

Numéro 4

revue semestrielle  
2e semestre 2009

# Résolang

Littérature, linguistique & didactique

Actes du colloque Jeunes chercheurs  
des 6-7 décembre 2008, Oran

Varia

ISSN 1112-8550

La revue *Résolang* entend promouvoir, en littérature, linguistique et didactique françaises et francophones, une recherche fondée sur le dialogue entre les disciplines et le réseau des chercheurs et équipes de recherche qui s’y consacrent, au sein des universités algériennes et avec leurs partenaires internationaux.

Attachée à refléter une recherche vivante et actuelle, elle s’ouvre aussi bien aux études des jeunes chercheurs et doctorants qu’à des programmes thématiques sollicitant des spécialistes d’origine géographique et de champs disciplinaires les plus divers.

Résolang ne publie que des articles inédits. Les contributions présentées dans chaque numéro sont soumises à l’aval du conseil scientifique et d’un comité de lecture international anonyme.

### **Comité d’édition**

Présidente: Rahmouna Mehadji Zarior, *Université d’Oran*

Fewzia Sari Mostefa-Kara, *Université d’Oran*

Anne-Marie Mortier, *Université Lyon 2*

### **Conseil scientifique**

Président: Bruno Gelas, *Université Lyon 2*

Boumediène Benmoussat, *Université de Tlemcen*

Jacqueline Billiez, *Université Grenoble 3*

Jean-Paul Meyer, *Université de Strasbourg*

Hadj Miliani, *Université de Mostaganem*

Fewzia Sari Kara Mostefa, *Université d’Oran*

Djamel Zenati, *Université d’Alger*

### **Secrétariat de rédaction**

resolang@gmail.com

Université d’Oran – Faculté des lettres, des langues et des arts

B.P. 1524, El M’naouer, Oran 31000

### **Directeur de la publication**

Monsieur le Recteur de l’Université d’Oran

Les conditions de soumission des articles, les recommandations aux auteurs, la charte typographique *Résolang* et les mentions légales sont consultables sur les sites :

*site institutionnel* : [www.univ-oran.dz](http://www.univ-oran.dz) – rubrique « revues »

*site d’information* : [sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php](http://sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php)



<i>Avant-propos</i> <i>par Bruno Gelas</i>	3
<hr/>	
COLLOQUE JEUNES CHERCHEURS 2008	
<b>CAMILA AÏT YALA</b> Étude comparative du comportement discursif des hommes et des femmes	7
<b>HOURIA BELDJILALI</b> La réforme du système éducatif algérien : l'approche par les compétences et la situation d'intégration	25
<b>HACÈNE RYAD BENMANSOUR</b> Vers une construction mythologique du vocable "mer" dans <i>Au commencement était la mer</i> de Maïssa Bey	31
<b>FAFFA BENTABET</b> Le traducteur face à sa matière : cas de Baudelaire	37
<b>NABILA BESTANDJI</b> Représentations et implicite dans le discours journalistique : étude comparative de la titrologie de deux quotidiens francophones après les attentats du 11 septembre 2001 ( <i>El Watan, Le Monde</i> )	47
<b>AMEL DERRAGUI</b> Stratégie d'écriture dans <i>Mille... et un jours au Méchouar</i> de Rafia Mazari	61
<b>NASSIMA KACIMI GUELLIL</b> La dimension autobiographique dans le roman werthérien : Johann Wolfgang von Goethe, Benjamin Constant, Eugène Fromentin	67
<b>GHOUTI KHERBOUCHE</b> L'échange « quadrinaire » : indice d'interculturalité chez les interlocuteurs plurilingues algériens	73
<b>AHMED MOSTEFAOUI</b> Enseigner le français des sciences et technologie : de l'analyse à la proposition didactique : la compréhension écrite	79

