

Institut des Lettres et des Langues

Département de Langue française

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

Option : Didactique des langues étrangères

Intitulé

L'approche par compétences dans le cycle moyen
L'exploitation de la situation d'intégration en classe de 2^{ème} AM

Réalisé par

HADJI Leila
HAMIDI Nourimane

Dirigé par

M. BENCHERKI Nasrallah

Membres du Jury

Président: Dr. DOUHA Abderrahmane MCA Centre Universitaire Salhi Ahmed
- Naama

Rapporteur: M. BENCHERKI Nasrallah MAA Centre Universitaire Salhi Ahmed -
Naama

Examineur: Dr. MOUMENE Imane MCA Centre Universitaire Salhi Ahmed -
Naama

Année universitaire 2023/2024

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله :

السيد (ة) : حميدى نور إيمان

الصفة (طالب - أستاذ - باحث)

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم : 201060600

الصادرة بتاريخ : 14 - 02 - 2017

المسجل (ة) بكلية / معهد : الآداب واللغات

قسم : اللغة الفرنسية

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج - مذكرة ماستر - مذكرة

ماجستير - أطروحة دكتوراه) عنوانها : *L'approche par compétences*

dans le cycle moyen l'exploitation de la situation d'intégration
en classe de 2^{ème} AM.

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات

المهنية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ : 5 جوان 2024

توقيع المعنى

Hamza

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

المركز الجامعي صالحى أحمد - النعامة -

قسم اللغة والأدب العربي

معهد الآداب واللغات

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله :

السيد (ة) : حاجي ليلي

الصفة (طالب - أساتذ - باحث)

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم : 202089769

الصادرة بتاريخ : 26 - 11 - 2017

المسجل (ة) بكلية / معهد : الآداب واللغات

قسم : اللغة الفرنسية

والمكلف (ة) بانجاز أعمال بحث (مذكرة/التخرج - مذكرة ماستر - مذكرة

ماجستير - أطروحة دكتوراه) عنوانها : L'approche par compétences

dans le cycle moyen. L'exploitation de la situation d'intégration
en classe de 2^{ème} AN.

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات

المهنية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ : 5 جوان 2014

توقيع المعنى



Dédicace

Nous dédions ce mémoire à :

-Nous très chers parents, qui ont éclairé notre chemin, nous ont donné le soutien moral et ont sacrifié leur vie pour que nous puissions atteindre nos buts.

- Nos frères

-Nos sœurs

-Nos enfants

-toutes personne qui nous aidé de près ou de loin.

Remerciements

Nos sincères remerciements vont avant tout à notre directeur de recherche
M. BENCHERKI Nasrallah qui a su
accompagner notre recherche avec patience, nous le remercions pour ces
corrections et ses nombreuses remarques, ainsi que ses
encouragements.

Nous tenons également à remercier les membres du jury qui ont
accepté de lire et d'évaluer notre travail :

Option : Didactique des langues étrangères Intitulé

- Dr. DOUHA Abderrahmane MCA président ;
- M. BENCHERKI Nasrallah MAA, rapporteur ;
- Dr. MOUMENE Imane MCA, examinateur.

Nous tenons aussi à remercier tous les enseignants des collèges
El -Fath, Bouamama, Les sept martyrs, Alla Ahmed ... qui ont accepté de
donner un peu de leur temps pour répondre à notre
questionnaire.

Nous remercions toutes personnes qui, de près ou de loin, nous ont
soutenue moralement dans la réalisation de notre recherche.

Nos remerciements vont aussi à tous nos enseignants au
département de français

Sommaire

Introduction générale.....	1
Première partie	
Incursions d'hypothèses de travail et concepts méthodologiques	
Chapitre I	
L'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration	4
Deuxième partie	
Analyse du corpus et du questionnaire.....	
Chapitre II	
Analyse et discussion	
Conclusion générale.....	93
Références bibliographiques.....	96
Table des matières.....	98
Annexes	

Liste des tableaux

<i>Tableau n°1</i>	<i>La satisfaction de l'enseignant pour l'APC</i>	<i>page</i>
<i>Tableau n°2</i>	<i>La relation entre la réussite de l'apprenant et l'adoption de l'APC</i>	<i>page</i>
<i>Tableau n°3</i>	<i>Le résultat d'un constat sur l'application de l'APC</i>	<i>page</i>
<i>Tableau n°4</i>	<i>La satisfaction de l'enseignant pour l'APC chez les enseignants littéraires</i>	<i>page</i>
<i>Tableau n°5</i>	<i>La relation entre la réussite de l'apprenant et l'adoption de l'APC chez les enseignants littéraires</i>	<i>page</i>
<i>Tableau n°6</i>	<i>La satisfaction de l'enseignant pour l'APC chez les enseignants scientifiques</i>	<i>page</i>
<i>Tableau n°7</i>	<i>La relation entre la réussite de l'apprenant et l'adoption de l'APC chez les enseignants scientifiques</i>	<i>page</i>

Liste des figures

<i>Figure n°1</i>	<i>L'exemple du garagiste</i>	<i>page</i>
<i>Figure n°2</i>	<i>L'exemple de la démarche de l'enseignant</i>	<i>page</i>
<i>Figure n°3</i>	<i>L'exemple des compétences à acquérir</i>	<i>page</i>
<i>Figure n°4</i>	<i>La méthode d'évaluation n°1</i>	<i>page</i>
<i>Figure n°5</i>	<i>La méthode d'évaluation n°2</i>	<i>page</i>

Introduction générale

L'approche par les compétences ne constitue pas dans le domaine de l'enseignement, une évolution indépendante de la pédagogie par objectif, n'est qu'un design parmi des nombreux designs. Cette approche s'intègre dans ce qu'on appelle de manière générale, la pédagogie par objectifs. Elle représente un mouvement qui est venu pour affronter ou plutôt pour dépasser les différentes critiques dont cette pédagogie a fait l'objet.

Certes, la pédagogie par objectifs s'est renfermée dans son opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique, et l'a transformée, par conséquent en un acte constitué de réflexes conditionnés, faisant abstraction de toute spécificité et de toute sorte de pensée créative chez l'apprenant.

Mais, il faut souligner que c'est entre 1975 et 1980 qu'une idée de dépasser toute pédagogie par objectif est née, basée sur les théories comportementalistes, sans que cela signifie une négation de tous les acquis qu'a pu mettre en œuvre la pédagogie, et sans que cela signifie, d'autre part, le retour à un travail pédagogique ou à des pratiques d'enseignement confus et équivoques.

C'est à partir de là, que nous pouvons dire que notre présent article ne s'éloignera pas beaucoup du cadre dans lequel est née cette approche ; le cadre de la pédagogie par objectifs

Ce travail mis en œuvre dans l'acte d'enseigner est censé passer par le rôle et l'adoption de l'approche par les compétences dans la classe moyenne, sur lequel devrait reposer toute démarche pédagogique.

Notre travail de recherche s'inscrit donc dans le champ vaste de la didactique, en générale, et de la didactique de la nouvelle réforme APC en particulier.

Nous nous intéresserons au départ à la didactique de la réforme de l'éducation et l'innovation pédagogique au sein du collège algérien, pour donner un bref aperçu sur son évolution et connaître la place accordée à l'enseignement de cette dernière en Algérie.

Ensuite, nous allons passer à la description ainsi qu'à l'analyse de notre démarche d'étude qui est « l'APC qu'est-ce que c'est ? » la démarche d'Xavier Roegriers en Algérie.

Les raisons qui sont à la base de nos motivations émanent, tout simplement de notre propre expérience. En réalité, étant les enseignants, nous avons remarqué que les enseignants de l'école algérienne trouvent des difficultés dans l'application de cette nouvelle approche d'une façon didactique et compétente qui détermine et développe la finalité de l'apprentissage.

Aujourd'hui, nous nous sommes attelée à mener notre recherche sur ce phénomène qui devient depuis quelques années de plus en plus fréquent dans l'enseignement /apprentissage.

L'objectif principale de notre recherche vise le repérage des changements des programmes à partir de l'école de base vers la nouvelle approche qu'est « l'approche par les compétences ».

Cette réforme concerne les élèves ainsi que les enseignants.

Ce travail se base sur deux problématiques posées ci-après :

- Est-ce qu'il y a une relation étroite entre l'évaluation proprement dite de la réussite des apprenants et l'adoption de l'APC et la pédagogie de l'intégration ?
- Est-ce que la réussite de l'évaluation se base sur la compétence de l'enseignant et par la suite de l'apprenant ?

À partir de ces deux questions centrales de notre recherche voici les autres questions complémentaires du travail :

- ✓ Que veut dire une « compétence » aussi une « pédagogie d'intégration » ?
- ✓ Quelle est la différence entre l'intégration et la révision ?
- ✓ Quand proposer des situations complexes aux élèves ?
- ✓ Que doit changer l'enseignant en priorité dans ses pratiques en classe ?
- ✓ Comment évaluer les compétences des élèves ?
- ✓ La remédiation qu'est-ce que c'est ?
- ✓ Comment organiser une remédiation à partir de la correction de copies d'élèves ?
- ✓ Faut-il remédier à toutes les difficultés ?

La relation entre la compétence des enseignants et la réussite de l'APC est au centre de toute entreprise pédagogique. Partant de ce fait, nous allons tenter de répondre aux questions que nous avons formulées précédemment par les deux hypothèses qui suivent :

- Il y a un lien entre la compétence d'un enseignant et la réussite de la réforme adoptée ; ce qui se reflète dans les tableaux suivants dans les deux sexes et les deux spécialités (langue, science).
- Il y a une signification claire et précise dans l'évaluation concernant cette nouvelle approche (APC) ; à partir des activités d'intégration adoptées en classe entre l'enseignant et l'apprenant, ce qui permet à l'enseignant de bien évaluer, comment évaluer, quand évaluer, et de s'évaluer, et l'apprenant de son savoir et savoir-faire.

Pour confirmer ou affirmer ces hypothèses visées et répondre aux questions posées nous avons suivi une démarche quantitative transversale basée sur un questionnaire quant au la première hypothèse et une démarche plutôt qualitative, enquête d'observation concernant la deuxième hypothèse.

Le questionnaire est destiné à un groupe d'enseignants au cycle moyen, où nous avons le soutenu par une observation dans une classe de deuxième année moyenne (2AM) le 09/05/2024.

Notre désir d'obtenir le plus grand nombre possible de réponses qui concernent le sujet de notre recherche.

Démarche à suivre :

Notre travail se compose de deux parties : théorique et pratique.

La première partie comporte deux chapitres : le premier chapitre intitulé « la proposition de la recherche » consiste à donner un aperçu introductif sur l'approche par les compétences ; nous trouvons aussi dans ce premier chapitre une partie consacrée à la pédagogie d'intégration et la situation complexe puisque cette réforme impose aussi bien à l'élève qu'à l'enseignant.

Dans le deuxième chapitre « Remédiation » nous nous sommes intéressée à la méthodologie de la remédiation et ses critères.

La partie pratique comprend deux parties aussi ; la première porte sur les définitions des repères méthodologiques utilisés dans le protocole d'enquête en plus de la description de l'aspect matériel de l'observation ce que nous avons accompli dans une classe de deuxième année moyenne dans l'école moyenne El-Fath commune d'Ain-Sefra et l'analyse de son contenu en ce qui concerne la deuxième partie, il englobe l'analyse et l'interprétation des questionnaires destinés aux enseignants enquêtés du cycle moyen dans la commune d'Ain-Sefra Willaya de Naàma.

Les résultats de la démarche pratique seront analysés et commentés pour aboutir à une conclusion générale et des recommandations à la fin de ce mémoire.

Présentation

Le contexte dans lequel a été engagée la réforme du système du pluralisme politique qui implique l'intégration par le système éducatif du concept de démocratie et par conséquent la formation des jeunes générations à l'esprit citoyen, et d'autre part l'abandon de l'économie dirigée et des modes de gestion centralisée et l'instauration progressive de l'économie de marché. La deuxième catégorie se caractérise quant à elle par la mondialisation de l'économie.

Le développement rapide des connaissances scientifiques et technologiques ainsi que des moyens modernes d'information et de communication à grande échelle. L'ensemble de ses facteurs constitue de nouveaux enjeux dans le processus de développement du système éducatif où l'école est appelée à relever l'ensemble des nouveaux défis qui s'imposent à elle.

Les implications des mutations institutionnelles, sociales et culturelles sur l'école sont évidentes. Bien que celle-ci n'est jamais qu'un produit de la société à laquelle elle appartient, elle doit avoir aussi l'ambition de faire progresser cette société dans ses savoirs et ses savoir-faire. Une réforme globale visant l'édification d'un système éducatif cohérent et performant s'impose donc aujourd'hui pour permettre à la société algérienne de faire face aux multiples défis du 21^{ème} siècle en réalisant les conditions scientifiques et technologiques susceptible de lui garantir un développement durable. À partir de là, assurer une éducation tournée vers le développement et le progrès implique l'émergence des valeurs propres au travail, à la production, à l'intelligence, toute chose qui privilégie les critères de compétences et de qualifications en permettant la constitution d'un potentiel scientifique et technique crédible. L'enseignement scientifique et technologique n'est pas réductible à la transmission et connaissances précises dans les disciplines scientifiques et techniques ; mais vise surtout à l'acquisition de compétences qui plus tard permettront aux individus de trouver pleinement les utilisations variées des connaissances scientifiques acquises dans leur vie scolaire, sociale et professionnelle. Dans ce cadre, le ministère de l'éducation nationale a mis en place un plan national pluriannuel pour la formation académique des enseignants, formation visant à une plus grande maîtrise des contenus à enseigner. Il œuvre par ailleurs au moyen d'une coopération internationale, en particulier avec l'**UNESCO** dans le cadre du **PARE** (programme d'appui de la réforme de l'enseignement) ; à doter les enseignants d'une qualification pédagogique et méthodologique, nécessaire à la conduite d'activités d'enseignement d'apprentissage efficaces, en vue d'améliorer le rendement pédagogique de la classe.

CHAPITRE -I-

*L'approche par les compétences et la
pédagogie d'intégration*

Première partie

Incursion d'hypothèse de travail et concepts méthodologiques

- I. L'approche par les compétences.**
- II. La pédagogie de l'intégration.**

1. Historique

L'approche par compétences a fait son apparition dans le secteur de l'éducation en Algérie, comme substitut de la pédagogie par objectifs (PPO), au début des années 2000, plus exactement après le rapport de la commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE), appelée commission Benzaghoul, du nom de son président, mathématicien et recteur d'université installée en mai 2001 par le ministère de l'éducation nationale pour la réforme de l'école algérienne et évaluer les différents parcours de formation de l'apprenant dans un contexte national et mondial en perpétuel développement¹.

Cette commission a veillé à instaurer l'approche par compétences dans tout le secteur, tous paliers confondus. Pour ce qui est des langues étrangères, considérées jusqu'alors comme les parents pauvres de l'éducation, et en ce qui concerne le français plus exactement, les changements introduits dans l'enseignement du français étaient à la fois quantitatifs et qualitatifs, bien que ce ne sont que les aspects quantitatifs qui paraissent sur le terrain, au détriment des aspects de contenu et de méthode, dont les changements sont fondamentaux et potentiellement porteurs d'une amélioration significative de l'enseignement et du niveau de maîtrise de cette langue².

Parmi les changements introduits dans l'enseignement du français à la suite de cette réforme, nous notons deux des plus importants, à savoir :

- L'enseignement du français qui débutait auparavant en quatrième année fondamentale a été avancé de deux années.
- Le volume horaire de cette langue qui était de 03 heures par semaine est passé à 04 heures pour devenir 05 heures à la fin du cycle moyen.

1.2. Qu'est-ce que l'approche par compétences

¹ FERHANI Fatiha Fatma, « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français aujourd'hui*, 2006/3 (n° 154), p. 11-18.

² Ibid.

L'approche par compétences fait approches pédagogiques dites cognitivistes, puisqu'elle s'appuie essentiellement sur la théorie constructiviste développée par Piaget et sa version socioconstructiviste développée par Vysotsky.

1.3 La compétence

a. Définition du dictionnaire

À ce propos, le dictionnaire du petit Larousse pense qu'une compétence signifie : « Ensemble de dispositions, capacités, aptitudes spécifiques qui permettent à tout un sujet parlant une langue de la maîtriser, et qu'il met en œuvre à l'occasion de ses actes de parole effectifs dans des situations concrètes (ce qui constitue la performance) »³

J.P.CUQ de son côté préconise que : « Le terme compétence recouvre trois termes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelle »⁴. Cette définition de J. P. CUQ nous permet de dire que la notion de compétence regroupe plusieurs composantes à savoir :

- La composante linguistique : renvoie à la connaissance des règles phonétiques, lexicales, grammaticales ...etc.
- La composante communicative : concerne tous ce qui permet à l'individu de communiquer adéquatement avec les autres.
- La compétence socioculturelle : concerne la capacité d'un individu de connaître les règles sociales.

1.. Définition des spécialistes des sciences de l'éducation

1. Définition de Perrenoud⁵

« Comme capacité de traitement d'une classe de problèmes, autrement dit d'un ensemble de situations de même structure appelant des décisions et des actions de même type, la compétence

³ Larousse, P. (82). Petit Larousse illustré. Larousse.2008

⁴ Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris : CLE international, P48

⁵ Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences, de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? In Actes du 15e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Association québécoise de pédagogie collégiale,

évoque le schème piagétien, structure invariante de l'action qui permet, au prix d'accommodations mineures, de faire face à une variété de situations semblables. »

« Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes »⁶

2. Définition de Jonnaert ⁷ *« La notion de compétence fait l'objet d'approches très variées en fonction des champs disciplinaires qui la convoquent. Elle est utilisée différemment de l'ergonomie à la didactique professionnelle, de la psychologie sociale à la linguistique ou encore des sciences sociales aux sciences de l'éducation. Le champ de l'éducation place le plus souvent cette notion dans une perspective curriculaire ; il en suggère par là une approche spécifique bien qu'encore fragile. »*

I.2.2. Caractéristiques de l'approche par compétences

1. L'éclectisme

L. PORCHER définit cette approche comme suit⁸ :

« L'éclectisme méthodologique, que l'on pourrait appeler, plus simplement, la liberté pour chaque enseignant d'utiliser les démarches qui bonnes lui semblent dans la situation où il se trouve... », « ...l'enseignant prélève dans toutes les méthodologies existantes, même ailleurs qui lui est utile pour mener ses cours. ».

2. L'interdisciplinarité

Angers et Bouchard (1992) et Legendre (1993) affirment que l'on parle d'interdisciplinarité lorsqu'il y a interrelation entre deux ou plusieurs disciplines, par exemple : histoire et formation de la personne ; éducation musicale et français (Lowe (1998a), (1998b), (1998c), (à paraître)). Lenoir et Sauvé (1998) donnent une définition plus complète de l'interdisciplinarité scolaire. Selon eux, c'est une mise en relation de deux ou plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois sur les plans curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens

⁶ PERRENOUD Philippe, Construire des compétences, Paris, éd pédagogie collégiale, 1999, p.16.

⁷Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences. Éducation et formation, 296, 31-43.

⁸ VI, Van Dinh, tendance méthodologique actuelle en didactique des langues,2002,

Consulté le 24/04/2024, [http:// www.refer.crifpe.ca/document/ Actes Laos Combodge/08.VI Van Dinh.pdf](http://www.refer.crifpe.ca/document/ Actes Laos Combodge/08.VI Van Dinh.pdf)

de complémentarité ou de coopération, d'interprétation ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'étude, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.) en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves. ⁹

3. L'intégration Selon Xavier¹⁰

« Nous pouvons dès lors définir l'intégration comme une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné ». « Le terme intégration n'est donc pas pris dans le sens courant d'incorporation ni dans celui de concentration. »

I.3. La pédagogie d'intégration

La mise en place d'une approche qui construit les apprentissages étape par étape pour permettre aux élèves de faire face à n'importe quelle situation de la vie courante.

- Il n'y a que si l'élève possède différentes ressources : des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
- Il n'y a intégration que si l'élève réinvestit ses acquis dans un contexte nouveau (une nouvelle situation-problème). Cette situation est bien plus complexe et riche qu'une application de cours ou un exercice : la situation-problème fait appel à plusieurs savoirs et savoir-faire.
- Il n'y a intégration que si l'élève s'implique personnellement dans la résolution de situation-problème. L'élève doit trouver lui-même quels sont les savoirs et les savoir-faire qui doivent être mobilisés et les articuler pour résoudre la situation-problème.¹¹

⁹Jacquemin, D. (2009). Interdisciplinarité : spécificité du rôle infirmier et regard de l'infirmier dans l'interdisciplinarité en soins palliatifs. *Médecine Palliative : Soins de Support-Accompagnement-Éthique*, 8(2), 72-77.

¹⁰ Roegiers, X. (2010). La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés. De Boeck,

¹¹ Op.cit. Roegiers, X

Introduction :

Dans ce présent chapitre nous contentons d'identifier à travers la démarche d'XAVIER ROGIERS, l'état de la mise en place d'un système rénové et de l'adoption d'une nouvelle approche dite par compétence dans le système éducatif algérien.

À travers cette recherche, nous essayerons de voir comment l'enseignement chez nous s'est inscrit dans l'aire de la pédagogie d'intégration à travers l'entrée par compétence.

