

L'approche par compétences : une réponse aux difficultés d'apprentissage des temps verbaux en classe de FLE



Dr. Amara Abderrezak
Université de Mostaganem

Résumé : Dans ce présent article, nous soulevons les problèmes rencontrés par les élèves algériens dans l'apprentissage des temps verbaux du passé français et nous nous interrogeons sur l'efficacité de l'approche par compétence à résoudre ces difficultés. La réforme en cours se base sur l'approche par compétences parce que l'analyse du taux de décrochage et d'échec scolaire des élèves qui continuent leurs études a poussé le Ministère de l'Éducation Nationale à chercher les causes et les solutions à ces problèmes.

Mots-clés : apprentissage - approche - compétence - temps verbaux - erreurs

المخلص في هذه المقالة، نطرح المشاكل التي يواجهها التلاميذ الجزائريون في تعلمهم للأفعال الماضية الفرنسي، كما نتساءل عن فعالية طريقة الاقتراب بالكفاءة لحل تلك الصعوبات. التغيير الساري المفعول يرتكز على طريقة الاقتراب بالكفاءات لأن تحليل عدد المتخلين و الإرساب المدرسي للتلاميذ الذين يواصلون دراستهم، دفع بوزارة التربية الوطنية على البعث عن الأسباب و الحلول لتلك المشاكل.

الكلمات المفتاحية : التعلم، الطريقة - الكفاءة - الأفعال - الأخطاء

Abstract: In the present article, we rise up the problems met by the Algerian students in their learning of the tenses in the French past tense and we ask ourselves on the efficiency of the so-called approach by competence to solve these difficulties. The reformation which is on way is based on the approach by competence because the analysis of the number of detachment and scholar failure of the students who follow their studies has pushed the ministry of national education to seek for the causes and solutions to these problems.

Keywords: learning - approach - competence - tenses - errors

Tout d'abord qu'est-ce que l'approche par les compétences ? Proposée par le Ministère de l'Éducation Nationale, l'approche par compétences est la base pédagogique de toutes les actions d'enseignement de la nouvelle réforme. Cette nouvelle approche, initiée au Canada vise à doter l'apprenant algérien d'outils langagiers, de stratégies et de compétences pour lui permettre de faire face aux exigences de la vie.

On peut ainsi définir l'approche par compétences comme étant une nouvelle façon d'enseigner. Par cette approche, inspirée de diverses recherches et expériences éducatives, les actions de l'élève deviennent l'outil principal de son apprentissage. Pour apprendre, l'élève doit agir en fonction de situations qui sont déterminées par l'enseignant et qui contiennent les connaissances que l'élève doit acquérir.

Qu'est-ce qu'une compétence ?

Selon Alain Rieunier (2004), la compétence est

« la capacité à articuler un ensemble de ressources: savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir communiquer, savoir inventer, mobilisées par un individu ou par une équipe pour résoudre une situation complexe, originale ou routinière, de manière autonome ».

Bien plus, la compétence est considérée comme un «savoir-agir» qui met en branle un ensemble de connaissances, de capacités et d'habiletés qui sont mobilisées pour être utilisées de façon efficace dans des situations problèmes auxquelles peut faire face l'élève (en milieu scolaire ou extra-scolaire) et qui « peuvent n'avoir jamais fait partie de son expérience antérieure » (Farouk Bouhadiba, 2004 : p.23).

Cet ensemble de ressources consiste en connaissances, en habiletés et en capacités qui sont intégrées et accessibles en mémoire, donc « mobilisables » dans l'action, parce qu'elles ont été exercées régulièrement et avec succès dans un contexte donné puis, par la suite, dans des contextes semblables.

Pour acquérir un savoir-agir, il faut d'abord comprendre et retenir ce que l'on apprend, puis s'en servir fréquemment et avec succès dans un ensemble de situations semblables. Par exemple, un pilote de l'air est compétent lorsqu'il est capable de conduire l'avion à sa destination, dans le temps de parcours qu'il s'était fixé, sans avoir fait d'accident, abîmé l'avion ou enfreint les règles de la navigation aérienne. Ce savoir-agir nécessite, bien sûr, la maîtrise de différentes habiletés telles que savoir démarrer l'appareil, savoir décoller, savoir utiliser le contact-radio, savoir atterrir, etc.

