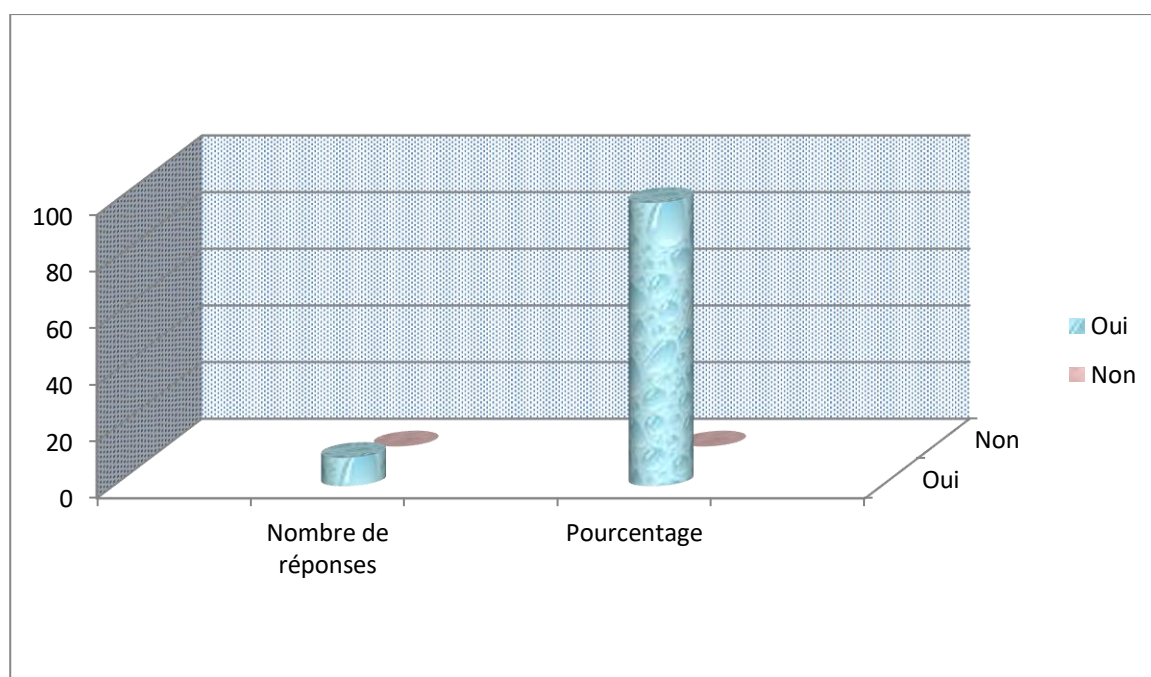
Première partie :

Prenez-vous aux compétences transversales dans la conception de votre cours ?

Oui  Non

Prendre en considération les compétences transversales dans la conception du cours	Oui	Non
Nombre de réponses	10	00
Pourcentage	100	00

**Tableau n°09** Prendre en considération les compétences transversales dans la conception du cours



**Histogramme n°09** : représentation graphique des réponses à la 1<sup>ère</sup> partie de la 9<sup>ème</sup> question

Commentaire :

Les enseignants ont quasiment répondu par oui (100%), qu'ils prennent en considération les compétences transversales dans la conception de leur cours. Cette affirmation peut se manifester par une maîtrise de ces compétences.

