

Vers une perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de FLE en Algérie

Towards an action-oriented perspective for teaching and learning writing in FLE classes in Algeria

AISSANI Asma ^{1*},

BENABDELKOUI Samir ²

¹ Centre Universitaire de Barika, rue Amdoukal, 05001, Algérie.

Laboratoire, la poétique algérienne, asma.aissani@cu-barika.dz

² Centre Universitaire de Barika, samir.benabdelkoui@cu-barika.dz

Date de réception:12/10/2024	Date de révision:28/11/2024	Date d'acceptation:15/12/2024
------------------------------	-----------------------------	-------------------------------

Résumé:

Cet article propose d'enquêter sur la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans le contexte éducatif algérien. Inaugurée en 2001 par le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL), la perspective actionnelle a commencé à faire son apparition, quelques années plus tard, dans les différents dispositifs d'enseignement en Algérie à travers les principes de base qui la caractérisent à savoir (la tâche, l'agir social, le travail de groupe, la pédagogie de projet.)

Un questionnaire a été adressé aux enseignants de français au cycle moyen dans le but d'identifier le degré d'intégration de cette nouvelle approche dans leurs pratiques enseignantes. Les résultats mettent en avant les aspects interactifs et dynamiques de la perspective actionnelle, qui encouragent l'apprenant à s'engager dans des tâches réelles et significatives pour développer chez l'apprenant des compétences productives. Ces bénéfices, font qu'elle pourrait, avantageusement, avoir sa place parmi les autres approches d'enseignement en Algérie.

Mots clés :

Agir social, approche par compétences, compétence scripturale, perspective actionnelle, tâche authentique.

Abstract :

This article aims to investigate the implementation of the action-oriented approach within the Algerian educational context. Introduced in 2001 by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the action-oriented approach began appearing in Algeria's various educational frameworks a few years later through its fundamental principles such as tasks, social actions, group work, project-based pedagogy, etc.

A questionnaire was administered to middle school French teachers to identify the extent of this new approach's integration into their teaching practices and its contributions to writing skills. The results highlight the interactive and dynamic aspects of the action-oriented approach, which encourages learners to engage in real and meaningful tasks to develop productive skills by. These potential benefits of this teaching approach suggest that it could advantageously have its place among other teaching methods in the Algerian educational context.

Keywords:

Social action, competency-based approach, writing skill, action-oriented perspective, authentic task.

* Auteur correspondant: AISSANI Asma

1. INTRODUCTION

Les méthodologies d'enseignement des langues ont évolué au fil du temps, en apportant chacune des contributions significatives notamment à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE).

D'après la Loi d'orientation sur l'éducation nationale¹ en Algérie, les objectifs de l'enseignement des langues étrangères, tels que définis dans le programme unique du cycle moyen, visent à développer chez l'apprenant des compétences qui lui permettent d'être un locuteur, un lecteur et un scripteur autonome. Et selon cette loi, l'école constitue un espace social dont la mission ultime est de répondre aux besoins des apprenants et de les former en tant que citoyens autonomes.

Considéré comme l'acteur principal dans cet environnement privilégié, l'apprenant réalise avec ses pairs des tâches langagières et non-langagières pour développer des compétences disciplinaires et transversales. La classe de langue est donc un projet collectif dans lequel l'apprenant réalise des tâches, individuellement ou dans une dynamique de groupe, tout en mettant en œuvre son savoir et son savoir-faire mais aussi son savoir-être.

Les enseignants, quant à eux, font appel à différentes stratégies et techniques, empruntés à différentes méthodologies, traditionnelles et contemporaines, dans leurs classes pour rénover, motiver et combler les lacunes des apprenants. Ils puisent dans des approches d'enseignement pour répondre aux exigences du système éducatif ou par un choix personnel ; ils le font stratégiquement pour remédier aux défaillances de compétences qui sont très récurrentes chez les apprenants notamment en matière d'écriture. Mais, souvent, les enseignants mettent en œuvre, dans leurs classes, des dispositifs sans savoir dans quelle méthodologie ou approche d'enseignement ces derniers sont-ils

¹ La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008 – chap. I, art. 2 et chap. II, art. 4)

puisés. Ce phénomène est de plus en plus commun chez les enseignants qui aspirent à trouver des solutions rapides et efficaces aux lacunes de leurs apprenants. Donc, certains enseignants optent pour l'éclectisme méthodologique dans leurs pratiques enseignantes. Christian Puren (1994) déclare que de la diversité et l'adaptation des modes d'enseignement-apprentissage du FLE est la problématique du siècle.