Ce savoir-agir nécessite aussi de savoir maîtriser les connaissances multiples telles les connaissances relatives au code de la navigation aérienne, aux affichages du tableau de bord, au temps nécessaire pour le décollage de l'avion, etc. On ne peut dire qu'un pilote de l'air est compétent que si l'on observe son action dans le ciel dans une variété de situations qui sont représentatives de celles auxquelles il est réellement confronté.

Par ailleurs, notons que le système éducatif algérien subit des changements profonds pour accroître son efficacité et répondre aux besoins langagiers des apprenants algériens. Deux grands chantiers ont essentiellement été lancés : celui des programmes scolaires dernièrement reformulés sous la forme de compétences (l'approche dite communicative a cédé le pas à l'approche par compétences) et celui des manuels scolaires, véritable clé de voûte de la généralisation de toute réforme dans un grand pays.

Ce changement est dû au fait que l'approche communicative qui était à la mode durant les années 80 et qui avait donné des résultats satisfaisants ailleurs, n'a pas pu fonctionner dans le système socio-éducatif algérien. Plusieurs facteurs déterminants en sont la cause :

- surcharge des classes,
- démotivation des élèves,
- manque de moyens matériels,
- absence de communication en classe,
- problèmes socio-professionnels de l'enseignant,
- matériel éducatif manquant,
- manuel scolaire non adéquat,
- environnement défavorable.

Par ailleurs, l'échec scolaire, l'hétérogénéité des classes qui constitue un des facteurs principaux qui entravent le travail de l'enseignant, et la démotivation des élèves sont autant d'éléments qui montrent à quel point l'école algérienne génère elle-même les maux dont elle se plaint par ailleurs.

La réforme en cours se base sur l'approche par compétences parce que l'analyse du taux de décrochage et d'échec scolaire des élèves qui continuent leurs études a poussé le Ministère de l'Éducation Nationale à chercher les causes et les solutions à ces problèmes.

Celui-ci s'est rendu compte que ce qui est appris par les élèves durant une année est oublié quelques années plus tard. L'élève se trouve alors dans une situation où il a perdu ses acquis et prend du retard sur le rythme imposé par les programmes. Une des principales causes de cet échec est l'approche communicative dont la mission est d'amener l'apprenant à l'utilisation de la langue étrangère et de la culture qu'elle véhicule pour une meilleure connaissance de soi et une meilleure communication avec l'autre. Cette approche a échoué pour les raisons que nous venons de citer plus haut. En outre, on a voulu introduire « l'approche communicative, qui prône la communication par excellence, dans une société où il était difficile de communiquer, c'est-

à-dire de s'écouter et d'accepter la contre argumentation » (Farouk Bouhadiba, 2004 : 19).

Il y a lieu de rappeler que la nouvelle réforme éducative n'a commencé en Algérie qu'en 2002, et n'a touché en ce temps là que l'école primaire. Quant au collège et au lycée, ils fonctionnaient toujours selon l'ancien programme (enseignement fondamental au Cem). Conséquence : les élèves qui arrivent en 1^{ère} A.S n'ont pas été touchés par la réforme et par conséquent ne viennent pas au lycée avec les bases attendues par l'enseignant pour appliquer cette méthode dite par compétences.

Autrement dit, ces apprenants arrivent en 1^{ère} AS démunis des compétences suivantes (ce sont des compétences parmi d'autres) :

- savoir lire un texte
- savoir le comprendre
- savoir rédiger un texte cohérent
- savoir raconter un récit
- savoir utiliser les temps verbaux du français
- savoir les réutiliser dans un récit.

Ces résultats expliquent en partie les lacunes linguistiques rencontrées chez ces mêmes élèves. Et ce n'est qu'en septembre 2007 que la première année secondaire a connu la réforme attendue.

