

Reçu le 18/02/2019

Publié le 25/06/2019

Actes De Langage Et Discours Politique

Speech Acts and Political Discourse

Noudjoud BERGHOUT*¹

¹Université Alger 2, Algérie

Résumé

Cet article se veut une analyse du discours politique de deux présidents français, à savoir Chirac et Sarkozy lors de leurs visites en Algérie. L'approche adoptée est l'approche pragmatique puisqu'il s'agit de l'étude des actes de langage indirecte. Nous allons donc observer les différentes stratégies discursives et énonciatives mises en place pour véhiculer des questions très délicates relatives à la guerre d'Algérie.

Mots clés : Discours politique, acte de langage, pragmatique, Algérie, France.

Summary

This article is an analysis of the political discourse of two French presidents, namely Chirac and Sarkozy during their visits to Algeria. The approach taken is the pragmatic approach since it is about the study of indirect speech acts. We will therefore observe the different discursive and enunciative strategies put in place to convey very delicate questions relating to the Algerian war.

Keywords: Political speech, speech act, pragmatics, Algeria, France.

Introduction

Dans le cadre de cet article, nous analysons deux discours diplomatiques, prononcés par les Présidents français, Mr Chirac et Mr Sarkozy lors de leurs visites respectives en Algérie. A travers cette analyse, nous tentons de répondre à la question suivante : *Quels sont les spécificités discursives des discours des Présidents Chirac et Sarkozy quand il s'agit de s'exprimer sur l'Algérie en Algérie?*

De cette question principale découle, les questions secondaires suivantes :

Quelles sont les stratégies discursives des deux présidents français face aux destinataires Algériens?

Quel acte de langage indirecte est mis en avant dans les discours politico-diplomatique?

Comment se manifestent les présupposées, les allusions, les sous-entendus dans un discours donné à savoir «un discours présidentiel »?

* Auteur correspondant : noudjuod2dz@yahoo.fr

Nous sommes parties du postulat que toute communication est partiellement explicite et partiellement implicite, Pour répondre à cette question, nous avons fait appel aux principes de l'analyse de discours. Dans cette perspective, nous nous sommes appuyée sur quelques notions de la pragmatique.

Notre objectif à travers cette analyse est : d'appréhender deux discours diplomatiques, prononcés par deux officiels français en Algérie, dans des contextes où les officiels algériens et français manifestent des intentions d'ouverture et du dialogue.

Selon Morris, la pragmatique étudie l'utilisation du langage dans le discours et les marques discursives de cet usage.

Notre corpus se compose de deux discours : celui de Jacques Chirac et celui de Nicolas Sarkozy. Nous avons axé notre réflexion sur ces deux discours car les deux présidents, en termes de politique intérieure et étrangère, adoptent des stratégies différentes. Nous essayons de saisir ces différences quand il s'agit de la politique envers l'Algérie. S'adressent-ils aux Algériens de la même façon quand ils évoquent l'histoire, le présent et l'avenir ?

Cadre méthodologique

Notre corpus se compose de deux discours présidentiels. Le premier discours est prononcé par le Président français Jacques Chirac, le lundi 3 mars 2003, en Algérie, à Alger, dans le palais des nations. C'est un discours de quatorze pages, soit cinquante-trois paragraphes. Ce discours se réfère à plusieurs domaines : histoire, politique, culture et enseignement, religion et économie. Quant au deuxième discours est prononcé par le Président français Nicolas Sarkozy, le mercredi 5 décembre 2007, à Constantine, en Algérie, dans l'université de Mentouri. Ce discours contient sept pages, soit trente-huit paragraphes. Il a évoqué presque les mêmes domaines cités dans le discours du Président Chirac.

Toutefois, nous constatons qu'ils sont traités d'une manière différente. Le président Chirac a traité les différents domaines d'une manière ordonnée, en passant d'un sujet à l'autre. Mais dans le discours du Président Sarkozy, les domaines évoqués sont dispersés dans le discours.

L'analyse de notre corpus s'appuie sur cinq catégories de l'acte du langage indirect à savoir : **les implicites, les présupposés, les sous-entendus, les insinuations et les allusions.**

Résultats de l'analyse du corpus

1.1 L'implicite

Selon Kerbrat Orecchioni l'implicite est « toute unité de contenu susceptible d'être décodé possède nécessairement dans l'énoncé un support linguistique quelconque » (1986 : 23).

Ce qui faut retenir de cette définition, c'est que chaque implicite procède des éléments linguistiques qui permettent son décodage.

L'implicite dans le discours de Jacques Chirac

Nous avons remarqué la présence de plusieurs implicites dans le discours du Président Chirac. Mais nous avons noté deux implicites. Le premier implicite est historique qui relate les retrouvailles entre l'Algérie et la France comme dans l'extrait suivant :

« *C'est l'émotion des retrouvailles qui nous éteint* ». Cet énoncé comporte des éléments linguistiques qui codent l'implicite. Ce passage indique qu'il y a eu une coupure ou une rupture entre les deux pays à un moment donné. Cette rupture n'était pas volontaire car Chirac manifeste dans son propos des émotions fortes. Ces éléments nous ramènent à penser à la période du terrorisme qui a brisé les relations entre les deux pays.

Le deuxième implicite est religieux, il renvoie à la tolérance. Comme dans l'extrait suivant :

« *Et je voudrais dire combien nous partageons votre vision d'un Islam tolérant* ». Dans cet énoncé, Chirac se réfère à l'attitude générale du peuple algérien qui rejette l'Islam intégriste. Cet énoncé révèle implicitement, que l'Algérie refuse l'Islam intégriste, et qu'elle combat pour défendre la tolérance.