Après l'Approche Par Objectifs (APO) et depuis la réforme de 2003, l'Algérie adopte l'approche par compétences (désormais APC) dans son système éducatif, s'inscrivant ainsi dans une approche individuelle selon le modèle constructiviste (Piaget, 1964). Toutefois, il est moins connu chez les enseignants que, parallèlement, diverses autres approches ont émergé : la dite « perspective actionnelle » (désormais PA) a été inaugurée en 2001 par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL). Donc, plusieurs méthodologies, auxquelles les enseignants font appel, coexistent au même temps et cela dans le but d'atteindre les différents finalités de l'enseignement-apprentissage des langues.

Mais quelle place revêt la perspective actionnelle dans les pratiques enseignantes effectives des enseignants du cycle moyen dans le contexte algérien et quels sont ses apports en matière d'écriture ?

Notre objectif, à travers cette étude, est de montrer, par un questionnaire, comment la perspective actionnelle, en s'infiltrant dans l'éclectisme méthodologique qui domine les pratiques des enseignants, pourrait avoir sa place parmi les approches d'enseignement adoptées en Algérie en indiquant ses apports, notamment en matière d'écriture, pour les apprenants du cycle moyen.

2. Cadre théorique

2.1 L'enseignement du FLE en Algérie

Enseigner les langues étrangères en Algérie et particulièrement la langue française n'est pas une chose aisée en raison des diverses difficultés rencontrées

par les apprenants. En effet, ces derniers éprouvent des obstacles significatifs à l'apprentissage de cette langue, ce qui entrave le développement de certaines compétences productives, notamment la production écrite. Ces difficultés sont souvent liées à l'acquisition et à l'exploitation des ressources linguistiques nécessaires à la production d'énoncés corrects et pertinents mais elles sont dues aussi à un manque de motivation ainsi qu'à la complexité du processus d'écriture. Selon Pierre LARGY (2006) : « ***La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices.***»

Cependant, les difficultés liées à l'apprentissage de la langue française varient considérablement et ne sont pas gérées de manière uniforme en raison de l'hétérogénéité des classes. En effet, les apprenants rencontrent des obstacles distincts, ce qui conduit à des pratiques pédagogiques diversifiées et à des choix méthodologiques variés de la part des enseignants.

2.2 L'éclectisme et le choix méthodologique

Pour mieux exploiter l'outil pédagogique auquel ils font appel, les enseignants devraient déterminer les repères théoriques de leur choix méthodologique, en vue d'avoir de meilleurs résultats notamment avec l'émergence des nouvelles méthodologies qui tendent à promouvoir l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Christian Puren (2008) insiste sur l'importance d'avoir une culture collaborative et assez cohérente dans le processus d'enseignement-apprentissage pour éviter de tomber dans l'ambiguïté méthodologique et perdre en efficacité.

2.3 L'émergence de la perspective actionnelle

Les auteurs du CECRL ont développé une méthode d'enseignement particulière à savoir la « perspective actionnelle » ou « l'approche actionnelle » pour faire émerger de nouvelles pratiques susceptibles d'amener les apprenants à

participer de manière plus active et à utiliser la langue de manière plus efficace. La perspective actionnelle consiste à apprendre la langue en réalisant des tâches et des actions qui s'inscrivent dans des situations authentiques. Ces tâches visent le développement des compétences langagières et non-langagières mais aussi des compétences transversales notamment l'autonomie d'apprentissage (HOLEC, 1981). *« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux. »* (CECRL, chap. 2.1, p. 15)

La perspective actionnelle vise à améliorer le processus d'apprentissage des langues et à développer les compétences productives, tant à l'oral qu'à l'écrit, en introduisant une pédagogie de l'autonomie qui vise à rendre l'apprenant actif dans son apprentissage, grâce à une utilisation pratique et concrète de la langue. Elle lui permet de réaliser des tâches en langue étrangère dans le contexte scolaire ou social en lui offrant le statut d'acteur social qui a pour mission d'accomplir diverses tâches significatives et assez proches du réel.

