

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOULOUD MAMMARI DE TIZI OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

جامعة مولود معمري

كلية الآداب و اللغات

N°d'Ordre

N° de Série



Mémoire en vue de l'obtention
Du diplôme de master II

DOMAINE : LETTRES ET LANGUES ETRANGERS

FILIERE : langue française

SPECIALITE : DIDACTIQUE DES TEXTES ET DU DISCOURS

L'intégration des connaissances dans le système LMD cas: de master II

Encadré par : BOUGCHICHE

Présenté par : CHIKH Sara

Encadreur : BOUGCHICHE REDOUANE

Examinateur 1 : HOCINI SIHEM

Examinateur 2 : AIT AMMAR CHAHRAZED

Promotion, Juin 2017

Tables des matières :

INTRODUCTION GENERALE.....	6
PARTIE I : Cadre théorique	
Introduction.....	9
I- Pédagogie et psychopédagogie.....	9
I-1- Pédagogie	9
I-2- psychopédagogie.....	10
II- Théories d'apprentissage.....	11
II-1-le béhaviourisme.....	11
II-2-le constructivisme.....	12
III- L'enseignement selon l'approche par objectifs et l'approche par compétences.....	12
III-1- L'enseignement dans l'approche par objectifs.....	12
III-2-L'enseignement dans l'approche par compétences.....	14
III-2-1- Aperçu historique.....	14
III-2-2- Les objectifs de l'approche par compétences.....	16
III-2-3- La différence entre l'approche par objectifs et par compétences.....	17
III-2-4Quelques éclaircissements au sujet de la notion de compétence.....	18
III-2-4-1- Compétence.....	18
III-2-4-2- Capacité.....	20
III-2-4-3- Les différents aspects de la notion de compétence.....	20
III-2-4-3-1 Les savoirs cognitifs.....	21
III-2-4-3-2-Les savoir-faire.....	21
III-2-4-3-3 Les savoir-être.....	22
III-2-4-5 Compétences transversales et disciplinaires.....	22
III-2-6- L'apport de l'approche par compétences dans l'apprentissage de l'écrit.....	23
IV- La compétence à l'écrit et ses composantes.....	24
1- La compétence linguistique.....	24

2- La compétence sociolinguistique.....	25
3- La compétence pragmatique.....	25
4- La compétence interculturelle.....	25
V- Savoir et connaissance	25
VI- La notion d'intégration	26
VI-1 La situation d'intégration.....	27
VI-2- Caractéristiques d'une situation d'intégration.....	27
VII- Le système éducatif en Algérie	28
VIII- Situation d'enseignement-apprentissage.....	30
PARTIE II Cadre Pratique	
Introduction	32
I- Questionnaire soumis aux enseignants.....	33
I-1 Analyse des résultats.....	33
II- Questionnaire soumis aux étudiants.....	37
II-1 Analyse des résultats.....	40
III- Analyse du test.....	42
CONCLUSION GENERALE	49
Références bibliographiques.....	51
Annexes	
Questionnaire soumis aux enseignants.....	54
Questionnaire soumis aux étudiants.....	58
Test.....	62

Remerciements

Je remercie Dieu qui m'a donné le courage et la volonté de poursuivre mes études ainsi que mes parents qui ont sacrifié leur vie pour ma réussite.

Je tiens à adresser mes sincères remerciements et le plus grand respect à Monsieur BOUGCHICHE Redouane pour avoir dirigé ce mémoire. Je le remercie également pour sa compréhension, sa disponibilité, son savoir faire et ses conseils judicieux ainsi que l'aide qu'il m'a apportée.

Je remercie les membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail et de m'avoir honoré de leur présence.

Je remercie toute ma famille et tous mes amis pour leurs encouragements.

Je remercie tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la mise en œuvre de ce travail.

Dédicaces

Je dédie cet humble et modeste travail avec Amour Sincérité et Fierté :

A mes chers parents, sources de tendresse, de noblesse et d'affection. A mes sœurs Lynda, Kahina, Katia, Sonia, Chanez Djura et Myriam et mon cher frère Ahmed.

A mes chers Professeurs en témoignage de leur fraternité avec mes souhaits de bonheur, de santé et de succès.

A tous les membres de ma famille.

A tous mes amis d'ici et d'ailleurs : Sara, Lamia, Lynda, Atmane Nacéra, Meriem et Zazie.

A mon âme sœur Nassima.

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement en Algérie a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif depuis 2003. Cela a remis en cause l'ancienne méthode d'enseignement, communément appelée « pédagogie par objectifs », en adoptant une nouvelle méthode dite « approche par compétences ». Cette méthode d'éducation nouvelle est le résultat de recherches à la fois scientifiques et empiriques qui s'appuient sur l'expérience et non seulement sur la théorie.

La pédagogie par objectifs consiste à « découper les apprentissages en objectifs opérationnels à atteindre par l'apprenant » (Rogiers, 2006 : 6). Cette pédagogie a permis de centrer l'attention sur l'apprenant. Elle a substitué une liste de contenus d'objectifs à atteindre par l'apprenant, car « les objectifs sont nombreux, et morcelés. L'apprenant apprend des morceaux sans en comprendre le sens et sans voir le lien avec la vie de tous les jours » (Rogiers, 2006 : 18). Pour enrichir la pédagogie par objectifs, on s'est tourné vers l'approche par compétences qui avance une logique de compétences à acquérir et à investir par l'apprenant.

Sous l'angle de l'approche par compétences, nous avons choisi de parler de la « situation d'intégration » qui est liée à la notion de compétence. Elle « consiste à mobiliser et à articuler différents éléments appris séparément en vue de les utiliser dans une situation donnée »¹. Cela permettra à l'apprenant de sélectionner les ressources nécessaires qui lui permettront de résoudre un problème donné et de comprendre une situation complexe.

Lorsque l'apprenant mobilise des ressources (des capacités, des compétences diverses ou des savoirs), il le fait en action, en les transférant vers des situations réelles de la vie quotidienne. Ceci du fait que l'objectif principal de tout enseignement « n'est pas uniquement de donner des connaissances [à l'apprenant], mais aussi, et surtout, d'utiliser ses capacités dans des situations quotidiennes qui s'appliquent à sa vie et l'aident à apprendre par lui-

¹ Robert, J.-P. *Dictionnaire de Français langue étrangère*. Editions Ophrys, Paris, 2008, p. 34.

même »². Cette nouvelle approche éducative se spécifie par son caractère d'intégration et assure, de ce fait, le chemin entre la connaissance d'une part, les compétences et les savoirs d'une autre part.

De ce qui précède, nous nous interrogeons sur les enseignements dispensés et des compétences acquises par les étudiants du département de français de l'université Mouloud MAMMARI de Tizi-Ouzou. Nous voulons savoir si à l'issue du master 1, les étudiants ont pu développer des compétences à l'écrit ; comment ; et quel niveau de maîtrise de la langue française ont-ils atteint.

Cette interrogation nous pousse à émettre les hypothèses suivantes :

- Les étudiants devraient avoir atteint le niveau C1 selon la répartition des niveaux de langue avancée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (nous y reviendrons *infra*).
- En recevant une formation spécialisée, l'étudiant serait nécessairement l'acteur premier de la construction de ses compétences, particulièrement à l'écrit, car les compétences ne s'enseignent pas, mais elles se construisent.
- L'approche par compétences se baserait sur un enseignement à la fois explicite et implicite et prône la réalisation de tâches complexes.
- Les étudiants de ce niveau de formation auraient développé des compétences leur permettant de réaliser des tâches complexes.
- Les étudiants devraient s'autoévaluer tout au long de leur apprentissage afin de vérifier l'acquisition des compétences.

Nous pensons également que :

- L'approche par compétences serait efficace dans l'amélioration du niveau des apprenants à l'écrit.
- L'enseignement de la technique et sa mise en pratique permettraient de maîtriser l'écrit.

² Tawil, S, *Introduction aux enjeux et aux défis de la réforme pédagogique en Algérie, programme d'appui à la réforme du système éducatif*. PARE. 2006 p. 47.

Notre travail comporte deux parties. La première avance le cadre théorique nécessaire à la compréhension de notre thématique et au traitement du cadre expérimental. Cette partie nous permettra de définir quelques éléments importants en relation avec l'approche par compétences, de distinguer la pédagogie par objectifs de l'approche par compétences, de mettre l'accent sur l'enseignement/apprentissage à travers, notamment, l'apprentissage dans l'approche par compétences, l'intégration des acquis et la production écrite. Dans cette partie de notre travail, nous tenterons de démontrer l'importance de l'approche par compétences et la situation d'intégration dans la mobilisation des savoirs acquis. La deuxième partie est consacrée au volet pratique de notre travail qui se base sur la réalisation de deux questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants du département de français ainsi qu'un test écrit destiné aux mêmes étudiants.

Notre corpus s'articule autour de productions écrites des étudiants de deuxième année master, spécialité sciences du langage et didactique du français. Nous tenterons de confronter ces étudiants à deux situations de réinvestissement des connaissances. La première vise l'intégration des compétences en situation complexe ; et la deuxième vise l'intégration d'une compétence à l'écrit.

Introduction

L'école ne cesse de vivre au rythme des réformes éducatives et des innovations pédagogiques. Depuis l'indépendance de l'Algérie à nos jours, nous assistons à une succession de réformes accompagnées de nouvelles méthodes et d'approches pédagogiques.

De l'approche par objectifs (désormais APO) qui se caractérise par le morcellement des connaissances distribuées par petites bouchées, l'élève n'arrêtait pas d'apprendre de nouvelles choses sans en comprendre leurs finalités. D'ailleurs, il leur était souvent dit : « faites ce que l'on vous dit ! Vous verrez plus tard à quoi cela vous servira ! ». L'école produit alors des jeunes qui ont acquis des connaissances pendant plusieurs années, mais qui sont incapables d'utiliser ces connaissances dans la vie de tous les jours. Ils peuvent déchiffrer un texte, mais sont souvent incapables d'en saisir le sens. Ils ont appris la grammaire, la conjugaison, mais sont incapables de produire un texte de manière correcte et cohérente dans une situation concrète de la vie, par exemple « pouvoir rédiger une lettre de remerciement, de condoléances, une demande administrative, etc. ».

Afin de mener à bien notre travail, nous avons estimé nécessaire de définir des concepts sur lesquels se base le thème de notre mémoire. L'approche par compétences, fondée sur la mobilisation, l'intégration, le réinvestissement des ressources et le développement des compétences a permis d'envisager l'enseignement-apprentissage de la langue sous un angle bien spécifique. L'enseignant est gestionnaire de situations susceptibles d'éveiller l'intérêt et la motivation des apprenants. L'apprenant quant à lui, doit être actif, doit savoir résoudre des problèmes, de produire dans la langue et de juger par lui-même les résultats de son action.

I- Pédagogie et psychopédagogie

I- 1- Pédagogie

Dans la tradition grecque, le terme pédagogue désignait esclave qui conduisait l'enfant chez le précepteur ou le répétiteur. Puis le terme a évolué pour désigner le précepteur lui-même. (Diarra, B, Seck, 2009 : 8).

La pédagogie désignait ainsi le fait de conduire l'enfant vers le savoir. Elle permet de comprendre et d'analyser les situations d'enseignement/apprentissage. C'est aussi la théorie et la pratique de l'éducation, l'ensemble des moyens mis en œuvre pour éduquer, mais particulièrement pour enseigner.