<b>BOUMEDIENE BENMOUSSAT</b>	91
La dynamique de la linguistique contrastive : théorie et méthodes	
<b>NABILA HAMIDOU</b>	97
Le manuel dans l'institution scolaire. Approche pédagogique	
<b>MOHAMED MILIANI</b>	105
De l'utilisation du questionnaire de recherche en langues : entre effet mode et nécessité méthodologique	
<b>NADIA BAHIA OUHIBI GHASSOUL</b>	111
Recherche, méthodologie, corpus	
<b>FEWZIA SARI MOSTEFA KARA</b>	119
Réflexions préliminaires sur l'acte de lecture	
VARIA	
<b>FAOUZIA BENDJELID</b>	125
De la déconstruction du genre : le roman comme dispositif langagier. Compte rendu du roman <i>Archéologie du chaos (amoureux)</i> de Mustapha Benfodil	
<b>FATIMA ZOHRA KHALILI</b>	131
Apprentissage du FLE : prépositions abstraites et difficultés d'emploi	
<b>YAGUÉ VAHI</b>	141
La dénomination figurative du "soleil" dans <i>L'Envers du soleil</i> de Jean-Baptiste Tati Loutard	
ANNEXE	
Thèses soutenues du pôle ouest algérien depuis l'année 2004-2005	
	153

## La réforme du système éducatif algérien

### L'approche par les compétences et la situation d'intégration

« Parmi les défis de l'avenir auxquels nous devons faire face, celui de l'éducation est le plus difficile et le plus complexe mais aussi le plus chargé d'espérance et le plus passionnant à relever, parce qu'il détermine à la fois l'avenir des générations futures, l'évolution et l'équilibre harmonieux de notre société, et conditionne le développement économique, scientifique et technologique de notre pays ainsi que le rayonnement de sa personnalité et de sa culture dans le monde. »

Extrait de l'Allocution du Président de la République, prononcée lors de la cérémonie d'installation de la Commission Nationale de la Réforme du système éducatif, Mai 2000. (*L'Éducateur* 2005, p.3)

La réforme de l'enseignement s'inscrit dans le cadre d'une dynamique nouvelle avec comme perspective un changement qualitatif de l'enseignement. À sa fonction de transmettre à chacun les savoirs, savoir-faire, attitudes et valeurs fondamentales, l'école ajoute celle d'assurer les bases nécessaires à l'insertion des jeunes dans la vie sociale et économique, à travers l'acquisition d'un haut niveau de compétences et de connaissances. Il lui est pour cela indispensable de savoir développer chez les élèves une double capacité à apprendre et à être efficace – ce qui passe par un apprentissage des compétences qui leur permettra, demain, dans leur vie professionnelle, de s'approprier des connaissances pour la résolution de problèmes qu'ils rencontreront. Le monde du travail recrutera des élèves qui ont appris à apprendre et qui sont prêts et capables de continuer à apprendre tout au long de leur vie.

C'est à cela que vise l'approche par les compétences: doter l'apprenant d'un potentiel qui lui permettra d'intégrer toutes ses connaissances dans des situations réelles. Ou, en d'autres termes: intégrer les savoir et les savoir-faire dans l'enseignement, c'est aborder le développement des compétences de l'élève, c'est-à-dire lui donner la possibilité de mobiliser ses acquis en situation. L'enseignant devra donc veiller à ce que, tout au long de ce processus, l'apprenant ne soit pas amené à se construire de nouvelles compétences sans chercher à réfléchir sur ce qu'il est entrain de faire. Ce n'est pas la production qui importe en elle-même, mais que chacun fasse ce qu'il peut tout en sachant comment le faire et pourquoi il le fait. Il s'agira donc, durant le temps de l'enseignement/apprentissage, d'habituer l'apprenant à retrouver les compétences qu'il possède déjà, autrement dit, ses pré-requis. Ce n'est qu'à partir de toutes ses aptitudes qu'il pourra s'engager dans le processus d'apprentissage en toute autonomie.