I- L'approche par les compétences :

C'est la raison pour laquelle les responsables du système éducatif estiment nécessaire de changer les programmes de base de l'école et de mettre en place une nouvelle approche : la pédagogie de l'intégration, appelée aussi approche par **compétence (APC)**.

I-1/ Définition :

Ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. Les objectifs généraux sont des énoncés d'intention qui relèvent du domaine cognitif alors que les compétences et savoirs être Selon Meirieu,¹²

« Une compétence est un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné ; cette proposition suggère que la compétence serait une combinaison appropriée de plusieurs capacités dans une situation déterminée. »

L'approche par compétences amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie du projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages, selon Charles Delorme.¹³

I-2/ Que veut dire "une compétence" ?

La compétence est le potentiel d'action d'une personne (savoir-agir) ; l'action dont il est question ici concerne l'accomplissement de **tâches** complexes (résolution de problèmes, prise de décision, réalisation de projet) en mobilisant les **ressources** appropriées (savoirs disciplinaires et stratégies) dans différentes **situations**.

• Pour Cardinet :

[...] « En tant qu'objectif éducatif, une capacité est une visée de formation générale, commune à plusieurs situations ; une compétence, au contraire, est une visée de formation globale, qui met en jeu plusieurs capacités dans une même situation. » [...]

¹⁴

¹² Meirieu, P. (2008). Pédagogie : le devoir de résister. ESF.

¹³ DELORME, C. THÈSES DE L'UNIVERSITÉ PARIS-SUD (1971-2012).

¹⁴ Cardinet, J. (1990). Evaluation scolaire et pratique. Éditions universitaires ; De Boeck,

• **Pour Meirieu :**

Une capacité est une « activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de la connaissance. », une compétence est « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités, dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. »¹⁵

Définition :

Qui dit compétence évoque *savoir-faire* : « *savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponible* ». ¹⁶

Une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance). Cette définition, comme celle de capacité, s'écarte de celles proposées par P. Meirieu. ¹⁷

Elle se situe davantage dans le fil des référentiels de l'enseignement technique, mais en tentant de les élargir et surtout de les fixer.

C'est ce qui permet à chacun de réaliser correctement une tâche complexe.

La définition claire de la compétence permet de sélectionner les connaissances en fonction de la situation professionnelle, didactique... à laquelle elle s'applique.

La compétence a un caractère global et intégrateur : elle mobilise des connaissances d'ordres différents en réponse à une demande sociale extérieure à leur logique interne de développement. ¹⁸

Elle définit les moyens et longs termes de la formation ; elle est donc terminale d'un cycle, d'une période, d'un stage. Elle est évaluable à travers des performances.

I-3/ Compétence/ performance :

Il ne faut pas confondre compétence avec performance ou compétition.

Être performant, c'est être le meilleur, entrer en compétition avec les autres, quitte à écraser les concurrents. Être compétent ne constitue pas une menace pour les autres.

Au contraire, les compétences de tous créent la force d'un groupe, d'un village, d'un quartier...

La distinction entre compétence et performance est aussi pertinente en formation qu'en linguistique. La compétence est modèle intériorisé, acquis, observable à travers

¹⁵ Meirieu, P. (1989). Apprendre... oui, mais comment.

¹⁶ Op.cit. C. THÈSES

¹⁷ Lessard, C., & Meirieu, P. (2008). L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux. De Boeck Supérieur

¹⁸ Roegiers, X. (2019). L'APC qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants. Édicef.p6-7

des comportements indicateurs investis dans une performance requise par une situation. La compétence est pensée pour une famille de situation singulière appartenant à cette famille. Nous pouvons aussi utiliser le terme de tâche ou de production.

On évalue une compétence dans une situation où le sujet réalise une tâche en manifestant dans son activité des comportements indicateurs adaptés, c'est la performance.

Aussi la performance supporte-t-elle l'évaluation sommative, aussi bien formative que certificative.

C'est en graduant la difficulté des performances qu'on organise la progression de la compétence.

a- Compétence :

L'élève menuisier pour exécuter, à partir de planches brutes et à l'aide d'outils manuels, en respectant les cotes indiquées, soit par rainure-langouette, tels que coffre, boîte ; tiroir, étagère.

b- Performance :

Construire une boîte en bois aux dimensions indiquées : longueur : 30 cm, largeur : 15cm, hauteur : 10cm, à l'aide d'outils manuels. On fournira des planches de merisier de 20/1.5 corroyées. L'assemblage sera réalisé par exemple par simple collage

c- Sa fonction :

Une compétence est définie en fonction d'une famille de situations. Une profession s'exerce à travers plusieurs compétences, chacune correspondant à une des familles de situations qui s'y rencontrent. Définir une compétence, c'est d'abord isoler une famille de situations professionnelles, didactiques ou autres, pour y faire correspondre les apprentissages pertinents.

Définir une compétence, c'est circonscrire un savoir-faire face à une situation-problème (ou il y a un problème à résoudre). Cette description entraîne la sélection de connaissances diverses.

Autrement-dit, la compétence est un des principes organisateurs de la formation.

Elle s'inscrit dans une logique d'organisation de la formation qui supprime la logique d'exposition des contenus. La définition de contenus est imposée par la

compétence non par le développement ex positif d'une discipline. C'est elle qui est maître d'œuvre dans la conception d'une formation.¹⁹

L'approche par compétence en classe, c'est donc...

- *D'abord préciser deux ou trois compétences que chaque élève doit avoir développées en fin d'année dans chaque discipline.*
- *En fonction de ces compétences, définir ce que l'élève doit acquérir (savoirs, savoir-faire, savoir- être) pour l'enseignant, cela constitue les objectifs de son cours et de ses activités.*
- *Puis montrer à l'élève à quoi servent ces savoirs. Par exemple, on ne fait pas de la grammaire pour le simple plaisir de faire, mais bien parce que la grammaire sert à lire et à écrire.*
- *Enfin confronter l'élève à des situations complexes qui font intervenir ce qui a été appris. Ces situations sont proches de situation de la vie de tous les jours.*

I-4/ Que veut dire être compétent ?

Un exemple ²⁰

C'est mon voisin qui m'a conseillé de venir chez vous.

Un client

Merci pour sa confiance en moi.

Le garagiste

{Élu meilleur garagiste de l'année.}

¹⁹ Delorme, C. (2008). L'Approche Par les Compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité. Logique de compétences et développement curriculaire, Paris, L'Harmattan, P119

²⁰ Roegiers, X. (2006). L'APC dans le système éducatif algérien. Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, 51.

Question : Quels indices laissent penser que le garagiste est capable de réparer cette voiture ?

Pourquoi le garagiste est-il compétent ?

- Il a des savoirs en mécanique. Il connaît le nom des pièces automobiles, la structure d'un moteur.
- Il a des savoir-faire. Il sait comment utiliser ses outils. Il sait changer un pneu, remplacer des freins.
- Il a des savoir-être.
- Mais surtout, il a été confronté à diverses situations, et sait comment réagir. Il a déjà mobilisé tous ses savoirs pour résoudre un problème réel (réparer une voiture). C'est surtout parce qu'ils peuvent lui faire confiance dans toutes les situations que ses clients les recommandent.²¹

Être compétent, c'est ...

Savoir- faire face aux problèmes du quotidien. Pour cela, l'enseignant doit donner aux élèves des outils appelés "**ressources**". Il doit aussi leur montrer comment utiliser ces ressources pour résoudre une situation-problème.

II/ La pédagogie de l'intégration : Qu'est-ce que c'est ?

II-1/ Définition :

L'intégration : C'est faire résoudre des **situation-problème** nouvelles par chacun des élèves. Ce sont surtout eux qui travaillent.²²

Que signifie "intégrer" ?

1. Fait (pour un individu ou pour un groupe) de faire partie à part entière d'une collectivité.
 - Les politiques d'intégration.
2. Action de faire entrer un élément (dans un ensemble) ou fait d'entrer (dans un ensemble).

²¹ Approche par compétences : Comprendre les convergences et les divergences. Disponible sur internet sur le site suivant <http://www.eduweb-an.com/> (consulté le 02/05/2024)

²² Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la Pédagogie de L'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves. La Refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeux d'une société en mutation, 107-124.

L'intégration d'une province à un État.²³

- Trop longtemps, l'école a pensé que, pour permettre à un élève de réussir dans la vie, il suffisait de lui donner des savoirs et des savoir-faire.

Mais si comme si on vous donnait une houe, une bêche, qu'on vous expliquait la germination du haricot et les techniques d'arrosage, et qu'on pensait que grâce à cela, sans avoir mis les pieds dans un champ, vous pouviez le cultiver.

Intégrer des savoirs et des savoir-faire, c'est les utiliser de façon concrète dans des situations de la vie courante :

L'élève doit être capable de transférer des apprentissages du contexte scolaire à un contexte quotidien. Passer de la théorie à la pratique est indispensable.

Pour leur apprendre à intégrer leurs connaissances on présente aux élèves des situations complexes appelés « Situation d'intégration » et on les invite à essayer de les résoudre.

II-2/ La révision : Qu'est-ce que c'est ?

Définition :

Une révision : c'est la reprise des apprentissages normalement acquis antérieurement. Lors d'une révision, c'est l'enseignant qui redonne et explique à nouveau les leçons.²⁴

II-3/ La différence entre l'intégration et la révision :

- Certains élèves connaissent leurs leçons mais n'arrivent pas à utiliser leurs connaissances pour résoudre une **situation- problème**. C'est pour cette raison que l'enseignant doit leur apprendre à « intégrer » leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être.
- La révision permet de rafraîchir les connaissances des élèves tandis que l'intégration leur permet d'utiliser et de mettre en pratique leurs connaissances
- Si l'élève n'apprend pas à intégrer, il ne pourra pas relier ses différents savoirs entre eux. Il ne pourra pas aller plus loin que restituer des connaissances, ou résoudre des exercices scolaires.

Il ne sera pas capable d'affronter des situations nouvelles, dans la vie ou dans la suite de sa scolarité.

²³Pr.Boubekeur Benbouzid/ L'approche par les compétences dans l'école algérienne /O.N.P.S/2006/P 26-27

²⁴ Disponible sur internet sur le site suivant https://www.cairn.info/Accueil_Revues.php (consulté le 23/5/2024)

II-4/ La situation d'intégration :

Les caractéristiques d'une situation

Précisons trois caractéristiques d'une situation.

1. Il s'agit d'une situation d'intégration, au sens de De Ketele, c'est à dire « une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieurs » (De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin & Thomas, 1989, p. 100). La situation n'est donc pas de l'ordre du geste, ou de la tâche élémentaire (Comme appuyer sur le bouton de l'ascenseur, ou encore prendre une fourchette) : elle nécessite une mobilisation cognitive, gestuelle et/ou socioaffective de plusieurs acquis de l'élève.

2. Il y a une production attendue, clairement identifiable : un texte, la solution à un problème, un objet d'art, un objet fonctionnel, un plan d'action, etc. Il arrive parfois que la situation soit fermée quand la production est unique, comme c'est le cas dans un problème fermé en mathématiques. Mais elle est le plus souvent ouverte, c'est-à-dire que l'élève y met une touche personnelle : elle est inattendue au départ.

Précisons que cette production est bien une production de l'apprenant : c'est l'apprenant qui est acteur de la situation, et non l'enseignant.

3. Il découle de ce qui précède que le terme « situation » n'est pas strictement équivalent au terme « situation didactique », à savoir une situation d'apprentissage organisée par l'enseignant, il s'agit bien de pratiquer la pédagogie de l'intégration d'une situation-problème concrète, que l'élève appréhende, seul ou avec d'autres. On peut l'associer à une situation que Brousseau appelle « a-didactique », c'est-à-dire une situation qui ne contient pas en elle l'intention d'enseigner : « Entre le moment où l'élève accepte le problème comme sien et celui où il produit sa réponse, le maître se refuse d'intervenir comme proposeur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle, mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation et qu'il peut la construire sans faire appel à des raisons didactiques. Non seulement, il le peut, mais il le doit aussi, car il n'aura véritablement acquis cette connaissance que lorsqu'il sera capable de la mettre en œuvre de lui-même dans des situations qu'il rencontrera en dehors de tout contexte d'enseignement et en l'absence de toute indication intentionnelle. Une telle situation est appelée a-didactique. » (Brousseau, 1986, p. 49). Il s'agit donc d'une situation que l'apprenant, tout comme n'importe quelle autre personne, pourrait résoudre dans un cadre non scolaire, ce qui n'a rien d'étonnant puisqu'une compétence devrait être intériorisée d'une façon telle qu'elle puisse être mobilisée en dehors de tout contexte scolaire. Nous verrons plus loin que cette situation peut être proposée à titre exploratoire (elle est alors prise dans le sens de la citation de Brousseau ci-dessus), à titre d'activité d'intégration au terme d'un certain nombre d'apprentissages, ou encore à titre d'évaluation.

Ce caractère a-didactique des situations dans lesquelles l'apprenant est invité à mobiliser ses acquis est lié au fait que, dans une approche par les compétences, et une fois l'ensemble des apprentissages menés, on laisse à l'apprenant la liberté de choisir la démarche qu'il veut : non pas la meilleure, mais celle qui lui apparaît comme la meilleure. En effet, l'exercice d'une compétence est un exercice strictement individuel. Il faut donc apprendre à l'élève à l'exercer seul.

Les constituants d'une situation

Pour De Ketele, une situation est composée de trois constituants : un support, une (des) tâche(s) ou une (des) activité(s), une consigne.

- Le support est l'ensemble des éléments matériels qui sont présentés à l'apprenant : texte écrit, illustration, photo, ... Il est défini par trois éléments :

- un contexte, qui décrit l'environnement dans lequel on se situe ; ce qui n'empêche pas que, si cette situation est proposée aux élèves dans un apprentissage de l'intégration, l'enseignant puisse intervenir (de façon didactique cette fois) auprès des élèves qui n'arrivent pas à résoudre cette situation. La définition d'une compétence et des situations qui lui sont associées de l'information sur la base de laquelle l'apprenant va agir ; selon les cas, l'information peut être complète ou lacunaire, pertinente ou parasite

- une fonction, qui précise dans quel but la production est réalisée.

- La tâche est l'anticipation du produit attendu.

- La consigne est l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite.

L'enseignant doit avoir déterminé et préparé le nombre de situations qu'il va présenter aux élèves pour chaque compétence. Par exemple, il peut donner trois situations complexes par compétence, dont une pour s'entraîner à intégrer, une pour l'évaluation formative et une pour la remédiation. ²⁵

La pédagogie d'intégration, c'est...

La mise en place d'une approche qui construit les apprentissages étape par étape pour permettre aux élèves de faire face à n'importe quelle situation de la vie courante.

- Il n'y a que si l'élève possède différentes ressources : des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
- Il n'y a intégration que si l'élève réinvestit ses acquis dans un contexte nouveau (une nouvelle situation-problème). Cette situation est bien plus complexe et riche qu'une application de cours ou un exercice : la situation-problème fait appel à plusieurs savoirs et savoir-faire.
- Il n'y a intégration que si l'élève s'implique personnellement dans la résolution de situation-problème. L'élève doit trouver lui-même quels sont les savoirs et les savoir-faire qui doivent être mobilisés et les articuler pour résoudre la situation-problème.

Personne ne peut intégrer à la place d'un autre.

III/ Situation Complexe :

III/1 Définition de la situation :

Une situation n'est ni plus ni moins qu'une rencontre de circonstances. On peut dire qu'il y introduit, un sujet actif peut, dans un réseau d'évènements, saisir des données qu'il organisera en représentation cohérente, lui permettant de développer la représentation d'une tâche. Une situation pose problème quand elle met le sujet devant une tâche à accomplir, dont il ne maîtrise pas toutes les procédures.

Un apprentissage se présente comme une tâche présente un défi cognitif à l'apprenant.

Les capacités et les connaissances nécessaires à la résolution de la situation-problème constituent la compétence. Il y a donc en fonction des situation-problème à résoudre, des compétences non seulement professionnelles ou didactiques, mais aussi ludique, associatives, civiques...

III/2 Une situation problème :

La situation que nous allons créer comme situation d'apprentissage à l'intérieure de la séquence doit, répondre aux caractéristiques suivantes : situation propose une tâche à accomplir à la l'étudiant ; cette tâche fait problème parce que l'élève ne se dispose pas pour le moment de tout ce qui lui est nécessaire pour s'en acquitter. Ce qui manque à l'étudiant ; c'est précisément ce que l'on a prévu comme apprentissage ; de telle sorte que sa réalisation passe par la maîtrise d'un objectif sous-jacent.

Ce que permet à l'apprentissage de dérouler dans un contexte global qui lui donne sens. L'étudiant dispose des ressources personnelles (pré requis), ressources constituées par ses pairs (travail de groupe), ressources offertes par le formateur (document, indication, pistes de recherches). Le formateur devient personne-ressource et non magistère. Une consigne ou une contrainte oblige à passer l'objectif pour s'acquitter de la tâche. Il s'agit d'éviter que l'on contourne la difficulté.²⁶

III/3 Les propriétés d'une situation complexe :

- C'est une **situation-problème** qui exige de l'élève qu'il articule plusieurs savoirs et des savoir-faire pour la résoudre. Elle peut faire appel à d'autres disciplines et aux "compétences de vie"
- C'est une situation proche des centres d'intérêt des élèves. Elle doit être vivante afin de motiver les élèves. On peut y intégrer des illustrations, des documents authentiques...

²⁶ Fobre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. Revue française de pédagogie, 49-58.

- C'est une situation où les ne sont pas passifs. Ils ne reçoivent plus de savoirs de la part de l'enseignant. Ils deviennent acteurs dans la résolution du problème, ce sont eux qui apportent des solutions.
- C'est une situation qui peut d'abord être traité par groupe de trois ou quatre élèves les plus forts ne seront pas toujours là pour aider les moins forts.

Rappelez-vous : ***personne ne peut intégrer des savoirs à la place d'une autre***

C'est pour cette raison que les consignes de l'activité d'intégration doivent être formulées le plus simplement possible.

III/4 Quand proposer des situations complexes aux élèves ?

Pour permettre à l'élève d'intégrer ses nouvelles connaissances, il est souhaitable de le confronter à des situations complexes régulièrement pendant l'année.

En général, l'enseignant aborde de nouveaux savoirs et savoir-faire (apprentissages ponctuels) pendant cinq semaines d'apprentissage. Lors de la sixième semaine (semaine d'intégration), l'enseignant lance un travail sur des situations complexes : il arrête d'aborder de nouvelles notions, et propose aux élèves plusieurs situations complexes à résoudre dans toutes les disciplines.

Chaque situation fait appel à plusieurs notions vues au cours des semaines d'apprentissage qui précèdent.²⁷

Une situation complexe, c'est ...

Ce qui permet de mettre en pratique des apprentissages, de vérifier que l'élève a acquis les nouveaux savoirs et qu'il sait les réutiliser dans diverses situations.

Pour être efficace, l'enseignant doit donner quelques explications courtes, mais surtout faire travailler les élèves. L'efficacité d'un apprentissage liée à deux choses :

- Aux occasions qu'à l'élève de discuter avec les autres élèves, comparer ce qu'il a compris (travail en groupes, travail en atelier).
- Mais surtout au temps pendant lequel l'élève a l'occasion de travailler seul.

Un enseignant qui fait souvent travailler les élèves sur leurs ardoises l'a bien compris.

²⁷ Conférence : problématique du continuum éducatif-Xavier Roegiers sur le site <https://www.youtube.com/watch?v=udPLMpiXM8k> (consulté le 10/52024)

IV/ Les compétences et la pédagogie d'intégration :

Xavier définit la pédagogie d'intégration comme suit :

« Nous pouvons dès lors définir l'intégration comme une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné. »²⁸

Dans le monde du travail, il est banal d'être évalué selon ses compétences. Ce n'est pas absent du monde scolaire, ne serait-ce que parce qu'un examen, une épreuve écrite ou une interrogation orale sont des situations qui exigent, pour s'en sortir honorablement, non seulement des savoirs, mais des savoirs mobilisables à bon escient, au bon moment, dans les formes requises et avec une certaine prise de risques, une capacité de reconstruire, voire d'inventer ce que l'on ne sait pas.

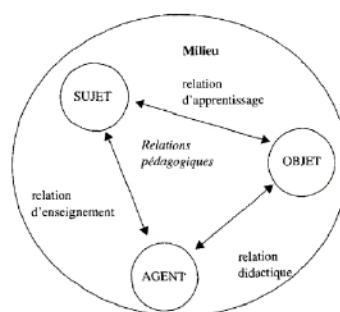
Selon Belzile, Nathalie ²⁹

« En cours de session est presque toujours effectuée par l'enseignante ou l'enseignant et on lui attribue généralement une valeur sommative. L'évaluation porte sur la rédaction seulement, soit le produit qu'a réalisé l'élève. »

En dehors des situations d'évaluation, l'école développe et exige plutôt des capacités, les unes transversales ; par exemple rechercher une information, poser clairement de "bonnes questions" ou participer activement à un débat, d'autres disciplinaires, par exemple construire une maquette, faire une mesure correcte ou rendre compte d'une observation. Selon Légendre (1983) le modèle de la situation pédagogique ci-dessous :³⁰

IV-1/ Que doit changer l'enseignant en priorité dans ses pratiques de classe ?

a/- Comment rendre sa pédagogie active ?



²⁸Roegiers, X., & Ketele, J. M. D. (2001). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck.