La pédagogie est une discipline des sciences humaines qui s'occupe de la théorie et de la pratique d'enseignement. Elle est à la fois :

- un art : en termes de style de l'enseignant, son charisme, sa personnalité et sa manière d'être et d'agir, relevant d'un don, de l'expérience personnelle et professionnelle.
- une science : parce que la pédagogie mène une recherche sur l'éducation à partir de connaissances scientifiques pour élaborer des théories et des modèles. Ces modèles sont adaptés à des réalités complexes.
- une théorie pratique de l'action éducative : elle étudie la situation d'enseignement/apprentissage, elle donne sens à l'activité didactique.

On peut déduire de ces définitions que la pédagogie renvoie à la façon dont les savoirs à enseigner vont se transformer chez l'apprenant en savoirs assimilés. Ceci par un ensemble de méthodes et démarches que l'enseignant aura mis en œuvre dans la classe.³

I- 2 Psychopédagogie

Depuis 1970, avec l'avènement de la didactique, la notion de psychopédagogie prend progressivement tout son sens, car de nouvelles disciplines en sciences humaines contribuent à l'éclairage de l'action éducative. La psychopédagogie est un ensemble de méthodes utilisées par des spécialistes de l'éducation pour l'apprentissage et l'enseignement. C'est la discipline qui prépare l'enseignant à bien exécuter les actes professionnels d'enseignement (la formation, la planification et la programmation).

³ Diarra, B, Seck, M., *Introduction à la psychopédagogie. Organisation d'un système éducatif*. Dakar : FASTEUF, UCAD., 2009, p.11.

En sciences humaines, une discipline s'occupant de l'enseignement, devrait être associée à la psychologie. Comme le propose William James : « une méthode éducative doit être d'accord avec la psychologie, mais elle n'est pas nécessairement la seule qui réponde à cette condition. Plusieurs systèmes divergents peuvent également respecter les lois de la psychologie »⁴. De cette définition, nous pouvons voir la possibilité de mettre en relation la psychologie et la pédagogie.

De son côté, Gaston Mialaret voit dans la psychopédagogie « soit une théorie, soit une méthode, soit un ensemble de pratiques pédagogiques qui se réfèrent, soit pour les fonder, soit pour les expliquer, soit pour les mettre en œuvre sur le plan de l'action aux données de la psychologie de l'éducation »⁵. Ainsi, la psychopédagogie est une discipline charnière, qui tente de comprendre les variables relatives au processus d'enseignement/apprentissage, conduisant à une meilleure performance des apprenants et qui constituent, en quelque sorte, les connaissances et les attitudes de base permettent aux enseignants et aux enseignantes d'intervenir plus efficacement en classe (Diarra, B, Seck, 2009 : 7).

II- Les théories d'apprentissage

Plusieurs penseurs ont mis en place des théories de l'apprentissage. Nous nous focaliserons, dans ce qui suit, sur la théorie behavioriste et constructiviste.

II- 1- Le behaviorisme

Le behaviorisme est un courant scientifique qui s'intéresse uniquement au comportement observable de l'être humain. Il ne se préoccupe pas des processus mentaux internes qui interviennent dans l'apprentissage. Du point de vue de l'enseignement, les behavioristes considèrent l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier pour provoquer un apprentissage. On doit modifier le comportement de l'apprenant par un renforcement positif. Ainsi, il y a apprentissage lorsque l'apprenant

⁴ William, J., *Analyse et critique des principes de la psychologie*, Jahson et Henely édition, 1980, p.15.

⁵ Mialaret, G., *Psychologie de l'éducation*, PUF, Paris, 1976, p. 50.

donne une réponse concrète à un stimulus donné. C'est pourquoi on illustre souvent l'idée centrale du behavioriste par la relation (stimulus vs réponse). Elle signifie une réponse directe de l'organisme à un stimulus provenant de l'environnement extérieur.

Les apprentissages visés dans un enseignement de type behavioriste relèvent souvent de la mémorisation et du rappel de faits, de la définition et de l'illustration de concepts. Le rôle de l'enseignant dans cette méthode est de transmettre les informations, construire et organiser les objectifs d'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, a pour rôle de résoudre une suite de problèmes posés.

II- 2- Le constructivisme

Le représentant le plus célèbre du constructivisme est Jean Piaget (psychologue et pédagogue). Il a développé les théories dites constructivistes à partir de 1925. Ses travaux portent essentiellement sur la construction des connaissances au cours du développement biologique de l'homme. Pour lui, apprendre c'est construire des connaissances au cours du développement d'une personne. L'approche constructiviste reconnaît que l'apprentissage est une activité mentale. Le concept de constructivisme a souvent été mis en réaction avec le modèle d'apprentissage behavioriste. Les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées.

III- L'enseignement selon l'approche par objectifs et l'approche par compétences

Différentes approches pédagogiques ont été développées pour répondre aux questions de l'enseignement. Nous nous concentrons, dans ce qui suit, à l'approche par objectifs et l'approche par compétences.

III- 1- L'enseignement dans l'approche par objectifs

La pédagogie par objectifs est une technique éducative prônée par Tyler (1949). Elle a vu le jour aux Etats-Unis au cours des années 1950, d'abord dans un contexte socio-économique,

elle s'est ensuite diffusée dans le domaine éducatif à travers les travaux de Bloom (1956). Elle s'est développée au Canada avant d'arriver en Europe. De même, elle a été appliquée dans le domaine de la formation professionnelle et technique avant d'être étendue à l'enseignement général au cours des années 1980.

En tant que technologie éducative, la PPO se caractérise par son origine théorique qui se trouve dans le behaviourisme. Comme nous l'avons cité *supra*, ce courant psychologique se focalise sur les comportements observables et rejette la référence à la conscience, c'est-à-dire, à tout ce qui se passe dans le cerveau. Ainsi, l'approche par objectifs « se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités »⁶. La PPO s'articule sur trois axes principaux qui sont :

- Un comportement observable ;
- Un objectif général ;
- Un objectif spécifique.

L'approche par objectifs découpe les savoirs à transmettre au sein des disciplines, en tant d'objectifs possibles à atteindre pour chaque niveau scolaire. Aussi, elle tente de répondre à la question « que doit savoir ou que doit faire l'apprenant à la fin d'une activité donnée ? ». Grâce à de petites évaluations, elle permet de vérifier si un objectif pédagogique précis est atteint par les apprenants. Contrairement aux méthodologies traditionnelles, la PPO met l'accent sur l'apprenant, il est au centre des préoccupations des programmes scolaires.

Cette approche présente les avantages suivants :

- L'enseignement par objectifs a bel et bien rendu le métier d'enseignement clair et précis en déterminant ses objectifs ;
- L'enseignant pourrait assurer une communication nette et parfaite entre lui et ses élèves d'une part, et les responsables de l'éducation d'autre part ;
- Elle donne un choix plus aisé des activités d'apprentissage : à tout moment, l'enseignant est invité à corriger l'orientation de son travail ou de ses méthodes d'enseignement.

⁶ Buffault, B., *Pédagogie par objectifs. Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2001.

- Elle présente une planification plus facile de l'enseignement : comment peut-on assurer une planification sans connaître exactement le but poursuivi, ce qui permet de savoir clairement où l'on veut aller et facilite considérablement la tâche éducative ;
- Elle présente une meilleure évaluation des élèves et des éducateurs : dans le cas où les premiers savent exactement ce que l'on veut mesurer ou juger, les seconds peuvent ajuster ou modifier leurs stratégies en fonction des résultats obtenus.

Cependant, elle a ses limites. En effet, les contenus des programmes scolaires étaient découpés en de multiples micro-objectifs (objectif principal, secondaire et opérationnel), et l'apprenant apprend des morceaux de savoir sans comprendre le sens, sans connaître le résultat de son apprentissage et la relation avec la vie quotidienne. L'enseignement par objectifs a fait l'objet de plusieurs critiques auxquelles l'approche par compétences apporte des solutions.

III-2 L'enseignement dans l'approche par compétences

III-2-1 Aperçu historique

L'approche par compétences (désormais APC) est apparue d'abord dans la vie de l'entreprise dans les années 1970. Elle vise à rendre l'ouvrier plus efficace et plus performant. Au début des années 1980, et avant son apparition dans le domaine de l'enseignement, l'approche par compétences était adoptée dans la formation professionnelle. Elle visait la perfection des compétences de personnels d'entreprises et l'amélioration de leur productivité, cela afin d'acquérir un savoir-faire dans un domaine précis, car les savoirs/savoir-faire/savoir-être doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle.

Au cours de la première décennie du 21^{ème} siècle, le domaine de l'éducation a intégré l'approche par compétences, où elle est considérée comme l'une des meilleures approches connues pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui. L'APC s'est d'abord développé au Québec et en Suisse, avant de s'étendre à la Belgique, à Madagascar et à la France.

Pour l'Algérie, l'approche par compétences est mise en route dans le cadre de la dernière réforme du système éducatif, après avoir constaté que le problème de l'échec scolaire persiste et dure. Elle est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation dans notre pays depuis les années 2000. Durant les années 1990, le taux de réussite au baccalauréat était faible (25,35%). Ce qui est appris par l'apprenant en une année est oublié quelques années plus tard. L'apprenant se trouve dans une situation où il a perdu ses acquis et prend du retard sur le rythme imposé par les programmes.

Sobhi Tawil, chef de projet de réforme de l'éducation en Algérie à l'UNESCO, affirme que : « c'est en mai 2002 que le chef de l'Etat a pu mettre en place une commission *ad hoc* pour la réforme du système, [...]. En juillet 2002, l'assemblée populaire nationale a voté la réforme du système éducatif visant une mutation qualitative de son système d'enseignement afin de mieux répondre aux nécessités de la préparation des jeunes à un nouveau contexte de participation civique, sociale, et économique »⁷.

La notion d'approche par compétences vient à l'encontre de l'approche par objectifs, dite traditionnelle, qui est basée sur les connaissances théoriques déjà acquises par l'apprenant qui lui permettraient de progresser tout au long de son parcours d'apprentissage. Pour Perrenoud, « l'approche par les compétences mène le personnel enseignant à travailler sur des situations dans le cadre d'une pédagogie du projet, en même temps, elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissage »⁸. Nous pouvons dire que dans l'APC, le travail se fait à partir d'une réalisation concrète où l'enseignant est appelé à travailler en impliquant ses apprenants à la réalisation des projets et en les incitant à prendre la parole.

Dans l'APC, l'apprenant doit être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école (situation quotidienne au travail et en dehors du travail), autrement dit, appliquer une approche par compétences suppose que l'on s'intéresse beaucoup plus aux situations complexes d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont, ou seront, appelés à mobiliser les savoirs et les savoir-faire acquis.

⁷ Ministre de l'Education Nationale, 2006, p.33.

⁸ Perrenoud, Ph., *L'Approche par les compétences*. Paris, ESF, 1999, p. 25.