2.4 La tâche actionnelle

Contrairement à l'approche communicative ou encore à l'approche par compétences qui privilégient « les simulations » pour développer les compétences chez l'apprenant, la perspective actionnelle, quant à elle, favorise « les tâches actionnelles » et vise à utiliser la langue étrangère pour agir dans la société, influencer autrui et avoir un impact sur le monde réel. En outre, les interactions qui se font en classe lors des tâches d'apprentissage telles que les projets ou les activités langagières collectives sont considérées également comme des tâches sociales car l'apprenant agit réellement avec autrui dans la langue cible en faisant appel à son bagage langagier. *« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné. »* (PUREN, 2009, p. 3)

3. Cadre méthodologique

3.1 Présentation du questionnaire

Pour collecter des données sur le choix méthodologique et les pratiques enseignantes en matière d'écriture au cycle moyen, nous avons procédé par questionnaire, une technique d'enquête qui vise l'étude des représentations et des usages, c'est-à-dire les pratiques de classe des enseignants.

Notre questionnaire est composé de douze questions de différents types (ouvertes, fermées et à choix multiples) destinées aux PEM (professeurs d'enseignement moyen).

Il a été remis à trente 30 enseignants exerçant dans neuf wilayas différentes en Algérie comme l'indique le tableau suivant :

Batna	Béjaia	Bouira	Mosta ganem	Tipaza	Alger	Ain Defla	Boumer das	Tizi Ouzou
2	12	2	2	2	4	3	1	2

3.2 L'analyse quantitative et qualitative du corpus

L'analyse des réponses se fera simultanément sur les deux axes, quantitatif (traitement des statistiques) et qualitatif (interprétation des représentations et points de vue).

Pour analyser les données collectées de manière pertinente, nous avons réparti les questions en trois variables :

3.2.1 La conception et le fonctionnement des situations d'intégration

Q1 : « *Quels sont les constituants d'une bonne situation d'intégration ?* »

Dans les compositions proposées, les enseignants ont insisté sur :

- Le contexte : 25 mentions
- La tâche : 27 mentions

- La consigne : 30 mentions

Pour déterminer l'importance de ces éléments, nous avons analysé les réponses sur le plan qualitatif :

- 1) Le contexte est considéré comme fondamental pour fournir un cadre et un sens à la tâche proposée car il décrit l'environnement dans lequel se déroule la situation et donne des informations pertinentes pour guider l'action de l'apprenant.
- 2) La tâche est largement soulignée comme étant au cœur de la situation d'intégration car elle représente ce que l'on attend de l'apprenant pour résoudre le problème ou réaliser la production linguistique attendue.
- 3) La consigne, quant à elle, est considérée comme essentielle car elle fournit des instructions claires et précises à l'apprenant sur la manière de réaliser la tâche. Elle doit être explicite, concise et adaptée au niveau de compréhension des apprenants.

Ces concepts clé abordés par les enseignants sont puisés dans les différentes approches d'enseignement. Ces éléments sont primordiaux pour l'aboutissement de la tâche d'écriture car ils la rendent plus signifiante et plus intéressante en plus du rôle qu'ils jouent dans la motivation des apprenants. Xavier Roegiers (2008), souligne qu'en plaçant l'apprenant en situation d'intégration, on lui permet de réinvestir ses connaissances et son expérience pour résoudre concrètement des situations-problèmes.