²⁹ Belzile, N. (2010). Expérimentation de stratégies cognitives et métacognitives dans l'apprentissage de l'analyse littéraire chez les élèves qui redoublent le cours d'écriture et littérature au cégep. P23

³⁰ Dubet, F. (2004). L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ? Paris : Seuil.p30

Dans la pédagogie de l'intégration, la priorité est mise sur les modules d'intégration : les élèves y sont très actifs puisqu'ils travaillent souvent seuls. Mais la pédagogie de l'intégration vise aussi à rendre les élèves plus **actifs** tout au long des apprentissages ponctuels. Rendre les élèves plus actifs, ça ne veut pas dire créer de chahut, ni laisser l'enseignant se faire dépasser par la situation. Ça vaut dire les solliciter davantage, les faire participer en classe pour qu'ils construisent leurs apprentissages.

Pour rendre les élèves plus actifs, l'enseignant est bien choisi ses situations didactiques.

Pour faire découvrir l'utilité et les formes de l'impératif, l'enseignant pourrait mettre en place la situation didactique suivante :

Il constitue des groupes d'élèves et leur demande de produire des consignes pour indiquer le chemin à quelqu'un. Pendant cette correction, la classe entière peut intervenir : les élèves construisent ensemble leurs savoirs.

Lors de la mise en place d'une nouvelle notion, il y a deux façons différentes de rendre les élèves actifs ;

- Faire participer les élèves en utilisant le Procédé La Martinière : les élèves écrivent chacun leur réponse sur leur ardoise et la montre à l'enseignant. Ce dernier peut ainsi repérer les erreurs individuelles, y remédier et les corriger.
- Faire travailler les élèves par petit groupe (quatre élèves maximum) et circuler entre les groupes pour aider les élèves pour chaque groupe, un représentant donnera la réponse au moment de la correction qui se fera avec l'ensemble de la classe.

b) – Situation didactique ou situation d'intégration ?

Il ne faut pas confondre une situation didactique avec une situation d'intégration.

- **Une situation didactique** permet d'**introduire** un nouveau savoir ou un nouveau savoir-faire. C'est une situation dans laquelle manipule, cherche, découvre, pratique pour mieux comprendre : il construit son savoir.
- **Une situation d'intégration** permet d'exercer la compétence. Elle permet aussi de **vérifier** que les élèves ont intégré les ressources nouvellement acquises et que les nouveaux objectifs ont été atteints.

Elle est mise en place après un ensemble de leçons.

Elle permet à l'enseignant de diagnostiquer ce qu'a été acquis ou pas par les élèves. Elle permet à l'élève de voir s'il est capable d'affronter un problème de la vie courante.

c)- Dans quel ordre, l'enseignant peut-il changer ses pratiques de classe ?

Il est plus facile pour lui et plus efficace, de mettre d'abord en place les activités d'intégration, en gardant sa pratique habituelle des apprentissages ponctuels. Après deux ou trois ans de pratique des situations d'intégration, il peut progressivement introduire les situations didactiques.

d)- Quelle démarche doit suivre l'enseignant ?

Selon ses possibilités, l'enseignant peut choisir entre deux démarches :

- Introduire une semaine d'intégration à la fin de chaque palier et continuer les apprentissages comme il les menait auparavant ;
- Adopter la démarche suivante : pratique (situation didactique) – théorie (point cours) – pratique (activités d'intégration).

L'enseignant commence les apprentissages par une situation didactique, dans laquelle il rend les élèves actifs par une petite recherche.

Il passe ensuite à la systématisation des connaissances : il structure les nouvelles connaissances, les met en relation avec les acquis précédents. En fin de leçon, il peut proposer une activité d'intégration, pendant laquelle chaque élève mobilise ses nouveaux acquis et prend conscience qu'il peut les mettre à profit dans une situation concrète.

Lors de la semaine d'intégration, d'autres situations d'intégration seront présentées aux élèves pour mobiliser un ensemble de nouveaux acquis. Cette deuxième démarche permet de rendre les apprentissages plus vivants et plus actifs.

e) – Quelles compétences acquérir pour pratiquer la pédagogie d'intégration ?³¹

Ce qui est prioritaire est

- Introduire cinq ou six semaines d'intégration dans l'année afin d'apprendre aux élèves à résoudre des situations complexes (en petit groupes et seuls), les évaluer et remédier à leurs difficultés ;
- Faire travailler individuellement les élèves sur leurs ardoises et dans leurs cahiers, lors des apprentissages ponctuels ;
- Si possible introduire des situations didactiques proches de leurs préoccupations pour les rendre plus actifs.

³¹ Op.cit. P Roegiers, X., & Ketele, J. M. chapitre 2

IV-2/ Comment évaluer les compétences des élèves ?

Les fonctions décrites ci-dessus sont les fonctions directes de l'évaluation. Mais lorsqu'on évalue les performances des personnes, il y a également les fonctions indirectes de l'évaluation :

- renforcement de la confiance en soi ;
- développement de l'autonomie (par exemple quand on amène l'élève à mesurer les progrès qu'il a réalisés) ;

2 Il s'agit de la fonction formative que Cardinet (1986) appelle « l'évaluation formative initiale ».

Loin d'oublier la première fonction pédagogique généralement admise qui est l'orientation des apprenants dans un autre niveau ou une autre filière, nous ne la reprenons pas ici parce que nous considérons les évaluations au sein d'un groupe constitué d'élèves ou d'étudiants. Pratiquer la pédagogie de l'intégration³²

- intégration des acquis, dans la mesure où le fait même d'être confronté à une épreuve en termes d'intégration aide l'élève à intégrer ses acquis ;
- information des différents acteurs concernés (direction, enseignants, élève, parents, responsables du système, ...), etc.

Ces fonctions indirectes peuvent dans certains cas être très importantes. Elles sont souvent atteintes à l'occasion de la mesure ou du recueil d'informations qui s'inscrivent au sein de la démarche d'évaluation. Ce ne sont pas des fonctions de l'évaluation à proprement parler. Si la fonction de l'évaluation varie suivant le moment de l'année auquel on se situe, la forme que prend l'évaluation d'une compétence reste en revanche la même : elle consiste à placer l'élève face à une situation issue de la famille de situations définissant la compétence, et à voir comment il s'y débrouille, en analysant ce qu'il produit par rapport à cette situation problème. Toutefois, le choix de cette situation est important. Il faut d'une part que cette situation soit nouvelle, parce que si on présente à l'élève la même situation que lors de l'apprentissage, on ne fait que vérifier un savoir-refaire. Il faut d'autre part que cette nouvelle situation appartienne à la catégorie de situations qui définit la compétence, sinon on n'évalue pas la même compétence. Les développements ci-dessous ont pour objectif de proposer quelques pistes opérationnelles pour évaluer des compétences acquises, quelles qu'elles soient. Nous aborderons ensuite quelques particularités des différents types d'évaluation. Compte tenu du fait que, en évoquant le diagnostic et la remédiation (voir en 7.8), nous avons déjà abordé largement les

³²Fields, M. R. (1984). A model for comparative course evaluation. *Journal of Nursing Education*, 23-76-78.

questions liées à l'évaluation d'orientation et à l'évaluation formative, nous commencerons par développer les questions liées à l'évaluation certificative.³³

IV-3/ Les critères de l'évaluation :

En générale, l'enseignant peut retenir deux ou trois critères minimaux. Ce sont des critères essentiels pour déterminer si l'élève est compétent ou pas. Il peut ajouter un critère de perfectionnement :

➤ Critère 1/ pertinence de la production

Ce critère sert à vérifier si l'élève respecte les contraintes de l'activité (s'il se sert des documents support, s'il répond à toutes les questions...)

➤ Critère 2/ cohérence du récit :

Ce critère permet d'évaluer si l'élève a produit un écrit qui a du sens : est-ce que le texte produit est construit de façon à donner du sens aux phrases ?

➤ Critère 3/ correction de la langue :

Ce critère permet d'évaluer la syntaxe (la formation des phrases), l'orthographe est la maîtrise des formes grammaticales utilisées.

➤ Critère 4/ originalité de la production

Il s'agit d'un critère de : « perfectionnement ». Ce critère est facultatif. En mathématiques, on a souvent trois critères minimaux :

- 1- Interprétation correcte de l'énoncé (l'élève a posé-t-il les bonnes opérations ?)
- 2- Utilisation correcte des outils mathématiques (les techniques de calcul sont-elles au point ?).
- 3- Cohérence de la réponse (le bon ordre de grandeur, la bonne unité de mesure).

IV-4/ la notation avec la grille d'évaluation ?

1-Quand prévoir une évaluation ?

- **L'évaluation formative** se fait pendant les semaines d'intégration, en deux jours, après les activités d'intégration.

³³ Op.cit. P Roegiers, X., & Ketele, J. M. chapitre 08

- **L'évaluation certificative** détermine le passage de l'élève au niveau supérieure et se fait en fin d'année ou de cycle.

2- Quel format adopter ?

L'enseignant doit pouvoir construire une épreuve d'évaluation (situation-problème) adaptée à la compétence visée.

Pour l'évaluation, il est important de préciser dans la **consigne** de la situation-problème qu'il s'agit d'une évaluation, le temps dont dispose l'élève et le matériel qu'il peut utiliser. Il peut aussi indiquer le tableau des critères utilisés pour la correction et son lien avec chaque consigne.³⁴

Evaluation avec une grille de critères permet donc :

- De déterminer si un élève a acquis la compétence ou non ;
- De valoriser ce que l'élève connaît et de diagnostiquer ses faiblesses ;
- L'enseignant pourra ainsi remédier précisément aux lacunes de l'élève.

IV-5/ La remédiation aux difficultés des élèves :

a/ la remédiation : Qu'est-ce que c'est ?

La **remédiation**, c'est la remise à niveau des élèves ayant des difficultés dans leurs apprentissages. Elle s'établit à partir d'un **diagnostique** que l'enseignant établit à la vue des résultats de l'évaluation. Elle peut s'effectuer :

- Collectivement, si l'enseignant détecte certaines lacunes communes à une majorité d'élèves ;
- En petits groupes, si l'enseignant remarque que certains élèves rencontrent des difficultés similaires.

Plusieurs types de remédiation peuvent être combinés. Par exemple, une remédiation peut se faire d'abord collectivement pendant 30 minutes, puis en petits groupes pendant 45 minutes. Pour Belzile³⁵

La correction de l'épreuve finale du cours se fait à partir d'une grille commune que les enseignantes et les enseignants sont tenus d'utiliser. Celle-ci comporte une échelle uniforme qui reprend les éléments de l'analyse littéraire, dans le même ordre qu'ils s'apprennent dans l'analyse. En cours de session, l'enseignante ou l'enseignant peut utiliser la même grille et noter

³⁴ Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la Pédagogie de L'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves. La Refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeux d'une société en mutation, P110-114

³⁵ Idem.1. P2

des commentaires sur la feuille de l'élève au besoin, ou encore elle ou il peut attribuer une note générale en privilégiant une grille qui précise les erreurs ou les bons coups, etc.

b/ comment organiser une remédiation à partir de la correction de copies d'élèves ?

L'organisation de la remédiation se fait à partir de l'observation du tableau des résultats de chaque élève, pour chacun des critères minimaux.

c/ Faut-il remédier à toutes les difficultés ?

Il ne faut pas remédier à toutes les difficultés des élèves. Cela sera trop long et trop lourd pour l'enseignant, il suffit d'identifier une ou deux difficultés fréquentes et importantes, et baser la remédiation sur ces difficultés-là.

Dans l'exemple ci-contre, nous voyons que le critère 3 est le moins maîtrisé de tous. À défaut d'une remédiation par groupe l'enseignant peut travailler collectivement ce critère-là.³⁶

La remédiation c'est :

- Une étape importante dans la pédagogie de l'intégration. Elle permet à l'élève de revenir sur ce qu'il n'a pas été acquis ;
- Une question de priorités pour l'enseignant on fonction des moyens et du temps dont l'enseignant dispose, il choisit ce à quoi il veut remédier et la façon dont il veut y remédier.

Conclusion :

Pour un enseignement performant de la langue, il faudra utiliser des méthodes efficaces et bien établies pour que le message soit bel et bien arrivé au destinataire. Pour cette raison dans ce qui suit nous mettons l'accent sur la nouvelle réforme de l'éducation et la refonte pédagogique à savoir : la mise en place de la pédagogie de l'intégration et l'introduction de l'approche par compétence dans le système éducatif Algérien.

³⁶Roegiers, X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. Rabat, mars. [http://htarraz.free.fr/collège/prof/pédagogie ROGIERES. pdf](http://htarraz.free.fr/collège/prof/pédagogie%20ROGIERES.pdf)

Deuxième partie

Analyse du corpus et du questionnaire

Introduction :

Pour mener à bien notre enquête nous avons constaté qu'il est nécessaire de définir quelques instruments méthodologiques à savoir : le questionnaire, l'enquête (observation directe) et l'échantillon.

Nous passons ensuite au protocole d'enquête à l'analyse et commentaires du questionnaire administré aux enseignants.

1. Définitions des repères méthodologiques utilisés dans le protocole d'enquête :

1.1 Définition du questionnaire : selon Manon Lapointe³⁷

« Les connaissances des visiteurs est une nécessité de la muséologie actuelle(...) En effet, la connaissance des attentes, des habitudes, des besoins, du niveau de satisfaction, des motivations, ou encore du profil sociodémographique des visiteurs par exemple, assurer une meilleure cohérence de nos actions et ce faisant, permet de bonifier la qualité des produits et des services offerts. »

Le questionnaire est l'une des grandes méthodes pour étudier les faits psychosociologiques. C'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. Selon Robert Evola³⁸

« L'enquête par questionnaire est enquêtée dans laquelle on utilise le questionnaire généralement présenté sous forme de papier/crayon. Des questions sont posées aux sujets qui répondent sans ambiguïté pour éviter les complications au niveau du traitement et de l'interprétation des réponses. Le questionnaire papier-crayon est le meilleur moyen pour obtenir des réponses suffisamment claires des sujets. Son traitement est assez facile en termes de calculs statistiques ou en termes de traitement informatique. »

³⁷ Vilatte, J. C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon.

³⁸ Evola, R. (2013). Manuel d'enquête par questionnaire en Sciences sociales expérimentales. Editions Publibook.

1.2 Définition de l'observation:

On s'intéresse à la connaissance que l'on peut avoir d'un système en se basant uniquement sur des observations que l'on peut en faire et où certaines informations peuvent rester cachées. On peut structurer ces observations en comparant leur contenu et la quantité d'informations qu'elles fournissent, pour obtenir ce que nous nommons des représentations. On peut de plus étudier les relations existant entre les différentes façons d'observer un même système, pour obtenir certaines fonctions reliant les représentations entre elles.³⁹

La collecte de données est l'étape la plus importante et même complexe dans tout travail de recherche, elle se définit comme étant les informations que nous pouvons recueillir sur les situations de communication, elle est considérée comme une étape difficile relativement aux obstacles confrontés, il existe différentes méthodes de collecte de données, mais les plus utilisés sont : L'observation des postes de travail, les questionnaires et les entretiens.⁴⁰

1.3 Définition de l'échantillon:

L'échantillon est un sous-ensemble de la population de base qui est interrogée après sélection lors d'une enquête.

Pour Jean Vaillant ⁴¹ « Une méthode de sondage (ou d'échantillonnage) décrit la façon dont la population statistique sera observée partiellement à travers un de ses sous-ensembles appelé échantillon. »

III/1. Protocole d'enquête :

III/1. a Présentation et choix du terrain : En assistant à plusieurs séances, de l'enseignement de la langue française à l'école primaire, au collège et au lycée. Nous

³⁹ <https://theses.fr/api/v1/export/rdf/2002GRE10129,these> de doctorat, Olivier Brunet . Site sur internet. (Consulté le 22/4/2025)

⁴⁰ <http://hdl.handle.net/123456789/13966>, Méthodes de collecte de données dans un milieu professionnel : étapes et modélisation Site sur internet.(Consulté le 13/5/2025)

⁴¹ <https://monnano.weebly.com/uploads/1/6/6/3/1663287/theoechtage.pdf>, Initiation à la théorie de l'échantillonnage ;Jean VAILLANT .Octobre 2005 Site sur internet.(Consulté le13/5/2025)

avons pu observer la technique et la méthodologie adoptée par certains professeurs qui pour eux l'approche par les compétences est le souci majeur de la réussite de leur enseignement. Comme on a pu constater la façon et le changement d'apprentissage chez l'apprenant ; très motivé ainsi que l'enseignant qui cultive et favorise cette motivation chez l'élève. Pour pouvoir lui faire acquérir des compétences.

III/1. b Description de l'échantillon : Nos sujets enquêtés sont des collégiens de la 2^{ème} année moyenne. Ils sont en nombre de 20 élèves ; nous avons choisi cette catégorie en considérant le contenu du manuel de cette année qui est intéressant et motivant. Il nous a beaucoup aidé dans notre sujet de recherche et nous a facilité le travail.

III/2. Analyse et interprétation des résultats de l'observation :

III/2. a Des constats sur l'approche par les compétences :

La nouvelle approche à l'école algérienne, vise un changement qu'un enseignant arrive à, ou doit opérer au niveau de l'apprenant, ou alors un comportement souhaité qu'on vise à réaliser chez ce dernier.

Ce comportement doit être observable, mesurable et évaluable surtout.

III/2. b Présentation et analyse de l'observation :

✓ **Une pédagogie en action :**

• **Situation d'intégration dans un collège (langue française) :**

Nous avons assisté à une séance (activité) avec un enseignant et des élèves de 2^{ème} année moyenne ; le dit enseignant a entamé la séance en scindant la classe en groupes de cinq élèves, il a proposé un contexte, deux supports différents et des consignes qui sont donnés aux élèves comme guidance à la résolution de la situation- problème. Ensuite, l'enseignant se limite à orienter les groupes et laisse les élèves débattre eux-mêmes le travail proposé.

• **La structure pédagogique de l'approche par les compétences :**

- Classe (niveau) : 2^{ème} année moyenne N°1
- Nombre d'apprenant : 20 élèves
- Durée de la séance : une heure

- Projet : Raconter une fable
- Séquence : Réaliser une BD
- Séance : Production écrite
- Support 1 : Le manuel scolaire page 96-97
- Support 2: BD à monter (planche, bulles, photos) +banque de mots pour écrire+ critères de réussite.

✓ Exemple de situation d'intégration N°1 :

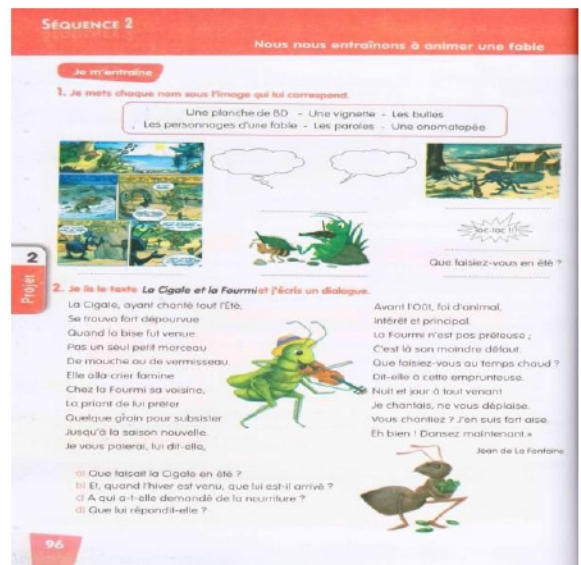


Figure N°1

✓ **Exemple situation d'intégration 2 :**

-Faites un montage de la planche dynamique suivante en BD. Et puis complétez avec vos propres mots les bulles de paroles tout en imaginant ce que disent les personnages de cette histoire.

1) Matériels : une planche vierge, photos, bulles

2) Banque de mots :

- Noms : cigale, fourmi, hiver, été, grain...

-Verbes : être, avoir, manger, ramasser, faire, chanter, danser...

-Adjectifs : frais, active, fainéant...

3) Critères de réussite :

- **N'oubliez pas d'utiliser les différents types de phrases.**
- **Utilisez les adverbes de manière.**
- **Fais attention aux fautes d'orthographe.**

✓ **La tâche de l'enseignant :**

La tâche de l'enseignant pédagogiquement parlant consiste à faire connaître davantage le sujet aux élèves, ensuite discuter en groupe la consigne proposée qui doit être significative et à la portée de la majorité des participants ; par ailleurs l'enseignant donne l'occasion à l'élève de s'exprimer et de donner son point de vue sur le fond et la forme du support. Une mobilisation de toutes les ressources qui aident et orientent les élèves à trouver ensemble la solution à la situation complexe. Pour le professeur, résoudre une situation-problème c'est connaître d'abord le problème.

▪ **Les étapes principales :**

L'enseignant a su comment installer dans cette classe une ambiance de travail en groupe où chacun doit mettre en relief son point de vue, sans dispenser l'élève dit : « moyen » ou « faible » de participer au débat et à la décision prise en groupes.

Le second moment est réservé au traitement collectif du sujet suivi d'une analyse individuellement présentée oralement pour l'éventuelle évaluation/oral écrit.

La dernière étape consiste à exhorter les élèves à produire individuellement travail qui a été fait en groupe.