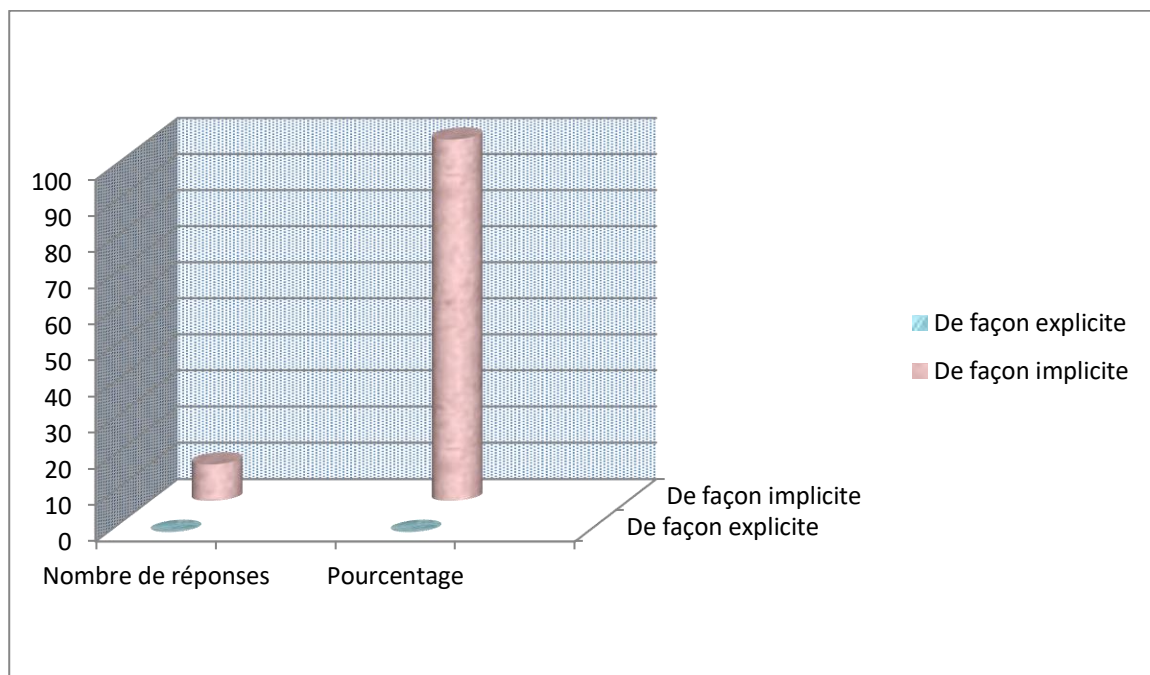
Deuxième partie :

Si vous répondez par oui, dites comment se manifestent ces dernières dans votre séance :

De façon explicite  De façon implicite

Comment se manifestent les compétences transversales dans une séance	De façon explicite	De façon implicite
Nombre de réponses	00	10
Pourcentage	00	100

**Tableau n°10** Comment se manifestent les compétences transversales dans une séance



**Histogramme n°10:** représentation graphique des réponses à la 2ème partie de la 10ème question

Commentaire :

La totalité des enseignants (100%) ont donné une réponse positive concernant ce point sur la manière à travers laquelle les enseignants présentent les compétences transversales durant la séance : de manière implicite. Car ils peuvent les porter sur leurs fiches pédagogiques mais elles ne sont pas citées pendant la présentation du cours.

Q12 : Selon vous, quelles sont les séances qui favorisent le développement des compétences transversales ?