Pour mesurer la validité des situations d'intégration proposées dans les manuels de français au moyen, nous avons posé les deux questions suivantes:

Q2 : « Est-ce que la conception des consignes d'écriture dans les manuels scolaires implique l'apprenant dans la tâche d'écriture de manière efficace ? »

Q3 : « Selon vous, les situations d'intégration proposées dans le manuel, sont-elles motivantes, peu motivantes ou pas du tout motivantes ? »

La majorité des enseignants a donné une réponse défavorable quant à l'adéquation des situations proposées dans les manuels car ils estiment que la conception des consignes d'écriture n'implique pas l'apprenant dans la tâche

d'écriture de manière efficace. Selon eux, cela est dû à un problème de motivation et à une mauvaise adaptation des consignes proposées. Ils soulignent alors l'importance de proposer des situations d'intégration qui reflètent le vécu des apprenants et qui les impliquent dans des contextes sociaux significatifs. En effet, le manque de relation avec le vécu des apprenants est considéré comme un frein à la motivation et à l'engagement dans les activités proposées. Pilar MELERO ABADÍA (2004) affirme que chaque tâche devrait être concrète, stimulante, en lien avec l'expérience des apprenants et encourager chez eux l'autonomie d'apprentissage. En effet, les contenus proposés à l'apprenant doivent refléter les évolutions du monde mais de façon adaptée avec des consignes assez claires tout en montrant une plus grande créativité dans la conception des tâches proposées.

Dans une autre question, nous avons demandé aux enseignants de préciser :

Q4 : « *Quelles remédiations proposez-vous à ces failles qui se manifestent dans les situations d'intégration proposées dans les manuels ?* »

Les enseignants ont suggéré plusieurs moyens qui sont en mesure de motiver les apprenants à écrire de manière autonome et à intégrer indispensablement dans les manuels. Elles incluent :

- L'adaptation des thèmes de façon à les rendre plus accessibles et plus attrayants.
- L'utilisation d'outils appropriés ainsi que l'adaptation des situations d'intégration à l'ère du numérique.
- La proposition de situations authentiques et en lien avec le quotidien des apprenants pour impliquer les apprenants de manière intelligente.
- La concentration sur les centres d'intérêt des apprenants pour favoriser leur engagement et leur autonomie dans l'écriture.

Donc, diverses suggestions des répondants mettent en évidence l'importance de la contextualisation et la socialisation des activités d'écriture dans la réalité quotidienne et sociale des apprenants (deux critères que la PA prône

particulièrement) pour les rendre plus significatives et motivantes et favoriser ainsi l'autonomie en écriture.

Pour cerner les représentations qu'ont les enseignants de l'activité de « production écrite », nous avons posé la question suivante :

Q5 : « *Quels sont les objectifs d'apprentissage que vous visez durant l'activité de production écrite ?* »

Les objectifs les plus récurrents dans les réponses des enseignants sont :

1. Le réinvestissement des acquis et la mobilisation des compétences linguistiques.
2. La cohérence textuelle.
3. L'autonomie rédactionnelle durant le processus d'écriture.

Selon eux, ces objectifs visent à former des apprenants aptes à utiliser la langue de manière fonctionnelle pour produire des textes cohérents.

3.2.2 Les principes de base de la perspective actionnelle

Nous avons posé une question sur la modalité de travail adoptée en classe dans l'activité de production écrite.

Q6 : « *Adoptez-vous beaucoup plus le travail individuel ou le travail de groupe ?* »

Plus de 70 % des enseignants ont opté pour le travail individuel étant donné qu'ils s'inscrivent dans le courant constructiviste et individuel de l'APC ; raison pour laquelle ils ont souligné quelques limites et défis potentiels du travail de groupe, notamment dans les classes avec des niveaux de compétence hétérogènes où certains apprenants peuvent compter sur les autres sans contribuer activement à la tâche. Ils estiment que dans ces cas là, certains apprenants peuvent être moins actifs ou recourir au copier-coller, ce qui peut compromettre la qualité du travail. Par ailleurs, les enseignants qui ont insisté sur le travail individuel en s'inscrivant

dans le constructivisme de l'APC, restent pourtant insatisfaits du degré d'autonomie de leurs apprenants en production écrite.