L'implicite dans le discours de Nicolas Sarkozy

Nous avons repéré des implicites dans le discours du Président Sarkozy. Parmi ces implicites, nous citons deux. Le premier implicite est historique :

« *C'est mon devoir de président de la république de le dire, de part et d'autres, il y a eu des douleurs, il y a eu des souffrances, il y a eu de la peine* »

Cet énoncé fait référence aux victimes de la guerre de l'indépendance de l'Algérie. Les victimes sont de deux côtés : les Algériens, mais aussi les Français ayant quitté de force l'Algérie, les Harki...

Le deuxième implicite est politique :

« *Ils étaient donc plus intelligents et plus courageux que nous ?* ». Cette interrogation nécessite une prise en compte du contenu de tout le paragraphe qui traite du projet de l'union pour la méditerranéen. Quand le président dit « ils », il veut dire nos aïeux qui ont réussi de faire cette union. L'implicite se trouve dans le « nous ». Dans ce cas précis, il s'agit des responsables des deux rives : l'Algérie et la France.

Le présupposé

Selon Kerbrat Orecchioni le présupposé est « toutes les informations sans être ouvertement posées(...) sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, quelque soit la spécificité du cadre énonciatif ». Selon cette dernière aussi « les présupposés sont inscrits en langue le contexte intervient que pour lever une éventuelle polysémie. ».

Le présupposé est relié au contexte de l'énoncé. Il peut être expliqué par l'interprétation des éléments linguistiques de l'énoncé ou par le sens véhiculé par la polysémie des mots dans ce dernier.

Les présupposés dans le discours du Président Chirac

Nous avons trouvé des présupposés dans le discours du Président Chirac .Nous illustrons ce constat par deux exemples. Le premier supposé est politique :

« *Notre dialogue politique s'est enrichi* ». Le choix de ce passage est motivé par l'utilisation du temps employé : le passé composé. Cela présuppose que les deux pays ont fait du chemin

depuis l'indépendance, qu'ils continuent de fructifier leurs relations, et ce malgré le fardeau de l'histoire.

Le deuxième présupposé est politico-économique :

« *L'ouverture de l'Algérie sur le monde* ». Ce passage présuppose que l'Algérie est coupée du monde extérieur. Le président Chirac parle effectivement ici des années quatre-vingt-dix où l'Algérie est isolée du monde.

Les présupposés dans le discours du Président Sarkozy

Nous avons choisi dans le discours du président Nicolas Sarkozy deux présupposés. Le premier est historique :

« *Il s'est agi pour nos deux vieux pays si longtemps ennemis de se tourner vers l'avenir* ». Ce présupposé nous fournit beaucoup d'éléments linguistiques pour le décoder. L'utilisation de « *longtemps ennemis* » ou « *se tourner vers l'avenir* » nous pousse à induire ceci : il est temps d'enterrer la hache de guerre de penser au futur commun.

Le deuxième présupposé est politique : « *qu'il reconnaisse au peuple d'Israël qui a tant souffert le droit de vivre libre* ». Les indices « *reconnaisse* », « *tant souffert* », « *le droit* » et « *vivre libre* », nous renvoient à deux présupposés : le premier est qu'Israël occupe légitimement la terre en Palestine. Le deuxième est que cet état a le droit de se défendre en cas d'agression des pays limitrophes.

Les présupposés sont marqués par les verbes factifs qui signalent une présupposition de la vérité/ réalité de l'événement.

« **Reconnaitre ses blessures** » (Chirac): cet énoncé présuppose la vérité/ réalité de la guerre et ses atrocités, ce qui impliquera sa reconnaissance pour le pardon de part et d'autre.

« **En préservant votre identité** » (Chirac): cet énoncé reconnaît l'identité algérienne dans la caractéristique factif du verbe «préserver »; ce que Wodak appelle présupposition existentielle

« **Nous avons décidé de poursuivre** » (Chirac): est une présupposition factive contenue dans toute la phrase est marquée par le verbe «poursuivre » qui suppose que les deux pays entretiennent déjà des relations permanentes.

Les verbes performatifs sont lus dans les passages de Sarkozy :

Je veux lancer un appel à l'Occident pour qu'il se dépouille de toute volonté de domination (Sarkozy): acte en soi, ce verbe permet au destinataire de véhiculer l'idée de domination du monde occidental et de marquer la condamnation de Sarkozy contre ce monopole ; le verbe performatif « dépouiller » permet de poser que le monde occidental est dominant.

La construction discursive de « NOUS », de « VOUS » et d'« EUX » commence avec l'étiquetage des acteurs sociaux, à savoir:

Nous « Les Algériens et les Français » quand il s'agit à l'appel à la fraternité;

Vous « Les Algériens »: embrayeurs (actualisation de l'énoncé et subjectivité): questions internes de l'Algérie.

Ils/Eux : les martyrs des deux rives:

Puis elle se poursuit par la généralisation des attributions négatives (les sceptiques, p.6) et enfin elle élabore des arguments pour justifier la condamnation de toute sorte de racisme et refus de l'autre ainsi que la condamnation de ceux contre l'union des deux pays.

De tels dispositifs sont intégrés dans des macro-stratégies discursives de présentation positive de soi.

Alors, les sceptiques, Abdelaziz, et Dieu sait s'il y en a, doutent qu'une telle entreprise puisse réussir.

Les sceptiques croient que les différences sont trop grandes, les fractures trop profondes. Tous ceux qui m'expliquaient : « c'est dur d'aller en Algérie »(Sarkozy, 2007)

Deux actes de langage indirects:

Les sceptiques : l'allusion aux personnes qui sont contre la solidarité franco-algérienne

« c'est dur d'aller en Algérie »: Sous-entendu: expression récurrente surtout en décennie noire et qui sous-entend la dangerosité de la situation interne du pays.