L'approche par compétences est centrée sur l'évolution de l'apprenant tout au long de son apprentissage. Ainsi, elle ne se base pas sur le résultat final de l'apprentissage mais plutôt sur la capacité de l'apprenant à aboutir à cet apprentissage. D'après Jacques Tardif (1996), il existe plusieurs raisons au développement de l'approche par compétences. Selon lui, la formation universitaire ou scolaire serait trop théorique, et l'approche par compétences répondrait alors à un besoin de rendre la formation plus concrète, notamment en vue d'une insertion professionnelle plus efficace, proposant ainsi la rénovation des programmes pour qu'ils aient une cohérence entre les objectifs et leurs pratiques.

Dans le processus enseignement/apprentissage, cette approche permet à l'apprenant d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif. Elle met l'accent sur tout ce qui est fondamental afin de garantir une meilleure transmission des savoirs. Quelle que soit la définition donnée à l'approche par compétences, elle doit se baser sur les trois caractéristiques suivantes :

- Les contenus d'enseignement vont au-delà des savoirs et savoir-faire ;
- L'élève est considéré comme l'auteur principal de ses apprentissages ;
- Le savoir agir en situation est favorisé.

III-2-2 Les objectifs de l'approche par compétences

L'APC est une méthodologie développée par De Ketele, Roegiers et le groupe du BIEF. Elle est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Pour De Ketele (2000 : 188), l'APC « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations ». Selon Roegiers (2000), cette approche poursuit essentiellement trois objectifs principaux. D'abord :

- L'enseignement est principalement centré sur l'apprenant : mettre l'accent sur ce que l'apprenant doit maîtriser à la fin de chaque année, plutôt que sur ce que l'enseignant(e) doit enseigner, le rôle de celui-ci (celle-ci) est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses apprenants au niveau attendu.

Il s'agit ensuite de :

- L'importance de la création d'un apprentissage en situation : donner sens aux apprentissages, et montrer à l'apprenant à quoi sert tout ce qu'il apprend. Pour cela, il est nécessaire de dépasser des listes de contenus, matières à retenir par cœur, des savoir-faire vides de sens qui ennuient l'apprenant et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre. Au contraire, l'approche par compétences lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans des situations complexes, scolaires et extrascolaires.

Il s'agit enfin de :

- Certifier les acquis de l'apprenant en termes de résolution de situations concrètes et non plus en termes d'une somme de savoirs et savoir-faire que l'apprenant oublie aussitôt, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active ; et la prise en compte du développement des compétences tout au long de la formation en évaluant le niveau atteint et remédier aux lacunes chez l'apprenant à l'aide d'évaluations formatives.

III-2-3 La différence entre l'approche par objectifs et par compétences

Afin d'observer les divergences entre les deux approches précédemment développées, nous adoptons le tableau suivant :

Approche par objectifs	Approche par compétences
<ul style="list-style-type: none">• La pédagogie par objectifs, issue du modèle behavioriste.• Les programmes par objectifs sont centrés sur les contenus et la mémorisation : l'apprenant doit apprendre à répéter.• Elle donne plus d'importance	<ul style="list-style-type: none">• La pédagogie par compétences, issue du modèle behavioriste et constructiviste.• Elle est centrée sur l'apprenant.• Elle met l'accent sur la capacité de l'apprenant à utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans des

<p>aux savoirs, comme si le savoir était formé de morceaux et unités à apprendre séparément.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les objectifs sont généralement spécifiques au contenu de la matière. • Cette approche fait du métier de l'enseignant un ensemble d'automatismes et de l'apprenant un robot mécanisé. 	<p>situations nouvelles et complexes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le formateur ne doit plus enseigner ce qu'il sait, mais faire apprendre à l'apprenant ce que ce dernier doit maîtriser. • La pédagogie par compétences, exige que l'apprenant devienne la principale préoccupation autour de laquelle on mettra en place les méthodes d'enseignement et d'apprentissage.
---	---

Tableau n°1 : comparaison des approches par objectifs et par compétences

Un programme éducatif devrait, dans une large mesure, représenter des situations de la vie réelle des apprenants. L'élève est invité à transférer ce qu'il a appris en classe à des situations de sa vie quotidienne. Le transfert dans ce cas est un apprentissage que l'apprenant doit concrétiser pour résoudre des problèmes.

III-2-4- Quelques éclaircissements au sujet de la notion de compétence

III-2-4-1 Compétence

Pour Chomsky (1967), la compétence linguistique est une capacité innée qui permet à un sujet parlant d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases. Cette compétence est liée à la phonologie, à la syntaxe et aux autres domaines du système linguistique. Elle est virtuelle et elle s'actualise à travers la performance. Cette notion de compétence a ensuite connu un certain nombre d'évolution du fait de sa mobilisation dans différents domaines disciplinaires.

L'apparition du terme de « compétence » en pédagogie concrétise sans doute le glissement du paradigme d'une école centrée sur l'acquisition des connaissances vers celui d'une école centrée sur le développement des compétences (Romainville, 1996). A ce jour, la

définition du concept de compétence est loin d'être tout à fait stabilisée. Dans l'enseignement fondamental, « la compétence est un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui permet, face à une catégorie de situation, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets ». (Romainville, 1997 :21)

Le ministère de l'éducation de Québec définit la compétence comme « un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressource »⁹. Cet ensemble de ressources consiste dans les connaissances, les habilités et les capacités qui sont intégrées. A l'instar de Cuq (2003), Jean-Pierre Robert cite dans son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, la définition de compétence qui met en avant les savoirs et les savoir-faire. Selon Philippe Meirieu (1987), la compétence est un « savoir vérifier qui met en jeu une ou deux capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé »¹⁰.

D'un point de vue pédagogique, la compétence « désigne un savoir-faire sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, aptitudes intellectuelles et personnelles) pour résoudre des situations ou des problèmes significatifs »¹¹. Ainsi, une compétence est l'« aptitude à mettre en œuvre, un ensemble organisé de savoir, de savoir-faire et d'attitude permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »¹². Elle exige que l'on mobilise un ensemble de ressources désignées selon Roegiers par « des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents type. »¹³. Il importe de dire encore, que ce réinvestissement des acquis s'inscrit dans une dimension sociale et utilitaire, et « présente un caractère significatif pour l'étudiant »¹⁴ en rapport avec une famille de situations. Nous admettons dès lors que la compétence d'écrire une lettre à un ami, n'est pas la même compétence que celle d'écrire une lettre à une administration. Chacune a sa situation de communication et ses stratégies de rédaction.

⁹ Programme de formation de l'école québécoise. Ministère de l'Éducation du Québec, mars 2000, p.10.

¹⁰ Meirieu, P, *Apprendreoui mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987.

¹¹ Benamar, A., « Du programme au curriculum en sciences de la nature », dans *Les Cahiers du CRASC*, n°16, Oran, 2009, p. 95.

¹² Décret MISSION, art. 05, 1997. <http://www.cdadoc.CFWB.be/RechDoc/docFrom>.

¹³ Roegiers, X., *Compétences et situation d'intégration*. 2009. Consulté sur http://www.ipm.ucl.ac.be/CahiersIPM/comp_oeuvre/comstint.PDF.

¹⁴ *Ibidem*.

Selon Roegiers, la notion de compétence gravite autour de cinq caractéristiques. Une compétence comporte plusieurs connaissances mises en relation et « fait appel à la mobilisation d'un ensemble de ressources »¹⁵. Elle s'applique à une famille de situations et à un but déterminé ; elle est encore à caractère disciplinaire liée de ce fait à une discipline ou plusieurs. Enfin, elle est évaluable à partir du moment où elle vérifie l'état d'acquisition d'une compétence et la réalisation d'une tâche.

III-2-4-2 Capacité

Elle est définie comme étant une « activité intellectuelle stabilisée et reproductible... »¹⁶. Roegiers (2000) affirme qu'il s'agit d'une activité que l'on exerce et ne se développe que si l'on recherche la vérité de contenus. La capacité est à caractère transversal et transdisciplinaire, se mobilise dans un ensemble de discipline à des niveaux divers. Elle a aussi un caractère évolutif et se développe tout au long de la vie, telle que la capacité d'observer, de mémoriser, de comparer, d'identifier, etc. De ce fait, les termes d'habilité et d'aptitude semblent être plus proches du concept de capacité.

La capacité n'est pas évaluable, mais son caractère évolutif et progressif laisse une chance à l'acquisition des compétences. La capacité et la compétence sont ainsi étroitement liées. Si une compétence s'acquiert, c'est parce que les capacités qui la fondent se réinvestissent d'une manière évolutive et progressive sur des situations qui deviennent de plus en plus opérationnelles.

III-2-4-3- Les différents aspects de la notion de compétences

Les composantes de la notion de compétences relèvent de ce que l'apprenant apprend. Elles visent son autonomie à travers la prise en charge de son apprentissage. Que ce soit de façon traditionnelle ou à travers des situations-problèmes didactiques où l'apprenant est mis

¹⁵ Roegiers, X., *Compétences et situation d'intégration*. 2009. Consulté sur http://www.ipm.ucl.ac.be/Cahiers/IPM/comp_oeuvre/comstint.PDF.

¹⁶ Perrenoud, P. *Construire des compétences, est-ce tourner le dos au savoir ?*, USF, Université de Genève, 1998.

au centre de l'apprentissage. Ces aspects sont essentiellement les savoirs cognitifs, les savoir-faire et les savoir-agir.

III-2-4-3-1- Les savoirs cognitifs

Pour Le Boterf (1995), les savoirs cognitifs « visent à comprendre un phénomène, un objet, une situation, une organisation, un processus. Ils servent à en décrire et en expliquer les composantes ou la structure, à en saisir les lois de fonctionnement. Il s'agit d'un « savoir que » (knowing that) plutôt que d'un « savoir comment » (knowing how) »¹⁷. De son côté, Brown (1992) affirme que l'individu doit être capable de reprendre les connaissances d'une manière souple en les adaptant aux diverses situations, et doit faire appel à sa capacité de compréhension de divers composants du système cognitif participant à l'action. Ces savoirs cognitifs ne sont évalués qu'à travers la performance des apprenants ou leur niveau d'acquisition.

III-2-4-3-2- Les savoir-faire

D'après Perrenoud, « "un savoir comment faire" ; "un savoir y faire" et une "compétence élémentaire" »¹⁸ représentent la manière dont l'individu exerce ses connaissances en les appliquant à divers problèmes qui lui sont posés. De même, « le savoir-faire concerne aussi la manière de se comporter à l'égard des personnes »¹⁹.

Dans ce cas, l'apprenant doit savoir comment se comporter dans des situations de la vie réelle, mais aussi comment agir avec autrui lors de la réalisation d'un projet. Les chercheurs en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation montrent que l'apprentissage serait facile et perfectionné si l'apprenant prenait conscience de son propre style d'apprentissage.

¹⁷ Le Boterf, G., *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : éd. d'organisation, 1995, p. 150.

¹⁸ Perrenoud, P., *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.

¹⁹ Okéron, P. et al. *Savoir et savoir-faire psychologique chez l'enfant*, Édition Pierre Mardaga, Bruxelles, 1981, p.155.