Néanmoins, malgré les défis, plusieurs répondants restent optimistes quant aux avantages du travail de groupe pour l'apprentissage, notamment en termes de motivation et d'amélioration de compétences rédactionnelles. En effet, certains enseignants favorisent le travail de groupe, car ils insistent sur l'importance de l'échange et du partage d'idées entre les apprenants pour favoriser l'interaction sociale, renforcer la communication et la créativité. Ils soulignent que le travail en groupe permet aux apprenants de s'entraider et de collaborer pour améliorer la qualité de leur production écrite parce qu'il s'agit d'un moyen d'enrichir l'apprentissage et de surmonter les difficultés. « ***Le travail de groupe est un cadre idéal pour permettre aux apprenants de développer leurs compétences à travers des échanges réels et authentiques.*** » (Puren, 2014, p. 132)

En somme, le travail de groupe est une stratégie bénéfique pour motiver les apprenants et les encourager à mieux écrire car il offre l'opportunité d'améliorer la production grâce à la confrontation des idées et à la co-correction.

La question suivante a pour but d'identifier les tâches favorisées par les enseignants, en classe, pour amener leurs apprenants à rédiger :

Q7 : « Qu'est ce qu'une tâche de socialisation ? ».

La tâche de socialisation est perçue par certains enseignants comme un processus complexe et dynamique qui vise à préparer les apprenants à s'intégrer pleinement dans la société en tant que membres actifs et responsables en réalisant des tâches langagières. D'autres estiment qu'une tâche de socialisation consiste à impliquer et confronter les apprenants à des situations réelles de la vie quotidienne, de les aider à développer des compétences langagières pratiques, et de les sensibiliser aux normes, aux valeurs et aux attentes de la société en proposant des contextes et des situations significatifs. En effet, les réponses

mettent en avant la notion de préparation à la vie sociale et à l'intégration dans la société à travers l'éducation. Cela englobe la formation d'un citoyen actif et conscient, ainsi que l'acquisition des comportements nécessaires et des habiletés langagières pour évoluer et participer activement dans la société. De plus, en favorisant les interactions sociales, en encourageant l'adaptation aux normes culturelles, la tâche de socialisation vise à fournir aux apprenants les outils nécessaires pour réussir à produire à l'oral et à l'écrit dans son environnement social. Donc, la plupart des définitions données mettent en évidence plusieurs dimensions de la tâche de socialisation, reflétant ainsi une compréhension approfondie de son rôle dans le développement global de l'apprenant.

Pour mettre en évidence un autre principe de base dans la perspective actionnelle, nous avons posé la question suivante :

Q8: « *Pensez-vous que la réalisation des projets avec des tâches de socialisation pourrait motiver l'apprenant davantage à produire, à l'oral et à l'écrit?* »

90% des enseignants ont répondu « oui », ce qui montre que la réalisation de projets avec des tâches de socialisation est perçue comme un puissant moteur de motivation pour les apprenants. Cette approche permet de les impliquer activement dans leur apprentissage en les mettant en contact avec des situations réelles et concrètes. La socialisation des savoirs est également soulignée dans les réponses comme un moyen pour renforcer la confiance en soi et de démontrer l'utilité pratique des apprentissages scolaires et des compétences linguistiques et communicationnelles essentiels dans un contexte authentique et significatif.

Les aspects clés de la réalisation des projets avec des tâches de socialisation qui influencent la motivation et la production écrite des apprenants sont :

- 1. La pertinence des tâches par rapport à la réalité sociale :** Les apprenants sont plus enclins à s'investir dans les projets qui abordent des thèmes pertinents à leur vie quotidienne. Cela crée un lien direct entre leur

apprentissage en classe et leur environnement extérieur, ce qui rend les tâches plus significatives et motivantes.

2. **L'implication de l'apprenant dans des activités concrètes :** De nombreux répondants soulignent que l'opportunité de participer à des projets concrets qui ont un impact réel dans la société suscite un niveau élevé d'engagement chez les apprenants notamment à travers la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des projets.
3. **L'influence de l'interaction sociale :** Les interactions avec les pairs et d'autres membres de la communauté offrent aux apprenants des occasions d'échanger des idées, de collaborer et de s'inspirer mutuellement.
4. **Le sens de responsabilité :** Le fait de savoir que leur travail sera vu par autrui renforce le sens de responsabilité des apprenants envers leurs tâches. Cette conscience les incite à fournir des efforts supplémentaires pour produire des énoncés de qualité.
5. **L'inspiration de la confiance en soi :** La connexion des apprentissages à des situations réelles et à des projets réalisables et logiques qui ont un impact dans la société, inspire les apprenants, renforce leur confiance en eux et les encourage à exprimer leurs idées de manière plus convaincante.