Les sous-entendus

Selon Kerbrat Orecchioni les sous-entendus sont : « toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculé par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif. » (1986 : 39)

A partir de cette définition les sous-entendus sont des implicites véhiculés par le contexte d'un énoncé. Est appelé « discours du silence » ("Discourse of silence") un discours qui fait passer des données ou des informations implicitement. Cela signifie que les contenus à la guerre peuvent seulement être inférés par les récepteurs qui connaissent l'arrière-plan ainsi que la genèse de telles allusions/insinuations ou présuppositions.

«Nous savons le prix du sang. Nous devinons les conséquences désastreuses, les ravages d'une nouvelle guerre dans une région déjà si meurtrie et si fragile » (Chirac, 2003)

Les sous-entendus dans le discours du Président Chirac

Plusieurs sous-entendus apparaissent dans le discours du Président Chirac. Nous en citons deux exemples. Le premier sous-entendu est politico-historique :

« Vous le savez mieux que beaucoup d'autres, nous faisons face à des incertitudes, des difficultés, des défis ».

Selon le contexte de cet énoncé, le Président sous-entend ici que l'Algérie devrait comprendre l'instabilité dont le monde d'aujourd'hui.

Le deuxième sous-entendu est politico-économique :

« Mais il reste beaucoup à construire et nous devons aller plus loin dans cette ambition ».

Le contexte de ce paragraphe révèle que le Président sous-entend que les pays méditerranéens doivent coopérer pour construire une union méditerranéenne, et que l'Algérie doit en faire partie pour avancer.

3.3.2 Les sous-entendus dans le discours du Président Sarkozy

Nous avons constaté la présence de plusieurs sous-entendus dans le discours du Président Sarkozy. Nous citons deux exemples. Le premier sous-entendu est historico-politique : « *Je ne suis pas venu nier le passé* ».

Cet énoncé montre que le Président est conscient du poids du passé et qu'il n'a pas l'intention de l'oublier. Mais, il souhaite vivement avancer et penser aussi à l'avenir commun.

Le deuxième sous-entendu est religieux :

« *C'est cela le message de l'Islam que vous devez porter en Algérie et ailleurs.* ». Le Président sous-entend que l'Islam authentique est ancré dans l'histoire, et que cet Islam est compatible avec la laïcité et la démocratie.

L'insinuation

Selon Kerbrat-Orecchioni : « comme étant en général un sous-entendu malveillant : pour que l'on a affaire à l'insinuation, il faut et il suffit qu'on admette qu'un certain contenu se trouve 1) énoncé 2) le mode implicite 3) de telle sorte qu'il disqualifie l'allocutaire, ou une tierce personne. »(1986 :43)

A partir de cette définition, nous constatons que la définition de l'insinuation est très proche de celle du sous-entendu. C'est le premier type du sous-entendu. L'insinuation a besoin, comme le sous-entendu, des compétences encyclopédiques des sujets parlants.

L'insinuation dans le discours du Président Chirac

Dans le discours de Jacques Chirac, nous avons trouvé plusieurs insinuations. Nous en avons analysé deux exemples. La première insinuation est économique :

« *Privilégions ce qui nous unit, par le cœur et par la raison* ». Dans cet énoncé, le Président insinue de mettre en avant les bonnes choses partagées ensemble sans penser aux souffrances qui détruisent les relations entre les deux pays. Il est important pour lui de penser aux intérêts collectifs.

La deuxième insinuation est politique : « *sachons accomplir les gestes politiques à la mesure de ce que nous sommes l'un pour l'autre* ». Le Président insinue de construire des projets politiques forts à la hauteur des aspirations des peuples français et algériens.

L'insinuation dans le discours du Président Sarkozy

Le discours du Président Sarkozy. Nous en avons choisi deux exemples. Le premier est politique :

« *Ne pas reconnaître à Israël le droit de la liberté est une injustice* ».

Dans cet extrait, le Président Sarkozy insinue aux responsables algériens de changer le regard et de tempérer leurs discours à l'égard de l'Etat d'Israël.

La deuxième insinuation est politico-économique :

« *Il est devenu vital de plus force à ce qui nous unit et d'arrêter de parler de ce qui nous oppose* ».

Le Président insinue par cet extrait d'arrêter de parler du passé. Selon lui, ce passé empoisonne les relations entre les deux pays.

L'allusion

C'est le deuxième type de sous-entendu. L'allusion est toute information qui renvoie à une autre information sans la citer, en faisant référence à un élément qui indique l'autre information. Selon Catherine Fromilhague l'allusion est une « référence implicite et oblique à un élément extérieur à l'univers de l'énoncé » (2007 :117).

L'allusion dans le discours du Président Chirac

Nous avons remarqué la présence de plusieurs allusions dans le discours du Président Chirac. Deux exemples nous permettent de les illustrer. La première allusion est politique :

« car la guerre est toujours, c'est vrai, un constat d'échec, toujours un drame ».

Ce passage fait allusion aux expériences de la guerre qui ne règlent jamais un conflit sans faire un nombre considérable de morts, de veuves et d'orphelins. Comme c'était le cas dans le conflit entre la Serbie et la Bosnie.

La deuxième allusion est historique :

« Laissez-moi saluer le courage et la dignité des Algériens qui, dans les épreuves, ont su rester debout, fière et dans l'honneur ».

Le Président fait allusion aux souffrances endurées par les Algériens lors de la colonisation française et lors du combat contre le terrorisme.

L'allusion dans le discours du Président Sarkozy

Nous avons constaté l'absence de l'allusion dans le discours du Président Sarkozy. En somme, de ce qui précède, nous constatons que tous les éléments pragmatiques choisis sont présents dans les deux discours. Mais en terme de fréquence, nous avons remarqué qu'il y a une grande différence entre le discours de Chirac et celui de Sarkozy. En effet, le discours du Président Chirac renferme plus d'éléments pragmatiques que celui du président Sarkozy.