Autrefois, la priorité était donnée au savoir sur le modèle encyclopédiste. L'enseignant, dispensateur de ce savoir, était chargé de le transmettre, et l'élève, récepteur, prenait note, de façon à se l'approprier pour le restituer au moment des contrôles, qui n'étaient qu'un simple constat, sans appréciation aucune des acquis dans la durée. Dans cet enseignement traditionnel,

il n'y avait communication ni entre l'enseignant et l'élève, ni entre l'élève et d'autres élèves. L'objectif était de couvrir la matière en accumulant le plus de connaissances possibles, car posséder ce savoir constituait une fin. Rogiers précise à ce propos :

« Un fossé se creuse imperceptiblement entre l'école, qui contribue souvent à distiller des savoirs ponctuels, et les situations auxquelles elle est sensée préparer les élèves. Les élèves habitués, dès leur plus jeune âge, à aborder des savoirs de façon séparée, continuent souvent à raisonner plus tard de façon cloisonnée, même dans des situations simples. Des recherches internationales comme celle de Carraher & Schliemann (1985), Sotto (1992) ou encore Sotomayor (1995) ont par exemple montré combien il existait à travers le monde ce que l'on appelle des "analphabètes fonctionnels", c'est-à-dire des personnes qui ont acquis des connaissances à l'école primaire, mais qui sont incapables d'utiliser ces connaissances dans la vie de tous les jours :

- ils peuvent déchiffrer un texte, mais sont incapables d'en saisir le sens et, partant, d'agir en conséquence ;
- ils peuvent effectuer une addition, mais quand un problème de la vie de tous les jours leur est posé, ils ne savent pas s'il faut faire une addition ou une soustraction ;
- ils connaissent des formules mathématiques par cœur, mais ils sont incapables de les utiliser de façon pertinente dans une situation donnée, etc. » (Rogiers 2000, p. 16)

Le modèle behavioriste, quelques années plus tard, rompait avec cette tradition en promouvant la pédagogie par objectifs, qui ne considérait plus le savoir comme une fin mais comme un objet : des savoir-faire à acquérir devenaient les objectifs qu'il fallait atteindre.

Cependant, ces dernières années, nous avons pu constater que l'élève possédait peut-être des savoirs et des savoir-faire, mais qu'il était incapable de les utiliser en situation réelle : d'où le modèle socioconstructiviste, qui prend désormais le savoir comme ressource, et le considère comme un recours pour répondre à une situation-problème. L'apprenant « acteur » doit avant tout apprendre à mobiliser ses compétences dans des situations de plus en plus variées et de plus en plus complexes.

Cette évolution de la pensée pédagogique se reflète bien dans les définitions données de la compétence. Le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* en propose, par exemple, cette première définition théorique :

« 1. Les dictionnaires définissent, dans son acception courante, la *compétence* comme : "une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier", selon qu'ils insistent sur le savoir ou le savoir-faire. » (Robert 2002, p. 30)

Dans le *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère*, Pierre Cuq commente la notion en ces termes :

« En didactique des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des reproches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres ; approches communicative ou notionnelle – fonctionnelle par exemple » (Cuq 2003, p. 48-49)

La compétence serait donc un ensemble organisé de *connaissances conceptuelles*, avec toutes les notions qu'elles peuvent englober et les relations qu'elles peuvent avoir entre elles, et de *connaissances procédurales*, regroupant tous les savoir-faire et habiletés qui permettront de résoudre efficacement une tâche-problème (par « habileté », nous entendons une stratégie par laquelle l'apprenant pourra s'approprier une connaissance).

Le constructivisme, en didactique, concerne donc les procédures d'enseignement qui mettent l'élève au centre des apprentissages scolaires. Il repose sur l'idée-force que les savoirs ne se transmettent pas, mais qu'ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'apprenant, qui seul apprend. Les

connaissances se construisent, que ce soient celles de l'apprenant ou celles de l'enseignant. Cela revient à dire que l'enseignant doit, d'une façon ou d'une autre, utiliser le savoir comme une ressource, considérer l'élève comme un apprenant, acteur de son propre apprentissage afin qu'il puisse développer des compétences par le savoir intervenir et agir.