Compréhension de l'oral et l'écrit

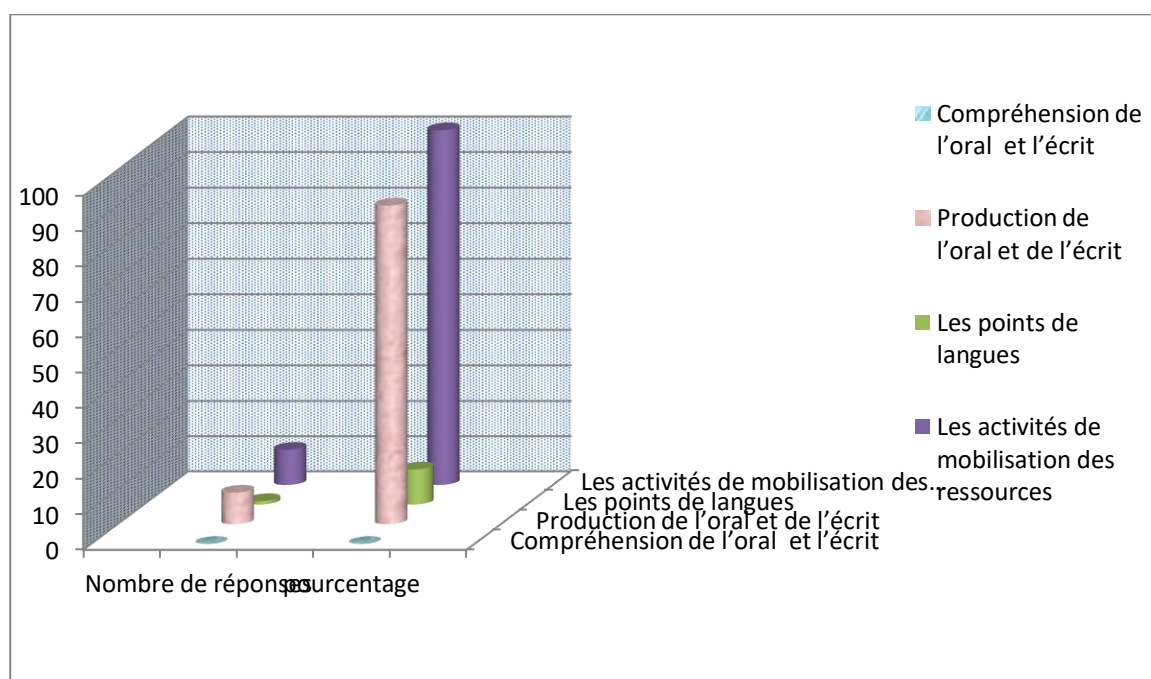
Production de l'oral et de l'écrit

Les points de langues

## Les activités de mobilisation des ressources

Les séances qui favorisent le développement des compétences transversales	Compréhension de l'oral et l'écrit	Production de l'oral et de l'écrit	Les points de langues	Les activités de mobilisation des ressources
Nombre de réponses	00	09	01	10
pourcentage	00	90	10	100

**Tableau n°11** Selon vous, quelles sont les séances qui favorisent le développement des compétences transversales ?



**Histogramme n°11: représentation graphique des réponses à la 11ème question**

Commentaire :

La majorité des enseignants (100%) a répondu pour la séance de la mobilisation et l'intégration des ressources qui est une nouvelle séance introduite par le programme de la deuxième génération. Tandis que (90%) ont opté pour les séances de production de l'oral et de l'écrit. Un seul enseignant a choisit la séance des points de langues comme favorable pour l'apprentissage et le développement des compétences transversales.

Q 13 : Pour faciliter votre tâche d'enseignement, est-ce que vous favorisez :

L'activité intellectuelle de l'apprenant ?

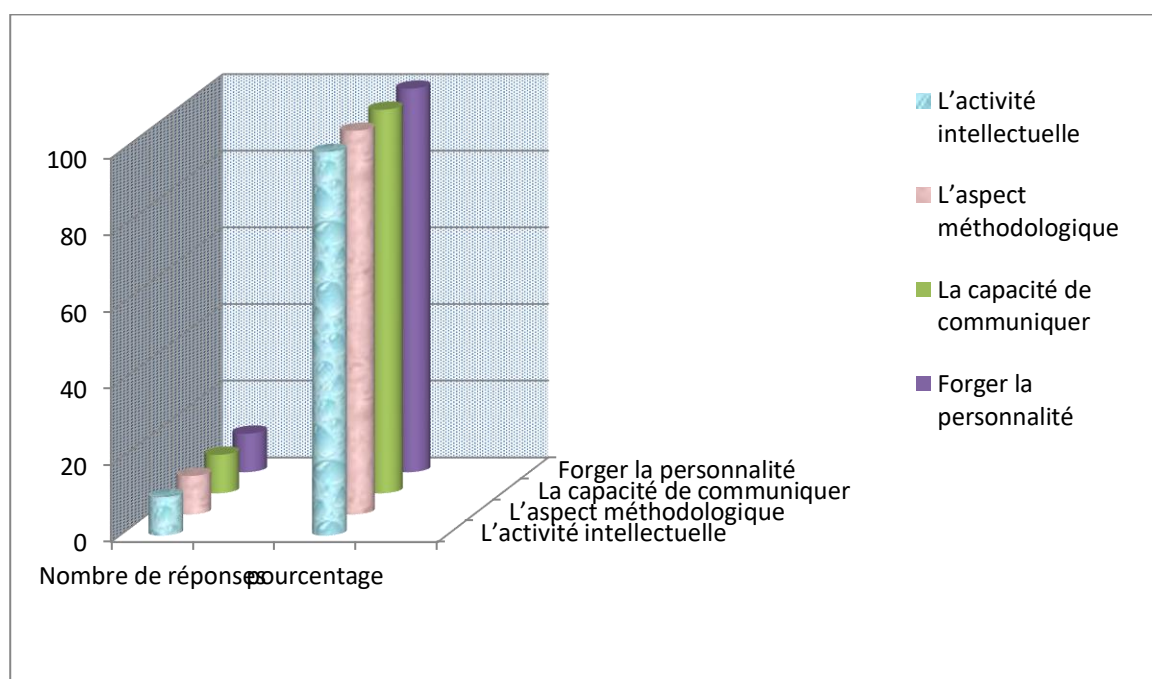
L'aspect méthodologique chez l'apprenant ?

La capacité de communiquer ?

Forger la personnalité pour être plus social qu'avant ?