▪ **Les étapes des activités :**

- La formation des groupes
- La mise en bain
- Présentation du support
- Analyse du contexte
- Présentation de la consigne
- Situation d'intégration
- Mobilisation des ressources

e- **Comportements observés dans les groupes :**

- ✓ L'élève est très actif quand il s'agit d'un travail en groupe.
- ✓ Les apprenants ont effectué une lecture individuelle, avec une correction inter-élève.
- ✓ Une participation effective a été observée au sein du groupe dans la mesure où chaque élève donne son point de vue qui est différent de l'autre.
- ✓ Les apprenants veulent mettre en exergue leurs savoirs et savoir-faire
- ✓ Une compétition très active entre les groupes a été observée où chaque groupe veut mettre son point de vue d'une manière meilleure que celui de l'autre groupe
- ✓ L'échange entre les groupes et entre les éléments du même groupe a été fructueux
- ✓ Corpus du travail final des groupes

III/3. Comment évaluer les compétences des élèves :

Voici la réponse d'un groupe d'élève à la situation d'intégration proposée lors d'une évaluation.

III/4. Deux exemplaires des copies : Groupe N°03 SI₁ / Groupe N°2 SI₂

La notation des copies ci-dessous sur dix.

- *Compétence visée : être capable de produire une BD dynamique*
- *Consigne : - Création de la BD*
 - *Faire un découpage de planche en BD*
 - *Maîtriser les étapes primordiales de la création d'une œuvre graphique au propre style*
 - *L'ajout des dialogues ou lettrage*

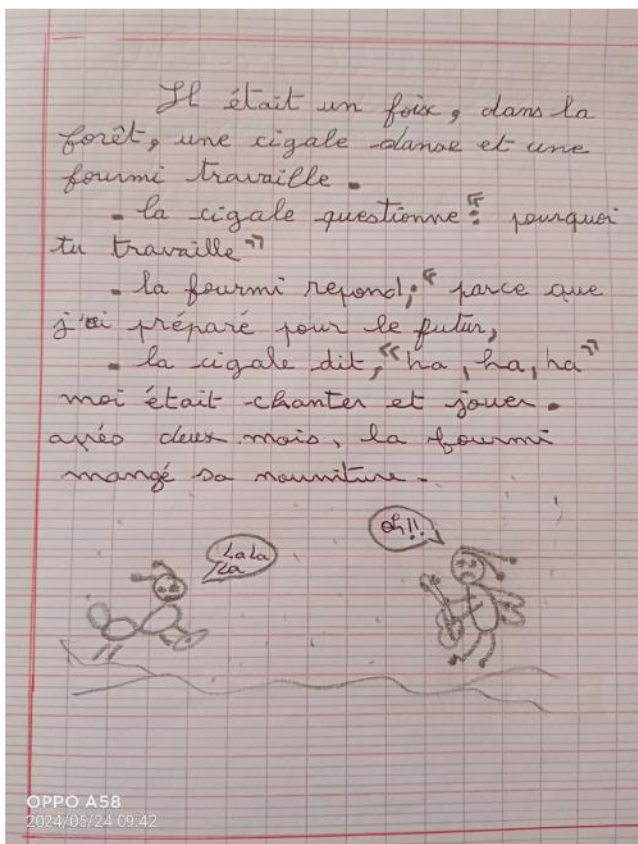


Figure n°2

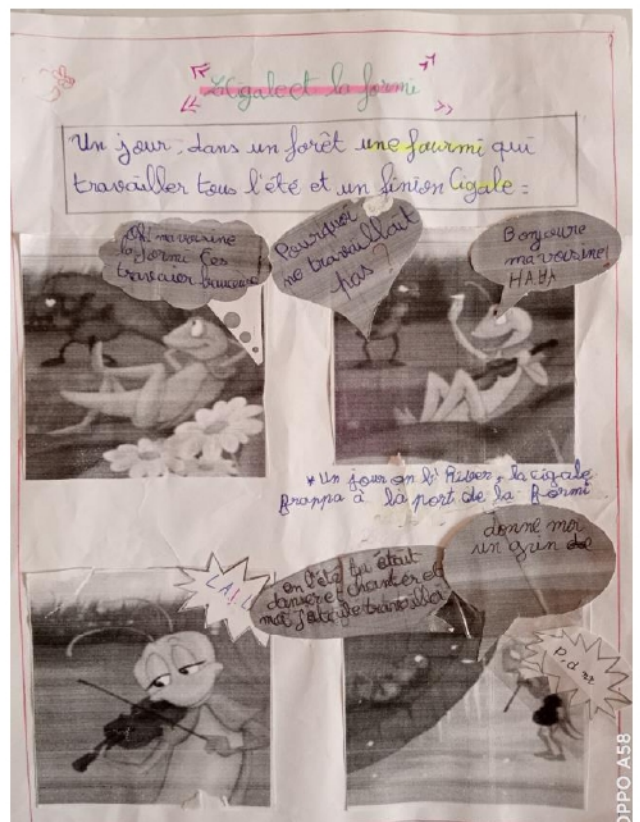
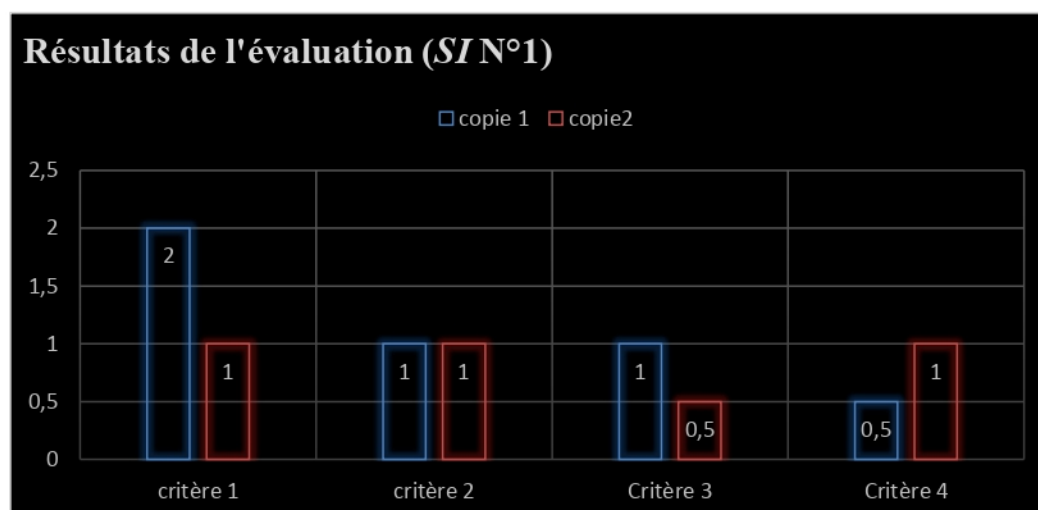


Figure n°3

**III/ 5. Voici deux grilles de correction complète : Évaluer à nouveau les critères
des copies « situation d'intégration n°1 »**

	Pertinence	Cohérence du récit	Correction de la langue	Originalité de la production
SI. N°1 Consigne1	Le groupe reçoit le point s'il répond au moins à quatre consignes.	Le groupe reçoit le point si le dialogue qu'il formule a du sens.	Le groupe reçoit le point si les points de langue sont abordés.	Le groupe reçoit le point s'il introduit dans leur production du BD un élément qui n'était pas demandé dans les consignes (vocabulaire, idée...)
	03 pts	03 pts	03pts	01pts
Copie 01 (Total)	2/3	1/3	1/3	0.5/1
Copie 02 (Total)	1/3	1/3	0.5/3	1/1

- Tableau N°1-

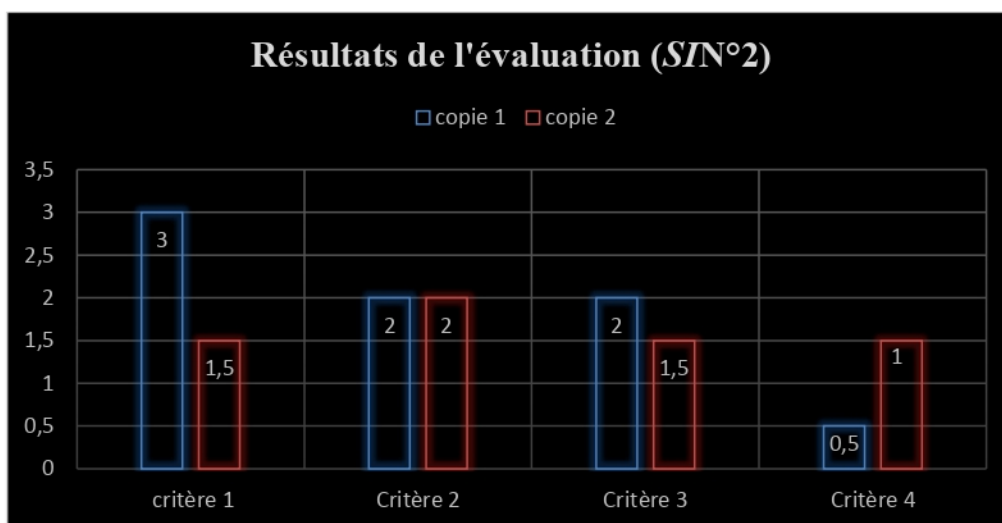


-Figure N°1-

Évaluer à nouveau les critères des copies « situation d'intégration n°2 »

	Pertinence	Cohérence du récit	Correction de la langue	Originalité de la production
SI. N°2 Consigne2	Le groupe reçoit le point s'il répond au moins à quatre consignes.	Le groupe reçoit le point si le dialogue qu'il formule a du sens.	Le groupe reçoit le point si les points de langue sont abordés.	Le groupe reçoit le point s'il introduit dans leur production du BD un élément qui n'était pas demandé dans les consignes (vocabulaire, idée...)
	03 pts	03 pts	03 pts	01 pts
Copie 01 (Total)	3/3	2/3	2 /3	0.5/1
Copie 02 (Total)	1.5/3	2/3	1.5/3	1/1

-Tableau N°2-



-Figure N°2-

Commentaire :

Les éléments de ces tableaux sont appelés **indicateurs**, ils précisent les critères lorsqu'ils sont bien formulés, ils permettent de ne pas sanctionner deux fois la même erreur dans la copie, il est préférable d'avoir trois consignes dans une situation-problème pour vérifier chaque critère minimal trois fois. En générale, une ou deux consignes ne sont pas suffisantes pour s'assurer que l'élève maîtrise vraiment un critère.

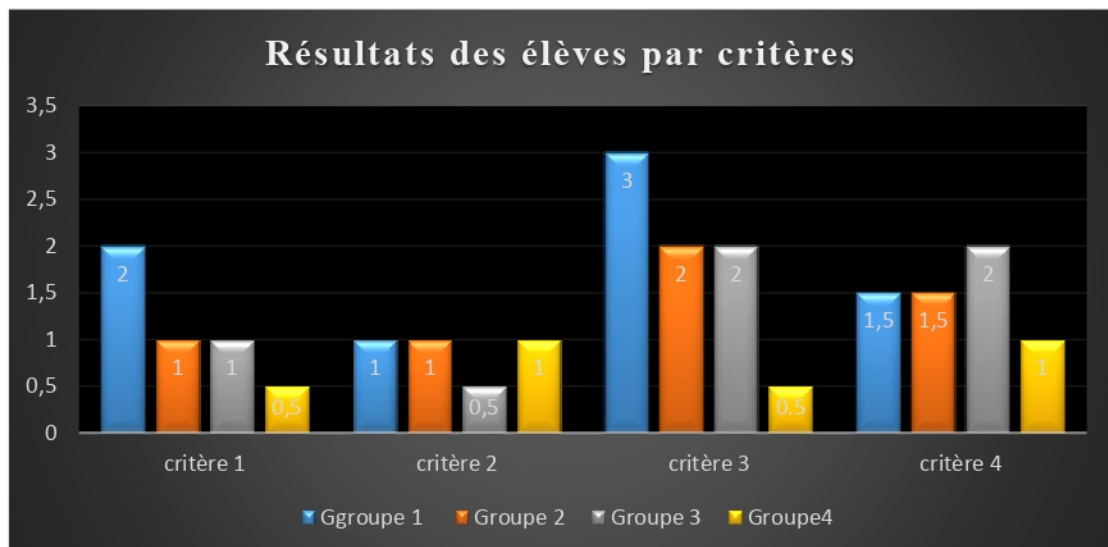
Attention : Les consignes doivent être indépendantes et garder le même niveau de complexité. Il ne s'agit pas d'une consigne divisée en trois parties.

1/ Exemple :

Après l'évaluation portant sur l'activité d'intégration, l'enseignant a regroupé les résultats de ses élèves par critères :

	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4
Groupe1	2/3	1/3	1/3	0.5/1
Groupe2	1/3	1/3	0.5/3	1/1
Groupe3	3/3	2/3	2/3	0.5/1
Group4	1.5/3	1.5/3	2/3	1/1

-Tableau N°3-



-Figure N°3-

Commentaire :

À partir du tableau ci-dessus, il a diagnostiqué les faiblesses de ses élèves par critères. Il a choisi de regrouper les élèves qui ont 1/3 ou 0.5/3 à un même critère. Il a ciblé en **priorité** la remédiation pour les élèves qui ont une note inférieure à 1/3 par critère.

Il peut donc former trois groupes :

- ✓ Un premier groupe avec deux élèves de G1, et deux élèves de G2, pour travailler le critère 1 ;
- ✓ Un deuxième groupe avec deux élèves de G2, et deux élèves G3, pour travailler le critère 2 ;
- ✓ Un troisième groupe avec deux élèves de G3, et deux élèves de G4, pour travailler le critère 3

2/ l'activité de remédiation à chacun de ces groupes :

- L'enseignant peut céder des exercices et des activités du manuel scolaire ou de fiches « point cours » pour ré expliquer différemment la leçon.
- Au premier groupe, l'enseignant peut proposer des exercices dans lesquels les élèves doivent travailler le lien entre la consigne et le document support : reformuler la consigne, repérer les passages concernés dont le support, ...
- Au deuxième groupe, l'enseignant peut proposer des exercices qui font retravailler la cohérence d'une BD.

Exemple :

Remettre dans l'ordre les paroles d'un dialogue à partir des vignettes données dans le désordre ; ajouter des mots-liens entre les bulles de paroles d'une BD...

- Pour le troisième groupe, l'enseignant regarde si les points de langue ont été bien choisis et les phrases dans ce contexte ont été bien formulées.

Afin de vérifier que les élèves ont bien profité de la remédiation, l'enseignant peut proposer aux élèves une nouvelle situation-problème portant sur la remédiation sur la même compétence : ni plus facile ni plus difficile que la précédente.

III/6. La présentation de support : (questionnaire)

Après avoir abordé la nouvelle approche par les compétences au collège et après avoir assisté à des séances d'application de cette procédure et dans plusieurs matières scientifiques et littéraires, nous avons jugé nécessaire d'obtenir une vision globale réelle et significative sur la façon dont les enseignants assimilent et l'interprètent l'approche par les compétences et la pédagogie d'intégration en classe d'après l'analyse ci-après sous forme de questionnaire élaboré à partir de documents récents sur l'approche par les compétences dans la région du sud Algérien présenté en mémoire de fin d'étude à CUSA à Naâma l'année 2023/2024

Qui se présente comme suit

Questionnaire d'enquête : Le questionnaire destiné aux enseignants de l'école moyenne est divisé en deux parties : des questions fermées pour cerner l'identification du répondant et d'autres portant sur la satisfaction de l'enseignant pour l'APC ; et sur la relation entre la réussite de l'apprenant et l'adoption de l'APC.

Sur les 80 questionnaires distribués, on a reçu 60 exemplaires répartis comme suit :

- 30 exemplaires concernant les enseignants littéraires.
- 30 exemplaires concernant les enseignants scientifiques.

Nous allons procéder à l'analyse des résultats obtenus qui sont sous forme de tableaux et graphes.

III/7. Les résultats et commentaires :

À travers cette analyse de questionnaire destinée à un public bien précis qu'est « Enseignants », nous avons conclu les résultats suivants.

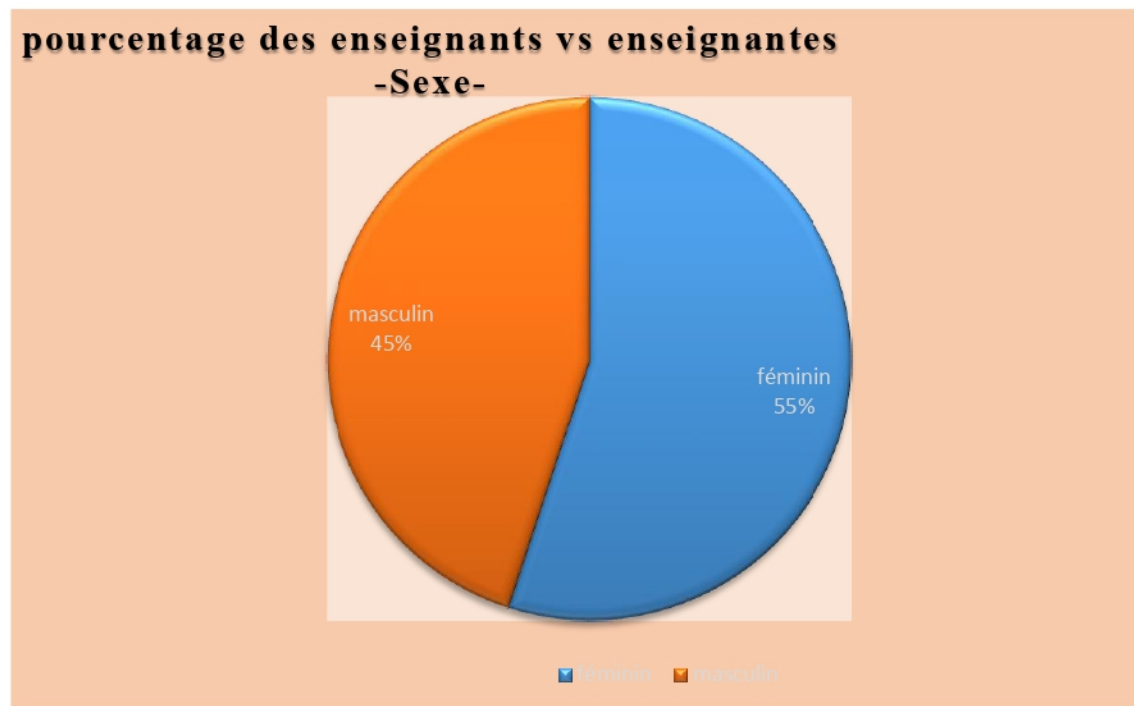
1-Tableaux (partie N°1) :

« L'identification du répondant »

1/a. Le sexe :

		Fréquence	Pourcentage
Sexe	Féminin	0.55	55%
	Masculin	0.45	45%

-Tableau N°1-



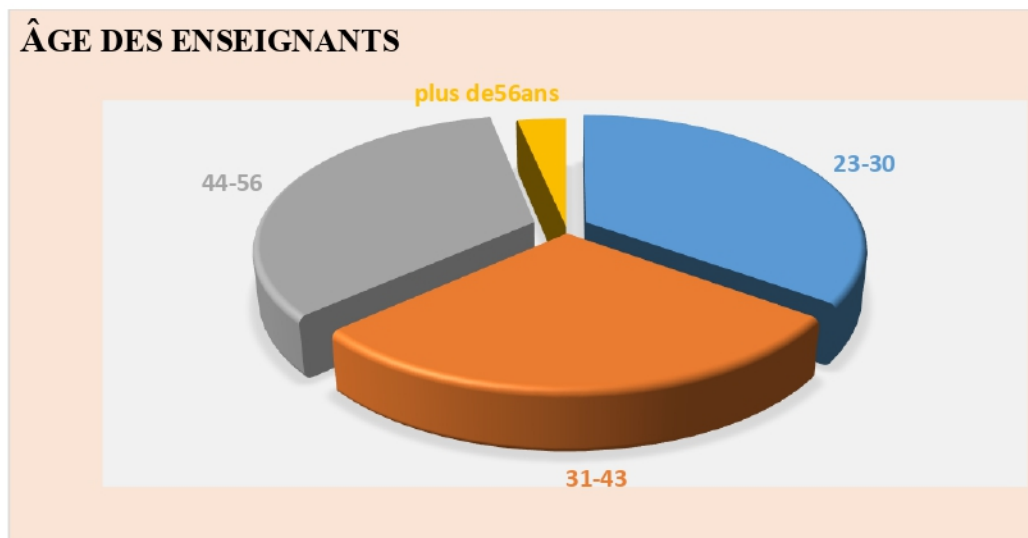
- Figure N°1 –

1/b. Commentaire : À travers les résultats obtenus ci-dessus, nous remarquons que l'écrasante majorité était pour le féminisme, car nous avons récemment assisté à une augmentation du pourcentage d'enseignantes par rapport les hommes travaillants dans le secteur d'enseignement.