III-2-4-3-3 Les savoir-être

Cette composante concerne beaucoup plus la façon par laquelle l'individu se situe dans son milieu social par rapport aux autres. Elle relève des motivations, de l'affectivité, du désir, du vouloir savoir de l'apprenant. Ces comportements renvoient au savoir-être de l'apprenant, se manifestant à travers sa prise de parole au sein d'un groupe qui détermine sa capacité à établir des liens et des relations basés sur le respect et la tolérance. De Ketele affirme que « les savoir-être sont les activités par lesquelles la personne manifeste sa façon d'appréhender sa propre personne (le concept de soi, estime de soi, des autres), mais aussi des situations de la vie en général dans sa manière de réagir et d'agir »²⁰. Il existe ainsi une complémentarité entre ces trois familles de compétences. Celles-ci sont indissociables et combinées harmonieusement dans un ensemble cohérent de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes que doivent acquérir les apprenants durant leur parcours d'apprentissage.

III-2-5- Compétences transversales et disciplinaires

Outre ces trois aspects de compétences (savoirs cognitifs, faire et être) que nous avons précédemment distingués, il serait nécessaire de citer un dernier critère susceptible de rendre compte de la notion de compétence : le caractère disciplinaire et transversal de la compétence.

Les compétences disciplinaires sont des compétences qui s'exercent dans une discipline scolaire. Elles sont liées à l'étude enseignée. Selon Roegiers, elles visent la résolution de problèmes liés à la discipline étudiée en s'appuyant sur des capacités transversales. Ex : l'apprenant sera amené à améliorer son expression langagière.

Dans le programme de formation de l'école québécoise, le ministère de l'éducation prescrit le développement des compétences transversales. Pour ce ministère, « une compétence transversale est essentiellement une compétence au sens de mobilisation de capacité, d'habileté et de compétences pour agir efficacement dans des situations complexes. Elle est transversale en ce qu'elle peut s'exercer dans un large spectre de situations : problématiques des différentes disciplines ; problématiques multidisciplinaire ;

²⁰ De Ketele, cité par Roegiers, X., *Méthodologie du recueil d'informations, Pédagogie en développement, Méthodologie de la recherche*, De Boeck, Bruxelles, 1991, p. 58.

problématiques de la vie courante »²¹. Tout comme la compétence disciplinaire, la compétence transversale est un savoir-agir faisant appel à des connaissances, habilités et capacités qui sont intégrées et accessibles en mémoire. Dans ce type de compétences, l'apprenant est appelé à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines.

III-2-6 L'apport de l'approche par compétences dans l'apprentissage de l'écrit

Le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2008) définit l'écrit comme un système ayant des normes et se construit de signes graphiques conventionnels permettant de représenter la pensée. Pour Robert, « le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire »²². Toute connaissance doit être construite par l'apprenant (l'étudiant). De ce fait, l'intérêt pour la notion de « mobilisation du savoir en situation » a émergé en même temps que la nouvelle méthodologie centrée sur l'apprentissage et non sur l'enseignement.

Au début, le modèle behavioriste consistait à intégrer les éléments nouveaux de la leçon par la répétition. Ce modèle a été remplacé par une perceptive plus intégrative et plus actionnelle et autonomisante de l'apprentissage. Ecrire est une activité complexe qui suppose la maîtrise des savoirs et de savoir-faire. Aujourd'hui, il ne s'agit plus d'aborder les savoirs de manière « transmissive », mais les réinvestir dans des situations complexes, afin de produire un texte plus au moins correcte qui réponde à des critères en fonction du niveau d'apprentissage des sujets. L'approche par compétences favorise le développement chez les apprenants de la possibilité de mobiliser un ensemble « intégré » de ressources cognitives, capacités, informations, pour ne citer que celles-ci, pour résoudre une situation complexe. Ces apprentissages, qu'ils soient des capacités ou des compétences diverses, ne pourront être opérationnels que s'ils sont mobilisés par l'apprenant dans des situations complexes et divers.

²¹ Programme de formation de l'école Québécoise, p. 5.

²² Robert, J.P. *Dictionnaire de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008.

IV- La compétence à l'écrit et ses composantes

Comme nous l'avons montré précédemment, le terme de « compétence » renvoie à la capacité de l'apprenant à mobiliser le triptyque : savoir, savoir-faire et savoir être, ou encore « à la capacité d'agir efficacement dans un type de situation » comme le montre Perrenoud. La compétence à l'écrit est une sous-catégorie de la compétence communicative. Celle-ci désigne « la capacité d'un locuteur de produire et interpréter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales »²³. Ainsi, la compétence communicative peut être définie comme la capacité d'un locuteur à produire un texte cohérent en mobilisant des ressources acquises dans une situation donnée.

La compétence communicative, comme la présente Hana kylouskova (2009) repose sur la combinaison de plusieurs sous-catégories de compétences comme suit :

1- La compétence linguistique se décline en :

- Compétence lexicale : la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue ;
- Compétence grammaticale : la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser ;
- Compétence phonologique : une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots et la phonétique de la phrase.
- Compétence orthographique : une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et les phrases écrites.

²³ Boudebouda, F., *Approche par compétence : une stratégie pour réinvestir des acquis en français langue étrangère*. 2010, p : 58.

2- La compétence sociolinguistique

Elle comprend « les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral) ; les règles de politesse (ou d'impolitesse) ; la connaissance et la capacité de produire « les expressions de la sagesse populaire » (proverbes, expressions imagées), les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familier, intime) ; les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones [...] »²⁴.

3- La compétence pragmatique

Elle englobe la compétence discursive qui est définie comme « la capacité à organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours » et la compétence fonctionnelle qui « recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (CECR, 2001 : 98).

4- La compétence interculturelle

Elle désigne la compétence qu'on utilise dans un cadre de communication avec des étrangers, dans le cadre des rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours (Puren, 2015).

La rédaction d'un écrit est une activité mentale qui nécessite que l'on mobilise des connaissances référentielles en rapport avec le domaine ou le thème évoqué dans le texte, des connaissances linguistiques qui mettent en jeu des éléments syntaxiques et lexicaux, et des connaissances pragmatiques qui répondent aux intentions du scripteur du contexte et du destinataire.

V- Savoir et connaissance

Savoir et connaissance sont deux termes souvent confondus : le savoir relève d'une communauté, la connaissance d'un individu. Le savoir désigne une construction mentale

²⁴ Tagliante, C., *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, Clé International, 2005, p. 50.

individuelle qui peut englober plusieurs domaines de connaissances. C'est un ensemble cohérent de connaissances acquises au contact de la réalité ou par l'étude, alors que la connaissance désigne ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation. C'est aussi une action, fait de comprendre de connaître les propriétés, les caractéristiques, et les traits spécifiques de quelque chose. (Christian Philippe, 2004).

Une distinction souvent admise entre « savoir et connaissance » est la suivante : les savoirs sont des données ou des concepts codifiés dans une mémoire collective (un manuel par exemple), alors que les connaissances sont liées à l'individu qui les possède. Lorsqu'un individu prend connaissance d'un savoir, il s'approprie ce savoir à sa façon et transforme ce savoir en connaissance. Cette connaissance lui appartient, il s'agit d'un savoir assimilé. Ainsi, lorsqu'un apprenant met en œuvre une connaissance, il met non pas un savoir ou un savoir-faire, mais la conception qu'il s'est construite de ce savoir ou du savoir-faire.

VI- La notion d'intégration

Cette notion est essentielle à la compréhension de celle de compétence et à l'explication de la démarche didactique à mettre en œuvre. Ainsi, « l'intégration des savoirs désigne le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis. L'intégration des savoirs constitue un enjeu fondamental parce que, d'abord et avant tout, elle se passe dans la tête et le cœur de chaque élève, parce qu'elle est une dimension essentielle de l'acte d'apprendre »²⁵. Elle témoigne même de sa réussite.

L'intégration relève à la fois de l'apprenant et de l'enseignant. Du premier, car elle renvoie à l'intégration de connaissances grâce aux démarches d'apprentissage appropriées mises en place par le second, et qui interviennent en tant que processus cognitifs médiateurs. L'intégration concerne avant tout les dimensions interactives qui relient les sujets apprenants aux objets d'apprentissage (les processus et les produits des apprentissages), mais elle concerne également l'enseignant en tant que médiateur de ce rapport « sujet-objet ». L'intégration requiert la mise en œuvre, de la part de l'enseignant médiateur, de conditions

²⁵ Le conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1991, cité par Lenoir & Sauve, 1998.

intégratrices appropriées de manière à favoriser et à soutenir l'intégration des processus d'apprentissage et l'intégration des savoirs par les élèves.

La connaissance intégrée suggère de partir de situations intégrées, complexes, fonctionnelles, le plus souvent interdisciplinaires, c'est-à-dire qui font simultanément appel aux savoirs issus de plusieurs disciplines différentes.

VI-1- La situation de l'intégration

Intégrer signifie établir des liens entre les apprentissages afin de pouvoir résoudre des situations complexes, en mobilisant des connaissances et des savoir-faire acquis. Pour apprendre à intégrer aux apprenants, on leur présente des situations complexes, appelées « situation d'intégration » et on les invite à les résoudre. Ainsi, l'intégration c'est faire résoudre des situations complexes nouvelles par les apprenants. Ce sont surtout ces derniers qui travaillent. Cela signifie que la pédagogie utilisée vise à ce que l'apprenant rassemble et organise ses acquis pour les utiliser dans des situations complexes comme suit :

- Il y a intégration s'il y a différents apprentissages de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.
- Il y a intégration s'il y a une situation complexe à résoudre par l'apprenant. Il doit commencer par trouver lui-même, parmi les savoirs et les savoir-faire qu'il a appris, ceux qui doivent être mobilisés pour résoudre la situation.

Ainsi, Roegiers définit l'intégration « comme une opération par laquelle on active différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner de manière articulée en fonction d'un but donné »²⁶.

VI- 2 Caractéristiques d'une situation d'intégration

L'apprenant est amené à faire un ensemble d'activités d'apprentissage ponctuel pour acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-agir et les mobiliser dans des situations

²⁶ Roegiers, X, *L'APC dans le système éducatif algérien*, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. ONPS : 2006, p.51.

concrètes. Ensuite, il doit réaliser un travail personnel qui mobilise l'ensemble de ce qu'il a appris. L'APC permet cette action, car « elle appelle le recours à un autre type de situations : la situation d'intégration, qui vient couronner l'apprentissage »²⁷.

D'après Roegiers, on pourrait énoncer les caractéristiques d'une situation d'intégration comme suit :

- « 1. Elle mobilise un ensemble d'acquis. Ces acquis sont intégrés et non additionnés.
2. Elle est orientée vers la tâche, elle est significative. Elle possède donc une dimension sociale, que ce soit pour la suite du parcours de l'étudiant, pour sa vie quotidienne ou professionnelle. Il ne s'agit pas d'un apprentissage «scolaire».
3. Elle fait référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline, ou à un ensemble de disciplines.
4. Elle est nouvelle pour l'étudiant »²⁸.

Ainsi, la situation d'intégration suppose que l'on mobilise plusieurs acquis, et l'on doit mettre en jeu les apprentissages antérieurs. C'est une situation complexe qui donne à l'apprenant l'occasion d'exercer la compétence visée. Elle comprend à la fois une information essentielle et une information parasite ou pertinente (De Ketele, 1989).