L'enseignant favorise quoi pour faciliter sa tâche d'enseignement	L'activité intellectuelle	L'aspect méthodologique	La capacité de communiquer	Forger la personnalité
Nombre de réponses	10	10	10	10
pourcentage	100	100	100	100

**Tableau n°12 Pour faciliter votre tâche d'enseignement, est-ce que vous favorisez**



**Histogramme n°12 : représentation graphique des réponses à la 12ème question**

Commentaire :

Tous les enseignants ont choisi les quatre axes qui représentent la base de classification des types de compétences transversales de manière générale. Ce qui nous démontre la maîtrise de ce point par les enseignants.

Q14 : Vous visez plus l'exploitation des :

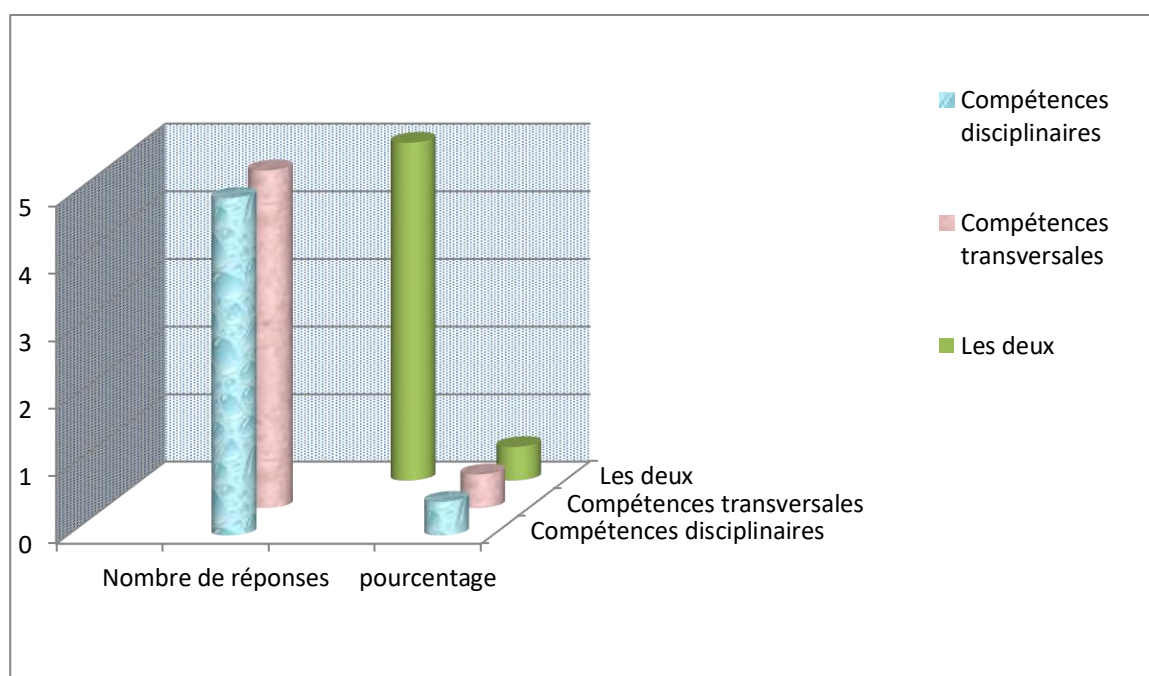
Compétences disciplinaires

## Compétences transversales

Les deux

Vous visez plus l'exploitation des	Compétences disciplinaires	Compétences transversales	Les deux
Nombre de réponses	5	5	5
pourcentage	50%	50%	50%

**Tableau n°13 les compétences transversales visées**



**Histogramme n°13 : représentation graphique des réponses à la 13ème question**

Commentaire : À travers les données, nous notons que la moitié des enseignants ont répondu par : les compétences disciplinaires ou les compétences transversales. Ce qui nous mène à dire que l'approche est bien reçue par les enseignants et elle facilite la tâche à ces derniers.