2/a. L'âge :

Âge	23-30	31-43	44-56	Plus de 56 ans
Fréquence	0.35	0.28	0.33	0.03
Pourcentage	35%	28.33%	33.33%	3.33%

-TableauN°2-



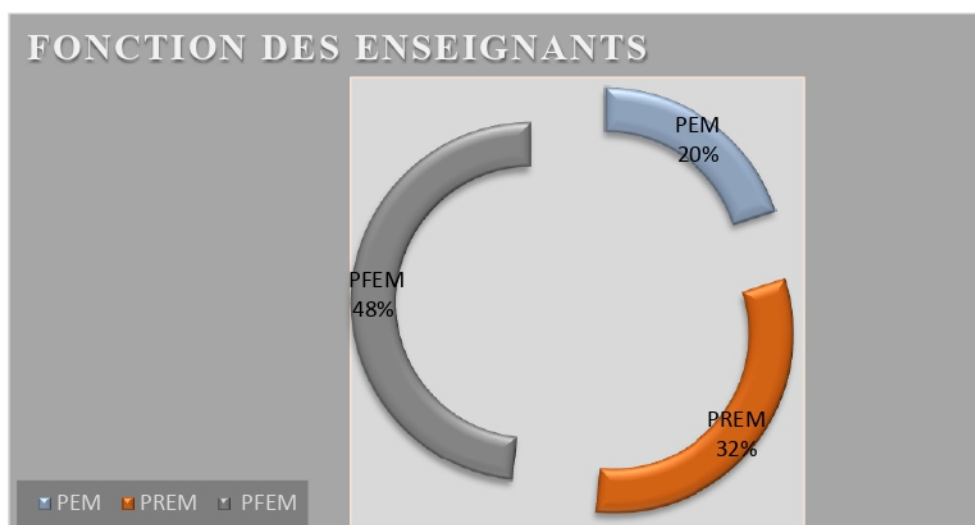
-FigureN°2-

2/b. Commentaire : Nous constatons que la plupart des professeurs soumis à l'interrogatoire étaient âgés de 23 à 56ans, ce que signifie qu'ils appartenaient à la catégorie des débutants ainsi que des plus expérimentés ; ce qui nous donne des résultats précis sur l'efficacité de l'APC au sein du collège algérien.

3/a. La fonction :

Fonction	PEM	PREM	PFEM
Fréquence	0.2	0.31	0.48
Pourcentage	20%	31.66%	48.33%

-Tableau N°3-



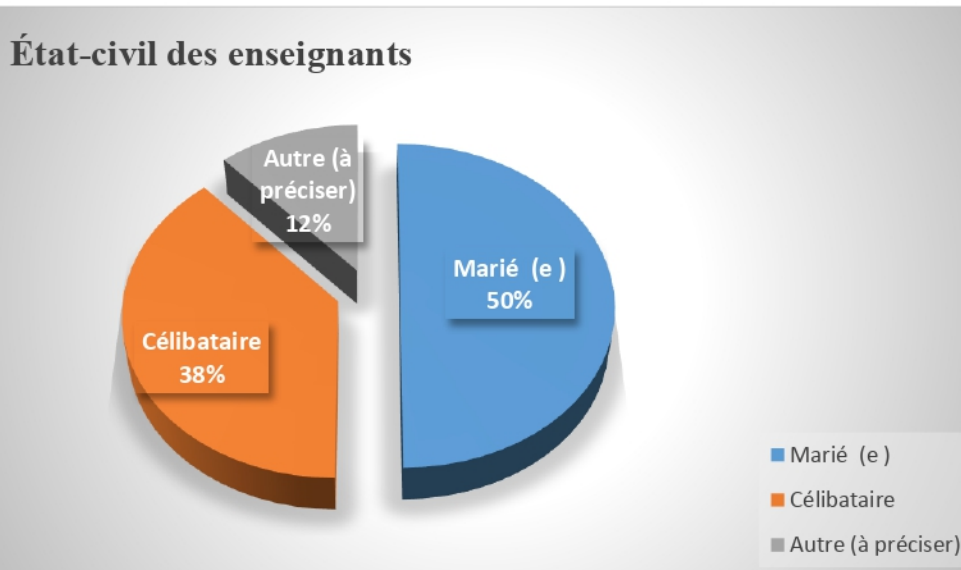
-Figure N°3-

3/b. Commentaire : Le résultat nous est évident à travers les statistiques mentionnées ci-dessus que 79% des professeurs qui ont répondu à nos questions ont une longue expérience dans le domaine, ce qui nous amène à conclure une analyse très utile pour obtenir des réponses complètes au problème soulevé dans la recherche que nous menons sur le point de présenter.

4/a. L'état civil :

État-civil	Marié (e)	Célibataire	Autre (à préciser)
Fréquence	0.5	0.38	0.1
Pourcentage	50%	38.33%	11.66%

-Tableau N° 4-



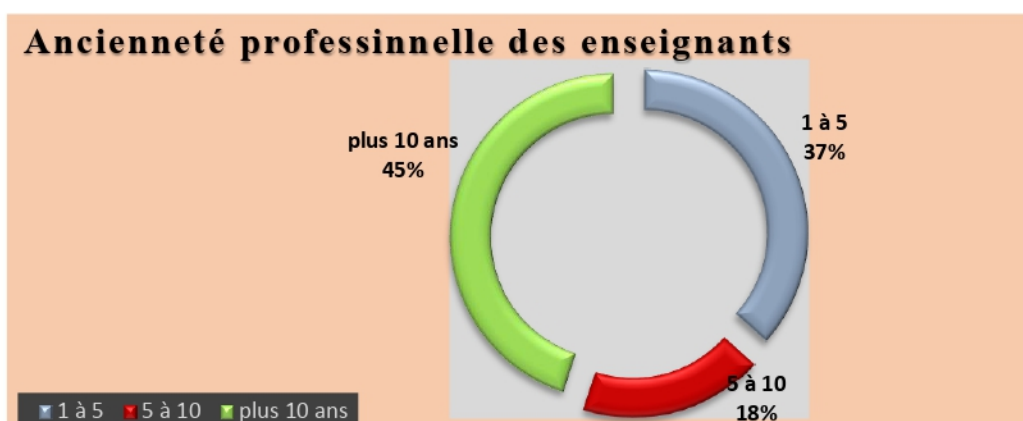
-Figure N°4-

4/b. Commentaire : Nous constatons que la moitié des enseignants interrogés ce sont des personnes mariées et ont des responsabilités multiples, ce qui nous fait croire que l'exactitude de leurs conclusions et décisions sera exacte et résultera d'une expérience réelle.

5/a. L'ancienneté professionnelle :

Ancienneté professionnelle	1 à 5 ans	5 à 10ans	Plus de 10 ans
Fréquence	0.36	0.18	0.45
Pourcentage	36.66%	18.33%	45%

-Tableau N°5-



-FigureN°5-

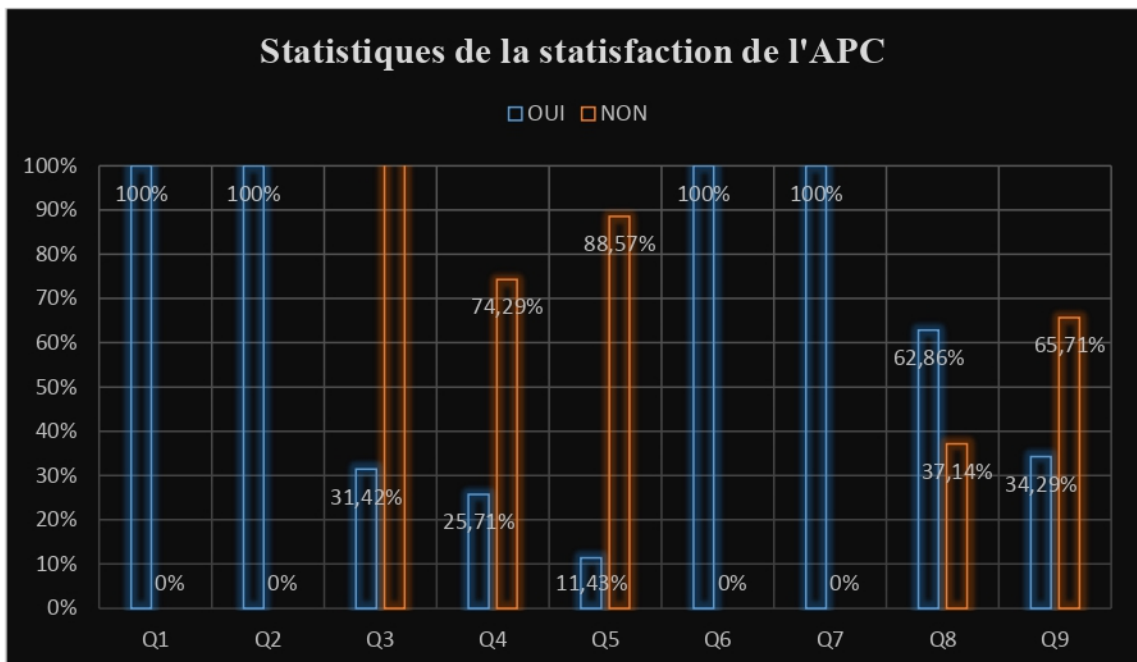
5/b. Commentaire : La majorité de ce recensement concernait d'anciens professeurs d'éducation, de sorte que le questionnaire incluait 45% de ceux qui étaient plus de 10 ans d'ancienneté professionnelle sur le total, ce que signifie que nous avons obtenu des résultats décisifs et des réponses très efficaces qui nous permettent d'enrichir davantage notre recherche.

2- Tableaux (partie N°2) :

1/a. « La satisfaction de l'enseignant pour l'APC »

Questions	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9
Oui	100%	100%	31.42%	25.71%	11.43%	100%	100%	62.86%	34.92%
Non	00%	00%	68.57%	74.29%	88.57%	00%	00%	37.14%	65.71%

-TableauN°1-



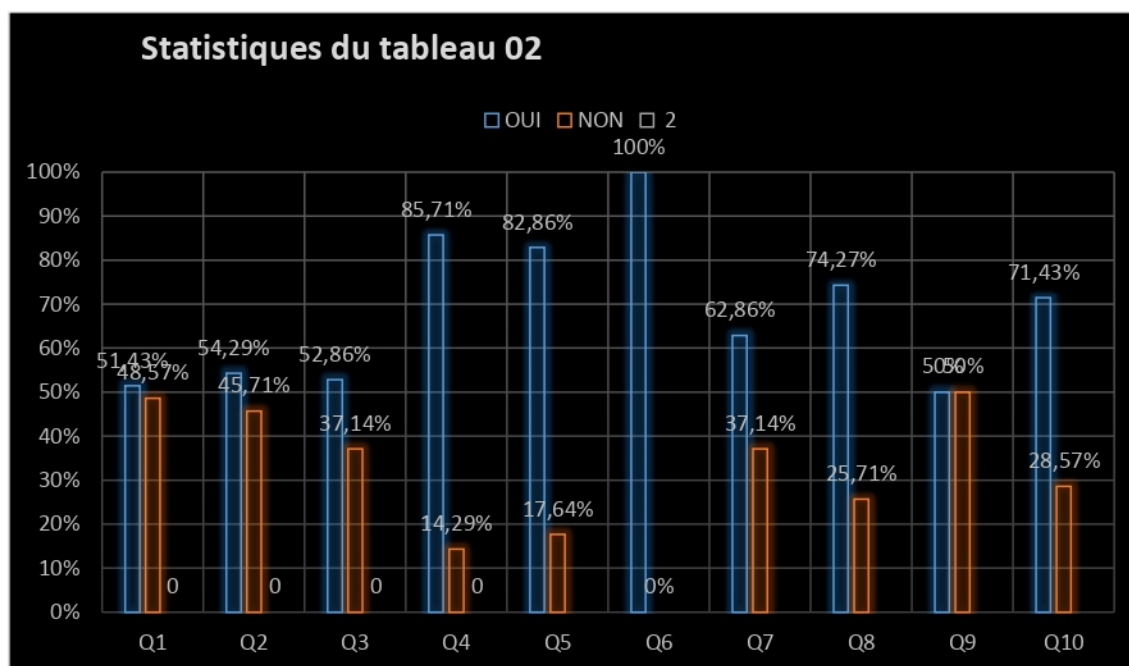
-FigureN°1-

1/b. Commentaire : À travers les résultats obtenus ci-dessus, nous constatons que l'approche par les compétences a satisfait la majorité des enseignants.

2/a. « La relation entre la réussite de l'apprenant et l'adoption de l'APC »

QS	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
Oui	51.43%	54.29%	52.86%	85.71%	82.86%	100%	62.86%	74.27%	50%	71.43%
Non	48.57%	45.71%	37.14%	14.29%	17.64%	00%	37.14%	25.71%	50%	28.57%

-Tableau N°2-



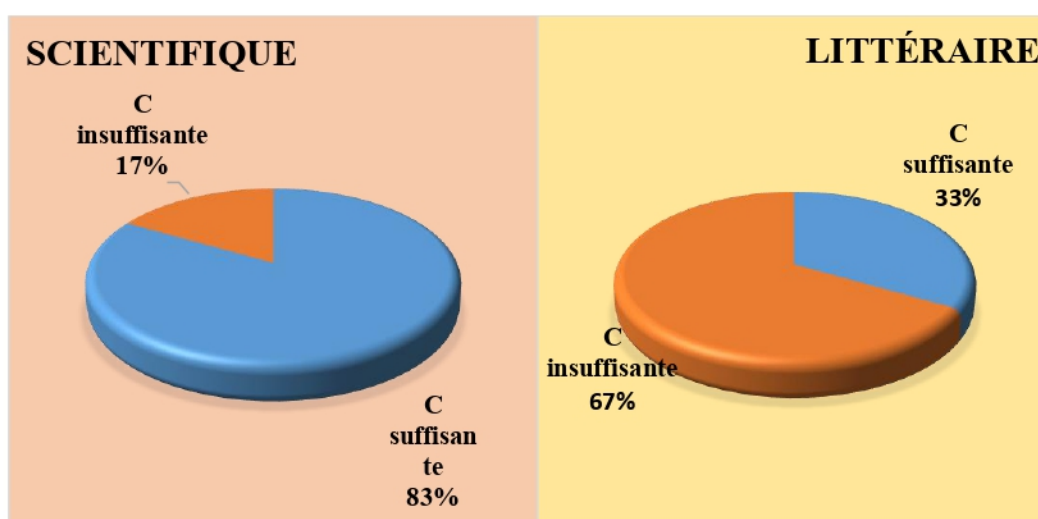
-Figure N°2-

2/b. Commentaire : À travers les résultats obtenus ci-dessus, nous constatons que les enseignants interrogés confirment qu'il existe une relation complémentaire entre la réussite de l'apprenant et l'adoption de l'APC dans la classe de l'école moyenne.

3/a. « Le résultat d'un constat sur l'application de l'APC au niveau de deux établissements de l'enseignement moyen chez les enseignants littéraires et scientifiques »

Spécialité	Littéraire	Scientifique	Total
Compétences suffisantes	10	25	60
Compétences insuffisantes	20	05	
Total	30	30	

-Tableau N°3-



-FigureN°3-

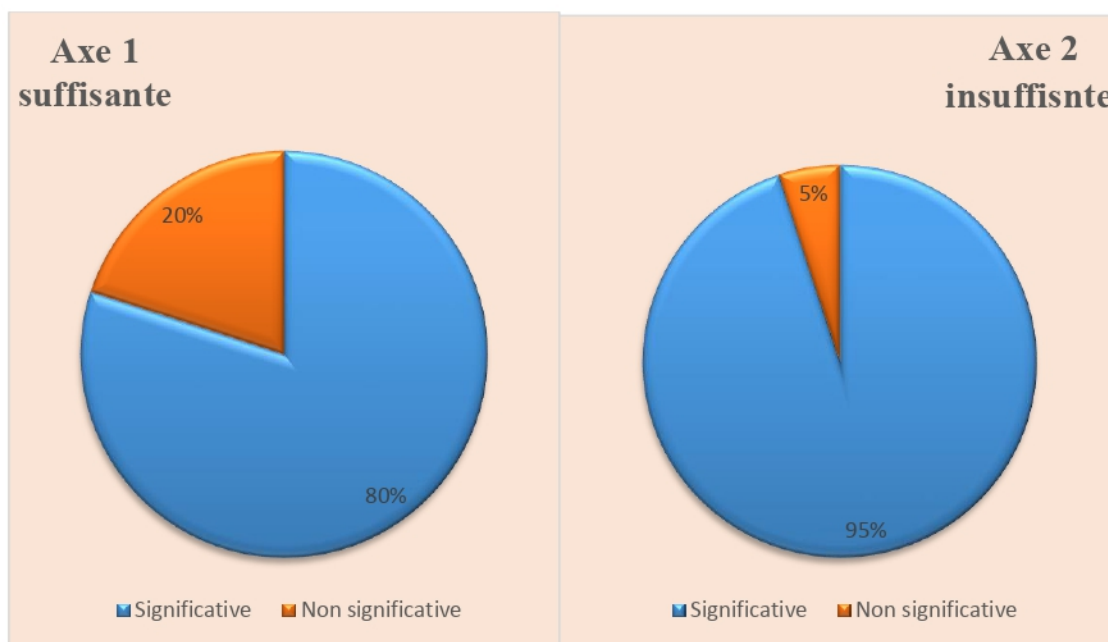
3/b. Commentaire : Ce que nous a effectivement été confirmé, c'est qu'il y a une efficacité suffisante dans l'application de l'APC au sein du département, et que cette approche par rapport aux résultats que nous avons obtenus grâce aux réponses des professeurs littéraires et scientifiques confirme qu'elle a atteint l'efficacité demandée.

Et selon le tableau, l'application de l'APC chez les enseignants scientifiques est plus suffisante que les enseignants littéraires.

4/a. La satisfaction de l'enseignant pour l'APC chez les enseignants littéraires d'après l'hypothèse n°1.

Spécialité	Hypothèse N°1	Compétence	%	Signification
Littéraire	Axe 1	Suffisante	80	Signification
			20	Non signification
	Axe 2	Insuffisante	95	Signification
			5	Non signification

-Tableau N°4-



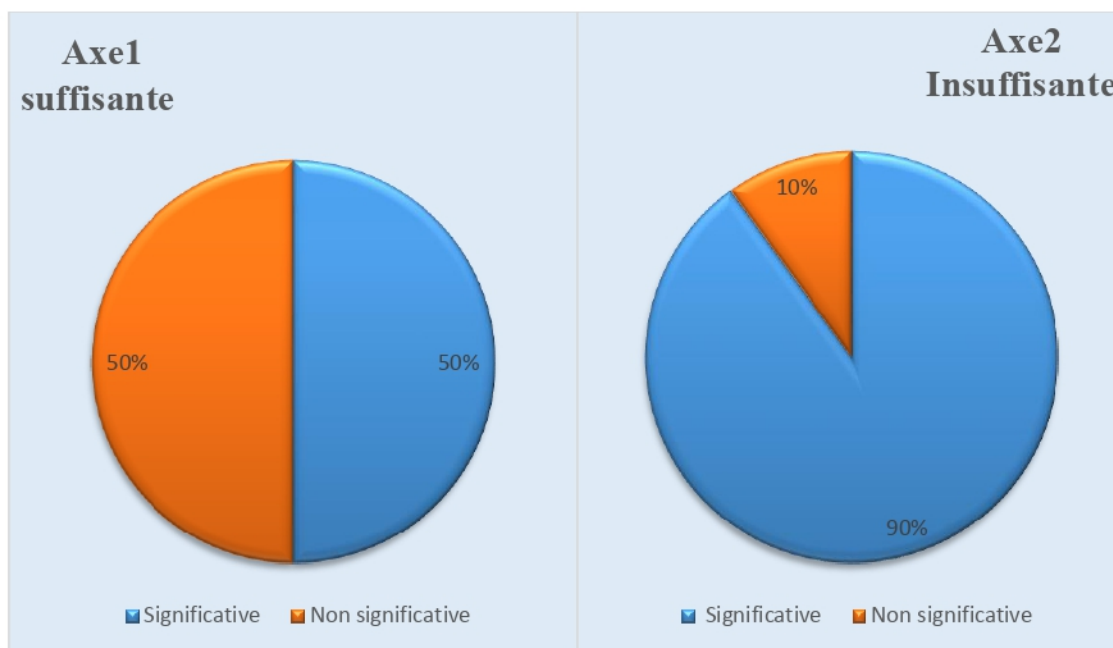
-Figure N°4-

4/b. Commentaire : De ce que nous avons obtenu comme résultats, nous l'avons inclus dans le tableau n°4 ; nous voyons que la relation entre l'évaluation de la réussite des apprenants et l'adoption de l'APC et la pédagogie de l'intégration est significative.

5/a. La relation entre la réussite de l'apprenant et l'adoption de l'APC chez les enseignants littéraires d'après l'hypothèse n°2.