Bien plus, nous pouvons dire que les difficultés rencontrées chez nos élèves dans l'emploi des temps verbaux du français proviennent en partie de l'application imparfaite de la méthode en 9^{ème} AF. Donc, il revient à l'enseignant de 1^{ère} AS de combler les lacunes et d'user de son savoir-faire pour inculquer aux élèves les savoirs et les savoir-faire dont ils ont besoin.

Cette nouvelle approche (par compétences) va lui permettre de consolider la durabilité des apprentissages chez ses apprenants. Une fois que l'élève saisit ce qui est enseigné, l'enseignant le place dans des situations similaires afin de faciliter l'utilisation de ses connaissances dans divers contextes et lui permettre de mieux les assimiler. Par exemple, pour aider à l'intégration des connaissances en conjugaison, l'enseignant propose des situations où l'élève doit utiliser la conjugaison pour corriger les textes de ses compagnons, vérifier sa propre rédaction, expliquer la conjugaison des verbes employés aux élèves qui n'ont pas tout saisi.

Toutes ces actions favorisent l'intégration de la conjugaison verbale et luttent contre l'oubli. Lorsque l'élève aura à réutiliser ces connaissances, il aura assez d'expérience pour le faire. Ainsi, il sera plus facile

pour lui d'apprendre, puisque les nouvelles connaissances s'intégreront à celles déjà développées. Et ceci est valable pour tous les points de langue qui posent problème à ces apprenants de 1^{ère} AS.

Par ailleurs, les élèves qui ont suivi une scolarité de plusieurs années, mettent fin à leurs études et, quand ils se retrouvent dehors, sont incapables de régler d'une manière correcte, un problème de la vie quotidienne, c'est-à-dire qu'ils sont incapables d'utiliser leurs connaissances scolaires.

L'approche par compétences a pour objectif de remédier à cette situation jugée négative pour la société. Pour ce faire, elle place l'élève dans des situations problèmes dans lesquelles il a l'occasion de mobiliser les savoirs et les savoir-faire qu'il a appris à l'école. En agissant de cette manière, on considère que c'est en dénouant des situations complexes que l'on devient compétent.

Le développement d'une compétence *Savoir raconter* par exemple, repose donc fondamentalement sur la qualité de la compréhension des apprentissages (temps verbaux, cohérence, anaphores etc.) et sur l'utilisation fréquente et variée de cette compréhension dans un contexte donné et des contextes similaires. Selon Mario Richard et Steve Bissonnette (2001), l'élève deviendra

« compétent lorsqu'il saura agir avec brio dans des contextes particuliers et semblables. Il le saura parce qu'il aura compris ce qu'il doit faire, et qu'il se rappellera comment et dans quelles conditions le faire efficacement, puisqu'il se sera exercé régulièrement en classe.. »

Mais, avoir des connaissances ou des capacités ne prouve pas qu'on est compétent. On peut connaître les règles de conjugaison et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître la technique du récit et ne pas savoir le rédiger.

Bien plus, la réalité nous dévoile que des élèves qui ont des capacités n'arrivent pas à les mobiliser de manière adéquate et au moment favorable, en classe. L'adaptation des connaissances des élèves dans une situation inattendue « est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui pré-existe pas. Il n'y a de compétence que de compétence en acte. » (Le Boterf, 1994).

Dans l'approche par compétence, l'élève fait part de sa compréhension et montre son savoir-faire en désignant et en développant les choses avec ses propres mots. « *Il possède alors des connaissances dites déclaratives* » (Mario Richard et Steve Bissonnette, 2001).

Le passage du stade de l'habileté vers celui de la capacité s'accomplit

quand

« *l'élève est en mesure de passer à l'action et d'utiliser ce qu'il a compris dans le contexte d'une situation problème dont le niveau de complexité est plus élevé. Alors qu'au niveau de l'habileté l'élève a compris quoi faire, au stade de la capacité il lui faut maîtriser les conditions nécessaires pour utiliser ce qu'il a compris, soit les pourquoi, comment, quand et où le faire, c'est-à-dire les connaissances procédurales et conditionnelles.* » (Mario Richard et Steve Bissonnette, 2001).