VII- Le système éducatif universitaire en Algérie

L'Algérie est l'un des pays concerné par la mondialisation. Elle a tendance à participer à tous les programmes et les systèmes qui peuvent servir cette ouverture vers le monde extérieur. La mondialisation et l'ouverture de l'Algérie au partenariat exigent des réformes à tous les niveaux, notamment celui du système éducatif. Celui-ci est perçu comme une des bases de toute société qui cherche le développement et l'accès vers le monde extérieur, en offrant une équivalence des compétences, des diplômes, des connaissances et des programmes reconnus à l'échelle internationale. Tout cela n'est probablement possible qu'avec un système éducatif supérieur fondé sur des méthodes d'enseignement et d'évaluation de la qualité des formations et des diplômes. Ce nouveau système qui expose l'université par sa réforme intégrale est le « système Licence, Master, Doctorat » (désormais LMD).

²⁷ Roegiers, *Compétence et situations d'intégration*, Universitaire de Genève, 2008, p.84

²⁸ *Ibidem.*, p. 51.

Ce système est d'origine anglo-saxonne fondé sur des normes internationales. Il a été mis en place en Algérie en application du décret exécutif n°04-371 du 21 novembre 2004. Les travaux de sa mise en place ont commencé depuis 2003. Nous pouvons schématiser la structure de ce système comme suit :

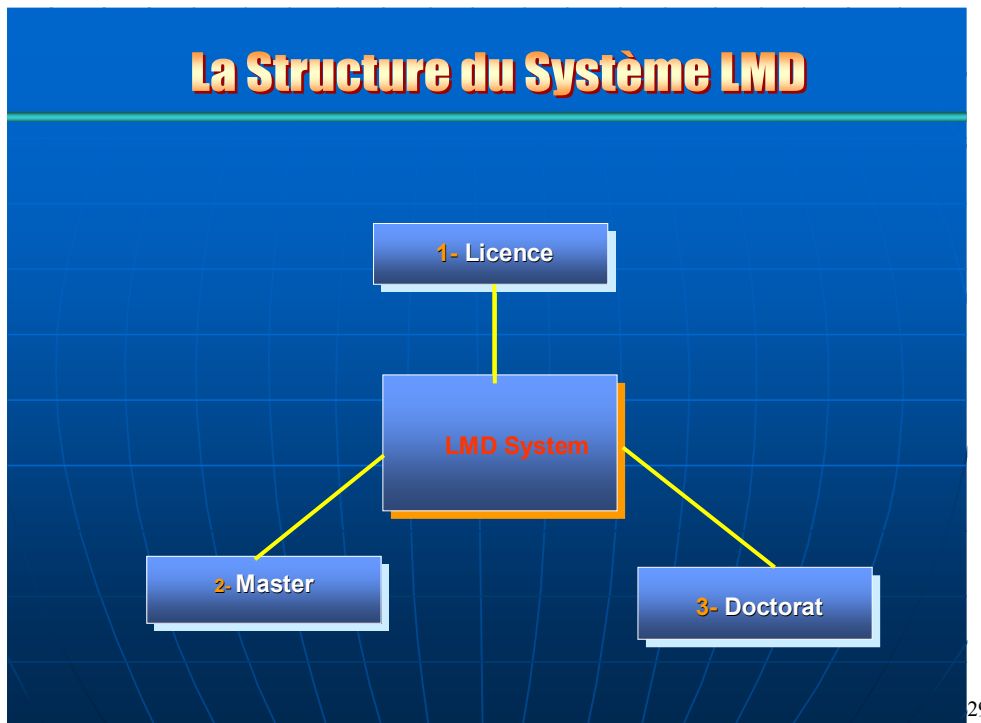


Figure 1 : structuration du système LMD

Le système L.M.D se compose de trois phases :

- Licence de trois ans d'étude (six semestres)
- Master de deux ans d'étude (quatre semestres)
- Doctorat de trois ans de recherche scientifique (six semestres)

Pour chaque semestre, les étudiants doivent assister à 400 heures de cours, dans une période de 14 à 16 semaines/an (25 heures par semaine).

²⁹ <http://www.usthb.dz/lmd.doc>

➤ Les objectifs du système LMD

L'adaptation du système LMD répond à des objectifs bien précis comme suit :

- L'organisation de l'offre de formation sous forme de « parcours types de formations », ensemble cohérent d'unités d'enseignement organisant des progressions pédagogiques adoptées ;
- L'intégration en tant que besoins, des approches pluridisciplinaires et la facilitation de l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant ;

L'intégration du système L.M.D à l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou a été initiée depuis 2004.

VIII- Situation d'enseignement/apprentissage

Toute situation d'apprentissage mobilise une triade composée du formateur (enseignant), de l'apprenant et du profil académique (le cursus). La définition de l'apprentissage/enseignement concerne les deux premiers éléments de la triade, et nous allons définir l'un par rapport à l'autre.

D'après le dictionnaire Larousse, l'apprentissage est « l'acquisition de la connaissance, de l'information »³⁰, alors que l'enseignement représente la « manière d'enseigner, de transmettre des connaissances »³¹. Cela nous amène à dire que l'apprentissage est l'activité d'apprendre un savoir telle l'apprentissage d'une langue. Elle concerne l'activité de l'apprenant ; l'enseignement, en revanche, concerne celle de l'enseignant.

Par ailleurs, le *Dictionnaire de didactique du français* définit les deux concepts comme suit :

³⁰ *Dictionnaire Larousse*, Larousse édition, Paris, 1984, p.54.

³¹ *Ibidem.*, p.54.

- L'enseignement « signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVII^e siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé) et des perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues ...) »³².
- Quant à l'apprentissage, il s'agit de « la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. Il peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs et des savoir-faire »³³.

Pour clore cette partie, où nous avons présenté les concepts liés à la notion de compétence, nous pouvons dégager deux points intéressants à étudier :

- L'enseignement-apprentissage par les compétences ;
- Le réinvestissement des acquis en situation de production écrite.

C'est ce que nous allons vérifier dans la partie suivante.

³² Cuq, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français*, Asdifle, Clé Internationale, Paris, 2006, p.82

³³ *Ibidem.*, p.22.

Introduction

Dans la partie précédente, nous avons développé différents concepts théoriques nécessaires à notre étude. Nous verrons dans ce qui suit l'analyse et les résultats de notre étude de terrain.

Pour la collecte des données, nous avons mené une enquête sous forme de deux questionnaires, traitant différents points d'une « situation d'intégration » : le premier destiné aux enseignants, et le second aux étudiants du département de français de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Ce choix méthodologique est motivé par le fait que le questionnaire est un « procédé analytique d'investigations utilisé dans les sciences sociales, psychologiques, pédagogiques, etc. pour recueillir un maximum d'informations à partir de réponses à un ensemble de questions préalablement sélectionnées et validées »³⁴.

Les objectifs de notre étude sont divers : d'abord, obtenir des informations sur l'application de l'approche par compétences dans l'enseignement supérieur en Algérie, particulièrement à l'université de Tizi-Ouzou. Ensuite, connaître la méthodologie utilisée par les enseignants et leur façon de gérer les étudiants dans leurs pratiques pédagogiques réelles. Puis, connaître les compétences développées par les étudiants durant leur formation universitaire en langue française. Enfin, connaître les difficultés rencontrées par les enseignants et les étudiants dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit à travers l'application de l'approche par compétences.

Nous avons présenté dans les deux questionnaires écrits des questions fermées de type (Q.C.M), mais aussi des questions ouvertes. De plus, nous avons proposé un test écrit pour les étudiants du niveau master 2, spécialité : sciences du langage et didactique du français. Ce test a été réalisé afin de déterminer les compétences acquises à l'écrit par les étudiants en question.

Nous avons choisi de mener notre étude avec des étudiants de ce niveau, parce qu'étant nous-mêmes étudiante dans cette spécialité, nous avons été confrontée, durant notre

³⁴ Galisson, R. & Coste, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 4^{ème} édition 1976, p. 456.

formation, à la question de l'adaptation de l'approche par compétences et du réinvestissement des acquis dans les productions écrites.

I- Questionnaire soumis aux enseignants

Le questionnaire soumis aux enseignants est divisé en deux parties : la première est la formation pédagogique de l'enseignant, et la seconde est celle relative à la mise en œuvre de l'approche par compétences. La première partie porte, d'une part, sur le profil des enseignants (est-il titulaire d'une licence, d'un magister, etc.) ; d'autre part, sur leur formation sur le terrain (participation à des séminaires, journées d'études pédagogiques, etc.). La seconde partie veut connaître si les enseignants sont réticents par l'application de cette approche dans leurs enseignements universitaires.

I-1- Analyse du questionnaire

L'étude s'est intéressée à certaines caractéristiques des enseignants parmi lesquelles nous pouvons citer le genre, le statut, l'ancienneté dans la fonction d'enseignant et le niveau d'instruction. Nos informateurs sont tous des enseignants de didactique des langues du département de français.

a- Genre

Sexe	Enseignants (en chiffre)	Pourcentage %
Homme	6	60
Femme	4	40

Tableau n°2 : Répartition des enseignants selon le genre

Ce tableau indique que les enseignants de sexe masculin sont plus nombreux, ils représentent 60%, alors que les femmes représentent 40% des informateurs.

b- Statut

Statut	Enseignants(en chiffre)	Pourcentage %
Stagiaire	3	30
Maitre assistant	4	40
Maitre de conférences	3	30

Tableau n°3 : Répartition des enseignants selon leur statut

c- L'ancienneté

Ancienneté	Enseignant (en chiffre)	Pourcentage %
- 40 ans	8	80
+40 ans	2	20

Tableau n°4 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté

Par ailleurs, cette partie de notre travail présente d'abord la démarche pédagogique de l'enseignement supérieur. Elle analyse ensuite les difficultés rencontrées dans l'application à l'enseignement de l'approche par compétences.

Sur les questionnaires distribués, nous avons récupéré seulement dix retours. Sur ces dix exemplaires, seulement trois enseignants ont répondu à la totalité des questions. La totalité de ces enseignants préfèrent travailler avec l'écrit comme support pédagogique. Ils manifestent une préférence pour le système classique que pour le système LMD.

Dans ce qui suit, nous analyserons quelques réponses des enseignants au sujet de l'enseignement à l'université :

1-

Formation au LMD	chiffre	%
Oui	0	0
Non	10	100

Tableau n°5 : pourcentage des enseignants ayant reçu une formation sur l'application du système LMD.

Parmi les enseignants enquêtés, aucun n'a suivi une formation pour l'application du nouveau système.

2-

Organisation du cours	Chiffre	%
Individuel	0	0
En groupe	10	100

Tableau n°6 : Préférence des enseignants sur l'organisation des étudiants en classe.

Ce tableau indique que 100% des enseignants organisent les étudiants en groupe de travail durant les cours.