Spécialité	Hypothèse N°2	Compétence	%	Signification
Littéraire	Axe1	Suffisante	50	Significative
			50	Non significative
	Axe2	Insuffisante	90	Significative
			10	Non significative

-Tableau N°5-



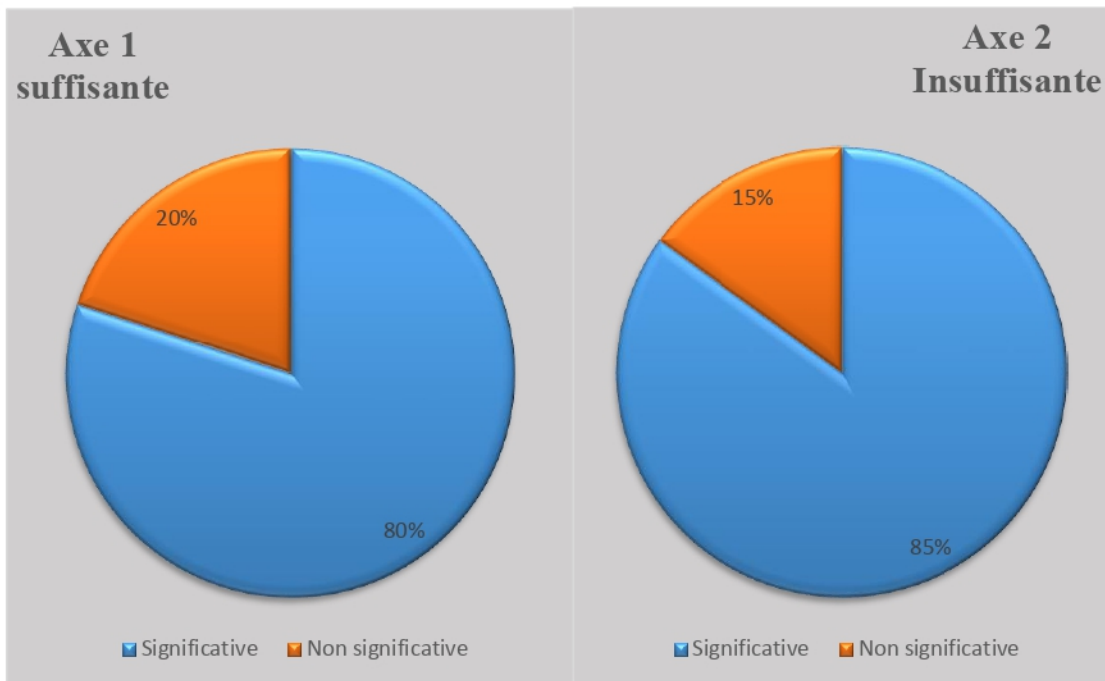
-Figure N°5-

5/b. Commentaire : Selon le tableau ci-dessus, la relation entre la réussite de l'évaluation et la compétence de l'enseignant et par la suite de l'apprenant est non significative.

6/a. La satisfaction de l'enseignant pour l'APC chez les enseignants scientifiques d'après l'hypothèse n°1

Spécialité	Hypothèse N°1	Compétence	%	Signification
Scientifique	Axe 1	Suffisante	80	Significative
			20	Non significative
	Axe 2	Insuffisante	85	Significative
			15	Non significative

-Tableau N°6-



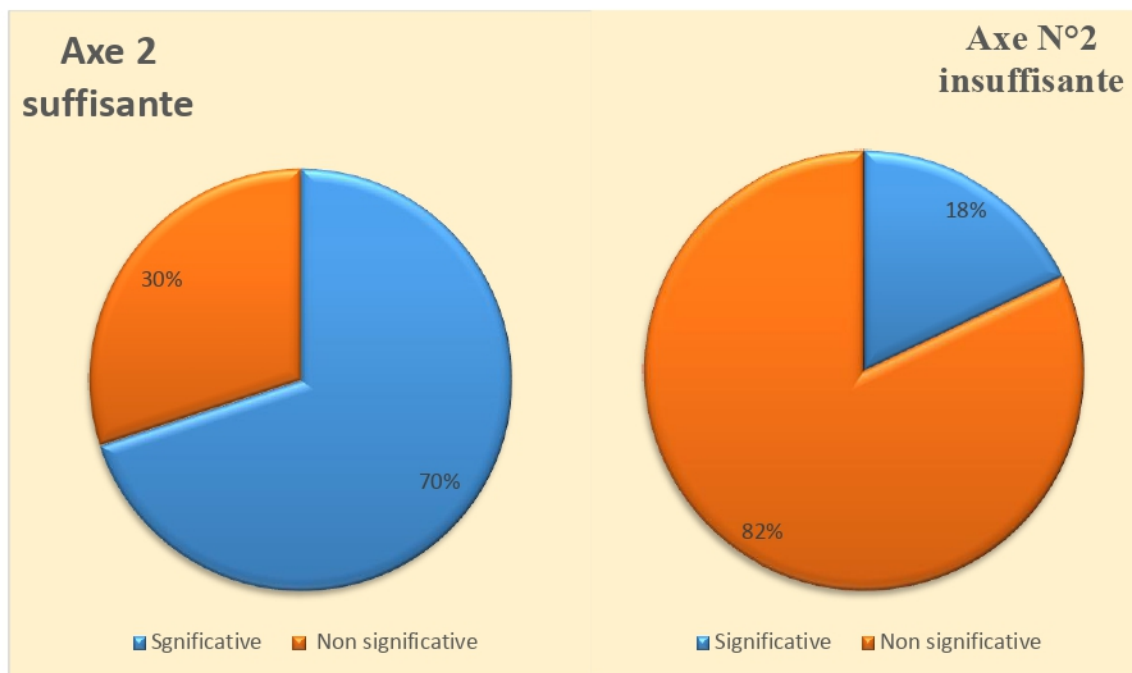
-Figure N°6-

6/b. Commentaire : Selon les résultats marqués dans le tableau, nous constatons qu'il y a une relation significative entre l'évaluation de la réussite des apprenants et l'adoption de l'APC et la pédagogie de l'intégration dans les classes de l'école moyenne.

7/a. La relation entre la réussite de l'apprenant et l'adoption de l'APC chez les enseignants scientifiques d'après l'hypothèse n°2.

Spécialité	Hypothèse N° 2	Compétence	%	Signification
Scientifique	Axe 1	Suffisante	70	Significative
			30	Non significative
	Axe 2	Insuffisante	82	Significative
			18	Non significative

-Tableau N°7-



-Figure N°7-

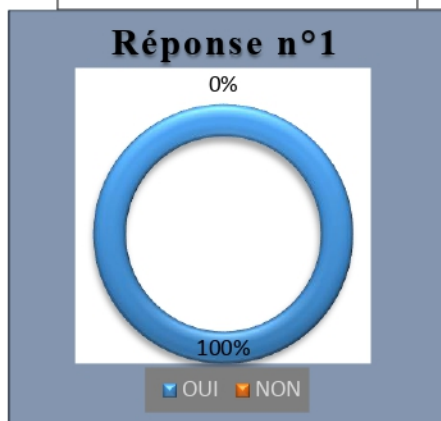
7/b. Commentaire : À partir des données ci-dessous nous concluons qu'il existe une relation significative entre la réussite de l'évaluation et la compétence de l'enseignant et par la suite de l'apprenant.

III/8. L'analyse des réponses des enseignants interrogés :

➤ **La première partie du questionnaire :**

➤ **Question n°1** : Êtes-vous satisfait de la nouvelle approche ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	01	100%
Non	00	00%

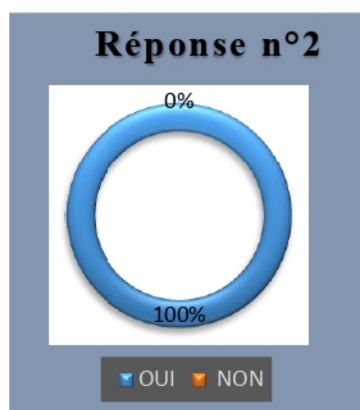


Le secteur ci-dessus nous dévoile que la majorité des enseignants trouve que la nouvelle approche intéressante et satisfait.

-Statistiques n°01-

➤ **Question n°2** : Croyez-vous que l'APC facilite l'acte de l'enseignement et l'apprentissage ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	01	100%
Non	00	00%

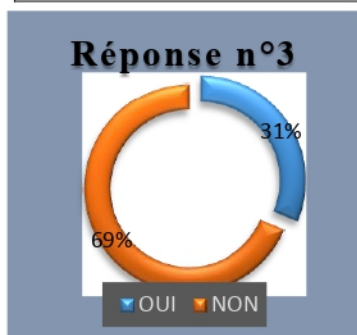


D'après les statistiques présentées, nous remarquons que la majeure partie des enseignants trouve que l'APC facilite l'acte de l'enseignement et l'apprentissage dans la classe.

-Statistiques n°02-

- **Question n°3** : Pensez-vous que votre mission est devenue plus difficile qu'avant ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0.31	31.42%
Non	0.68	68.57%

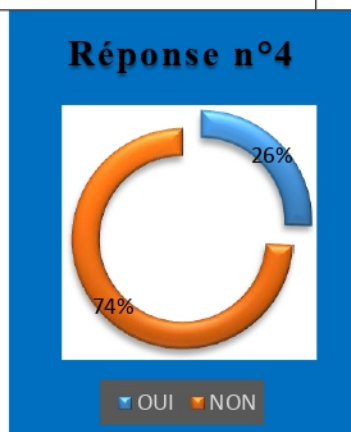


D'après les résultats obtenus, nous pouvons constater que seul 31% des enseignants répondent par un « oui » et pensent que leur mission est devenue plus difficile qu'avant, le reste à

-Statistiques n°3-

- **Question n°4** : Pensez-vous que le rôle de l'enseignant se limite à inculquer le savoir à l'apprenant ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0.25	25.71%
Non	0.74	74.29%

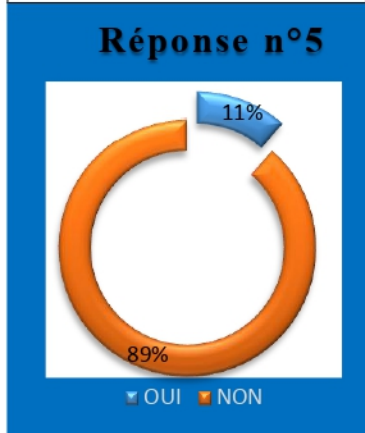


Le graphe nous montre que 26% des enseignants questionnés estiment que leur rôle se limite à inculquer le savoir à l'apprenant contre 74% qui répondent par pas du tout.

-Statistiques n°4-

➤ **Question n°5 :** Pensez-vous que l'APC c'est seulement une réforme à la PPO ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0.11	11.43%
Non	0.88	88.57%



La représentation graphique, nous informe que la majorité des enseignants interrogés soit 89% trouvent que l'APC ce n'est pas seulement une réforme à la PPO, contre 11% qui répondent par « oui »

-Statistiques n°5-

➤ **Question n° 6 :** Pensez-vous que l'APC participe à la réussite scolaire ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	01	100%
Non	00	00%



En interprétant le graphe, nous remarquons que l'ensemble des enseignants interrogés pensent que l'APC participe à la réussite scolaire.

-Statistiques n°6-

- **Question n°7** : Pensez-vous que l'APC transforme, développe, et mobilise le savoir ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	01	100%
Non	00	00%

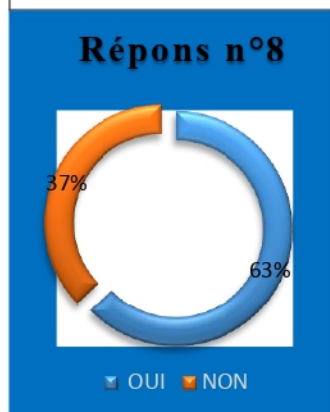


Les données présentées dans ce graphe nous informent que 97% de nos répondants estiment que « oui » l'APC transforme, développe, et mobilise le savoir ; contre 3% qui répondent par « non »

-Statistiques n°7-

- **Question n°8** : Pensez-vous que l'APC valorise les capacités et les insuffisances des apprenants ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0.62	62.86%
Non	0.37	37.14%



À l'analyse de ce secteur graphique nous remarquons que 63% de nos enquêtés considèrent que l'APC valorise les capacités et les insuffisances des apprenants contre 37% qui estimesnt le contraire.

-Statistiques n°8-

➤ **Question n°9** : Quel est votre degré de satisfaction à l'APC ?

5%

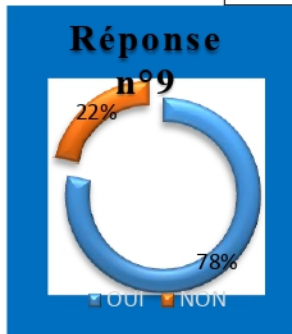
20%

50%

85%

0%

Degré	Fréquence	Pourcentage
0%	0.03	3.33%
5%	0.1	10 %
20%	0.08	8.33%
50%	0.5	50%
85%	0.28	28.33%



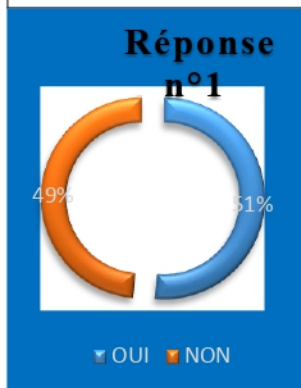
À travers les résultats obtenus nous remarquons que la majorité (plus de 50%) était pour la satisfaction à l'APC.

-Statistiques n°9-

➤ **La deuxième partie du questionnaire :**

➤ **Question n°1** : L'échec scolaire est-il résultat de la PPO ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0.51	51.43%
Non	0.48	48.57%

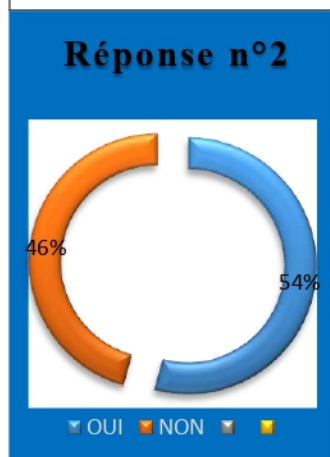


Cette répartition nous renseigne que 51% des répondants pensent que oui ; ; L'échec scolaire est le résultat de la PPO, tandis que l'autre moitié à savoir les 49% restant répondent par non.

-Statistiques n°1-

- **Question n°2** : Pensez-vous que le contenu du manuel n'a pas de relation avec la vie quotidienne de l'apprenant ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0.54	54.29%
Non	0.45	45.71%

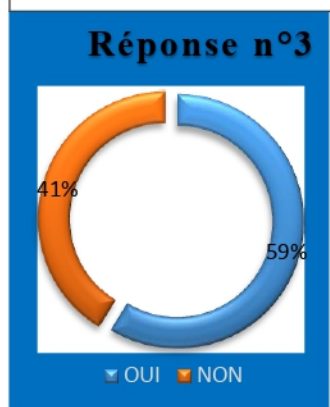


Les données présentées dans le graphe nous informent que 54% des enseignants trouvent qu'il n'y a pas de relation avec la vie quotidienne de l'apprenant, contre 46% estimant le contraire et qui répondant donc par non.

-Statistiques n°2-

- **Question n°3** : Pensez-vous que l'APC diminue l'échec scolaire ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0.52	52.86%
Non	0.37	37.14%

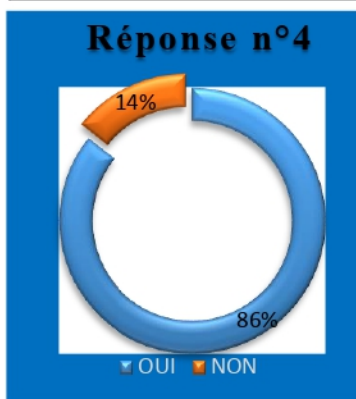


La lecture des résultats graphiques, il apparaît que la majeure partie des enseignants pensent que l'APC diminue l'échec scolaire tandis que seulement 41% des enseignants pensent que non.

-Statistiques n°3-

- **Question n° 4** : Pensez-vous que l'école algérienne est dans le besoin de cette nouvelle approche ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0.85	85.71%
Non	0.14	14.29%

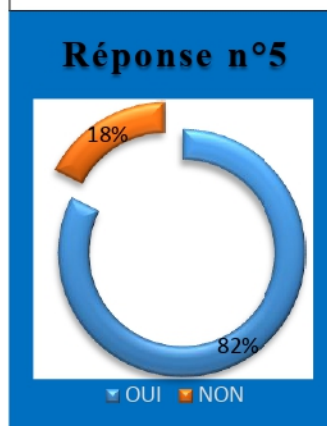


Le secteur nous dévoile que la majorité des répondants pensent que l'école algérienne est dans le besoin de cette nouvelle approche.

-Statistiques n°4-

- **Question n°5** : Pensez-vous que le résultat s'améliore en appliquant l'APC ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0.82	82.86%
Non	0.17	17.64%

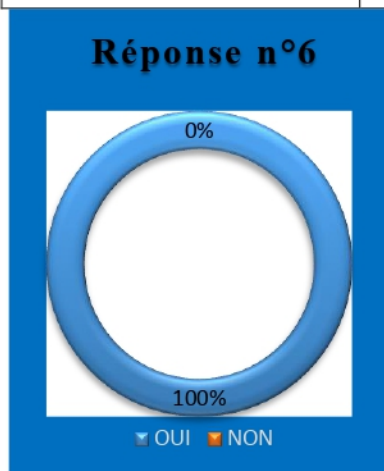


À la lecture des résultats graphiques, nous constatons que 82% de nos répondants estiment que le résultat s'améliore en appliquant l'APC, contre 18% qui pensent le contraire.

-Statistiques n°5-

- **Question n°6** : Pensez-vous que l'apprenant est capable de s'intégrer dans l'APC ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	01	100%
Non	00	00%

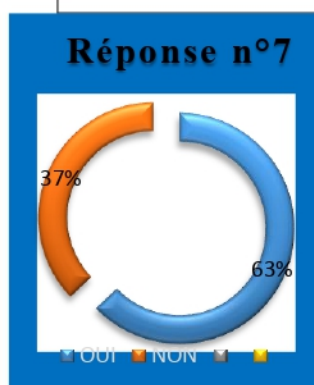


Il résulte de l'analyse des données que l'ensemble des enseignants interrogés que l'apprenant est capable de s'intégrer dans l'APC

-Statistiques n°6-

- **Question n°7** : Pensez-vous que rencontre des difficultés lors de l'évaluation en abordant l'APC ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0.62	62.86%
Non	0.37	37.14%

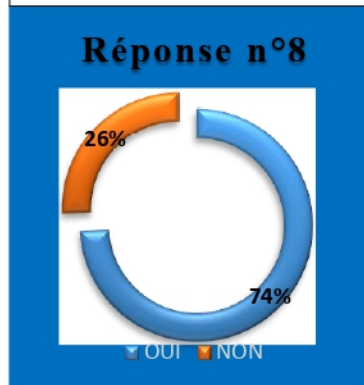


La représentation graphique nous informe que la majorité des enseignants interrogés soit 63% ne rencontrent pas des difficultés lors de l'évaluation en abordant l'APC, contre 37% qui répondent par oui

-Statistiques n°7-

➤ **Question n°8** : Constatez-vous une amélioration dans la résolution des problèmes par l'apprenant ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0.74	74.27%
Non	0.25	25.57%

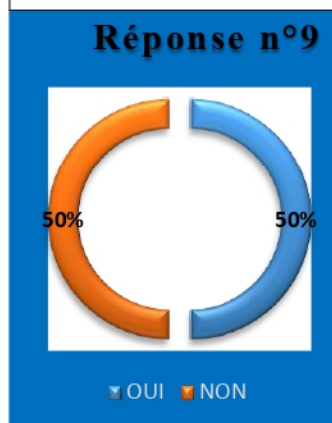


Le graphe nous montre que 74% des enseignants questionnés constatent une amélioration dans la résolution des problèmes par l'apprenant, contre 26% qui répondent par pas du tout.

-Statistiques n°8-

➤ **Question n°9** : Pensez-vous que les pré requis favorisent l'apprentissage et assurent une bonne réussite ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0.83	50%
Non	0.83	50%

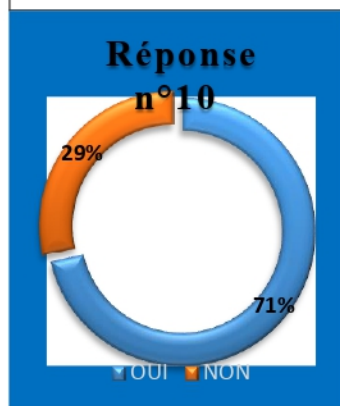


Cette répartition nous renseigne que 50% des répondants pensent que les pré requis favorisent l'apprentissage et assurent une bonne réussite, tandis que l'autre moitié à savoir les 50% restant répondent par non.

-Statistiques n°9-

➤ **Question n°10** : Pensez-vous que l'APC favorise les apprenants moins bons à assimiler plus ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	0.71	71.43%
Non	0.28	28.57%



Nous constatons à travers les pourcentages présentés sous forme de graphe, qu'une très grande partie des enseignants estiment que oui : l'APC favorise les apprenants moins bons à assimiler plus ;29% pensent le contraire

-Statistiques n°10-

III/9. L'analyse des résultats du questionnaire :

1. Selon l'hypothèse n°1 :

Il y a une satisfaction de la part de l'enseignant quant à l'application de cette nouvelle approche qui consiste à intégrer l'apprenant et le considérer comme partenaire pour résoudre une situation-problème complexe.

L'approche par les compétences facilite et favorise en même temps l'acte d'apprentissage et de l'enseignement.

La tâche de l'enseignant ne se limite pas à inculquer et accumuler des notions à l'élève mais comment les mobiliser et les intégrer comme savoir-faire dans sa vie quotidienne.

L'approche par les compétences n'est pas une réforme globale du système, ce n'est que le prolongement de ce qui est dans la pédagogie par objectif.

Selon le résultat obtenu, l'approche par les compétences favorise la réussite scolaire d'une manière effective.

2. Selon l'hypothèse n°2 :

L'approche par les compétences se réalise d'une manière significative quand l'apprenant arrive à résoudre des situations-problèmes proposées par l'enseignant, et que l'apprenant fera appel à des compétences transversales pour les résoudre et en tire satisfaction de son apprentissage.

