

APPRENDRE LE FLE DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE ATTENTES DU "CADRE" ET REALITES DU "CONTEXTE":QUE CHOISIR? CAS DES ENSEIGNANTS DU MOYEN ET DU SECONDAIRE

الدكتور: محمد مخناش
طالبة دكتوراه: علجية تياقولت
قسم الآداب واللغات الأجنبية
كلية الآداب واللغات
جامعة بسكرة (الجزائر)

Abstract:

From rigorous dogmatism of previous methodologies to the flexible eclecticism of current approaches,oreign language learning has continued to evolve. This evolution is dictated by the ever-increasing communication needs in a society "invaded" and communication technologies. Hereas in the not-too-distant past,we were content to make the learner a simple manipulator of the language, we require him today to take action through various tasks to measure different communication skills.

But this action,instituted as the only foundation guiding in an absolute way the learning and teaching of languages, and considered as the only one capable of establishing the meaning", remains difficult to adopt in our context, in the sense that the learner of the language is not called to his daily practice as is the case for the European user. Indeed,the learner should no longer be prepared simply to make short stays abroad but also to go to study part of his studies abroad, to do some or in full a professional career.

ملخص:

من البوغماتية الصارمة للمنهجيات السابقة إلى انتقائية مرنة في المناهج الحالية، استمر تعلم اللغة الأجنبية في التطور. ويملي احتياجات الاتصالات المتزايدة باستمرار في مجتمع غزته تكنولوجيات المعلومات.في الماضي كان يكفي أن يجعل المتعلم مناوئًا بسيطًا للغة، اليوم مطلوب منه اتخاذ إجراء من خلال مهام مختلفة لقياس مهاراته المختلفة في الاتصال.

ولكن هذا العمل تم تأسيسه باعتباره المؤسسة الوحيدة التي توجه تدريس اللغات، واعتبر الشخص الوحيد القادر على إثبات المعنى. لا يزال من الصعب اعتماده في سياقنا، حيث لا يتم استدعاء المتعلم للغة لممارسته اليومية كما هو الحال بالنسبة للمستخدم الأوروبي. ومع بناء أوروبا، لم يعد من الضروري إعداد المتعلم مجرد إقامة قصيرة، ولكن أيضا لحضور جزء من دراسته في الخارج، للقيام بجزء من أو كل من مهنة محترفة.

Introduction

En préalable à cet article, nous commençons volontiers par ce dialogue sur le vif, emprunté à J.-P., Robert, E. Rosen, C. Reinhardt (2011, p.81), dans une classe des enseignants de FLE, en début de semestre :

- « Et toi, t'es plutôt communicatif ou actionnel ? »
- « Actionnel » aura tendance à répondre le jeune enseignant tout juste sorti du Master 1 FLE, en réponse à cette question ayant fusé en salle des professeurs.
- « Et vous ? » demande-t-il par politesse à l'auteur de la question.
- « Oh, moi, tu sais, j'en suis encore à l'ère de l'audiovisuel », répond le doyen du groupe, déclenchant des rires...

Ce dialogue peut s'adapter à merveille à notre contexte, où l'on trouve encore des enseignants qui ne peuvent/veulent pas se détacher des anciennes méthodologies, en continuant à mettre en œuvre des pratiques d'un autre siècle.

Quelles raisons peuvent bien pousser ces enseignants à enseigner ainsi ? Par peur/refus d'innover ? Par méconnaissance des approches actuelles ? Ou pour d'autres raisons que nous ignorons et que nous essayerons de découvrir après l'analyse des réponses fournies par les enseignants auxquels nous avons remis un questionnaire à propos de leurs pratiques pédagogiques et, la possibilité (ou l'impossibilité) de l'intégration de la perspective actionnelle en classe, avant d'émettre quelques suggestions sur cette approche pour laquelle le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) a été plus qu'élogieux.