Donc, la réalisation de projets avec des tâches de socialisation semble être une stratégie pédagogique efficace favorisée notamment par la PA. D'après Christian Puren (2014), la pédagogie de projet et le travail en groupe créent un espace interactif qui permet de produire avec plus de cohérence.

3.2.3 Le choix méthodologique des enseignants pour les approches d'enseignement innovantes.

Q9 : « A quelle approche d'enseignement faites-vous appel pour améliorer la production écrite de l'apprenant ? »



Figure 1 : les approches d'enseignement utilisées au moyen

53 % des enseignants affirment leur adoption de l'APC, bien qu'ils reconnaissent, au même temps, que cette approche n'a pas été suffisamment efficace car elle n'a pas réussi à développer chez l'apprenant des compétences productives ni à apporter les résultats escomptés en matière d'écriture. En effet, malgré la centration sur l'apprenant et le travail individuel, l'apprenant de FLE n'arrive toujours pas à produire des énoncés, même très courts, en français ni à l'oral ni à l'écrit. En outre, certains enseignants déclarent que les situations d'intégration conçues sur le principe de simulation s'avèrent inefficaces étant donné qu'elles n'impliquent pas l'apprenant et ne le motivent pas assez à écrire. D'après Pilar MELERO ABADÍA (2004), le principe de simulation est moins employé comme une forme d'enseignement motivante pour les apprenants, par rapport aux tâches et aux projets.

Quelques enseignants ont justement opté pour l'approche par les tâches, l'une des bases de la perspective actionnelle, qui représente le choix de seulement 7,2 % des enseignants.

Cependant, si l'on considère les deux questions suivantes, dont les taux de réponse représentent successivement 90% et 100% :

Q10 : « Pensez-vous que la réalisation des projets avec des tâches de socialisation pourrait motiver l'apprenant davantage à produire des énoncés oralement et par écrit ? » (90% oui)

Q11: « *Pensez-vous que les tâches actionnelles, c'est-à-dire celles qui encouragent l'apprenant à agir en société en utilisant activement la langue à l'oral et à l'écrit pour réaliser des tâches réelles et significatives pourraient impliquer davantage l'apprenant dans la tâche d'écriture et développer son autonomie ?* » (100 % oui) :

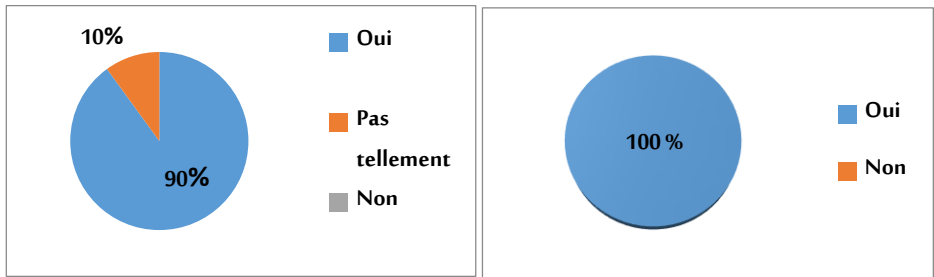


Figure 2 : les réponses à la question (10) Figure 3 : les réponses à la question (11)

Les résultats prouvent que tous les éléments mentionnés dans les deux questions ci-dessus favorisent l'écriture. En d'autres termes, tous les principes de la perspective actionnelle sont efficaces. En effet, la PA implique activement l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage. Puren (2018) affirme que la PA est plus efficace que la pédagogie de l'intégration grâce à sa « pédagogie de projet ».