« Nous vivons aujourd'hui, je crois, un moment d'histoire.....» (Chirac, 2003) (allusion à la rencontre historique des deux présidents)

Conclusion

Notre analyse comparative des deux discours des Présidents Chirac et Sarkozy nous a permis de définir certaines spécificités discursives des discours des deux Présidents.

Dans le discours prononcé par le Président Chirac, nous avons constaté qu'il était très prudent. Il n'a pris aucun risque d'offenser les responsables algériens, notamment sur le fardeau de l'histoire. Chirac a évoqué l'histoire d'une manière raisonnable et très compréhensive.

Ceci peut être expliqué étant donné la période où il a prononcé le discours. Il l' a fait en 2003, où l'Algérie venait à peine de sortir du gouffre du terrorisme, était très sensible aux opinions des responsables internationaux.

Or, il n'en est pas de même pour le Président Sarkozy dont le discours est dominé presque les questions de la religion et du projet de construction de l'union pour la méditerranée. Sur ces sujets précisément, il a été moins prudent que le Président Chirac. En effet, il a utilisé des phrases directes. Nous pouvons comprendre ce ton en égard à la période dans laquelle se trouve l'Algérie. Elle n'est plus dans le contexte de guerre, mais elle est entrée dans l'Ere de stabilité.

Bibliographie

Austin JL, 1970 , *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.

Fromilhague, C, 2007, *Les figures de style*, Paris : A. Colin, coll. « Lettres »

Kerbrat-Orecchioni, C, 1986, *Implicite*, Paris. Armand Collin.

Approche D'un Système Didactique Des Langues Etrangères Appliquée A l'Algérie : Quelles Stratégies D'apprentissage ?

Zoubeida BENHAMLA-BOUMAIZA^{1†}

¹Université Alger 2, Algérie

Résumé

Pour quelles stratégies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ? Nous sommes au cœur de la problématique de la discipline où tout se joue sur le « comment enseigner/apprendre les langues » ? Alors, dans une perspective systémique, nous observerons, à travers cet article, quelles ramifications, quels liens fonctionnels régissent la constitution d'un système didactique cohérent et stable, et quelles précautions sont requises dans la recherche des éléments à mettre au point.

Mots clés : Apprentissage, approche, finalités, rupture, stratégie

Abstract

For what teaching/learning strategies for foreign language? We are at the heart of the problematic of the discipline where everything is played on the « How to teach/learn languages ? » Then, from a systemic perspective, we will observe, through this article, which ramifications, which functional links govern the constitution of a coherent and stable didactic system, and what precautions are required in the research for the elements to be developed.

Keywords: Learning, approach, ends (purposes), breakup, strategy

Introduction

*Auteur correspondant : zboumaiza4@yahoo.fr

Réfléchir à un système didactique des langues à mettre en place, ce n'est pas projeter une théorie de fonctionnement et d'organisation des différents éléments qui composent un système d'enseignement/apprentissage des langues (programmes, méthodes, contenus et moyens), mais essayer de comprendre comment s'est constitué et comment s'est renforcé l'enchaînement des éléments pédagogiques qui ont été associés au gré des besoins, des possibilités, des connaissances, des réticences, des pesanteurs, etc. Alors, pour répondre à notre problématique portant sur 'le comment enseigner/apprendre une langue étrangère', et dans une double perspective de contextualisation et de remédiation, nous essayerons de retracer brièvement le parcours de la didactique et son évolution. Nous évoquerons ensuite les fondements d'un système didactique global avant de traiter enfin de la question des stratégies d'apprentissage. Comment ? en proposant des réorientations et des ruptures avec les pratiques actuelles d'apprentissage, susceptibles d'améliorer les résultats des apprenants et d'assurer cohérence et efficacité au système de formation en langues. Tel est à la fois l'objet et l'objectif de notre travail.

Les travaux de R. Galisson sur les concepts et ceux de Ch. Puren sur l'histoire des méthodologies ont beaucoup contribué à l'élaboration de notre article. De même, la consultation de différents guides et manuels relatifs à l'enseignement du français en Algérie, au primaire et au moyen, prônant la pédagogie du projet, ont permis une meilleure appréciation de la réalité algérienne en matière d'enseignement/apprentissage des langues.

I – Approche d'un système didactique global des langues :

I – 1 – Ancienne conception :

La conception traditionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues se définissait à partir d'objectifs strictement linguistiques, tels que l'acquisition supposée de formes linguistiques (structures et règles syntaxiques, éléments morphologiques et lexicaux, variables de situations et de locuteurs), définies hors de toute particularité sociale et culturelle (A. Abbou, 1980). Pour des raisons à la fois budgétaires, politiques et idéologiques (pesanteurs doctrinales), pour des raisons de pesanteur sociale (difficultés de renouvellement de pratiques sociales), de sclérose (pouvoir dominant), ou pour des raisons de conformisme, ce modèle a perduré, quels que soient les discours, les variations d'appellations, les ambitions décrites dans les circulaires, règlements et programmes. Ce modèle se trouve défini par des mots comme enseignement (enseigner à quelqu'un, c'est lui donner le savoir dont je dispose qu'il doit recevoir comme tel), et comme pédagogie (façon d'apprendre aux enfants). Le savoir est un 'savoir universel', théorique, 'valable pour tous' et 'admissible par tous'. Il est tronçonné en niveaux et c'est à l'institution scolaire de le délivrer et de différencier les individus à partir de ce savoir.

Or, l'analyse de la situation d'enseignement/apprentissage opérée par les didacticiens de la troisième génération tels que A. Abbou, D. Coste ou L. Porcher et bien d'autres, a révélé l'insuffisance de tels repères et de telles procédures pour faire face à des publics dont les situations scolaires ou professionnelles, les niveaux culturels et la capacités d'apprentissage sont divers et inégaux, comme le sont les différences liées aux organisations éducatives. C'est alors une nouvelle conception du savoir qui se dessine, avec d'autres modèles d'enseignement/apprentissage et de nouveaux modes d'acquisition. Les travaux du Conseil de l'Europe et la création du Niveau Seuil (D. Coste : 1977), sont un témoignage de cette évolution.