Prenons le cas des langues étrangères. Apprendre à parler et écrire une langue c'est d'abord apprendre à communiquer. Il s'agira donc de fournir dorénavant à l'apprenant tous les outils nécessaires à la réalisation de sa tâche en le plaçant dans une situation qui lui permettra de mettre en œuvre des ensembles organisés de savoir, de savoir-faire et d'attitudes assurant la maîtrise progressive des compétences fixées par les référentiels. La motivation devient l'élément moteur, le point de départ des activités proposées à l'apprenant. Le rôle de l'enseignant s'en trouve redéfini : il devra proposer des activités correspondant au besoin d'agir et de créer de l'apprenant. Et le rôle assigné à ce dernier change également : c'est en interaction constante qu'il devra construire ses connaissances, s'il veut accomplir les tâches qui le mèneront à la réalisation de l'objectif fixé initialement. Pendant le processus d'apprentissage, il répondra par tous les comportements qu'il lui sera possible d'avoir : il devient ainsi un acteur dynamique, concerné, qui apprend peu à peu à gérer son savoir par son apprentissage, à son rythme et avec l'aide d'un enseignant qui aura été formé en conséquence.

Plus précisément encore, si l'enjeu de l'enseignement des langues est bien communicationnel, il suppose que soient mises en place des situations de communication faites de circonstances dans lesquelles l'élève, par la pratique de la langue, réalisera ou essaiera de réaliser une compétence. Ce qui implique de veiller à ce que ces champs d'activité fassent l'objet d'un choix réfléchi et que, vu l'hétérogénéité des classes, ils offrent à la fois une grande variété et une réelle diversification des apprentissages, tant au niveau du degré des difficultés qu'à celui de la motivation ou des contenus culturels.

Afin que la transmission du savoir soit profitable aux apprenants, les méthodologies doivent évidemment être régulées : c'est le rôle de l'enseignant. Car, dans la mesure où il n'y a plus transposition du savoir mais processus d'apprentissage pour arriver à acquérir ce savoir, il lui revient avant tout d'en assurer le bon fonctionnement et de prévoir des remédiations à d'éventuels blocages. Sa mission n'est plus de délivrer un savoir que l'on trouve dans les livres, mais d'entreprendre une recherche personnelle pour déterminer, après avoir étudié son public (qui n'est autre que « chaque apprenant »), quel est le savoir-faire (« faire apprendre ») qui correspond le mieux au processus d'apprentissage. Il s'orientera ainsi vers des méthodes didactiques qui favoriseront d'abord l'écoute des préoccupations de l'élève : partir de son vécu, de ses acquis, se poser des questions sur ce qu'il pourrait percevoir, définir des objectifs en termes de comportements observables, l'impliquer dans l'appropriation de ses connaissances, etc. Il cherchera ensuite à lui fournir des matériaux constitués d'activités organisées et successives, qui seront étudiées de telle sorte que l'apprenant puisse gérer seul son apprentissage. L'enseignant n'interviendra en tant que tel que si l'apprenant fait appel à lui en cas de « blocage ». Et, même dans ce cas, l'enseignant devra veiller à ne pas s'imposer dans l'interaction :

« Car communiquer des émotions est nécessaire, mais pas suffisant si l'élève ne peut pas se positionner par rapport à elles, en trouvant sa propre façon d'agir, pour s'approprier

réellement le résultat de ses actes: faute de quoi, le projet d'apprentissage restera celui de l'adulte, pas le sien.» (Hatchuel 2005, p.117)

Car c'est bien là le «pivot» de l'approche par les compétences: un apprentissage géré par l'apprenant, qui en est l'élément moteur. Le processus ne fonctionne que par lui et par rapport à lui. En conséquence, même si elle ne sont que les «prétextes» qui lui permettront de s'intégrer à part entière dans son apprentissage, les situations-problèmes mises en place par l'enseignant et les activités qu'elles impliquent sont à choisir avec soin. L'autonomie dont parle la refonte des programmes commence, en effet, par la «manipulation autonome» que suscitent ces activités. Il est donc du ressort de l'enseignant de les construire en conséquence, veillant par exemple, d'activité en activité, à ne proposer qu'une difficulté à la fois.

Quant à la situation-problème, rappelons la définition qu'en donne Philippe Meirieu :

«Situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis» (Meirieu 1987, p.191)

Elle est véritablement le cadre par lequel l'apprenant va s'intégrer à son apprentissage: c'est en se trouvant face à des difficultés, face à des situations complexes qu'il assimile le savoir. Tout apprenant qui se trouve dans un conflit cognitif, dans une situation de déséquilibre, doit en effet agir mentalement, réfléchir, pour retrouver son équilibre et mettre en application des savoir-faire.