La dernière question est cruciale car elle décide de l'avenir de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie :

Q12: « *Selon vous, est ce que la perspective actionnelle pourrait remplacer l'approche par compétences en Algérie ? Comment ?* »

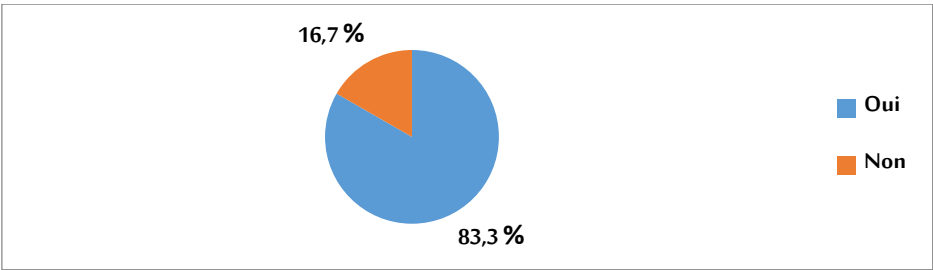


Figure 4 : la possibilité de remplacer l'APC par la PA

Les réponses données suite à cette question reflètent plusieurs points de vue et arguments concernant l'adoption des méthodes d'enseignement innovantes, en particulier la perspective actionnelle par rapport à l'approche par compétences, ainsi que les défis potentiels et les opportunités associées à ces deux approches. Ainsi, sept enseignants ont avancé des critiques concernant l'APC:

- L'APC peut freiner l'apprenant en le laissant passif et en attente d'instructions.
- L'APC n'a pas donné les résultats escomptés en Algérie et elle présente des lacunes en termes d'efficacité et de pertinence.
- Il faut repenser l'APC ou la compléter par des approches plus innovantes telles que la PA pour répondre aux besoins actuels des apprenants et aux finalités du système éducatif.

Pour ce qui est de la perspective actionnelle, nous avons réparti les réponses par catégories d'opinion :

1. Oui, la PA pourrait remplacer l'APC en Algérie : 20 réponses
2. Non, la PA ne devrait pas remplacer l'APC en Algérie : 5 réponses
3. Cinq (5) enseignants ont répondu par « je ne sais pas / sans opinion / autre réponse. »

1- Argumentation pour « oui, la PA pourrait remplacer l'APC en Algérie »

Parmi les avantages de la perspective actionnelle cités dans les réponses :

- La PA offre une approche plus dynamique et interactive : 5 réponses ; « *Le travail en groupe et par tâche est une socialisation de l'apprenant ce qui le favorise ou l'oblige à s'exprimer oralement et par écrit ce qui veut dire développer la compétence de production orale et de l'écrit.* »
- La PA est mieux adaptée pour développer les compétences productives chez l'apprenant : 11 réponses ; « *Dans la PA, nous incitons l'apprenant à agir et à accomplir des actions ou des tâches réelles, de ce fait, ces actions encouragent l'apprenant à produire.* »
- La PA est plus alignée sur les besoins de la société moderne : 4 réponses ; « *Elle est plus adéquate avec les besoins actuels* », « *C'est une nécessité à l'ère du numérique et l'ouverture sur le monde.* »
- La PA motive les apprenants en les engageant dans des tâches authentiques : 3 réponses ; « *la PA voit l'élève comme un individu capable de construire son savoir avec autonomie* »
- La PA est plus proche de la réalité sociale et de l'environnement des apprenants, ce qui rend l'apprentissage plus pertinent et significatif : 2 réponses ; « *L'apprenant est plus proche de la réalité et de son entourage.* »

2- Argumentation pour « non, la PA ne devrait pas remplacer l'APC en Algérie »

- L'APC a ses propres mérites et avantages et ne devrait pas être remplacée entièrement par la PA. Les deux approches pourraient être complémentaires plutôt que concurrentes : 3 réponses.
- La mise en œuvre de la PA pourrait rencontrer des défis en Algérie en raison de contraintes structurelles, de ressources limitées et de résistances au changement dans le système éducatif : 2 réponses.

Donc, les opposants au remplacement de l'APC par la PA estiment que l'APC et la PA ne devraient pas être vues comme des approches mutuellement exclusives, mais plutôt comme complémentaires.