I – 2 – Nouvelle conception :

Avec l'approche notionnelle – fonctionnelle puis communicative et celles qui ont suivi, il n'y a pas de savoir universel et théorique, mais il y a des capacités de compréhension, d'interprétations des phénomènes et des systèmes en fonction d'une réalité multiforme (A. Abbou : 1980). Cette conception présuppose une information de plus en plus riche et des capacités d'innovation, c'est-à-dire de changement de modèles d'interprétation, d'actions et de fonctionnements. L'institution scolaire doit reconstituer le milieu réel en le schématisant afin de faciliter la compréhension et les acquisitions. Selon Ch. Puren (1988), le processus de formation ne va plus du maître aux élèves, mais de la langue aux apprenants. Le maître devient un médiateur, chargé de faciliter la rencontre de la langue et du groupe. Définir un système didactique, c'est enfin penser qu'entre les différents éléments d'une pédagogie ou "catégories éducatives" existent des relations d'interdépendance en amont et en aval, et qu'à toute modification de l'un, devrait correspondre une évolution des autres (R. Galisson : 1985). Car, selon R. Galisson (1985), toute formation scolaire repose sur :

- une définition des besoins de l'individu et une définition de l'individu (ce qu'il a le droit de faire, à quel moment, avec qui et pourquoi, et ce qu'il lui est interdit.
- le type de fonctionnement social que l'institution sociale entend produire ou reproduire.
- les liens, la part et la spécificité ou la complémentarité qu'elle accorde aux structures de formation et d'éducation (éducation parentale, éducation par le milieu social, formation par les médias, formation professionnelle, formation continue et autres).

Tous ces choix dépendent de l'institution sociale, c'est-à-dire de l'organisation des fonctions sociales et de la détermination des priorités. L'institution sociale n'en est que le dépositaire. C'est pourquoi, l'institution sociale et l'institution éducative sont confrontées à l'alternative suivante : ou bien elles prennent en compte l'apprenant en tant qu'acteur social qui aura, dans le cadre de la vie sociale, à agir en disposant de choix, de comportement, de responsabilités, donc qui manifeste des besoins relatifs aux différentes circonstances de la vie économique et sociale où il sera inséré. Alors, elles prennent en charge ses besoins et décident de donner à l'individu les moyens d'être cet acteur social capable d'interpréter, de décider et d'agir. Ou bien, elles considèrent que les capacités sont acquises dans le milieu parental et social, elles décident alors de limiter leur intervention à l'acquisition d'un savoir théorique et général et à la sélection des individus à partir de ce savoir. Et donc, le contenu de la formation, selon A. Abbou (1980) ne sera pas en rapport avec les besoins mais avec l'idée que l'institution se fait de la connaissance. La pédagogie repose alors sur les traditions, sur des exercices, n'ayant d'autre objet que de délivrer et de vérifier un savoir se justifiant par lui-même et sur une approche essentiellement "chronologique" ou "historique".

C'est pourquoi, il est capital de pratiquer une analyse institutionnelle avant d'envisager le discours pédagogique. Car la perception de ce discours sera nécessairement fonction de la perception de l'institution dans laquelle se trouve l'apprenant : quelle est la situation de l'école dans le cadre politique, social, culturel et éthique qui l'abrite ? et quelles relations l'apprenant établit-il avec l'école, compte tenu de ce cadre ?

II – Fondements d'un système didactique des langues :

Pour caractériser une société, la sociologie se réfère à son organisation sociale. La didactique ne restera pas indifférente à cette nouvelle configuration et la prise en compte du modèle social dans l'entreprise didactique, apparaît de plus en plus justifiée (G. Rocher : 1986).

Les références au béhaviorisme en psychologie et au structuralisme en linguistique, n'ayant pas permis de prendre en charge la communication (objet de l'enseignement/apprentissage des langues), la didactique de troisième génération se propose de recourir à d'autres fondements pour se construire, notamment à la sociologie et à l'ethnographie de la communication. Plusieurs travaux et notamment ceux d'Henri Boyer (1990), ont permis à la didactique de troisième génération de connaître une évolution conceptuelle avec l'apparition de la compétence ethno-socioculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues.

II – 1 – Les langues étrangères pour quoi faire ?

Les finalités se situent à un haut niveau d'abstraction car elles reflètent le système de valeurs (milieu instituant). Elles jouent un rôle primordial dans le milieu institué (l'école) et elles servent de guide à la formulation des objectifs de toutes les matières. Elles régissent ainsi l'action de l'institution scolaire. Ce n'est que vers les années soixante-dix que le problème de l'apprentissage des langues est posé en terme de finalités, d'objectifs, de besoins dans l'optique d'une approche fonctionnelle définie par R. Galisson comme :

« La mise à disposition du demandeur des moyens nécessaires à la satisfaction de ses besoins langagiers, la prise en compte des dits besoins constitue l'acte déterminant d'une approche fonctionnelle ». (R. Galisson, 1980 : 20)

L'analyse des besoins doit aboutir nécessairement à la définition des objectifs qui vont se concrétiser par des actes langagiers et des actes d'apprentissage. C'est à partir de la définition des objectifs que vont s'élaborer l'objet et les contenus d'enseignement/apprentissage : le type de compétence (spécialisée ou non), le niveau recherché (une langue de spécialité ou de communication, un bilinguisme), la priorité (maniement de la langue, des savoirs de la langue, des contenus divers : littéraires, historiques, culturels, etc) D. Coste (1977).