Et de fait, la réussite de l'apprenant est liée étroitement avec la compétence de l'enseignant et de la méthode appliquée dans son enseignement et dans l'évaluation, pour bien porter des jugements fiables sur les compétences acquises par ses élèves.

L'évaluation significative et rationnelle est celle qui permet à l'apprenant d'améliorer son niveau et sa capacité de résoudre les problèmes en mettant en exergue son savoir et son savoir-faire.

Conclusion :

En résumé, ce chapitre nous a permis de connaître comment se déroule une enquête, et l'analyse des résultats de questionnaire nous a permis aussi de conclure qu'effectivement que l'approche par les compétences a satisfait la majorité de nos enquêtés. Entre autres, nous avons vu que les catégories traitées s'intéressent moins aux méthodes de la pédagogie d'intégration appliquées dans le processus enseignement/apprentissage.

Conclusion générale

À travers ce mémoire élaboré à la lumière d'ouvrages récents et propos recueillis de la part des enseignants et des apprenants, nous avons pensé et jugé nécessaire d'apporter un plus pour éclaircir cette approche adoptée récemment par le ministre de l'éducation dans le milieu scolaire qu'est « la classe ».

L'approche par les compétences et la pédagogie d'intégration ce n'est que le prolongement de la pédagogie par objectifs, mais avec un nouveau concept. Pour élucider cet avantage qui est à la portée des enseignants, il est utile de citer quelques propos de ceux qui ont déjà adopté et appliqué cette nouvelle démarche. Grâce à l'approche par les compétences et la pédagogie d'intégration, les apprenants deviennent de plus en plus responsables, ils éprouvent un sentiment d'appartenance face à leur travail, et à toutes les situations-problèmes, à eux-mêmes et non face à l'enseignant.

Ils sollicitent l'aide et les idées des autres ; ils ont parfois de merveilleuses idées que l'enseignant n'a pas. Ils ont la confiance à eux, ils acquièrent dans les groupes restreints, ils participent plus et activement à trouver la solution de la situation-problème qui leur permettra d'affronter d'autres et individuellement dans la vie sociale et quotidienne. Par ailleurs, l'enseignant et l'apprenant s'ils se décident de s'intégrer à cette approche et de ces principes ; ils auront pour mission de promouvoir les valeurs éducatives telles que l'engagement, l'ouverture à soi, aux autres et au monde. L'apprenant dans la perspective de cette approche est appelé d'apprendre à penser de façon critique, à être collaborateur capable de travailler en équipe et de bien gérer ses situations et de devenir citoyen et citoyenne au sens complet du terme dans le concept de la mondialisation.

Lexique

Compétence : Aptitude à pouvoir résoudre des problèmes, grâce à la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Consigne : Énoncé, oral ou écrit qui amène l'élève à exécuter une tâche.

Critère : Repère qui détermine la qualité que l'on attend dans la production d'un élève c'est à partir de l'ensemble des critères qu'on attribue la note.

Évaluation formative : Appréciation du niveau de maîtrise des savoirs et savoir-faire d'un élève et de son degré de compétence. Elle sert d'appui pour diagnostiquer ses faiblesses et remédier à ses lacunes.

Indicateurs : Indices qui précisent les critères de correction d'une évaluation. Ils sont spécifiques à chaque situation et permettent de corriger la production d'un élève de façon objective.

Intégration : Démarche qui permet de mobiliser plusieurs ressources pour résoudre une situation complexe de la vie quotidienne. Ce procédé permet de voir si un élève est compétent.

Palier : Période d'enseignement qui dure environ six semaines. Elle se clôt par une semaine d'intégration.

Pertinence : Adéquation d'une production à ce qui est demandé et aux supports propos.

Remédiation : Réajustement des apprentissages en fonction des lacunes que l'enseignement a diagnostiquées à la suite d'une évaluation formative.

Ressources : Ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être, qui sont les ingrédients d'une compétence.

Savoir : Connaissance spécifique sur un sujet donné.

Savoir-faire : Application d'un procédé, d'une règle, d'une technique.

Savoir-être : Attitude adaptée à une situation donnée.

Situation d'intégration : On parle aussi de « situation complexe ». Problème lié à la vie courante. Complexe et significatif pour l'élève. Cette situation doit le contraindre à mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elle sert à exercer ou à évaluer une compétence.

Références bibliographiques

Ouvrages

- 1- Belzile, N. (2010). Expérimentation de stratégies cognitives et métacognitives dans l'apprentissage de l'analyse littéraire chez les élèves qui redoublent le cours d'écriture et littérature au cégep. P23
- 2- Cardinet, J. (1990). Evaluation scolaire et pratique. Éditions universitaires ; De Boeck,
- 3- Delorme, C. (2008). L'Approche Par les Compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité. Logique de compétences et développement curriculaire, Paris, Le Harmattan, 113-126.e Boeck
- 4- DELORME, C. THÈSES DE L'UNIVERSITÉ PARIS-SUD (1971-2012).
- 5- Delorme, C. (2008). L'Approche Par les Compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité.
- 6- Dubet, F. (2004). L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ? Paris : Seuil.p30
- 7- Evola, R. (2013). Manuel d'enquête par questionnaire en Sciences sociales expérimentales. Editions Publibook
- 8- Fobre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. Revue française de pédagogie, 49-58.
- 9- Lessard, C., & Meirieu, P. (2008). L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux. De Boeck Supérieur
- 10- Logique de compétences et développement curriculaire, Paris, L'Harmattan, P119

- 11- Meirieu, P. (2008). Pédagogie : le devoir de résister. ESF.
- 12- Meirieu, P. (1989). Apprendre... oui, mais comment.
- 13- Pr.Boubekeur Benbouzid/ L'approche par les compétences dans l'école algérienne /O.N.P.S/2006/P 26-27
- 14- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S., & Meirieu, P. (2012). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation.
- 15- Roegiers, X. (2019). L'APC qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants. Édicef.p6-7
- 16- Roegiers, X. (2006). L'APC dans le système éducatif algérien. Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, 51
- 17- Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la Pédagogie de L'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves. La Refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeux d'une société en mutation, 107-124.
- 18- Roegiers, X., & Ketele, J. M. D. (2001). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck.
- 19- Roegiers, X. (2019). L'APC qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants. Édicef. P 22
- 20- Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la Pédagogie de L'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves. La Refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeux d'une société en mutation, P110-114
- 21- Roegiers, X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. Rabat, mars.
[http://htarraz.free.fr/collège/prof/pédagogie ROGIERES.pdf](http://htarraz.free.fr/collège/prof/pédagogie%20ROGIERES.pdf).

- 22- Vilatte, J. C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon.

Sitographie

- 1- <https://theses.fr/api/v1/export/rdf/2002GRE10129> Site sur internet. (Consulté le 22/4/2025)
- 2- <https://theses.fr/api/v1/export/rdf/2002GRE10129>, thèse de doctorat, Olivier Brunet. Site sur internet. (Consulté le 13/5/2025)
- 3- <http://hdl.handle.net/123456789/13966>, Méthodes de collecte de données dans un milieu professionnel : étapes et modélisation Site sur internet. (Consulté le 13/5/2025)
- 4- Approche par compétences : Comprendre les convergences et les divergences. Disponible sur internet sur le site suivant <http://www.eduweb-an.com/> (consulté le 02/05/2024)
- 5- Disponible sur internet sur le site suivant https://www.cairn.info/Accueil_Revues.php (consulté le 23/5/2024)
- 6- Sur le site <https://ultv.univ-lorraine.fr/video/11535-pr-xavier-roegiers-les-situations-dintegration-des-acquis/> (consulté le 28/4/2024)
- 7- Conférence : problématique du continuum éducatif-Xavier Roegiers sur le site <https://www.youtube.com/watch?v=udPLMpiXM8k> (consulté le 10/5/2024)

Annexe

II. 1. Description de l'étude pratique

Pour les besoins de notre étude pratique qui se compose de deux moments : une observation de classe, divisée en une observation proprement dite et une analyse de corpus résultant de l'activité de classe, et une collecte de données par le biais d'un questionnaire. Nous avons, donc, commencé par assister à plusieurs séances de français au cycle moyen. Ces séances nous ont permis d'observer la technique et la méthodologie adoptée par certains professeurs quant à la réussite du montage de la situation d'intégration, une étape cruciale dans l'enseignement par l'approche par compétences. Comme on a pu aussi constater la façon et le changement d'apprentissage chez l'apprenant ; très motivé ainsi que l'enseignant qui cultive et favorise cette motivation chez l'élève. Pour pouvoir lui faire acquérir des compétences.

II.1.1. Lieu de l'observation

? Ajoutez la description de l'établissement, lieu de l'observation

II.1.2. Population de l'observation

Notre population d'enquête se compose de collégiens de la 2^{ème} année moyenne. Ils sont en nombre de 20 élèves ; nous avons choisi cette catégorie en considérant le contenu du manuel de cette année qui est intéressant et motivant. Il nous a beaucoup aidé dans notre sujet de recherche et nous a facilité le travail.

II. 2. Déroulement de l'observation

II. 2. 1. Conditions de l'observation

D'aucun ne savent que l'approche par compétences vise un changement que l'enseignant arrive à installer, ou doit opérer au niveau de l'apprenant, ou alors pousser ce dernier à adopter un comportement souhaité qu'on vise à réaliser chez lui. Ce comportement doit être observable, mesurable et surtout évaluable. Nous avons assisté à une séance (activité) avec un enseignant et des élèves de la 2^{ème} année moyenne. Ledit enseignant a entamé la séance en scindant la classe en groupes de cinq élèves, il a proposé un contexte, deux supports différents et des consignes qui sont donnés aux élèves pour servir de guide à la résolution de la situation-problème.

Ensuite, l'enseignant se limite à orienter les groupes et laisse les élèves débattre eux-mêmes le travail proposé.

Voici, les données qui constituent le cadre de la séance :

- Classe (niveau) : 2^{ème}année moyenne N°1
- Nombre d'apprenant : 20 élèves
- Durée de la séance : une heure
- Projet : Raconter une fable
- Séquence : Réaliser une BD
- Séance : Production écrite
- Support 1 : Le manuel scolaire page 96-97
- Support 2 : BD à monter (planche, bulles, photos) +banque de mots pour écrire+ critères de réussite.

a). Situation d'intégration n°1 (Voir Annexe 1 – Fig.2)

? Ajoutez la description de la première situation d'intégration

b). Situation d'intégration n°2 (Voir Annexe 1 – Fig.3)

Les élèves sont invités à faire un montage d'une planche dynamique n BD, et ensuite compléter avec leurs propres mots les bulles de paroles tout en imaginant ce que disent les personnages de l'histoire.

II.2.2. Matériels utilisés

Une planche vierge, photos et des bulles

II.2.3. Banque de mots

- Noms : cigale, fourmi, hiver, été, grain...

-Verbes : être, avoir, manger, ramasser, faire, chanter, danser...

-Adjectifs : frais, active, fainéant...

II.2.4. Critères de réussite ou objectifs de la situation d'intégration

- Ne pas oublier d'utiliser les différents types de phrases.
- Utiliser les adverbes de manière.
- Faire attention aux fautes d'orthographe.

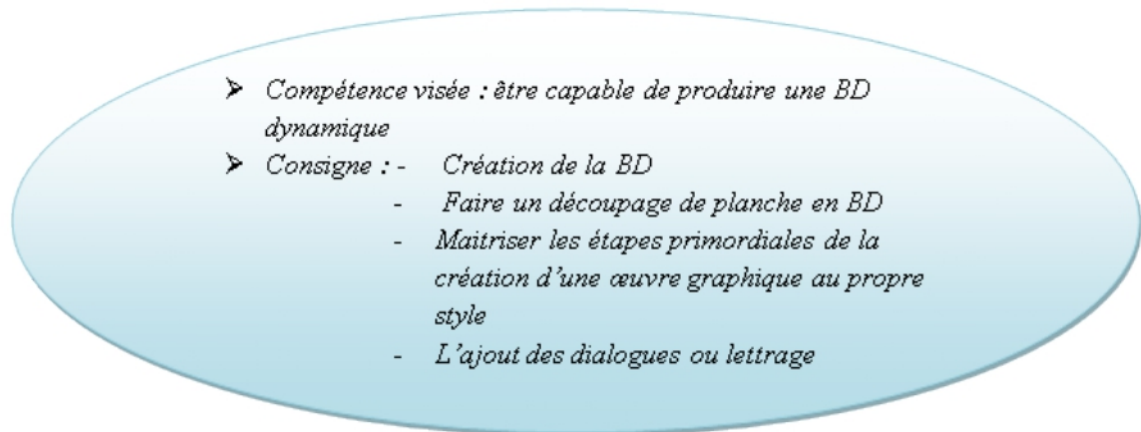


Fig.1 – Objectifs et consignes de la situation d'intégration

II.2.5. La tâche de l'enseignant

Pédagogiquement parlant, la tâche de l'enseignant consiste à faire connaître davantage le sujet aux élèves, ensuite discuter en groupe la consigne proposée qui doit être significative et à la portée de la majorité des participants.

Ajouté à cela, l'enseignant doit donner l'occasion aux élèves de s'exprimer et de donner leurs points de vue sur le fond et la forme du support. Une mobilisation de toutes les ressources qui aident et orientent les élèves à trouver ensemble la solution à la situation complexe, est fortement envisagée. Il est à noter que pour l'enseignant, résoudre une situation-problème, c'est connaître d'abord le problème et répondre correctement aux consignes.

II.2.6. Les étapes principales de l'observation

Nous avons constaté que l'enseignant a su comment installer dans sa classe une ambiance de travail en groupe où plusieurs élèves sont parvenus à mettre en relief leurs points de vue, sans toutefois dispenser ceux dit « moyens » ou « faibles » de participer au débat et à la décision prise en groupes.

Après cela, il y a eu un second moment que l'enseignant a réservé au traitement collectif du sujet, puis il a essayé d'entamer une analyse présentée individuellement et oralement pour une éventuelle évaluation de l'oral/écrit.

Enfin, la dernière étape, lors de laquelle l'enseignant a exhorté les élèves à produire individuellement le travail qui a été fait en groupe.

Voici un récapitulatif des tâches faites lors de la séance :

- La formation des groupes
- La mise en bain
- Présentation du support
- Analyse du contexte
- Présentation de la consigne
- Situation d'intégration
- Mobilisation des ressources

II.3. Analyse et interprétation des résultats de l'observation

II.3.1. Comportements observés dans les groupes

- ✓ Les élèves étaient très actifs pendant le travail en groupe.
- ✓ Les élèves ont effectué des lectures individuelles tout en se corrigeant les erreurs mutuellement.
- ✓ Des participations effectives ont été observées au sein des groupes, dans la mesure où chaque élève a essayé de donner son point de vue plus ou moins différent des autres.
- ✓ Les apprenants ont voulu mettre en exergue leurs savoirs et savoir-faire.
- ✓ Une compétition très active entre les groupes a été observée où chaque groupe voulait présenter son point de vue d'une manière meilleure que celle des autres groupes.
- ✓ L'échange entre les groupes et entre les éléments du même groupe a été fructueux, puisqu'il a permis de corriger les erreurs et donner lieu à des productions personnelles.

II.3.2. Analyse de corpus

L'annexe 2 illustre un exemple de la réponse d'un des groupes d'élèves à la situation d'intégration proposée lors d'une évaluation.

Pour analyser notre corpus et avoir une idée sur l'évaluation des compétences des élèves, nous avons choisi, avec l'aide de l'enseignant un barème sur dix points et une grille de critères d'évaluation ont été fixés pour analyser les copies des élèves.

Les critères d'analyse sont au nombre de 04 :

- La pertinence sur 03 points,
- La cohérence sur 03 points,
- La correction de la langue sur 03 points,
- L'originalité de la production sur 01 point.

Résultats de l'analyse de corpus

a)- Situation d'intégration n°1

	Pertinence	Cohérence du récit	Correction de la langue	Originalité de la production
--	-------------------	-------------------------------	------------------------------------	---

Situation n°1 Consigne1	Le groupe reçoit le point s'il répond au moins à quatre consignes.	Le groupe reçoit le point si le dialogue qu'il formule a du sens.	Le groupe reçoit le point si les points de langue sont abordés.	Le groupe reçoit le point s'il introduit dans leur production du BD un élément qui n'était pas demandé dans les consignes (vocabulaire, idée...)
	03 pts	03 pts	03pts	01pts
Copie 01 (Total)	2/3	1/3	1/3	0.5/1
Copie 02 (Total)	1/3	1/3	0.5/3	1/1

Tableau n°1. Résultats de l'analyse de corpus pour la situation n°1

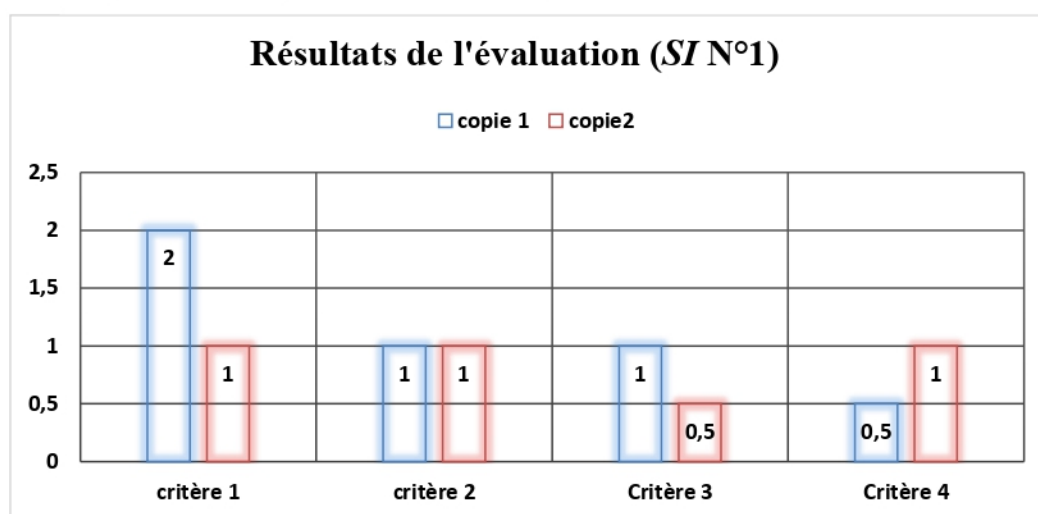


Fig.2 Histogramme des résultats de l'analyse de corpus de la situation n°1

b)- Situation d'intégration n°2

	Pertinence	Cohérence du récit	Correction de la langue	Originalité de la production
--	-------------------	---------------------------	--------------------------------	-------------------------------------

Situation n°2 Consigne2	Le groupe reçoit le point s'il répond au moins à quatre consignes.	Le groupe reçoit le point si le dialogue qu'il formule a du sens.	Le groupe reçoit le point si les points de langue sont abordés.	Le groupe reçoit le point s'il introduit dans leur production du BD un élément qui n'était pas demandé dans les consignes (vocabulaire, idée...)
	03 pts	03 pts	03 pts	01 pts
Copie 01 (Total)	3/3	2/3	2 / 3	0.5/1
Copie 02 (Total)	1.5/3	2/3	1.5/3	1/1

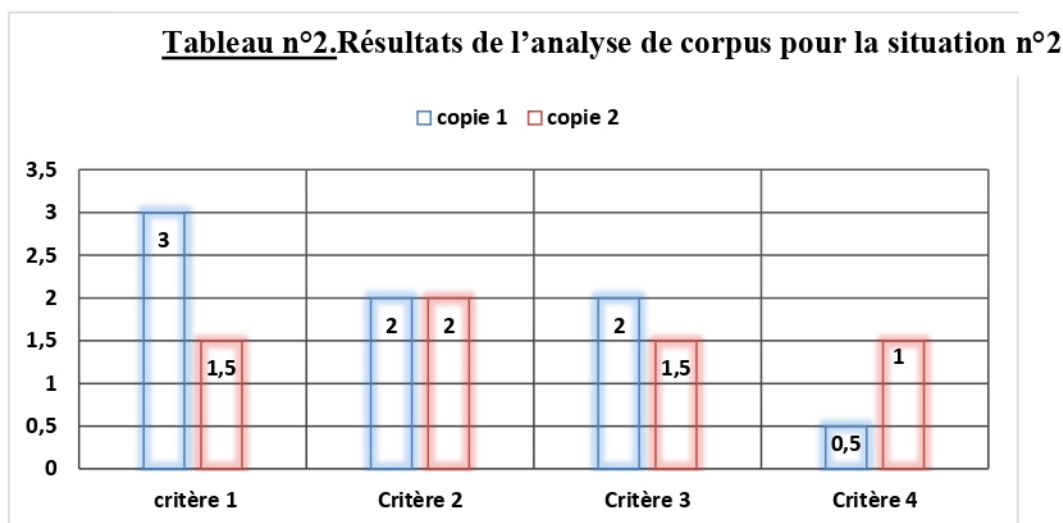


Fig.3 Histogramme des résultats de l'analyse de corpus de la situation n°2

Commentaire des résultats

Les éléments des tableaux ci-dessus, appelés indicateurs, précisent les critères de la bonne formulation des réponses. Ils permettent, également, de ne pas sanctionner deux fois la même erreur dans la copie. Il est préférable d'avoir trois consignes dans une situation-problème pour vérifier chaque critère minimal trois fois.