3- Il existe des réponses nuancées ou sans opinion claire (5 réponses) car certains répondants reconnaissent la complexité de la question et la nécessité d'une réflexion approfondie. Ils soulignent la nécessité de considérer les spécificités du contexte éducatif algérien et les besoins des apprenants avant de déterminer quelle approche est la plus appropriée. D'autres indiquent ne pas avoir suffisamment d'informations ou d'expérience pour formuler une opinion claire sur la question.

4. Conclusion

L'objectif de cette étude est d'identifier la ou les méthodologies adoptées pour enseigner le FLE au cycle moyen dans le contexte éducatif algérien et de déterminer le degré d'intégration de la PA dans les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants.

Nous avons constaté que la perspective actionnelle, est appliquée par certains enseignants, parfois inconsciemment, en privilégiant le travail de groupe, la pédagogie de projet et les tâches en contexte. En effet, nous avons remarqué que les principes de base de la PA sont bien intégrés dans les différentes pratiques des enseignants. Mais, malgré son inauguration par le CECRL en 2001, la PA reste peu connue chez la majorité des enseignants.

Néanmoins, nous pouvons quand-même affirmer qu'il y a une tendance vers une préférence pour la PA comme approche d'enseignement potentiellement plus bénéfique en Algérie avec une majorité de répondants soutenant que la PA pourrait remplacer avantageusement l'APC, (83,3% des enseignants). Cette opinion positive souligne une approbation significative des apports de la PA, dans le contexte éducatif algérien.

Donc, l'intégration de la perspective actionnelle dans les classes algériennes devient une nécessité car il faut, absolument, basculer vers des approches récentes qui encouragent le réinvestissement du savoir et du savoir-faire de l'apprenant dans des situations réelles et favorisent l'utilisation active de la langue dans des contextes sociaux pertinents.

Nous terminons par des perspectives sur les conditions qui favoriseraient la mise en œuvre de la PA en Algérie:

- L'adaptation de la PA au contexte éducatif et socioculturel spécifique de l'Algérie ainsi qu'aux besoins et les réalités locales des apprenants pour assurer son efficacité.
- La formation des enseignants à la mise en œuvre efficace de la PA et l'importance de leur fournir les ressources nécessaires pour soutenir la transition vers cette méthode innovante.
- La nécessité d'un effort collectif et d'une volonté politique pour assurer une mise en œuvre réussie de la PA et un changement positif dans le système éducatif algérien.

Bibliographie

- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). Cadre européen commun de référence des langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes de Strasbourg, Comité de l'éducation. Paris : Didier, 2001, 192 p.
- GIRARDET, J. (2011). « *Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques* ». Conférence. Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paulo. Brasil : Aliança Francesa São Paulo [www.aliancafrancesa.com.br](http://aliancafrancesa.com.br) <http://aliancafrancesa.com.br> [consulté le 4 avril 2014].
- LARGY, P. (2006). *Orthographe et illusions. Cahiers pédagogiques*, 440, 18-20.
- MELERO ABADÍA, P. (2004). « De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa », pp. 689-714 in: LOBATO J.-S., SANTOS GARGALLO I. (dir.), *Vademécum*

para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid : SGEL, 1308 p.

- PUREN, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme* Christian PUREN 3ème édition www.christianpuren.com, octobre 2013, 139 p. [1 ère édition Paris : CRÉDIF-Didier, 1994, 203 p.]
- PUREN, C. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, première publication dans le n° 3/2002 des Langues Modernes, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Paris: APLV.
- PUREN, C. (2009). *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. Les Langues Modernes, janvier. 2009. Paris : Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org>
- PUREN, C. (2014). *La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle*. Dossier de travail des journées de formation "(Se) former à la pédagogie de projet", Institut français de Fès, 8-10 avril 2013.
- PUREN, C. (2014). *De la pédagogie des tâches à l'approche actionnelle*, p. 132)
- PUREN, C. (2018). *Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire*. TDFLE, Travaux de didactique du Français Langue Étrangère, n° 72/2018.