3-

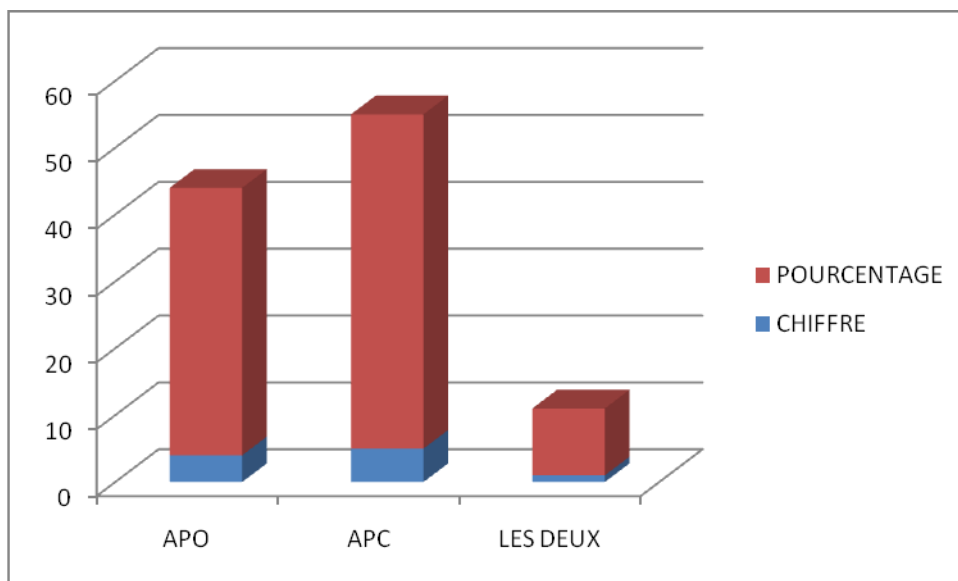


Figure n° 2 : Choix des enseignants de la meilleure approche utilisée dans l'enseignement supérieur

Un seul informateur a répondu qu'il préfère les deux approches (par compétences et par objectifs). Il explique que : « les deux méthodes apportent leurs fruits si elles sont bien appliquées ».

Nous constatons également que les enseignants âgés de 40 ans et plus, c'est-à-dire ceux qui ont le plus d'ancienneté, pensent que l'APO est la meilleure approche utilisée dans l'enseignement, alors que ceux qui sont âgés de moins de 40 ans trouvent que l'APC meilleure.

En évoquant l'approche par compétences, la plupart des enseignants affirment qu'elle consiste, pour l'enseignant, à proposer aux étudiants des activités plus complexes permettant de juger le degré de développement des compétences. Ils estiment que l'approche par compétences permet de transmettre des compétences dans un contexte de pédagogie. Selon ces enseignants, cette approche privilégie une nouvelle vision de l'apprentissage où l'apprenant est artisan de sa propre formation. L'enseignant devient dès lors un facilitateur de l'apprentissage en classe.

Un informateur explique que l'approche par compétences consiste à relier tous les apprentissages à la pratique. Pour lui, la démarche de cette nouvelle méthode est une création de situations d'apprentissage permettant des acquisitions en rapport avec les besoins de la vie. Sur le même registre, un enseignant révèle que l'APC permet de remédier aux difficultés d'apprentissage suite à l'évaluation. Les informateurs ont également souligné le manque de temps pour enseigner correctement les différentes disciplines. L'un d'eux affirme que « toutes les disciplines ne sont pas enseignées faute de temps ».

La moitié des enseignants estiment que l'APC vise à asseoir des connaissances claires chez l'apprenant. De ce point de vue, elle permet à l'étudiant d'agir efficacement dans diverses situations. L'approche par compétences aide les étudiants à réussir des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Par ailleurs, nos informateurs apprécient positivement l'APC. Ils affirment que sa démarche offre à l'apprenant des compétences dans la vie courante. A leurs yeux, l'enseignement par l'APC facilite le développement des compétences nécessaires à la résolution des problèmes de la vie quotidienne.

Pour ce qui est de l'approche par objectifs, un enseignant dit « en traçant les objectifs, l'enseignant est plus motivé pour arriver à réaliser ses objectifs. L'objectif aide l'enseignant à se localiser sur les points pertinents du module ». De plus, le « développement des compétences peut impliquer l'atteinte des objectifs, mais l'atteinte des objectifs n'implique pas le développement des compétences ». On voit que certains enseignants lient l'approche par compétences à la réalisation d'objectifs tracés.

Six enseignants trouvent des difficultés dans l'application quotidienne de l'approche par compétences. Ils justifient leur position comme suit :

- 1- Un enseignant trouve qu'il y a de « grands écarts au niveau (sic)³⁵ ne facilitent pas la tâche ». Il a décrit ces difficultés comme suit : « ça va de l'orthographe aux problèmes liés à l'épistémologie ».
- 2- Un autre enseignant estime que les étudiants « sont loin des compétences visées chez un apprenant universitaire ». Il a décrit ces difficultés comme suit : « la langue n'est pas maîtrisée déjà à la base ; les étudiants timides ».

Le reste des enseignants ne trouvent aucune difficulté dans son application quotidienne.

A propos de l'efficacité de cette approche dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit, les enseignants sont d'avis que :

- L'étudiant est plus autonome ;
- Plus actif ;
- Il y a une amélioration dans la production écrite des étudiants.

II- Questionnaire soumis aux étudiants

Pour les besoins de notre étude, nous avons interrogé des étudiants de master 2 afin de démontrer s'ils maîtrisent les notions liées à l'approche par compétences et s'ils font la

³⁵ « il y a des écarts de niveaux de langue... »

différence entre l'APC et l'APO. La première phase de notre questionnaire est consacrée aux renseignements (âge, genre, choix de la spécialité).

1- Choix de la spécialité

Choix de la spécialité	Etudiants (en chiffre)	Pourcentage %
- 1 ^{er} choix	7	70
- 2 ^{ème} choix	3	30

Tableau n°7 : Répartition des étudiants selon le choix de la spécialité

Ensuite, nous avons consacré une série de questions qui visent à connaître l'avis des étudiants sur l'enseignement supérieur, et les méthodes utilisées dans ce système en distinguant l'approche par compétences de l'approche par objectifs. Enfin, nous voulions connaître leur avis à propos de l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'université.

L'analyse des questionnaires nous montre que 70% des étudiants n'ont pas pu définir correctement l'approche par compétences, tandis que 30% savent définir cette dernière.

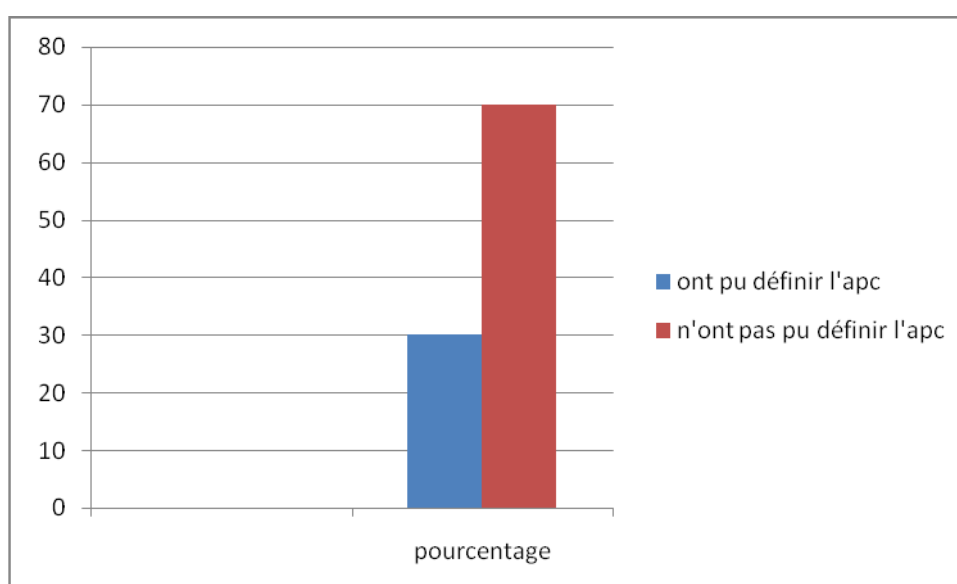


Figure n°3 : Connaissance des étudiants de l'approche par compétences

Selon les étudiants, l'APC est :

- 1- « Une méthodologie ciblée dans la mesure où elle fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation ou de l'enseignement ».
- 2- « Elle vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes où l'enseignement devient apprentissage ».

Certains étudiants ont écrit qu'ils « n'ont pas d'idée fixe sur cela », alors que 30% répondent que :

- « Dans l'approche par compétence on se base généralement sur les aptitudes individuelles de l'étudiant. Dans l'approche par objectifs il y a un but à atteindre ».
- « L'approche par compétences permet à l'étudiant de découvrir l'information par lui-même. Par contre l'approche par objectifs le rend comme un disque de stockage. Il n'a fait que recevoir sans aucune évolution ».

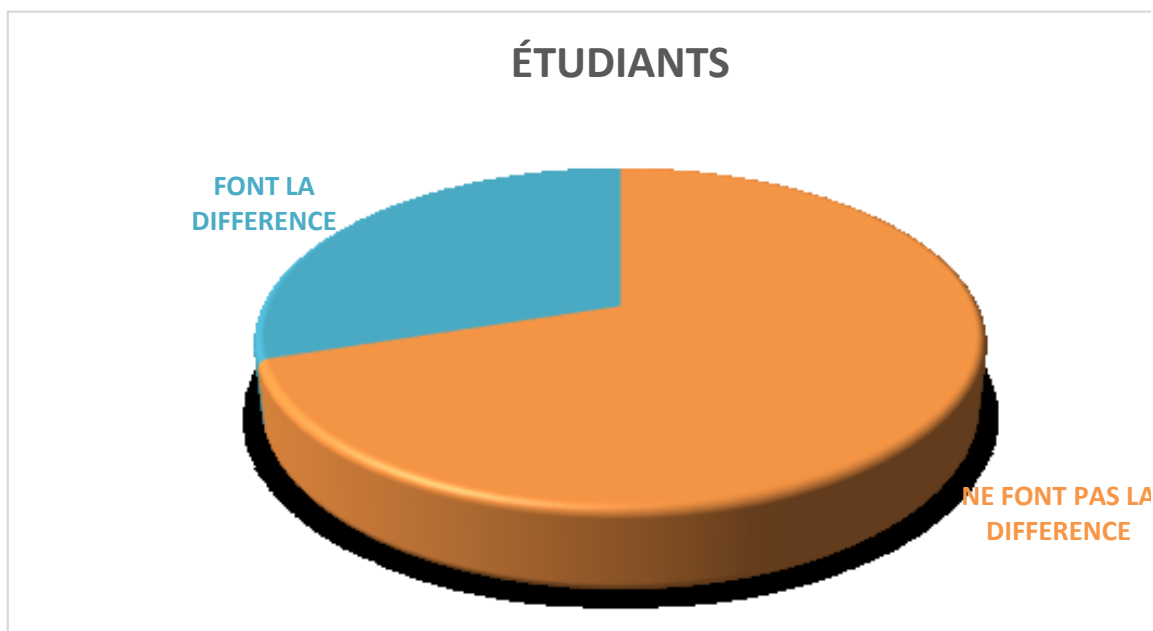


Figure n°4 : Distinction entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences par les étudiants.

Parmi les réponses collectées, il y a quelques étudiants (65%) ont déjà entendu parler de l'approche par compétences, 15% des étudiants n'en ont jamais entendu parler, et 20% des étudiants en ont parfois entendu parler sans savoir à quoi correspond ce concept.