De plus, le cours de langue tel qu'il est assuré au niveau scolaire, est-il vraiment motivant ? Est-il conçu pour communiquer ? Vu le temps hebdomadaire limité, des outils pédagogiques obsolètes et si peu variés ? En fait, il semble que la plupart des apprenants ne voient pas l'intérêt d'un apprentissage de langue en milieu scolaire. Vu le temps réduit de prise de parole par apprenant, il ne faut pas s'étonner qu'il ait quelques difficultés à communiquer en langue étrangère, et plus, qu'il ait envie de communiquer.

Alors, en attendant que d'autres politiques soient mises en vigueur, soulignons le foisonnement de pratiques qui s'efforcent de conjuguer motivation et exigence ou stratégies d'apprentissage.

II – 2 – Les stratégies d'apprentissage ou comment le sujet peut-il apprendre ?

Le paysage éducatif s'est considérablement modifié et notamment avec l'approche communicative et la centration sur l'apprenant. La cohérence méthodologique qui organisait la didactique des langues est entrée en crise et on assiste à la disparition des grands systèmes méthodologiques. La didactique est passée donc de l'ère des méthodologies constituées à celle des formations ou approches (approche éclectique, approche actionnelle ou co-actionnelle) Ch .Puren (2004). Elle s'achemine vers un apprentissage de plus en plus individualisé, un apprentissage à la carte. L'émergence de "nouveaux besoins" de pratiquer une langue étrangère contribue à l'émergence de "nouveaux objectifs", donnant lieu à de "nouvelles stratégies". C'est pourquoi, nous suggérons de rompre avec "le modèle unique" et "le manuel unique" pour des matériels didactiques, répondant davantage à la réalité plurielle de la classe. Et si le rôle de l'enseignant est capital, celui du manuel se trouve modifié, face aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. En effet, le manuel n'est plus l'objet sacré ou hiérarchisé en tant qu'objet unique d'apprentissage, de même que le cours de langue

classique. A ce propos, J.Cl. Beacco (2008), propose « de substituer au cours, d'autres formes (projets de groupe, films, débats) » dans le cadre de la mise en place d'une "éducation plurilingue".

Partant du principe que tout n'est pas à prendre dans une approche et que tout n'est pas à rejeter dans une méthodologie, nous suggérons la pluralité des moyens et des méthodes. Elle engloberait aussi bien des outils pédagogiques traditionnels (manuels, supports audio, vidéos) que des documents d'appui (technologies nouvelles), que les différentes ressources humaines (celles de l'enseignant, sa culture, son patrimoine et son savoir-faire, mais aussi celles de l'apprenant : et tout particulièrement la prise en compte de la langue maternelle).

II-2-1 – Passer d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage :

Il s'agit là de remettre le sujet apprenant au centre de l'acte éducatif. Il en est la fin et le moyen puisque c'est lui que vise l'éducation, d'une part et d'autre part, il est lui-même à la source de ses propres outils de connaissance. L'ensemble du système éducatif est organisé à son intention. Cependant l'institution s'est construite autour de lui mais sans lui, c'est cette première évidence qu'il ne faut pas perdre de vue.

Il faudrait alors sans doute commencer par changer de regard sur la classe de langue, et prendre conscience que le but fondamental de l'apprentissage d'une langue est celui de la communication. Or, au niveau pratique, ce changement radical de perspective n'a pas encore eu lieu à l'école algérienne, et malgré les discours du genre "L'élève est le sujet de ses apprentissage", ou encore l'implication supposée du sujet à travers les expressions : « je lis », « je rédige », « je découvre » et « je transforme », relevées dans le manuel de l'élève de deuxième année primaire intitulé "le Monde de Didine", la communication est restée une utopie dans la classe de langue. De même, le contrat pédagogique de "pédagogie différenciée" (pédagogie appropriée à l'élève), annoncée dans le guide du maître en deuxième année primaire (2004-2005), est une utopie dans des classes surchargées, atteignant parfois jusqu'à cinquante élèves, et tenues en plus par des exigences d'application du programme. De fait, la pédagogie basée sur des réflexes est toujours en application et les objectifs de la pédagogie du projet, annoncés dans le contrat pédagogique par S. Iddou et F. Absi (2005), se trouvent menacés puisque l'objectif communicatif, la prise de parole, ou l'autonomie de l'élève font encore défaut au niveau scolaire et moyen. Rappelons que ce contrat reconnaît à l'élève :

« Le droit à des rythmes de travail, des manières d'apprendre, des modalités de mémorisation différentes d'un élève à l'autre » (S. Iddou et F. Absi, 2005 : 4).

Alors, notre première suggestion serait de rompre avec le principe d'un seul modèle, d'éviter de s'enfermer dans une méthodologie et ne pas être tenu par des exigences d'application. Nous optons donc pour le principe d'une méthodologie adaptative, "variable quant à ses outils et son matériel, permettant de passer d'un modèle standard à des modèles variables", selon Ch. Puren (2004).

Sachant que chaque enseignant a sa propre approche de l'enseignement et chaque apprenant a sa propre stratégie d'apprentissage, le concept "d'entrées libres" et "le principe d'adéquation" suggérés par Ch. Puren, conviendraient aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant est capital, en ce sens qu'il est chargé de faire apprendre. Il est à la fois expert du contenu et du processus. Son attention portera donc sur l'apprenant et ses façons d'apprendre : c'est ce que nous appelons une approche formative.