Mais dans un premier temps, nous allons mettre en évidence tout d'abord les spécificités des différents courants en insistant sur le rôle de chaque acteur, puis en plaidant pour une approche éclectique c'est-à-dire basée sur une approche actionnelle "contextualisée".

Du point de vue méthodologique, on a affaire, d'un côté, à un enseignement centré sur le contenu autour duquel fonctionnent la méthode et l'enseignant. Cet enseignement se définit selon une progression et des thèmes présélectionnés sans s'appuyer sur un modèle d'enseignement explicite et mettant, d'une manière ou d'une autre, l'apprenant entre parenthèse.

D'un autre côté, on assiste à une revalorisation de l'apprenant à qui l'on redonne la parole. Toute la pédagogie moderne vise à une

grande participation de l'élève au processus didactique : la communication du savoir est désormais réinsérée dans un circuit de communication multilatérale.

Considérations théoriques

1- Petite histoire méthodologique

Au XIV^{ème} siècle, l'apprentissage est, selon des manuels à l'usage des voyageurs publiés en Europe, basé sur la traduction et la comparaison des langues, et il n'y a aucun système explicatif, lacune qui perdure jusqu'au XX^{ème} siècle dans certains cas.

Au XVI^{ème}, Roger Ascham prône la technique de la double traduction pour l'apprentissage du latin, toujours basée sur l'observation et la comparaison des langues entre elles. A la même époque, Michel de Montaigne (Les Essais, livre 1, & XXVI) préconise l'enseignement du latin par immersion et une approche pédagogique ludique dans l'enseignement des langues étrangères.

Au XVII^{ème}, John Locke propose l'idée qu'une langue étrangère peut être apprise de la même manière que celle dont on acquiert la langue maternelle. Pour cela, il convient de ne pas ennuyer l'élève avec des leçons de grammaires inutiles : pour lui, l'apprentissage d'une langue est le résultat d'acquisition d'habitudes.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'a pris la forme des différentes méthodes, pour certaines d'entre elles, approches, qu'à partir de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Elles sont apparues en ordre chronologique tout en se chevauchant.

Le tableau ci-dessous, emprunté à J-P. Robert & Co (2011 : 83), permet de percevoir le mouvement d'ensemble et d'ancrer les repères et les mots-clés des différentes méthodologies, sans pour autant oublier de rappeler l'avertissement de R. Galisson (1980) selon lequel « chaque méthodologie est un produit non biodégradable qui laisse toujours des traces ».

Evolution historiques des approches en didactique du FLE en France - mouvement d'ensemble						
APPROCHE PAR...	ORIENTATION OBJET (LE CONNAITRE)			ORIENTATION SUJET (L'AGIR)		
	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE	4 LA COMMUNICATION		5 L' ACTION
SUPPORTS	phrases isolées d'exemples	documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	documents textuels (récits)	documents audiovisuels (dialogues)	tous types de documents, y compris authentiques	documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet
ACTIVITES	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILETES	CE	EO	combinaison CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions variées CE, CO, EE, EO	articulations variées CE/CO/EE/EO
METHODOLOGIE DE REFERENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co- actionnelle »
PERIODES	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1990	1970-1990	2000- ?

Ce tableau montre donc l'évolution de l'enseignement apprentissage du FLE. De l' « orientation objet » à l' « orientation sujet », l'objectif est le même : faire progresser l'apprenant.

Du dogmatisme méthodologique à l'éclectisme didactique actuel, le chemin parcouru a été long. Dans cet article nous ne présenterons que les deux dernières méthodes : l'approche communicative (adoptée dans les programmes scolaires algériens) et la perspective actionnelle (préconisée par le CECRL), et ce pour mettre en relief les aspirations du Cadre et la réalité de l'enseignement apprentissage du FLE en Algérie.

2-L'approche communicative

A la fin des années 1970, en réaction contre le monolithisme des méthodes SGAV, émerge une nouvelle méthodologie appelée très vite "*approche communicative*", basée pour l'essentiel sur l'une analyse de la communication en actes de paroles. La dimension cognitive de l'apprentissage et la centration de la démarche sur le sujet apprenant sont les deux éléments novateurs de ces approches.