Revenons, pour finir, à l'enseignant. Il doit être savant, et suffisamment maîtriser les savoirs universitaires pour être capable de les transformer en savoirs enseignés. Mais cela implique également une maîtrise de la didactique. Car, pendant que l'apprenant aura à manipuler, réfléchir, comparer, justifier, analyser, synthétiser, résoudre en effectuant des tâches dans le cadre des activités d'apprentissage, l'enseignant, lui, devra guider, orienter, animer, faciliter, aider à surmonter les obstacles et à développer des stratégies d'apprentissage. Pour cela, il doit avoir la capacité de transformer son appréhension des difficultés que pourrait rencontrer un apprenant, en images et représentations précises et réelles.

Dès le départ, des objectifs pour lesquels le sujet a une conscience minimale des parcours à suivre et des moyens à mettre en œuvre pour pouvoir avancer seul, doivent être fixés. Les stratégies d'apprentissage, qui sont des mécanismes cognitifs, vont permettre à l'apprenant d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser d'une manière autonome les connaissances apprises. Mais il en va de même pour les enseignants: considérer les apprenants comme le promet la nouvelle réforme, et non plus comme une classe d'élèves, les contraint à savoir développer à leur tour de nombreuses stratégies d'apprentissage différenciées: autant de stratégies que d'apprenants...

Et ce qui complique encore l'élaboration de telles stratégies est qu'aucun objectif ne peut être ni évaluer isolément: c'est la coordination de plusieurs objectifs qui bâtit une compétence, et ce sont seulement plusieurs compétences coordonnées qui peuvent rendre l'élève effectivement capable de maîtriser des situations. L'apprentissage se déroule donc par intégrations successives d'objectifs de plus en plus complexes.

Cela ne fait que renforcer d'ailleurs le rôle de l'enseignant. Car, si le but qu'il s'assigne est bien de faire passer l'apprenant d'une phase de dépendance



à une phase d'autonomie, il doit se donner les moyens d'acquérir la capacité de «transformer l'anticipation en action», et de convenablement «outiller» pour cela le processus d'apprentissage qu'il propose. «Outiller», c'est donner les outils nécessaires pour développer une certaine compétence, mais c'est aussi et surtout faire comprendre le sens et le rôle de ces outils :

«Si l'enseignement a pour fonction de permettre à l'apprenant de mieux organiser et de rentabiliser ses apprentissages, alors une démarche d'enseignement doit être lisible pour l'apprenant. Cette lisibilité méthodologique lui permet de savoir quelle est la finalité de chaque activité, comment elle se relie aux autres et comment on vise à atteindre les objectifs fixés. On fait l'hypothèse, de bon sens (ce qui ne saurait certes suffire!), qu'une lisibilité de ce type, qui permet à l'apprenant de savoir, à chaque moment, pourquoi il fait ce qu'il fait, est de nature à favoriser les processus d'apprentissage, au style d'apprentissage près.» (Beacco 2007, p.26)

Reste à se poser, en conclusion provisoire, la question de savoir si l'entrée par les compétences est la méthode la plus adéquate pour un système éducatif. L'erreur constante à laquelle l'apprenant aura à se confronter et qu'il devra tenter de «réparer» par la mise en œuvre de sa propre stratégie, est-elle vraiment un procédé efficace pour s'approprier les nouveaux savoirs ? Les déviations ne risquent-elles pas d'installer en lui des représentations parfois loin d'être correctes ? Nous n'en sommes qu'à quelques années de la nouvelle réforme : c'est le temps qui pourra peut-être répondre à toutes ces interrogations.

## BIBLIOGRAPHIE

BEACCO ET AL., Jean-Claude. 2007. *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier. (Coll. Langues & didactique).

CUQ, Jean-Pierre (ed.). [2003]. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2006.

HATCHUEL, Françoise. 2005. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.