II-2-2 – Passer d'une pédagogie de dressage et des automatismes à une approche qui favorise les acquisitions :

Le reproche qui a été fait à la pédagogie de dressage relevant de la psychologie ‘behavioriste’, c’est que l’enseignement des langues reposait sur un dogmatisme (enseignement dominé par un apprentissage des automatismes, un seul niveau de langue, la priorité accordée au code oral sur le code écrit, etc.). C’est ce qui ressort de l’analyse des contenus, des programmes et des méthodes, qui se préoccupent beaucoup plus de faire ressortir les marques sociales de leurs concepteurs (auteurs, réalisateurs, éditeurs), et leurs exigences professionnelles, que de reproduire la réalité sociale ou l’authenticité selon Y. Bertrand (1998). En effet, un simple balayage des différentes méthodes de l’époque, concernant les langues étrangères, démontre qu’elles n’ont pas essayé de toucher réellement à cette représentativité sociale ou authenticité. Les quelques tentatives d’introduction, dans les méthodes dites modernes, de cette coloration sociale se limitent à des aspects superficiels qui n’ont aucune implication au plan de la communication.

Y. Bertrand, dans son analyse relative aux méthodes d’apprentissage, insiste sur la contradiction entre le désir d’authenticité à travers les dialogues en situation et l’exigence du respect de la norme affirmant :

- « toute méthode est un compromis entre la langue telle qu’on la parle et la langue telle qu’on devrait la parler». (Y. Bertrand, 1998 :26)

De même, en réponse à la double question : quels contenus et quelles marques culturelles doit-on faire ressortir à travers une méthode? Y. Bertrand précise :

- « qu’en vertu de l’exigence de fidélité on devrait avoir sensiblement la même composante sociologique dans les méthodes que dans le pays». (Y. Bertrand, 1998 :27)

Au nom du même principe de méthodologie adaptative, cité plus haut, nous proposons non seulement des ruptures mais aussi le recours/retour à la langue maternelle. L’étude contrastive entre la langue source et la langue cible est capitale en ce sens qu’elle permet d’une part la compréhension et la correction des interférences, et d’autre part la connaissance des spécificités de chacun des systèmes.

Le reproche fait à la méthode directe, portait sur l’usage exclusif de la langue cible comme langue de travail, qui considérait la prise en compte de la langue 1 comme inutile, et donc ne donnait pas d’espace à la traduction et à la contextualisation. De fait les manuels d’éditions œuvraient dans le sens d’un modèle unique (manuel unique et support unique), exportables en tous lieux, appliquant ainsi le principe de la globalisation. Or la traduction qui implique nécessairement les variétés de langue, et donc de contextualisation, est un instrument de soutien dans l’apprentissage d’une langue seconde.

C’est avec les recherches sur les variétés de l’anglais et sur l’importance du rôle de l’enseignant non natif par Widdowson (1994) et Medgyes (1994), ou encore avec le bénéfice du recours à la langue 1 par Deller, et Rinvolucci (2002), qu’on assiste à une revalorisation de l’usage de la langue maternelle et de la traduction en classe de langue.

A ce propos nous citons les approches textuelles de Beaugrande (1995) et celle de Feez (1998). Elles soulignent la centralité du texte et la nécessité de développer des compétences textuelles chez l’apprenant en langue étrangère. Ces compétences sont essentielles dans le processus de développement des habiletés de traduction.

Enfin l’approche lexicale de Lewis (1997), montre combien l’approche comparative des phrases idiomatiques ou des unités lexicales (Chunks) utilisées dans les deux langues est un bon point de départ, pour l’orientation dans le texte de la part de l’apprenant. L’approche

lexicale soutient donc que le recours à la langue 1 et à la traduction est non seulement inévitable dans de nombreux contextes d'apprentissage de la langue 2, mais bien plus, elle reconnaît l'utilité de l'interférence avec la langue 1.

Pour rebondir sur notre idée de contextualisation, celle-ci concerne à la fois le sujet et l'objet. La contextualisation propre au sujet revient à positionner celui-ci dans son environnement, c'est-à-dire dans sa spécificité linguistique et culturelle qui conditionne le choix des méthodes et des moyens à mettre en œuvre. La contextualisation concernant l'objet consiste à considérer le rapport entre langue source et langue cible. En effet la comparaison permet la fabrication d'exercices susceptibles, non pas de déjouer les interférences mais au contraire de les susciter, pour exploiter leur potentialité afin de développer les compétences. Donc l'interférence devient un atout et non une faute. A ce propos, Lucilla Lopriore (2006) dans son article sur la traduction et la didactique des langues remarque que l'observation de la part des étudiants du grand nombre d'occurrences d'une structure, ou des modalisateurs ou d'un lexème, aussi bien dans la langue cible que dans la langue maternelle, permet d'activer un processus réflexif de construction d'hypothèses et de signification. Ce qui tend à revaloriser, en premier lieu, le rôle de la confrontation entre langue 1 et langue 2, et à remettre à l'honneur les pratiques trop longtemps récusées de la traduction.

A titre d'illustration, à propos du fonctionnement du système verbal et plus précisément au sujet des énoncés hypothétiques, en arabe l'hypothèse est exprimée par trois marqueurs différents [in – law – ida], traduits en français par un seul marqueur [si]. Inversement, une même forme suffixée en arabe est rendue par trois formes verbales différentes en français : le présent, l'imparfait, le plus que parfait. Ainsi la morphologie verbale de l'arabe et des langues sémitiques en général, n'établit pas d'opposition temporelle. Les valeurs temporelles proviennent du contexte, et la conception non temporelle de l'opposition parfait/imparfait, accompli/inaccompli (ou marques aspectuelles), échappe à la traduction (M. Chariet, 1996 :8). Par ailleurs, outre les difficultés que l'on rencontre dans la prononciation des sons qui n'existent pas en arabe, comme le [v] ou le [p], et l'écriture qui se réalise de droite à gauche, nous avons l'absence de la forme pronominale et celle du verbe être (alors que celui-ci est omniprésent en français, avec la difficulté de sa conjugaison qui varie de la première à la dernière personne).