Bien qu'elle soit dans la continuité de la problématique de la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative, comme le mentionnent J.-P. Cuq et I. Gruca (2017, p.273) réalise de profonds changements quant aux pratiques précédentes. La linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique vont offrir de solides bases scientifiques et réorienter les matériaux d'apprentissage. En effet, à comprendre M.-F. Narcy-Combes (2005, pp.37-45), les vives critiques qui s'étaient élevées contre les théories béhavioristes, ont permis aux chercheurs à s'intéresser à la fonction de communication du langage.

Basé donc sur les théories des actes de parole, on étudie la langue autour des fonctions langagières en partant sur les besoins des apprenants. L'enseignement s'organise autour des quatre capacités : *compréhension écrite et orale, expression écrite et orale*. La compréhension précède l'expression, l'oral l'écrit. La langue est conçue d'abord comme outil de communication : il s'agit de savoir ce que l'on veut faire du langage, abordé de l'extérieur comme un outil, un moyen qui doit servir un but précis. On voit alors apparaître les catégories communicatives.

En outre, comme le mentionne C. Tagliante (2006, p.55),

« L'apport de la psychologie cognitive à la didactique des langues,

est d'avoir fait prendre conscience que l'individu non seulement participe à son propre apprentissage, mais en est l'acteur principal. Il faut tenir compte de ses besoins afin de pouvoir lui donner les moyens nécessaires à son apprentissage. »

La prise en compte des besoins tant linguistiques que communicatifs et culturels de l'apprenant peut susciter quelques interrogations, du fait de la difficulté de structurer et d'analyser la masse d'informations reçues. C'est à l'enseignant de les systématiser soit par des explications, soit par des activités de réemploi et de structuration.

L'objectif essentiel ici est de permettre à l'élève de devenir un communicateur compétent en langue étrangère, et par conséquent d'accéder à l'autonomie linguistique en installant chez lui une compétence de communication.

C'est D. Hymes (1972) qui propose la notion de compétence de communication. Elle désigne, selon lui, la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter 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, etc.

Autrement dit, la compétence de communication est la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.

Diverses analyses ont mis en valeur les différents éléments qui interviennent dans la compétence de communication. En règle générale, on peut distinguer quatre composantes essentielles :

- a- une composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- b- une composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- c- une composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

d- une composante socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Apprendre dans une approche communicative, c'est :

- *rechercher l'authenticité* : dans la classe de langue, les finalités de l'apprentissage sont explicités, des objectifs communicatifs sont clairement affichés et figurent dans un tableau du manuel dont dispose l'apprenant (« Voici ce que vous apprendrez à faire dans cette activité, cette séquence, ce projet, etc. ») ;
- *déterminer les besoins langagiers* : ceci amène la définition d'une progression notionnelle- fonctionnelle ;
- *autonomiser l'apprenant* : il s'agit de le sensibiliser au fonctionnement de la communication et à la problématique de l'enseignement. Il faut en somme le "conscientiser" et "éveiller son attention à la langue" ;
- *créer la dynamique de groupe* : certains manuels parlent de "démocratie", de "convivence", de "vie coopérative". Il y a acceptation du discours de l'autre, du bien-fondé de la communication dans la classe, d'où la nécessité de négocier et de déterminer un contrat didactique ;
- *redéfinir le rôle de l'enseignant* : il reste la référence linguistique, celui qui corrige avec modération et évalue les performances à un moment ou à un autre.

En résumé, on dira que l'approche communicative actuelle, après 1995, (celle qui prône l'action et les thèses constructivistes) est placée sous le signe de la complexité.