En général, une ou deux consignes ne sont pas suffisantes pour s'assurer que l'élève

maîtrise vraiment un critère. Les consignes doivent être indépendantes et garder le même niveau de complexité. Il ne s'agit pas d'une consigne divisée en trois parties. Le constat que l'on peut tirer de ces premiers résultats est que les situations d'intégration traitées ont permis de cibler la deux premières fonctions visées par l'établissement d'une situation d'intégration, à savoir, la transmission de connaissances et le développement de capacités et de compétences.

La première a été réalisée par le fait que les élèves ont pu échanger et transmettre de connaissances, notamment sur le plan de la correction mutuelle des erreurs.

La deuxième a été réalisée, d'après notre constat, par le fait que la première copie a dépassé largement la moyenne sur le plan de la pertinence et a égalé la moyenne sur le plan de l'originalité de la production où la deuxième copie a été meilleure.

Pour le reste, la première situation a été insuffisante pour garantir le développement des capacités et des compétences voulues.

La deuxième situation d'intégration a été comparativement plus fructueuse sur le plan de la transmission des connaissances et du développement des capacités et des compétences, puisque les résultats ont globalement dépassé la moyenne.

c)- Travail de remédiation

Après l'évaluation portant sur l'activité d'intégration, l'enseignant a regroupé les résultats de ses élèves par critères :

	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4
Groupe1	2/3	1/3	1/3	0.5/1
Groupe2	1/3	1/3	0.5/3	1/1
Groupe3	3/3	2/3	2/3	0.5/1
Group4	1.5/3	1.5/3	2/3	1/1

Tableau n°3. Résultats des élèves par critères

Résultats des élèves par critères

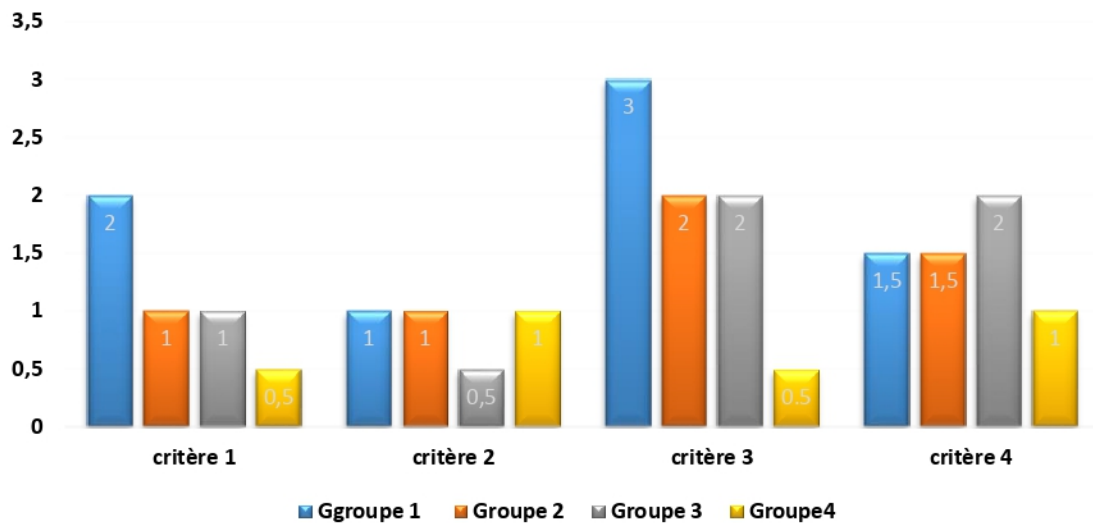


Fig.4 Histogramme des résultats des élèves

À partir du tableau ci-dessus, nous avons diagnostiqué, avec l'enseignant, les faiblesses de ses élèves pour chaque critère. Les élèves qui ont 1/3 ou 0.5/3 à un même critère ont été mis dans le même groupe. Il a ciblé en **priorité** la remédiation pour les élèves qui ont une note inférieure à 1/3 par critère.

Trois groupes ont été donc formés :

- ✓ Un premier groupe avec deux élèves de G1, et deux élèves de G2, pour travailler le critère 1 ;
- ✓ Un deuxième groupe avec deux élèves de G2, et deux élèves G3, pour travailler le critère 2 ;
- ✓ Un troisième groupe avec deux élèves de G3, et deux élèves de G4, pour travailler le critère 3.

L'enseignant s'est servi des exercices et des activités du manuel scolaire ou des fiches dites « point cours » pour réexpliquer différemment la leçon.

Au premier groupe, l'enseignant a proposé des exercices dans lesquels les élèves devaient travailler le lien entre la consigne et le document support, à savoir : « reformuler la consigne, repérer les passages concernés dont le support, etc. »

Au deuxième groupe, l'enseignant a proposé des exercices qui font retravailler la cohérence d'une BD. Voici, un exemple de ces activités :

Exemple

Remettre dans l'ordre les paroles d'un dialogue à partir des vignettes données dans le désordre ; ajouter des mots-liens entre les bulles de paroles d'une BD...

Pour le troisième groupe, l'enseignant regarde si les points de langue ont été bien choisis et les phrases dans ce contexte ont été bien formulées.

Afin de vérifier que les élèves ont bien profité de la remédiation, l'enseignant a essayé de proposer aux élèves une nouvelle situation-problème portant sur la remédiation de la même compétence: ni plus facile ni plus difficile que la précédente. L'objectif étant la consolidation de ladite compétence.

Conclusion de l'observation de classe

L'observation de classe nous a permis de conclure que les situations d'intégration proposées en classe permettent d'atteindre les trois premières fonctions déclinées dans la conceptualisation de Roegiers et Gérard (1993), à savoir :

1. *La fonction de transmission de connaissances*, par le biais de correction mutuelle des erreurs.

2. *La fonction de développement de capacités ou de compétences.* Dans notre cas ici, c'était la compétence de produire une BD dynamique et parmi les capacités qui ont été développées, nous avons noté, notamment par le biais de l'analyse de corpus, celle de la pertinence et à un degré moindre la cohérence. Alors que l'exactitude de la langue et l'originalité de la production semblent nécessiter plus de développement.

3. L'activité de rémediation a permis de travailler la *fonction de consolidation de l'acquis*, bien que cela reste encore insuffisant.

4. *La fonction de l'évaluation des acquis* a assurée à travers la grille d'analyse des copies, bien qu'elle reste toujours au niveau des acquis linguistiques au dépens de ceux sociaux culturels entre autres.

5. En partant de cette dernière conclusion, *la fonction d'éducation sociale et culturelle* et celle d'*intégration des acquis* sont malheureusement absente de la conception des situations d'intégration proposées.

Après l'observation de classe, la deuxième partie de cette étude pratique, était de présenter un questionnaire aux enseignants du cycle moyen, notamment ceux de la deuxième année moyenne, pour lier la pratique de la pédagogie d'intégration avec une vision globale que les enseignants concernés ont de l'approche par compétences (APC).

II.4. Le questionnaire

Le questionnaire a été destiné aux enseignants de français du cycle moyen dans la région de la wilaya de Naama au cours de l'année scolaire 2023/2024.

II.4.1. Détails du questionnaire

Le questionnaire destiné aux enseignants de l'école moyenne, comptant 19 questions, est divisé en trois parties:

Première partie: Cette partie est composée de questions fermées pour identifier les répondants : sexe, âge et expérience.

Deuxième partie: Cette partie porte sur la satisfaction des enseignants questionnés de l'APC.

Troisième partie: Cette troisième et dernière partie concerne la relation entre la réussite de l'apprenant et l'adoption de l'APC.

Sur les 80 questionnaires distribués, on a reçu 60 exemplaires renseignés de façon complète. Nous procédons dans ce qui suit à l'analyse des résultats obtenus illustrés sous forme de tableaux et de graphiques.

II.4.2. Résultats et commentaires

a). Première partie – Identification des répondants

a).1. Genre des répondants

		Fréquence	Pourcentage
Genre	Féminin	0.55	55%
	Masculin	0.45	45%

Tableau n°4. Genres des répondants

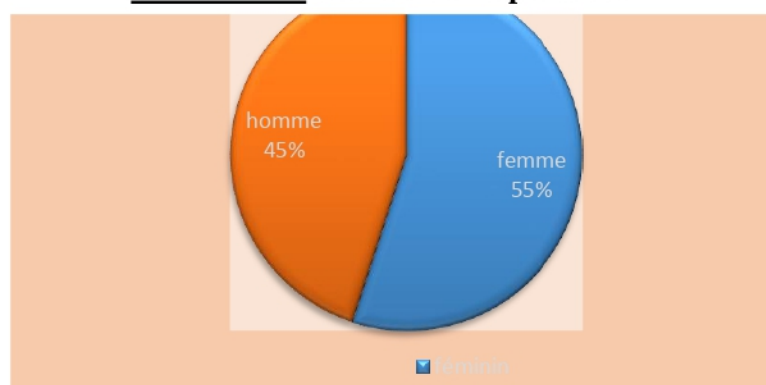


Fig.5. Graphique du pourcentage des genres

Commentaire

À travers les résultats obtenus ci-dessus, nous remarquons que le nombre des femmes enseignantes dépasse légèrement celui des hommes. Ce qui prouve qu'il y a dans le troisième cycle une parité presque parfaite, comparée aux autres cycles où l'un des sexes pourrait être dominant par rapport à l'autre.

a).2. Âges des répondants

Âge	23-30	31-43	44-56	Plus de 56 ans
Fréquence	0.35	0.28	0.33	0.03
Pourcentage	35%	28.33%	33.33%	3.33%

Tableau n°5. Âges des répondants

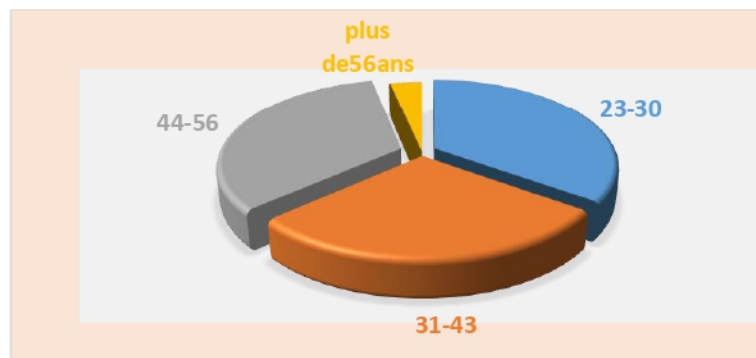


Fig.6. Graphique des pourcentages des âges

Commentaire

Nous constatons que plus du tiers des enseignants ont des âges entre 23 et 30 ans, par conséquent la frange la moins expérimentés au vu de l'âge. Deuxième frange constituant, elle aussi le tiers de la population est celle entre 44 et 56 ans.

Une frange, sans nul doute ayant plus d'expérience et qui, avec la troisième frange des 31 à 44 ans (28.33%) assure l'équilibre en matière d'encadrement si le travail de coopération et d'encadrement est fait régulièrement et efficacement pour, justement, éclaircir les méthodes et techniques utilisées dans l'APC, notamment la conception et l'installation des situations d'intégration en classe.

a).3. Profile des enseignants

Fonction	PEM	PREM	PFEM
Fréquence	0.2	0.31	0.48
Pourcentage	20%	31.66%	48.33%

Tableau n°6. Profile des enseignants



Fig.7. Graphique des pourcentages des profils

Commentaire

Le résultat nous est évident à travers les statistiques mentionnées ci-dessus que 79% des professeurs qui ont répondu à nos questions ont une longue expérience dans le domaine, ce qui nous amène à conclure une analyse très utile pour obtenir des réponses complètes au problème soulevé dans la recherche que nous menons sur le point de présenter.

a).4. Situations familiales des répondants

État-civil	Marié (e)	Célibataire	Autre (à préciser)
Fréquence	0.5	0.38	0.1
Pourcentage	50%	38.33%	11.66%

Tableau n°7. Situations familiales des répondants

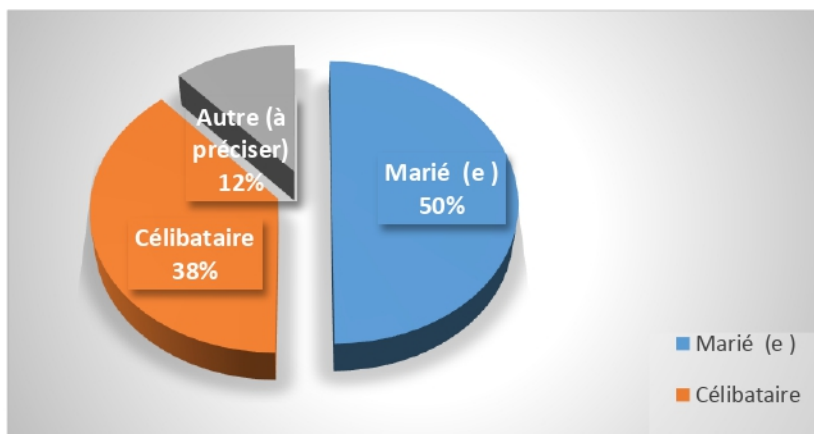


Fig.8. Graphique des pourcentages situations familiales

Commentaire

Nous constatons que la moitié des enseignants interrogés sont des personnes mariées et l'autre moitié est constituée des autres situations (célibataire, divorcé(e), veuf ou veuve). Ces pourcentages signifient que la moitié des enseignants a des responsabilités familiales et par conséquent possède une expérience en matière de pédagogie qui lui permet d'être efficace et efficiente en classe et de partager ses connaissances et savoir-faire avec le reste des collègues enseignants.

a).5. L'expérience professionnelle

Expérience professionnelle	1 à 5 ans	5 à 10ans	Plus de 10 ans
Fréquence	0.36	0.18	0.45
Pourcentage	36.66%	18.33%	45%

Tableau n°8. Pourcentages de l'expérience professionnelle



Fig.9. Graphique des pourcentages de l'expérience professionnelle

Commentaire

Le plus grand pourcentage des enseignants ont plus de 10 ans d'expérience. Ce qui est rassurant pour l'enseignement moyen à Naama qui apparemment assuré par une bonne partie d'enseignants qui ont de l'ancienneté dans le secteur. Cette frange pourrait être aidée par les 18.33% ayant de 5 à 10 ans d'ancienneté pour participer à l'encadrement des 36.66% ayant de 1 à 5 ans d'enseignement.

b). Deuxième partie – La satisfaction des enseignants de l'APC

Question n°1 : Êtes-vous satisfait de la nouvelle approche ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	01	100%
Non	00	00%

-Statistiques n°01-

Questions	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8
Oui	100%	100%	31.42%	25.71%	11.43%	100%	100%	62.86%
Non	00%	00%	68.57%	74.29%	88.57%	00%	00%	37.14%

Tableau n°9. Pourcentages des réponses aux questions concernant la satisfaction des enseignants de l'APC

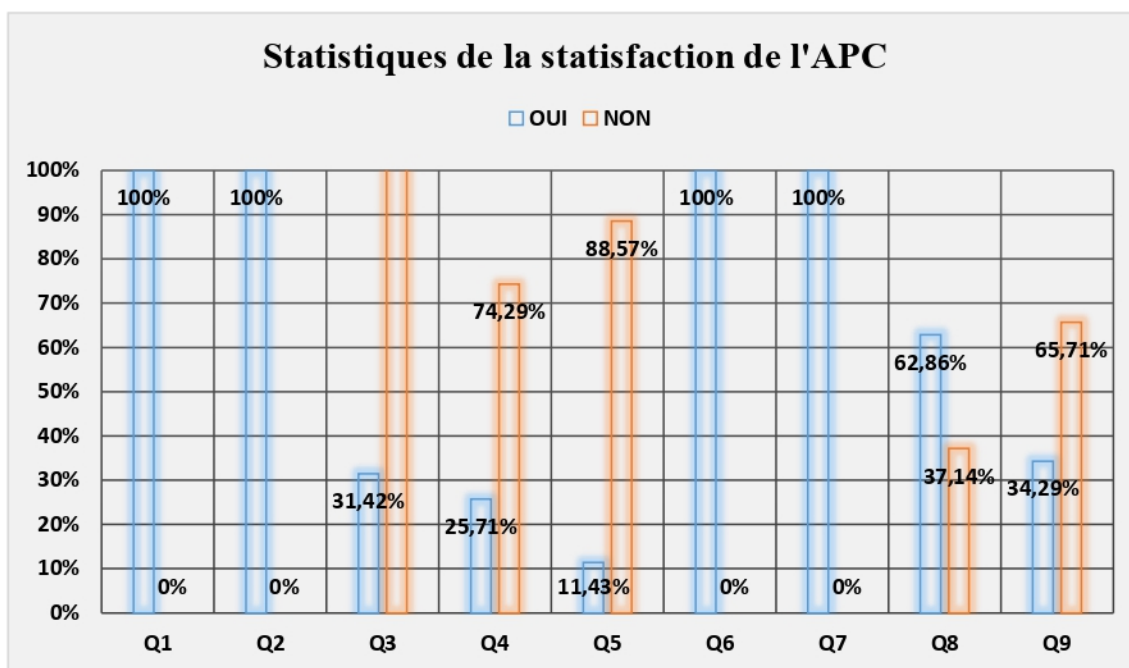


Fig.10. Graphique des réponses aux questions concernant la satisfaction des enseignants de l'APC

Commentaire

À travers les résultats obtenus ci-dessus, nous constatons que l'approche par compétences satisfait la totalité des enseignants questionnés (Q1) et qu'elle participe à la facilitation de l'enseignement (Q2 et Q3). La majorité des enseignants sont conscients que grâce à l'APC, ils savent que la mission de l'enseignant dépasse le simple stade de la transmission des connaissances et des savoirs (Q4).

Pour ce qui de la nature méthodologique de l'APC, la majorité des enseignants savent que l'APC n'est pas une version remaniée de la pédagogie par objectifs (PPO) (Q5), à juste titre d'ailleurs puisque l'APC est d'une nature cognitiviste et la PPO est d'une nature behavioriste. La totalité des enseignants questionnés est sûre que l'APC est une approche qui participe à la réussite des enseignements (Q6) et donc en toute évidence,

l'APC contribue à un bon développement et une bonne mobilisation des savoirs (Q7) et valorise les capacités constituant les compétences visées (Q8).

0%	5%	20%	50%	85%

Tableau n°10. Les pourcentages de la neuvième question

Commentaire

c). Troisième partie – La relation entre la réussite de l'apprenant et l'adoption de l'APC

QS	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
Oui	51.43%	54.29%	52.86%	85.71%	82.86%	100%	62.86%	74.27%	50%	71.43%
Non	48.57%	45.71%	37.14%	14.29%	17.64%	00%	37.14%	25.71%	50%	28.57%

Tableau n°10. Pourcentages des réponses aux questions concernant la réussite de l'apprenant et l'adoption de l'APC

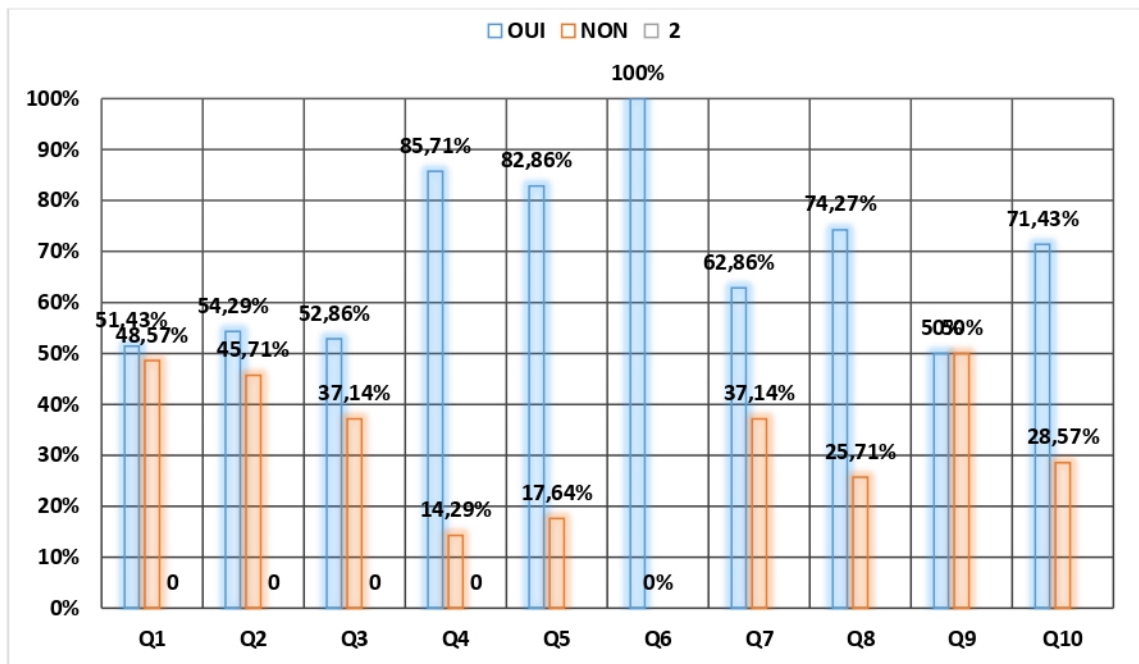


Fig.11. Graphique des réponses aux questions concernant la réussite de l'apprenant et l'adoption de l'APC

Commentaire

À travers les résultats obtenus ci-dessus, nous constatons que les enseignants interrogés confirment qu'il existe une relation complémentaire entre la réussite de l'apprenant et l'adoption de l'APC dans la classe de l'école moyenne.