## VI. Interprétation des résultats

Partant de nos analyses de terrain et, plus précisément, des données recueillies à l'aide des questionnaires destinés aux enseignants de français, nous avons remarqué que les enseignants préfèrent travailler leurs apprenants en groupe et utilisent des activités ludiques, des pièces théâtrales, des chansons, des comptines, des dialogues... parce que pour eux, ces activités aident à motiver l'apprenant et à acquérir les connaissances en s'amusant. Lors de notre d'observation, On a remarqué que ces activités font beaucoup de plaisir aux apprenants et grâce à ce plaisir les apprenants ont pu comprendre, participer, communiquer et résoudre leurs problèmes facilement. Nous avons concrétisé notre recherche en se rapprochant des enseignants sur le terrain via les observations qui nous ont servi de contact direct avec la méthode utilisée. A travers cette grille d'observation, nous avons pu constater que les éléments de la classe ont pu étaient motivés et mobilisés pour répondre aux consignes, chacun à son rythme, pour aboutir au même but. L'enseignant est appelé à encourager ses apprenants, à permettre à l'apprenant d'apprendre pour devenir un citoyen responsable et actif en le mettant devant des situations problématiques pour que cet apprenant devient « acteur » et non pas « récepteur » comme cela l'a été dans les méthodes traditionnelles d'enseignement.

Naturellement, les enseignants ont la mission de développer chez les apprenants le désir d'apprendre et leur permettre d'atteindre leurs buts en développant leurs autonomies. Motiver les apprenants et leur faire acquérir l'autonomie nécessite l'intégration des supports et des outils didactiques attirants et motivants, le choix du bon sujet est très important aussi en classe de langue. L'autonomie qui est soulignée dans ces approches (L'PA et l'APC) comme un but à atteindre en classe de langue permet ainsi de développer des capacités plus complexes comme le savoir-faire et le savoir être. Ce qui donne la possibilité à l'apprenant de résoudre les situations-problèmes qu'il pourrait rencontrer dans sa classe, dans sa vie privée et dans sa société. La motivation et l'autonomie sont la base de la réussite scolaire et professionnelle ; les résultats que nous avons recueillis vont bien dans le sens de ce que nous avançons au début de notre travail.

Suite au questionnaire et à l'observation sur terrain, les hypothèses émises a été en grande partie approuvée. En effet, l'approche par compétences a de nombreux avantages comme ceux de déclencher la motivation et développer l'autonomie chez l'apprenant, d'agir en groupe pour effectuer une même tâche finale à travers l'action.

Finalement, nous avons constaté que les activités ludiques, les dialogues, les jeux de mots, les pièces théâtrales et les bandes dessinées sont des outils très importants dans l'acquisition des connaissances et le développement de l'autonomie chez l'apprenant surtout au cycle primaire.

## Conclusion générale

Il est crucial de développer la situation d'enseignement /apprentissage et l'autonomie des apprenants. Tout au long de ce travail de recherche, nous avons essayé de démontrer l'utilité des activités motivantes en classe pour susciter l'intérêt et le vouloir apprendre chez les apprenants et comment l'attitude de l'enseignant pourraient influencer positivement ou négativement sur la motivation et l'autonomie de ces apprenants en basant sur l'approche par compétence.

Le domaine de l'Enseignement/Apprentissage du FLE connaît aujourd'hui un progrès grâce aux apports liés à l'évolution des différentes méthodologies en didactique des langues. Notre étude s'inscrit dans la logique de l'approche par compétences, l'enseignant ne garde pas son statut qui se limite à la transmission des savoirs, mais il devient un guide, un animateur et un formateur. Quant à l'apprenant est considéré comme étant l'acteur principal dans ce processus. C'est pourquoi nous nous sommes appuyée sur l'idée qu'il doit être autonome et responsable de l'apprentissage de son savoir avec l'aide de l'enseignant qui doit déployer des stratégies pour le motiver et lui faciliter l'accès au savoir. C'est dans cette perspective que nous tenons à réanimer les méthodes d'apprentissages et d'adapter des procédures favorisant l'apprenant, alors le savoir c'est l'union des préceptes savoir-faire et savoir-être.

Notre objectif de départ était de voir comment peut-on faire de l'apprenant l'acteur et le responsable de ses apprentissages ? Et quelles sont les activités qui pourraient influencer sur la motivation et l'autonomie des apprenants ? Nous sommes arrivées après l'analyse des résultats et l'enquête du terrain menée que le style d'enseignement est le facteur principal pour développer la motivation et l'autonomie des apprenants, un style incitatif et motivant les favorise et beaucoup plus qu'un style transmissif, démotivant... et développe facilement la participation et la motivation des apprenants en classe.