Elle repose, comme le mentionne M.-F. Narcy-Combes (2005, p.44) sur des *principes scientifiques* (sociolinguistiques : théories des actes de parole) ; *la langue est instrumentale* : c'est un outil de communication pour des situations réelles de la vie quotidienne sociale et professionnelle ; *le savoir* est utilitaire : la connaissance est le produit que l'on fournit à un client ; *l'apprentissage* est centré sur l'élève et ses besoins, interactif en créant des situations de communication motivantes susceptibles de créer chez l'apprenant le besoin de communiquer ; les *documents* sont *authentiques* ou *pseudo-*

authentiques ; les *notions* et les *fonctions* sont proposées en rapport avec la situation de communication.

3-La perspective actionnelle

En 2000, avec la publication du CECRL (Cadre Européen Commun de Références pour les langues), voit le jour une nouvelle approche, *l'approche actionnelle*, appelée également *perspective actionnelle*, qui repose sur l'action, comme le montre l'adjectif *actionnelle*, et qui « vise à placer la pluralité linguistique et culturelle au centre des réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage des langues à travers, en particulier, l'élaboration de "compétence plurilingue et pluriculturelle" (V. Castellotti, 2017, p.63). Si novatrice soit-elle, cette nouvelle manière d'enseigner-apprendre une langue étrangère prend à son compte plusieurs approches qui l'ont précédée chronologiquement : l'approche communicative, l'approche par les tâches et l'approche par les compétences.

Elle les développe, les complète, les précise, face aux nouveaux enjeux linguistiques apparus avec la construction de l'Europe comme le constate J.-J. Richer (2009) qui voit « [...] avec la perspective actionnelle, avec la notion de compétence qui passe du domaine de la sociolinguistique à celui du monde du travail, avec le concept méthodologique de tâche (ou de projet), l'émergence d'un paradigme actionnel où langage et action sont profondément imbriqués, tissant des liens serrés. »

Dans ce sens, V. Castellotti (2017, p.63) affirme que dans les usages des enseignants et des chercheurs, cette approche « est beaucoup plus fréquemment interprétée comme une compétence de communication quelque peu améliorée, consistant à reprendre le modèle de Hymes en « y greffant » simplement plusieurs langues, contrairement à la conception selon laquelle le plurilinguisme serait une « manière d'être » (Beacco, 2005) ou une « posture » (Castellotti, 2013). »

Ainsi, la perspective actionnelle se propose-t-elle d'initier les apprenants non seulement à communiquer avec l'autre mais surtout à agir avec l'autre. Vision qui justifie les néologismes proposés par C. Puren (2004) : « co-action, co-agir, perspective co-actionnelle, approche actionnelle co-culturelle, perspective co-culturelle », puisque désormais, avec la construction de l'Europe, l'apprenant ne doit pas être préparé simplement à faire de courts séjours à l'étranger mais aussi

à aller suivre une partie de ses études à l'étranger, à y faire en partie ou en totalité une carrière professionnelle. C'est toute la distinction que l'on peut faire entre l'approche communicative et la perspective actionnelle.

C. Puren (2004), cité par Robert, J-P & Co, (2011, p.94) rappelle, à juste titre d'ailleurs, le rôle central que joue, dans les années 1970, le concept d'interaction dans l'approche communicative diffusée par les différents niveaux-seuils. A l'époque, l'objectif était de

« préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, touristiques ou professionnels)... Lorsque l'on fait la connaissance des gens que l'on ne connaît pas et que l'on va quitter très vite, l'enjeu naturel de la communication est l'échange le plus rapide et efficace possible d'informations... Dans cette approche, l'"interaction" est fondamentalement action de chacun sur l'autre, et non action commune, comme dans la perspective actionnelle. »

Dans cette nouvelle approche, l'enseignant est considéré comme le lien entre l'apprentissage en classe et hors de la classe, il est aussi celui qui mise sur une perspective co-actionnelle, c'est-à-dire sur les outils et environnements collaboratifs d'ores et déjà disponibles sur l'Internet, en particulier ceux du "Web 2.0.", et les conçoit comme des supports et outils non plus seulement d'échanges plus ou moins occasionnels, mais de travail dans la durée.