II-1- L'Analyse de questions fermées

Le questionnaire comporte des questions fermées comme suit :

Questions	Etudiant (en chiffre)	Pourcentage %
Question n°07 : - Pensez-vous que le système LMD a amélioré la mobilité des étudiants ?	OUI 6	60
	NON 4	40
Question n°09 : - Au cours de votre cursus, avez-vous été initiés aux notions de l'approche par compétences et de l'approche par objectifs ?	OUI 7	70
	NON 2	20
Question n°12 : - Durant votre cursus, vous-avez eu à faire à des enseignants qui vous proposent des activités ? • En individuelles • En collectives	OUI 6	60
	NON 2	20
	2	20
	5	50
Question n°13 :	OUI 5	50

- Pensez-vous que les enseignants utilisent l'une de ces approches dans leurs cours ?	NON	3	30
Question n°17 :	OUI	5	50
- A l'écrit, les enseignants vous demandent-ils de faire des fiches de lecture, résumés, commentaires composés, etc. ?	NON	0	0
Question n°19 :	OUI	3	30
- Pensez-vous avoir suffisamment de compétences pour bien vous exprimer à l'oral et à l'écrit sans fautes de prononciation et de syntaxe ?	NON	4	40
Question n°20 :	OUI	8	80
- En tant qu'étudiant en master 2, pensez-vous être capable d'enseigner l'écrit ?	NON	2	20

Tableau n°8 : échantillon de questions et de réponses des étudiants.

L'analyse du tableau ci-dessus montre quelques réponses fournies par les étudiants. On y voit que certains étudiants n'ont pas répondu à certaines questions, soit par ignorance ou par négligence. Il y a certaines questions où les étudiants répondent par l'affirmative et plus loin ils répondent par le contraire, ce qui est paradoxal. Il est ainsi difficile de savoir avec exactitude ce que maîtrisent vraiment les étudiants interrogés.

III- Analyse du test

Afin de vérifier l'acquisition et la maîtrise de certaines compétences à l'écrit chez nos informateurs étudiants, nous avons mené une expérimentation sous forme de test écrit. Nous avons relevé la question de l'adaptation de l'approche par compétences en classe, plus précisément durant l'enseignement de l'écrit, et du réinvestissement des acquis dans les productions écrites de ces étudiants. Le test écrit est inspiré du DALF destiné aux étudiants de didactique, dont le niveau attendu est le C1.

Le DALF, diplôme d'aptitude en langue française, est un diplôme en français langue étrangère. Il sert à valider des compétences en français depuis les premiers apprentissages jusqu'au niveau le plus avancé. L'offre de formation est adaptée à tous les âges et tous les publics. Elle est harmonisée sur l'échelle de six niveaux. Ces niveaux sont le fruit du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) comme suit : niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Les épreuves de chaque niveau sanctionnent la maîtrise des quatre compétences en langue comme suit : compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite³⁶. Le niveau C1 représente le niveau autonome où le locuteur ou l'apprenant n'a aucune difficulté à s'exprimer à la fois à l'écrit et à l'oral. Il comprend les subtilités de la langue française sans efforts.

En nous basant sur les critères de maîtrise de la langue française avancés par le CECRL, nous avons vérifié les compétences développées par les étudiants. Il faudra souligner que beaucoup d'étudiants à qui nous avons soumis le test l'ont refusé, soit par timidité, soit par peur de dévoiler leur faiblesse quant à leur niveau d'étude. Sur tous les tests distribués, nous n'avons malheureusement eu en retour que cinq étudiants qui ont répondu au test. Les autres étudiants n'ont pas pu y répondre, se jugeant, comme nous venons de le souligner, parfois eux-mêmes incapables.

Pour évaluer les cinq productions écrites reçues, nous avons utilisé une grille d'évaluation issue du DALF, qui comprend 15 critères à mesurer, dont cinq servent à évaluer la capacité de l'apprenant à planifier un écrit au plan pragmatique et au plan du contenu ; cinq autres critères servent à évaluer la capacité de l'apprenant à

³⁶ www.algerfac.com.

organiser sa production et les cinq derniers servent à évaluer la capacité de l'apprenant à utiliser la langue de manière appropriée. Ces critères tendent à vérifier des savoir-faire et des savoirs en production écrite. Le tableau suivant comporte les critères minimaux et les critères de perfectionnement :

ETUDIANTS GRILLE D'EVALUATION	1	2	3	4	5
- Respecter la situation et le type de production demandée	-	+	-	-	-
-Respecter la longueur minimale indiquée.	-	+	-	-	+
-Capacité à expliquer Peut présenter et argumenter, de justifications et / ou d'exemples pertinents.	-	-	+	-	-
-Peut adapter ce qu'il dit en tenant compte de l'effet à produire sur le destinataire.	-	+	-	-	-
-Cohérence et cohésion	-	+	-	-	-
-Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.	-	+	+	-	-
-Mise en page, paragraphes et ponctuation sont logiques et facilitant.	-	-	-	-	-
COMPÉTENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE					

-Étendue et maîtrise du vocabulaire dispose d'un vaste répertoire lexical qui lui permet de surmonter sans recherche apparente ses lacunes. de petites bévues occasionnelles.	-	+	-	-	-
-Maîtrise de l'orthographe. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus.	-	+	+	-	-
COMPÉTENCE GRAMMATICALE / ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE					
-Maintient constamment un haut degré de correction. Les erreurs sont rares et difficiles à repérer.	-	+	-	-	-
-Élaboration des phrases / Souplesse. Dispose d'une variété de structures lui permettant de varier la formulation.	-	+	+	-	-

Tableau n°9 : Grille d'évaluation d'une production écrite de niveau C1 selon le DALF

A partir de ce tableau, nous constatons que seulement trois étudiants sur cinq ont pu toucher au moins à chacune des consignes, et qu'un seul étudiant sur cinq pourrait être sanctionné de la maîtrise de la langue française de niveau C1.

La consigne a été suffisamment claire pour que les étudiants puissent produire des écrits clairs. Les étudiants ont répondu à la consigne. Ils ont tous utilisé le présent de l'indicatif dans leur production écrite. Nous remarquons que ces étudiants ont des difficultés au niveau de la syntaxe, de l'orthographe et de la construction de leurs idées. Nous avons remarqué que ces étudiants éprouvent des difficultés non seulement au niveau de la syntaxe mais aussi au niveau de l'expression. Par ailleurs, leurs capacités discursives (cohérence du

contenu surtout) ne sont pas meilleures. Deux étudiants sur cinq ont respecté la consigne du test. Ils maîtrisent l'organisation de la production. Les trois autres n'ont pas mis en œuvre de plan organisationnel qui met en relation l'écrit et la situation de communication.

Selon les productions et les étudiants testés, nous avons relevé les écarts suivants :

1- Du point de vue pragmatique

Les étudiants qui ont respecté la nature et le type de texte demandé, c'est-à-dire la consigne, représentent deux sur cinq. Ils ont rédigé un texte argumentatif où ils donnent leurs points de vue à propos des méthodes d'enseignement de l'écrit. Les mêmes étudiants ont (presque) respecté la longueur minimale indiquée (les productions n° 2 et n° 5). Nous remarquons que les étudiants ont donné leurs avis, mais n'ont pas développé leurs idées. Ces dernières n'ont pas été organisées sous forme de texte (production n°3 et n°4).

Dans les mêmes productions nous avons constaté :

- L'absence de connecteurs logiques.
- L'absence de signes de ponctuation, excepté l'utilisation du point.
- L'absence d'organisation dans ces productions.
- Les étudiants n'ont pas assuré la présentation (la mise en page).

Les productions écrites que nous avons analysées nous permettent de constater qu'il n'y a pas de cohésion textuelle. Les étudiants avancent leurs idées et emploient des phrases sans les organiser ni les relier les unes aux autres (production n°5).

2- Du point de vue lexical

Les textes se caractérisent par l'emploi d'un vocabulaire courant, mais insuffisant. Les étudiants n'ont pas utilisé des substituts lexicaux (synonymes) pour enrichir leurs productions, et pour éviter les répétitions.

3- Du point de vue de la syntaxe et de l'orthographe

Nous remarquons que ces étudiants ont des difficultés au niveau de la syntaxe, de l'orthographe et de l'expression. Les erreurs commises sont d'ordre morphosyntaxique. Elles se résument dans la non maîtrise de la valeur d'emploi des temps verbaux ; de l'accord sujet / verbe ; de la structure des phrases ; ainsi que l'utilisation de différents outils grammaticaux de coordination ; l'orthographe lexicale (erreur dans l'orthographe des mots) ; l'orthographe grammaticale (accord sujet/verbe) comme suit :

- Erreurs dans l'orthographe des mots : « de insiter, l'orthographe, dicté, mon conseil, beaucoup, majestueux, maîtrise, chemin, bon continuation, anciens, compétent, etc. ».
- Erreurs dans l'accord sujet/verbe :
 - * « [...] leur étudiants suits »
 - * « [...] les ouvrages qui parle »
 - * « [...] de documents qui parle »
 - * « [...] les règles requises ».
- Emploi des lettres minuscules en début de phrase et après un point.
- Omission de la marque du pluriel dans : « bases fondamentales, les méthodes, les lacunes ».
- Confusion entre on et en : « on lisant ».

Les tests présentent d'autres erreurs (fautes), mais nous nous contentons de ce qui précède pour montrer que le niveau espéré et attendu n'est pas atteint.

Après l'analyse, nous avons constaté que l'écriture d'un texte est un travail complexe. Il doit tenir compte de plusieurs aspects et non d'un seul. Pour cela, il faut :

- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication ;
- Elaborer des significations ;
- Assurer l'organisation générale du texte selon le genre utilisé ;
- Assurer la cohérence grammaticales et lexicales.

CONCLUSION GENERALE

Nous avons entamé notre étude par un balisage théorique, où nous abordé respectivement les concepts clés utile à l'élaboration du cadre pratique, le passage de l'approche par objectifs à celui par compétences, l'éclaircissement au sujet de la notion de compétence, la distinction entre compétence et capacité, et enseignement et apprentissage, entre autres. Nous avons également mené une étude pratique qui nous a permis de vérifier par l'expérimentation le réinvestissement des étudiants des compétences linguistiques, pragmatiques, et socioculturelles acquises durant leur parcours estudiantin.

L'élaboration d'une grille d'évaluation et les résultats recueillis des deux questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants ont permis de confirmer les hypothèses émises au début de notre recherche. Les réponses apportées au sujet de l'approche par compétences montrent effectivement que les enseignants et les étudiants pensent que :

- l'apprenant est l'acteur premier de la construction de ses compétences ;
- l'approche par compétences se base sur des tâches complexes.

Nous avons remarqué que les apprenants ont réinvesti dans leurs productions des connaissances relatives au lexique à employer en relation avec la thématique de l'écrit sollicité. Il est admis que plus une consigne est clairement posée, plus il est facile pour l'étudiant de réinvestir ses acquis. Aussi, plus une tâche est complexe, plus l'étudiant doit mobiliser plusieurs compétences et connaissances qui lui serviront dans la résolution d'un problème donné.

Les résultats de l'analyse de l'écrit montrent que les étudiants testés ne répondent pas aux critères de maîtrise de la langue française attendue (C1) de cette catégorie d'informateurs destinée à former de futurs apprenants en langue française.

Nous pouvons proposer quelques solutions à cette situation :

- Créer des ateliers d'écriture au sein de notre département afin de motiver les étudiants à la pratique d'écriture spontanée.

- Donner plus d'importance au module de didactique de l'écrit.
- Consacrer plus de temps à la lecture et à l'écriture.