Partant de nos analyses de terrain et, plus précisément, des données recueillies à l'aide des questionnaires destinés aux enseignants de français, nous avons remarqué que les enseignants préfèrent travailler leurs apprenants en groupe et utilisent des activités ludiques, des pièces théâtrales, des chansons, des comptines, des dialogues... parce que pour eux, ces activités aident à motiver l'apprenant et à acquérir les connaissances en s'amusant. Lors de notre d'observation, On a remarqué que ces activités font beaucoup de plaisir aux apprenants et grâce à ce plaisir les apprenants ont pu comprendre, participer, communiquer et résoudre leurs problèmes facilement. Nous avons concrétisé notre recherche en se rapprochant des enseignants sur le terrain via les observations qui nous ont servi de contact direct avec la méthode utilisée. A travers cette grille d'observation, nous avons pu constater que les éléments de la classe ont pu étaient motivés et mobilisés pour répondre aux consignes, chacun à son rythme, pour aboutir au même but. L'enseignant est appelé à encourager ses apprenants, à permettre à l'apprenant d'apprendre pour devenir un citoyen responsable et actif en le mettant devant des situations problématiques pour que cet apprenant devient « acteur » et non pas « récepteur » comme cela l'a été dans les méthodes traditionnelles d'enseignement.

Naturellement, les enseignants ont la mission de développer chez les apprenants le désir d'apprendre et leur permettre d'atteindre leurs buts en développant leurs autonomies. Motiver les apprenants et leur faire acquérir l'autonomie nécessite l'intégration des supports et des outils didactiques attirants et motivants, le choix du bon sujet est très important aussi en

classe de langue. L'autonomie qui est soulignée dans ces approches (L'PA et l'APC) comme un but à atteindre en classe de langue permet ainsi de développer des capacités plus complexes comme le savoir-faire et le savoir être. Ce qui donne la possibilité à l'apprenant de résoudre les situations-problèmes qu'il pourrait rencontrer dans sa classe, dans sa vie privée et dans sa société. La motivation et l'autonomie sont la base de la réussite scolaire et professionnelle ; les résultats que nous avons recueillis vont bien dans le sens de ce que nous avançons au début de notre travail.

Suite au questionnaire et à l'observation sur terrain, les hypothèses émises a été en grande partie approuvée. En effet, l'approche par compétences a de nombreux avantages comme ceux de déclencher la motivation et développer l'autonomie chez l'apprenant, d'agir en groupe pour effectuer une même tâche finale à travers l'action.

Finalement, nous avons constaté que les activités ludiques, les dialogues, les jeux de mots, les pièces théâtrales et les bandes dessinées sont des outils très importants dans l'acquisition des connaissances et le développement de l'autonomie chez l'apprenant surtout au cycle primaire.

Notre recherche pourrait être une porte aux autres thèmes afin d'éveiller et donner envie d'apprendre aux jeunes apprenants en les rendant acteurs et responsables de leurs apprentissages et d'améliorer l'enseignement /apprentissage de la langue Française en Algérie.

*Alors « l'éducation doit promouvoir à la fois le développement de l'individualité et celui de la société la société. La société ne peut pas se développer si l'autonomie des individus ne progresse pas » MariaMONTESSORI*

## Références bibliographiques et sitographiques

## 1. Ouvrages

- 1- BANDURA, A. (2003). **Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle**. Bruxelles : De Boeck.
- 2- BAGNOLI, P., DOTTI, E., PRADERI, R. & RUEL, V. (2010). **La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en INTERLANGUE**. Montevideo : FORO de LENGUAS d'ANEP.
- 3- CUQ, J.-P., GRUCA, I. « **cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p.454.
- 4- Jean- Pierre Cuq. Isabelle, GRUCA: **cours de didactique de français langue étrangère seconde**, Ed presse université de Grenoble, Edition 2003, 304 Pages.
- 5- Henry F, cité par Isabelle plante, **L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe** in : Revue canadienne de l'éducation, 2012, p02
- 6- NISSEN, E. (2003) : Thèse de doctorat : **Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle**. Effets de l'interaction sociale. Sous la direction de Michel Kirch le 12-12-2003
- 7- PERIS, E.-M. (2009). **L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle**. Dans P. Liria, & L. Lacan (dir.), **L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues** (pp. 101-118). Editions Maison des Langues.
- 8- Christian PUREN (2002). « **Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle** ». Les Langues modernes, n° 3/ 2002 : 55-71. Paris : APLV.
- 9- PUREN, C. (2007). « **De l'approche communicative à l'approche actionnelle** », le français dans le monde, N°37. Sept-oct.2007, pp37-40 ; Paris : FIPF- CLE.
- 10- QUIVY, M. & Tardieu, C. (2002). **Glossaire de didactique de l'anglais (2e éd.)**. Paris : Ellipses Marketing.
- 11- RAYNAL F. et RIEUNIER A., **Pédagogie – dictionnaire des concepts clés – apprentissages, formation, psychologie cognitive**, ESF, Paris, 1997.