En résumé, on dira que l'approche communicative actuelle, celle qui prône l'action et les thèses constructivistes, est placée sous le signe de la complexité.

Elle repose, comme le mentionne M.-F. Narcy-Combes (2005, p.44) sur des *principes scientifiques* (linguistiques : pragmatique, théories de l'énonciation ; psychologiques : constructivisme) ; *la langue est complexe* (c'est un outil de communication ayant une dimension culturelle et un système linguistique dont il importe de comprendre le fonctionnement) ; *le savoir* est construit (apprendre implique une destruction cognitive et une déstabilisation affective ; rupture avec le système explicatif précédent et continuité dans le champ notionnel présent au départ) ; *l'apprentissage* est construit par l'élève selon trois étapes : application-réinvestissement-transfert, d'où la nécessité d'une progression « en spirale » et réactivation régulière ; les *documents* sont *authentiques*, avec une approche contrastive et

heuristique.

Aspect pratique

Afin de mettre en exergue nos données théoriques, nous avons opté pour une analyse d'un questionnaire destiné aux enseignants des paliers moyen et secondaire, afin de mesurer non seulement leurs pratiques pédagogiques actuelles mais surtout leur "goût à l'aventure didactico-pédagogique" à travers l'innovation.

L'analyse de notre questionnaire repose sur deux études, l'une *quantitative* (nous disposons de données numériques), et l'autre *qualitative* (nous générons des données non numériques qui se résument en des opinions et des justifications).

Notre corpus est réparti en fonction des variables suivantes :

- palier d'enseignement et statut professionnel ;
- durée de formation initiale ;
- types et contenu de formation continue ;
- pratiques de classe et méthodes didactiques.

1- Analyse des réponses

C'est un questionnaire qui renferme neuf questions (ouvertes et fermées) relatives aux formations (initiale et en cours d'emploi) des enseignants et à leurs pratiques didactico-pédagogiques.

Il a été remis à trente-six (36) enseignants répartis sur huit établissements (4 établissements du secondaire et 4 du collège) et touchant trois wilaya : Batna, Biskra et Bordj Bou Arreridj, comme l'indique le tableau suivant :

Etablissement	Cycle secondaire				Cycle moyen				Total
	Med Yken El Ghassiri Arris (Batna)	Nouveau Lycée Tolga (Biskra)	El Amir Salhi Arris	Hakim Sadane Biskra	Kernif El Djemal B-B Arevi dj	Ben Aoudal amrid oucen (Biskra)	Bachir El Ibrahim Arris	Tarek Ibn Ziad Batna	8
Nombre d'enseignants	5	4	4	5	5	4	5	4	36

En effet, nous voulions savoir, à travers des questions fermées, si la formations initiale reçue a eu / peut avoir un impact sur les pratiques enseignantes.

Les réponses fournies nous révèlent ce qui suit :

- ◆ Les enseignants appartiennent aux deux systèmes de formation différents, LMD et classique. La durée de la formation entre licence classique, licence LMD ou Master diffère de 3, 4 ou 5 ans.
- ◆ 29 enseignants sur 36 estiment que leur formation initiale n'a pas répondu à leurs besoins.

Les questions fermées, relatives à la formation (initiale et en cours d'emploi) et aux pratiques de classe, sont présentées sous forme de tableaux.

1.1. *Formation initiale*

Formation initiale	Réponse en fonction des thèmes les plus récurrents
« Quels sont les modules (unités d'enseignement) que vous avez le plus appréciés ? »	« Phonétique, Didactique du FLE, littérature maghrébine, psychopédagogie, Linguistique »
<p>« Êtes-vous satisfaits de votre formation initiale ? »</p> <p>« Oui, dans quelle mesure ? »</p> <p>« Non, pour quelle(s) raison(s) ? »</p>	<p>13 enseignants ont justifié leur choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « elle nous sert aujourd'hui », - « on est initié à plusieurs domaines » <p>23 enseignants ont donné la raison:</p> <ul style="list-style-type: none"> - « il n'y pas de compatibilité avec notre emploi »

Commentaire

- Les modules appréciés par les enseignants en formation initiales sont majoritairement ceux relevant de la psychopédagogie, la linguistique et la didactique.
- Une grande majorité éprouve un sentiment d'insatisfaction à l'égard de la formation initiale, précisant, que ce sentiment est généralement envers les modules, leur variété et leur utilité vis-à-vis de leur métier actuel (l'enseignement).