Finalement, le passage de la capacité vers la compétence se matérialise lorsque l'emploi de ce que l'élève a compris se montre réfléchi au point que le succès obtenu l'incite à en refaire l'expérience.

Voyons, maintenant de près le contexte algérien : l'approche par compétence peut-elle régler les problèmes que rencontrent les apprenants algériens dans l'expression des temps verbaux du français ?

En principe, le parcours que devra suivre l'apprenant algérien pour développer, par exemple, l'habileté à employer les temps verbaux du récit, qui concourt au développement de la compétence *savoir raconter*, se fait de la manière suivante : tout d'abord, au niveau de l'habileté, l'élève devra apprendre la règle qui régit l'emploi de chacun des temps, à savoir : le passé composé, le passé simple et l'imparfait.

Une fois la règle apprise et comprise, l'élève va l'appliquer dans un exercice proposé à cet effet. Il s'agira pour lui de mettre le temps qui convient, par exemple. S'il arrive à maîtriser puis à appliquer cette règle dans un contexte, là on peut dire qu'il a atteint l'habileté. Mais le passage de la l'habileté vers la capacité n'est pas aussi simple qu'on le pense. Les exercices répétés qui montrent la compréhension de l'élève ne suffisent pas. Il doit être capable de se servir de ses acquisitions pour régler une situation problème, comme par exemple «produire un texte cohérent» dans lequel il intégrera de manière intelligente les temps verbaux qui conviennent.

Mais cette opération ne peut s'effectuer sans le concours de l'enseignant qui joue un rôle important pour amener l'élève vers la maîtrise de la capacité. Il lui montrera progressivement comment appliquer la règle d'emploi des temps verbaux du passé dans le contexte d'une production écrite, et lui demandera de rédiger trois ou quatre phrases dans lesquelles il devra les insérer.

Il pourra ensuite l'inviter à écrire des phrases où le passé composé est employé, et enfin d'autres phrases dans laquelle on retrouvera le passé composé, le passé simple et l'imparfait, ensemble. Il va ainsi intérioriser

la règle d'emploi des temps verbaux du passé dans différents contextes.

Grâce à l'aide de l'enseignant, cette capacité sera ensuite mobilisée à l'intérieur de la compétence : «savoir rédiger», en faisant écrire régulièrement à l'élève des textes où il pourra automatiser l'emploi de chacun des temps verbaux du passé.

Au stade de la compétence, l'élève arrivera ainsi à rédiger, d'une manière normale, différents types de textes où il utilisera automatiquement ces temps verbaux, sans être obligé de recourir à la règle.

On constate ainsi que si l'on veut arriver à ce que les élèves développent la capacité d'employer correctement les temps verbaux du passé dans un contexte de production écrite, ce que Jacques Tardif (1999 : 40) appelle «le transfert attendu dans une *tâche cible*, il faudra les préparer à le faire par une multitude de «*tâches sources*». Le but visé là est d'augmenter la fréquence d'utilisation de la règle afin d'en consolider la compréhension dans l'action.»

S'ils arrivent à utiliser d'une manière correcte l'imparfait par exemple, ceci va leur permettre d'automatiser l'application de la règle qui préside à l'emploi de ce temps, mais aussi à l'emploi du passé simple et du passé composé, dans des contextes plus riches. Cette capacité, en se combinant avec d'autres comme la capacité à utiliser les auxiliaires avoir et être, les adverbes, les adjectifs qualificatifs, à structurer les phrases par exemple, contribuera au développement de leur compétence à savoir raconter par écrit un récit.

Nous ne pouvons plus nous contenter alors de donner la règle qui régit l'emploi du système verbal du passé aux élèves, ce qui ne permet même pas à ces derniers de développer le savoir-faire (le fait d'avoir énoncé la règle qui régit l'emploi des temps du passé, aux élèves est loin d'affirmer qu'ils l'ont comprise), mais nous devons les aider à fonder leur compréhension jusqu'à une utilisation adéquate de ces temps verbaux qui deviendra automatique et se réalisera en classe, à l'oral puis à l'écrit.