- 12- ROBERT, J-P., ROSEN, R. (2010). Dictionnaire pratique du CECR. Paris, Editions Ophrys.
- 13- TAGLIANTE Christine, **L'évaluation et le cadre européen commun**, 2005, CLE International, Paris.
- 14- Van CAMPENHOUDT, L. & QUIVY, R. (2011). **Manuel de recherche en sciences sociales** (4e éd.). Paris : DUNOD.
- 15- Velázquez Herrera, A. (2010). **La pédagogie de projet : une alternative en didactique des langues**. In RELINGUISTICA, n°7, Juin-Novembre 2010. Pp. 1-13

## 2. Articles et revues

- 1- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). « **Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.** » [on-line]. Paris : Didier [disponible le 23/06/2020] <URL : <http://www.coe.int/lang-CECR>>.
- 2- Bourguignon, C. (2006). **De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures**. Synergie Europe, La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures, n°1, pp. 58-73.
- 3- Christian PUREN (2002). « **Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle** ». Les Langues modernes, n° 3/ 2002 : 55-71. Paris : APLV.
- 4- PUREN C. 2011a. « **Mises au point de/sur la perspective actionnelle (mai 2011)** ». Publication exclusive sur le site [ [Https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/](https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/) ]
- 5- Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle, « **cours de didactique du français langue étrangère et seconde** », presse universitaire de Grenoble, 2007
- 6- ROSEN, E. (2009). **La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue**, Le français dans le monde, N° 45.

## 3-Sitographie

- 1- Trim., J. (2002), **Guide pour les utilisateurs du Cadre**. [ [Http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateursAvril02\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateursAvril02_fr.doc) ] (Site consulté le 30juin2020)

- 2- 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)).
- 3- CUQ, J.-P., GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.450, 451
- 4- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779>
- 5- Velázquez Herrera, A. (2010). **La pédagogie de projet : une alternative en didactique des langues**. In *Relinguistica*, n°7, Juin-Novembre 2010. Pp. 1-13. En ligne <http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07art10.htm>

#### **4-Mémoires et thèses :**

- 1- NISSEN, E. (2003) : Thèse de doctorat : **Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle**. Effets de l'interaction sociale. Sous la direction de Michel Kirch le 12-12-2003
- 2- MEZDAOUD.H. (2017) : Thèse de doctorat, didactique : **De la théorie à la pratique, quelles stratégies pour développer la compétence scripturale chez les apprenants du FLE ?**
- 3- BENTENAH.Awatif. (2015) : Mémoire de master, didactique : **L'approche actionnelle dans l'enseignement du FLE en Algérie**.

## *Annexes*

**Questionnaire Destiné aux enseignants du cycle moyen, précisément ceux qui enseignent aux classes de 3<sup>ème</sup> année moyenne.**

Merci de consacrer, quelques minutes à remplir ce questionnaire dont les données sont confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche scientifique qui nous aideront, dans notre travail de recherche, portant sur « *L'apport des compétences transversales en classe du FLE au développement de l'apprenant comme acteur social* ». Nous espérons que vous collaborerez avec nous en répondant le plus spontanément et le plus sincèrement possible aux questions.

**Axe 1 : Renseignements d'ordre biographique :**

**Q1:** Le sexe :

-Féminin

-Masculin

**Q2:** L'âge : Vous avez- Entre 20 et 30 ans

- Entre 31 et 40 ans

- Entre 41 et 50 ans

- Entre 51 et 60 ans

- Vous avez plus de 60 ans

**Axe 2 :L'apport de l'approche par compétences :**

**Q3:** Avez-vous suivi une formation concernant l'approche par compétences ?

Oui Non

**Q4:** Selon vous l'approche par compétences offre plus de rentabilité au système éducatif algérien que les anciennes méthodes ?

Oui Non

Si vous répondez par « oui », donnez quelques exemples :

.....  
.....