Aussi est-il nécessaire de prévoir des unités d'enseignement qui permettraient à l'étudiant/ futur enseignant, de se « familiariser » avec le métier d'enseignant en programmant des stages pratiques au sein des établissements scolaires, même si la vocation première de l'université n'est pas la formation de futurs enseignants.

1.2. Formation continue

Formation en cours d'emploi (continue)	Réponses en Fonction des thèmes les plus récurrents
<p>« Pensez-vous que la formation continue serait en mesure de combler les lacunes de la formation initiale reçue ? »</p> <p>« Oui, de quelle façon ? »</p> <p>« Non, pourquoi ? »</p>	<p>Oui→12 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « les notions changent, on doit actualiser nos informations » - « la recherche avance, nous devons connaître ce qui se fait actuellement » - « nous avons des contacts avec des enseignants plus expérimentés » - « dans le cas ou notre inspecteur nous guide et nous oriente réellement » <p>Non→24 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « si elle n'est pas bien faite, elle ne servira à rien » - « on a même pas de formation » - « car la manière dont elle se fait est aléatoire et les thèmes abordés sont souvent personnels »

Commentaire

- La plupart des questionnés admettent que la formation continue ne comble pas les lacunes de la formation initiale, et à ce point, vient se joindre l'assertion qui veut que la totalité des enseignants, dénoncent l'inadéquation de la formation continue et "condamnent" son déroulement de manière aléatoire et non précise
- La formation continue se fait de manière trimestrielle pour les enseignants titulaire, de manière bimensuelle pour les enseignants stagiaires, quant aux enseignants vacataires, ils ne bénéficient d'aucune formation continue.

Sachant que la formation continue, comme l'a indiqué Christine Tagliante (2006 : 21)

« permet soit de pallier l'insuffisance d'une formation initiale, soit de moderniser une formation initiale trop lointaine. [...] L'incessant va-et-vient entre les acquis théoriques et leur transfert dans des activités de classe exige de l'enseignant un réel effort. Il est plus confortable de garder ses habitudes de travail, il est plus rassurant de ne pas se remettre en question, mais ces deux attitudes génèrent une sclérose pédagogique. », il serait préférable d'impliquer les enseignants dans leur propre formation.

Dans ce sens, Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (1992), citées par Christine Tagliante (2006 : 22 et suite) plaident pour une auto formation assistée, autant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Dans ce cadre, l'enseignant être en autoformation permanente. Ses lectures incessantes, sa curiosité à l'égard des recherches en cours et des nouvelles publications, ses discussions avec ses collègues sur des pratiques innovantes, sa confrontation avec d'autres méthodes que les siennes, peuvent et devraient être les moteurs d'une amélioration permanente certaine. Ouvrir sa classe aux expériences ou simplement au regard de ses collègues peut être d'une grande importance dans le cadre de l'interdisciplinarité. Mais cette ouverture peut engendrer quelques malentendus : l'évaluation critique et la remise en question des pratiques pédagogiques sont les plus importantes.

Aujourd'hui, trouver les informations que l'on recherche se fait en un seul clic de souris. La difficulté est de s'y trouver parmi la multitude de sites qui concernent la didactique des langues.