D'après Perrounoud : « Il est vrai qu'instruire tout le monde est prioritaire : un enfant qui n'as pas appris à compter, à lire ou à s'appropriier quelques notions de grammaire ou de science ne saurait transférer ce qu'il n'a pas construit. On peut en conclure que si tous les élèves savaient leurs leçons uniquement à utiliser les connaissances acquises à l'école dans d'autres contextes, il y aurait de quoi se réjouir »³⁷.

Ce travail reste, bien évidemment, large et ouvert à d'autres observations, analyses et remédiations. Il ne doit pas être considéré comme un produit fini, mais plutôt comme un cheminement de recherche partant d'une problématique qui vise à savoir si les étudiants ont développé des compétences à l'écrit. Etendre cette étude à tous les étudiants de l'université Mouloud Mammeri donnerait plus amples caractéristiques de l'état de maîtrise de la langue française par les étudiants et du réinvestissement des connaissances dans diverses situations. Cela permettrait également d'apporter des solutions didactiques et pédagogiques plus appropriées et qui serviraient de modèles pour la remédiations pédagogique.

³⁷ Perrenoud, P., *Transférer ou mobiliser des connaissances ? D'une métaphore à l'autre : implications sociolinguistique*, Université de Genève, 1999, p.150.

Références bibliographiques

- Amaury, D., *Pédagogie universitaire, enseigner et apprendre en enseignement supérieur*. Ressource pour le conseil et la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur, 2010.
- Ben Amar, A. « Du programme au curriculum en sciences de la nature et de la vie, In l'approche par compétences et pratique pédagogiques », dans *Les Cahiers du CRASC*, Casbah édition, n°16, Oran : 2009.
- Cuq, J.-P, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Asfle, Clé international, Paris : 2003.
- Cuq, J.-P, *Didactique du français*. Asfle, Clé Internationale, Paris, 2006.
- Deketele, J.M., *Méthodologie du recueil d'information pédagogie en développement, méthodologie de la recherche*, De boeck, Bruxelles, 1991
- Deketele, J.M., « Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances », dans *L'évaluation des apprentissages : Réflexion, nouvelles tendances et formation*, Edition du CRP, Université de Sherbrooke, Montréal, 1993.
- Kylouskova, H., *Compétence de communication*, consulté en ligne : http://ec.europa.eu/gouvernance/ira-arried-out/docs/2007_0931eu.pdf .
- Le Boterf, G., *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Edition d'Organisation, Paris, 1995.
- Nico, H., *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*, 2009. Consulté en ligne nico.hirtt@coledemocratique.org .
- Perrenoud, Ph., *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.
- Perrenoud, Ph., *Construire des compétences, est-ce tourne le dos au savoir*. faculté des psychologies et des sciences de l'éducation. Université de Genève 1998.
- Perrenoud, Ph., *L'Approche par les compétences*. Paris, ESF, 1999.
- Perrenoud, Ph., « D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? » In *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, coll. Raisons Educatives. Bruxelles : 2000.
- Robert, J.P., *Dictionnaire de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008.
- Roegiers, X., *Une pédagogie de l'intégration*, De Boeck, Bruxelles, 2000.
- Roegiers, X., *Une pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck, Bruxelles.2003.

- Roegiers, X., *Des situations pour intégrer les acquis scolaire*. De Boeck, Bruxelles, 2003.
- Roegiers, X., *L'école et l'évaluation*. De Boeck, Bruxelles, 2004.
- Roegiers, X., *L'approche par compétences dans le système éducatif algérien*. Unesco, Ministère de l'éducation nationale algérien, 2006.
- Tawil, S., *Introduction aux enjeux et aux défis de la réforme pédagogique en Algérie*, Programme d'appui à la réforme du système éducatif. PARE.
- Tawil, S., *Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie, la qualité et la pertinence de l'éducation, un défi mondial*, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, APRE, 2006.

Webographie

- Décret Missions, art. 05, 1997. Disponible en ligne : <http://www.cdadoc.cfwb/RechDoc/doc.FROM.asp?docid=764&docname=19970724>
- www.memoireonline.com/02/12/5260/ théories d'apprentissages htmt.
- www.ecoledemocratique.org.

Dictionnaire

- *Dictionnaire Larousse*, Librairie Larousse, Paris, 1984.

Mémoires

- Ben Ferhat, Gh et Bendib, E., *Approche par compétence dans l'enseignement du français langue seconde*, Université Mouloud Mammeri, 2010.
- Boudebouda, F, *Approche par compétence une stratégie pour réinvestir ses acquis en français langue étrangère .Cas des élèves de troisième année secondaire. Série langue étrangères du lycée « CHERAITIA YOUCEF »*, El Aouana-Jijel.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire soumis aux enseignants

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin de cycle, en psychopédagogie, sur « L'intégration des connaissances dans le système L.M.D : cas du Master 2 ». Nous vous prions de bien vouloir apporter votre contribution à la réalisation de cette étude en acceptant de répondre aux questions. Nous vous assurons que ces informations ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques.

QUESTIONNAIRE :

1. Sexe :
 - Féminin
 - Masculin

2. Age :
3. Diplôme obtenu :
 - Magister
 - Doctorat
 - L'université :
 - Spécialité :

4. Quel est votre statut actuel :
 - a. Stagiaire
 - b. Maître assistant
 - c. Maître de conférences

5. Quelle est la date de votre recrutement à l'université en tant qu'enseignant(e) ?
.....

6. Avez-vous suivis des stages à l'étranger ?
 - Si, c'est oui, combien de stages avez-vous effectué ?
.....

7. Est-ce qu'ils étaient bénéfiques pour votre formation en tant qu'enseignant ?

8. Avez-vous participé à des séminaires pédagogiques ?

- Oui
- Non

- Si, c'est oui, Sont ils

- Nationaux
- Internationaux

9. Que pensez- vous du système L.M.D ? et de son application dans les universités algériennes ?.....

10. Lequel préférez-vous ?

- Système L.M.D
- Système classique
 - Pourquoi ?.....

11. Avez-vous suivi des formations pour l'application du système L.M.D ?

- Oui
- Non
 - Si, c'est oui lesquelles ?.....

12. Quelles sont les difficultés rencontrées lors de l'application du système L.M.D ?.....

13. Quelles sont les solutions que vous proposez pour l'amélioration de ce système ?.....

14. La tache de l'enseignant est-elle

- Facile
- Difficile
 - Pour quelle(s) raison

15. Le nouveau programme répond-t-il aux besoins des apprenants ? Justifiez votre réponse

- Oui
- Un peu
- Pas du tout

16. Le nouveau programme est-il meilleur que l'ancien ?.....

17. Avec quel support préférez-vous travailler ?
- L'écrit
 - Audio
18. Vous proposez des activités en :
- Individuel
 - Groupe
19. Les quelles des deux motivent le plus les apprenants ?.....
20. Adoptez-vous vos méthodes d'enseignement en fonction des compétences individuelles des apprenants ?
- Oui
 - Non
21. Selon vous, Quelle est la meilleure approche utilisée dans l'enseignement supérieur ?
- L'approche par compétences
 - L'approche par objectifs
- Justifiez.....
22. Etes-vous favorable à l'application de l'approche par compétences ?
- Oui
 - Non
- Si, c'est oui, dites pourquoi ?.....
23. Dans son application quotidienne, avez-vous des difficultés ?
- Oui
 - Non
- Si, c'est oui, dites pourquoi ?.....
 - Identifiez et décrivez ces difficultés ?.....
24. Qu'est ce qui explique ces difficultés ?
- Le manque de formation à l'APC
 - Le manque de maîtrise de cette approche
 - Les difficultés à comprendre cette approche
- (Cochez la bonne réponse)
25. Comparée à l'approche par objectifs, cette approche est
- Plus efficace
 - Moins efficace

- Pour quelle raison.....
.....

25. Selon vous, l'approche par compétence est :

- Une évolution pédagogique
- Une difficulté pédagogique
- Une valeur ajoutée à votre façon d'enseigner

26. Ressentez-vous un changement dans votre rôle d'enseignant depuis l'introduction de l'APC dans votre enseignement

- Oui
- Non

Si non, pourquoi ?

27. Quels conseils donneriez-vous aux futurs enseignants concernant ces deux approches ?.....
.....

28. Présentez-vous les objectifs de votre cours avant le début de la leçon ?

- Oui
- Non

29. Faites-vous une évaluation continue des compétences avant chaque début de nouveau cours ?

- Oui
- Non

Merci pour vos réponses

Annexe 2 : Questionnaire soumis aux étudiants

Dans le cadre de notre travail de recherche de notre mémoire de MASTER 2 dont le thème est : « l'intégration des connaissances dans le système L.M.D : cas du Master 2 », merci de renseigner ce questionnaire qui sera pour nous une source d'enquête et d'analyse très importante.

Merci d'avance pour votre contribution et le temps accordé.

1. Quelle est votre année de naissance ? Année

2. Sexe : Féminin masculin

3. La spécialité de didactique des langues était-elle votre premier choix ?

Oui

Non

4. Qu'est ce que c'est le Système L. M. D ?

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

5. Que pensez-vous du système L.M.D ?

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

6. Pourriez-vous citer les éléments les plus importants établissant une différence entre les systèmes LMD et classique ?

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

7. Pensez-vous que le système LMD a amélioré la mobilité des étudiants ?

Oui

Non

8. pouvez-vous nous donner une définition de l'approche par compétence ?

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

9. Au cours de votre cursus avez-vous été initiés aux notions de l'approche par compétence et de l'approche par objectif ?

Oui

Non

Si non, pourquoi ?

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

10. Quelle est la différence entre l'approche par compétence et l'approche par objectif ?

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

11. Pouvez-vous citer des ouvrages ou des articles de revues ayant (et ayant eu) une influence fondamentale dans l'évolution de l'enseignement ?

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

* Les lisez-vous ?

De temps en temps

Régulièrement

Rarement

12. Durant votre cursus est-ce que vous eu à faire à des enseignants qui vous proposent des

activités ?

Oui

Non

Si oui, lesquelles

Individuelles

Collectives

13. Pensez-vous que les enseignants utilisent l'une de ces approches dans leurs cours ?

Oui

Non

14. l'approche par compétence permet-elle à l'apprenant ?

Une bonne exploitation du savoir

Un Développement de la recherche et de la créativité

Une Autoformation

15. Quelle est la première approche utilisée pour l'enseignement ?

L'approche par compétence

L'approche par objectif

16. Dans votre cours de didactique de l'écrit vous avez eu à faire aux :

Exposés

Travaux de groupes

Synthèses de documents

Aucun de ces points

17. A l'écrit, l'enseignant vous demande-t-il de retrouver la situation de communication, identifier les personnages ou bien faire une synthèse de documents par exemple ?

Oui

Non

18. Pensez-vous que le module de l'écrit vous a été

Utile

Très utile

Pas du tout

19. Pensez-vous avoir eu suffisamment de compétences pour bien vous exprimer à l'écrit sans fautes de prononciation, de syntaxe et d'orthographe.

OUI

NON

Si non, pour quelles raisons ?

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

20. EN tant qu'étudiant en Master 2, pensez-vous être capable d'enseigner le français ?

Oui

Non

Si non, pourquoi ?

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

21. Quelle approche utiliseriez-vous pour enseigner, et pourquoi ?

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

Merci encore pour vos réponses