*L'Éducateur. Revue algérienne de l'éducation*. Mars 2005, n° spécial. Alger : Centre National de Documentation Pédagogique.

MEIRIEU, Philippe. [1987]. *Apprendre... oui, mais comment ?*. 20e édition. Paris : ESF, 2007. (Coll. Pédagogies).

ROBERT, Jean-Pierre. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys. (Coll. L'Essentiel Français).

ROEGIERS, Xavier. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

## RÉSUMÉ

L'approche par les compétences n'est en fait qu'un «savoir-réfléchir» qui ne peut se construire indépendamment de contenus, de savoirs et sur une base de connaissances étendues et structurées. C'est par une entrée par les compétences que les processus d'apprentissage doivent démarrer. Aussi, l'apprenant, avec les capacités qu'il a déjà, s'intègre au processus en tant qu'acteur et essaie de se construire par ses propres stratégies, qu'il va essayer de mettre en œuvre afin d'atteindre les objectifs visés.

## MOTS CLÉS

Compétences – stratégie – apprentissage – intégration



## **Résolang**

Revue publiée par les Revues de l'Université d'Oran

### **Numéros parus**

N° 1 - 1er semestre 2008

N° 2 - 2e semestre 2008

N° 3 - 1er semestre 2009

N° 4 - 2e semestre 2009

### **À paraître**

N° 5 - 1er semestre 2010

N° 6 - 2 semestre 2010

Sommaires et appels à contributions disponibles sur :  
[sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php](http://sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php)

Imprimé sur les Presses AGP  
315, coopérative Nor, Bir el Djir. Oran, Algérie

Juin 2010

IMPRIMÉ EN ALGÉRIE (*printed in Algeria*)

ISSN 1112-8550

**Colloque  
Jeunes Chercheurs 2008**

**Camila AÏT YALA**

Étude comparative du comportement discursif des hommes et des femmes

**Houria BELDJILALI**

La réforme du système éducatif algérien.

L'approche par les compétences et la situation d'intégration

**Hacène Ryad BENMANSOUR**

Vers une construction mythologique du vocable mer  
dans *Au commencement était la mer* de Maïssa Bey

**Faffa BENTABET**

Le traducteur face à sa matière: cas de Baudelaire

**Nabila BESTANDJI**

Représentations et implicite dans le discours journalistique.

Étude comparative de la titrologie de deux quotidiens francophones  
(*El Watan*, *Le Monde*) après les attentats du 11 septembre 2001

**Amel DERRAGUI**

Stratégie d'écriture dans *Mille... et un jours au Méchouar* de Rafia Mazari

**Nassima KACIMI GUELLIL**

La dimension autobiographique dans le roman werthérien:

Johann Wolfgang von Goethe, Benjamin Constant, Eugène Fromentin

**KHERBOUCHE Ghouti**

L'échange « quadrinaire ».

Indice d'interculturalité chez les interlocuteurs plurilingues algériens

**Ahmed MOSTEFAOUI**

Enseigner le français des sciences et technologie

De l'analyse à la proposition didactique: la compréhension écrite

**Boumediene BENMOUSSAT**

La dynamique de la linguistique contrastive. Théorie et méthodes

**Nabila HAMIDOU**

Le manuel dans l'institution scolaire. Approche pédagogique

**Mohamed MILIANI**

De l'utilisation du questionnaire de recherche en langues:

entre effet mode et nécessité méthodologique

**Nadia Bahia OUHIBI GHASSOUL**

Recherche, méthodologie, corpus

**Fewzia SARI**

Réflexions préliminaires sur l'acte de lecture

**VARIA**

**Faouzia Bendjelid**

De la déconstruction du genre: le roman comme dispositif langagier.

*Archéologie du chaos (amoureux)* de Mustapha Benfodil

**Fatima Zohra KHALILI**

Apprentissage du FLE: prépositions abstraites et difficultés d'emploi

**Yagué VAHI**

La dénomination figurative du "soleil" dans *L'Envers du soleil*

de Jean-Baptiste Tati Loutard

ANNEXE – Thèses soutenues du pôle ouest algérien depuis 2004-2005

ISSN 1112-8550