1.3. Pratiques de classe

Pratiques de Classe	Réponses en Fonction des thèmes les plus récurrents
<p>« <i>Qu'est-ce que pour vous une tâche ?</i> »</p> <p>« <i>Qu'est-ce que pour vous une action ?</i> »</p>	<p>- 20 enseignants n'ont pas « osé » définir la notion de "tâche".</p> <p>- 16 autres ont répondu :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ « <i>une tâche est une consigne</i> », ❖ « <i>c'est une action, un exercice, une activité ou une consigne à résoudre en suivant des critères de réussite</i>» <p>- 12 enseignants n'ont défini le concept de "action".</p> <p>- 24 enseignants l'ont définie comme</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ « <i>activité, performance d'un apprenant</i> »
<p>« <i>Pensez-vous que l'action, telle qu'elle a été définie par le cadre, peut-elle être adoptée dans nos classes pour faire de l'apprenant un potentiel acteur social ?</i> »</p> <p>« <i>Oui, de quelle façon ?</i> »</p> <p>« <i>Non, Pourquoi ?</i> »</p>	<p>Oui→5</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>cela dépend de la motivation des apprenants et de la compétence des enseignants</i> », - « <i>si l'enseignant applique concrètement les principes de la perspective actionnelle</i> » <p>Non→6</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Sans justification.</i> » <p>25enseignants n'ont pas répondu.</p>

Commentaire

- La différence et/ou la définition de la tâche et de l'action n'a pas été spécifiée. Certains définissent l'action comme étant une tâche, d'autres la définissent comme étant une action alors que certains ont préféré s'abstenir de définir les deux notions
- Quant à l'adoption et l'adaptation de la perspective actionnelle dans nos classes, telle qu'elle a été définie par le Cadre, nous avons prélevé une abstention de répondre estimée à 72%.

Les répondants qui étaient d'accord pour l'adoption de la perspective actionnelle dans nos classes donnent pour condition une meilleure formation et une meilleure maîtrise de la part des enseignants.

Les réponses négatives quant à l'insertion de la perspective actionnelle en classes algériennes restent sans justification.

2- Résultats de l'analyse des questions ouvertes et fermées

L'analyse du questionnaire nous a permis d'aboutir aux résultats suivants :

- la formation initiale n'est pas appréciée par les enseignants : cela est dû à l'absence de stages pratiques qui mettent en relief théorie et pratique ;
- les années n'influencent pas véritablement sur la formation mais c'est l'ensemble des maquettes proposées qui font toute la différence ; elles se distinguent d'une année à une autre, d'une université à une autre et d'un système à un autre (classique, LMD, école normale, ITE) ;
- les enseignants des deux paliers (moyen et secondaire) se plaignent de discordance entre les deux pôles (théorique et pratique). En classe les enseignants de FLE ne rapportent pas ce qu'ils ont appris en formation initiale, et se retrouvent dans des situations d'improvisation devant leur public ;
- en formation continue les enseignants s'attendent à un système de guidage et de recyclage pour pallier leurs manques et leurs lacunes mais en réalité les contenus des formations continues restent en deçà de leurs attentes ;
- le projet didactique et l'approche communicative constituent le cadre méthodologique qui dirige le déroulement des enseignements;
- certains enseignants estiment que l'insertion de la perspective actionnelle nécessite une modification énorme du système éducatif, des programmes, du matériel pédagogique et des manuels scolaires.

En guise de proposition et suggestions

Comme nous le venons de le constater l'action, telle qu'elle est préconisée par le Cadre est difficilement applicable dans nos classes.

Le manque de formation chez les enseignants, le manque de motivation, la surcharge des classes, le volume horaire imparti à cette matière, le statut de la langue française et surtout la pratique effective et

Bibliographie :

- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe. (2005). Cadre européen commun de référence pour les langues. *Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4^{ème} édition. Presses Universitaires de Grenoble.
- Martinez, P. (1996). La didactique des langues étrangères. Paris : PUF. Coll. « Que sais-je ».
- Nancy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Paris. Ellipses.
- Richer, J.-J. & Co. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris, ED Maison des langues.
- Robert, J.-P., Rosen, E., Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris, Hachette.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Nouvelle édition. Paris, Clé International.