Ainsi, notre rôle sera de préparer les élèves au transfert attendu. Quant aux apprenants, ils sont appelés à user de tout leur savoir-faire pour affronter des situations problèmes plus complexes (des exercices plus compliqués qui les poussent à mobiliser leur savoir et savoir-faire afin d'y répondre correctement).

L'approche par compétence dans le système éducatif algérien nous semble un atout pour donner du sens au travail scolaire, mais les réactions des enseignants du primaire et du collège, nous laissent penser que

cette méthode se confronte à des difficultés supplémentaires dans la conception et l'analyse des tâches proposées aux élèves. Il ne suffit plus de proposer des exercices intéressants et bien conçus, il faut projeter les apprenants dans de vraies situations, des démarches de projet, des problèmes ouverts : plus une situation a du sens, plus elle mobilise, et implique un plus grand nombre d'apprenant.

Farouk Bouhadiba (2004 : 19) a souligné que l'approche par compétences si « elle est bien implantée dans notre pays, apportera certains éléments de réponse aux questionnements et aux lacunes constatées ». En effet, idéalement, l'approche par compétences offre de meilleures chances de créer des situations porteuses de sens, du simple fait qu'elle relie les savoirs à des pratiques sociales.

Il incombe aux enseignants de français de proposer, en classe, de telles situations au quotidien et à les rendre productrices d'apprentissage. Il convient donc de ne pas les borner à un rôle de motivation ou de sensibilisation, mais de s'en servir pour favoriser des apprentissages tels : l'apprentissage des constituants de la phrase, la conjugaison, l'orthographe, etc.

Lorsque l'apprenant algérien participe à son propre apprentissage des temps verbaux du récit en mobilisant l'ensemble des ressources dont il dispose, pour la résolution d'un problème dans une situation donnée, il acquiert très tôt «*une autonomie, et prend en charge son propre apprentissage*»(Holec H., 1981 : p.05).

Toutefois, il est utile de rappeler qu'en Algérie, il est encore trop tôt pour évaluer les retombées de cette réforme éducative. Dans deux ans, on pourra mieux juger ses résultats. Le plus urgent d'ici là, est de parler de l'approche par compétence en termes simples tout en montrant qu'elle est compatible avec la transmission de connaissances de base.

En outre, il est utile d'ajouter que la réussite de l'approche par les compétences dans la résolution des difficultés rencontrées par les élèves algériens dépend de certains facteurs déterminants :

- il faut que l'enseignant soit consciencieux dans sa démarche,
- il doit lancer «les projets» en fonction des lacunes de ses élèves,
- il ne s'agit pas seulement de se centrer sur les compétences à faire acquérir, le suivi de la progression de chaque élève est tout aussi essentiel,
- enfin, concernant le problème de l'emploi des temps verbaux du passé, une fois que l'élève aura saisi les règles d'emploi, l'enseignant devra le placer dans des situations semblables afin de lui faciliter l'utilisation de ses connaissances en matière d'emploi du

PC, du PS et de l'IMP dans divers contextes et de lui permettre de mieux les assimiler. L'enseignant pourra, à titre d'exemple, et afin d'aider à l'intégration des connaissances dans l'emploi des temps du récit au passé, proposer des situations où l'élève devra se baser sur son propre texte et expliquer l'emploi des verbes utilisés aux élèves qui n'ont pas tout compris.

Bibliographie

- Bouhadiba F. 2004. Cahiers de langue et de littérature, numéro spécial. Université de Mostaganem.
- Holec H. 1981. L'autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie. Revue ELA n° 41. Paris.
- Le Boterf. 1994. De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Les Editions d'organisation.
- Rieunier A. 2004. Psychologie et pédagogie : À la recherche des fils de la trame. *Actualité de la formation permanente*, n° 191. Saint-Denis-La plaine. Paris.
- Richard M. et Bissonnette S. 2001. Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme, (texte condensé du livre). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Tardif J. 1999. Le transfert des apprentissages, Montréal : Éditions Logiques.