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

**Q5:** Est-ce que la mise en pratique de l'approche par compétence rend votre tâche d'enseignement plus facile ?

Oui

Non

**Axe 3 : la place accordée aux compétences transversales en classe du FLE**

**Q6:** Quelle est la définition que vous donnez aux compétences transversales ?

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

**Axe 4 : Le rôle des compétences transversales dans l'acquisition des compétences disciplinaires :**

**Q7:** Selon vous, quel est le rôle des compétences transversales dans le processus d'apprentissage ?

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

**Axe 5 : L'installation et l'évaluation des compétences transversales en classe de FLE :**

**Q8:** Quel est le moment favorable pour le développement des compétences transversales dans le processus d'apprentissage :

- Au début

- Pendant

- A la fin de l'année scolaire

**Q9:** Vous évaluez le développement des compétences transversales chez les apprenants :

-Dans votre évaluation diagnostique

-Durant l'évaluation formative

-Dans l'évaluation sommative

**Q10:** Vous évaluez les compétences transversales chez l'apprenant

-En évaluant la compétence à part entière

-En évaluant la compétence ainsi que ses composantes

**Q11:** Prenez-vous en considération les compétences transversales dans la conception de votre cours ?

Oui

Non

Si vous répondez par « oui », dites comment se manifestent ces dernières dans votre séance :

- De façon explicite

- De façon implicite

**Q12:** Selon vous, quelles sont les séances qui favorisent le développement des compétences transversales ?

-Compréhension de l'oral et l'écrit

-Production de l'oral et de l'écrit

-Les points de langues

-Les activités de mobilisation des ressources

**Axe 6 : Le type de compétences transversales favorisées par les enseignants en fonction de leur rôle de FLE :**

**Q13:** Dans votre tâche d'enseignement ; est-ce que vous favorisez :

-L'activité intellectuelle de l'apprenant ?

-L'aspect méthodologique chez l'apprenant ?

-La capacité de communiquer ?

-Forger la personnalité de l'apprenant pour être / devenir plus social qu'avant ?

**Q14:** Vous visez plus l'exploitation des :

-Compétences disciplinaires

-Compétences transversales

- Les deux catégories de compétences (disciplinaires et transversales)

**Axe 7 : La contribution des compétences transversales à la formation de futur citoyen acteur social :**

**Q15:** Les compétences transversales sont mises à profit dans la vie quotidienne de vos apprenants?

- Oui

- Non

Donnez des exemples :

.....

.....

.....

.....

# Résumés

## Résumé :

La perspective de recourir à l'approche dite par compétence est sur le devant de la scène didactique. L'enseignement scolaire des langues a connu une évolution importante depuis l'adoption des approches par compétences. Dans cette logique, l'apprenant est envisagé en tant qu'acteur social, un usager qui utilise la langue pour accomplir une action sociale, une tâche. C'est à travers l'action que l'apprenant va construire lui-même son savoir, et devenir l'acteur principal de son apprentissage. Ainsi, dans l'approche par compétences, la vision de la langue, son statut, est différent de ceux de l'approche communicative. Il ne s'agit plus seulement de communiquer pour parler avec l'autrui mais de communiquer pour agir avec l'autre. l'apprenant doit être motivé ; cette motivation va l'aider à aller de l'avant afin d'avoir envie d'apprendre et de construire son autonomie. C'est dans ce sens que le présent travail de recherche se déroule.

**Mots clés :** perspective actionnelle, communication, acteur social, apprenant-usager, action sociale, tâche, approche co-actionnelle, motivation, autonomie.

## المخلص

المنظور أو النهج المعروف باسم الكفاءة في مقدمة المشهد التعليمي. شهد تدريس اللغة في المدرسة تطوراً ملحوظاً منذ اعتماد المناهج القائمة على الكفاءة. في هذا المنطق، يُعتبر المتعلم فاعلاً اجتماعياً، مستخدماً يستخدم اللغة لإنجاز عمل اجتماعي، مهمة. من خلال العمل، سيبنى المتعلم معرفته الخاصة، ويصبح الفاعل الرئيسي في تعلمه. وهكذا، في النهج القائم على المهارات، تختلف رؤية اللغة، ومكانتها، عن تلك الخاصة بالنهج التواصلية. لم يعد الأمر يتعلق فقط بالتواصل من أجل التحدث مع الآخرين، ولكن التواصل من أجل التصرف مع الآخر. يجب تحفيز المتعلم؛ سيساعده هذا الدافع على المضي قدماً من أجل الرغبة في التعلم وبناء استقلاليته. في هذا الاتجاه يتم العمل البحثي الحالي.

**الكلمات المفتاحية:** منظور العمل، التواصل، الفاعل الاجتماعي، المتعلم-المستخدم، العمل الاجتماعي، المهمة، نهج العمل المشترك، الدافع، الاستقلالية.