Donc il ne faut pas hésiter à faire du comparatif, puisque de toute façon la langue source est généralement présente à travers les interférences et les transferts. L'avantage de la linguistique contrastive, et plus précisément la connaissance de la langue cible par l'enseignant de la langue étrangère, est capitale. En effet, l'enseignant peut adapter le manuel et aplanir les difficultés liées aux interférences, non pas en les détournant, mais en les "affrontant/confrontant". Ainsi il réalise ce que le manuel ne peut pas faire, puisqu'il est conçu pour un public indifférencié. Alors nous ne pouvons pas parler de contextualisation si nous ne prenons pas en compte les habitudes linguistiques des apprenants en langue maternelle, notamment à travers le manuel, puisqu'il reste l'outil référentiel privilégié par l'apprenant, document qu'il peut consulter à tout moment, en classe et en dehors de la classe.

Certes, il est difficile de confectionner des manuels en tenant compte de toutes les langues étrangères des apprenants, c'est-à-dire d'adopter une demande personnalisée vis-à-vis d'une langue donnée, mais, n'est-ce pas là un des enjeux de la contextualisation ?

II-2-3 – Passer d'une pédagogie du savoir à une pédagogie du savoir faire et du savoir être :

En appliquant le principe de l'alternance, le recentrage des objectifs vers le communicatif nécessite une rupture avec les curricula traditionnels en cohérence avec les nouveaux objectifs. L'objectif recherché n'est plus strictement linguistique, au sens formel du terme, mais un objectif de communication, ce qui implique la maîtrise de l'ensemble des facteurs qui sous-tendent la prise de parole par un locuteur. Ceci implique non seulement la connaissance (le savoir), mais aussi la compétence (le savoir-faire) et la performance (le savoir-être). Concrètement, apprendre à communiquer implique pour l'apprenant non seulement la capacité à saisir les implicites, les connotations, les messages ironiques, mais aussi le fait d'être en mesure d'en produire. Donc savoir et savoir-faire sont associés pour fonctionner ensemble, le savoir théorique devrait déboucher sur un savoir pratique comme par exemple apprendre à consulter un dictionnaire.

C'est pourquoi nous suggérons le principe de l'alternance dans notre approche empruntée à Ph. Zarifian (1997). Le sens que nous donnons à cette alternance est double : d'une part l'association du savoir théorique et du savoir pratique et d'autre part l'association du travail scolaire et du travail extrascolaire.

L'alternance, en associant des apprentissages formalisés en situation d'enseignement à des apprentissages expérientiels (en situation), développe nécessairement la compétence entendue comme l'expérience du travail réel. Ce qui signifie la capacité à faire face aux imprévus des situations et des actions, et à gérer des situations qui ne sont jamais "ni totalement prévisibles", "ni entièrement modélisables", une forme "d'intelligence pratique", selon l'expression de Ph. Zarifian (1997).

En fait, on n'apprend pas dans l'alternance comme on apprend à l'école. L'école est centrée sur les savoirs alors que, dans l'alternance, c'est "la pratique sociale de référence" qui prévaut. Là aussi, le rôle de l'enseignant est capital, dans cette tâche qui consiste à inverser la logique disciplinaire de production du savoir au profit de la logique d'acquisition du savoir par l'apprenant. C'est donc une autre manière d'enseigner que la manière classique : la logique disciplinaire des enseignants se trouve inversée et s'oriente vers une logique interdisciplinaire, donc nécessairement plus complexe.

II-2-4 – Passer d'une langue artificielle à une langue authentique :

Ce que nous entendons par langue artificielle, c'est une langue réduite à une simple nomenclature qui sert à désigner les objets et la traduire dans une langue cible. Le choix d'un vocabulaire qui consiste à éliminer tous les mots qui ont une connotation, un double sens ou une charge culturelle, au détriment des autres, n'est pas vraiment représentatif d'une langue. Nous parlons expressément de lexique, car l'essentiel du sens est dans le mot et sa compréhension est dans le référent, donc dans la culture.

Partant du principe que la langue est un ensemble cohérent de structures linguistiques et de valeurs culturelles, nous suggérons de ne pas dissocier l'objectif linguistique de l'objectif culturel dans l'enseignement/apprentissage des langues.

C'est pourquoi notre choix portera sur ce que nous appelons une langue authentique, c'est à dire, une langue en situation (une langue en action et non une langue simulée) d'une part, et d'autre part, une langue dans tous ses états linguistiques et culturels, dans ses différents aspects (langue orale et langue écrite), et dans ses différents usages (registres et niveaux).

a - Aspects de la langue :

Les conditions matérielles de communication diffèrent fondamentalement à l'oral et à l'écrit. Il en résulte deux stratégies d'énonciation et donc deux grammaires : celle de l'oral et celle de l'écrit.

- l'énonciation : à l'oral, le destinataire est physiquement présent, on doit s'adapter à sa personnalité, à ses réactions. On dispose d'informations données par la situation, par l'intonation, par les gestes ou la mimique.

A l'écrit, le destinataire est éloigné dans l'espace et dans le temps. Le message doit donner plus d'informations. C'est un produit qu'on livre "fini", tandis que l'oral se construit et s'ajuste au moment même de la parole.

- la grammaire : à l'oral, on y trouve naturellement des phrases juxtaposées plutôt que subordonnées, des répétitions, des phrases disloquées, inachevées, et le vocabulaire est moins surveillé qu'à l'écrit.

A l'écrit, on trouve une grammaire plus élaborée qui correspond à l'usage correct. Cette grammaire utilise la phrase complexe (proposition subordonnée), et la ponctuation et l'orthographe concourent à l'organisation logique de l'énoncé. L'écrit n'est pas l'oral, mais l'oral a besoin de l'écrit notamment pour la prononciation. L'orthographe peut influencer la prononciation malgré la divergence entre les deux codes. Et inversement, la prononciation à son tour peut influencer l'orthographe (exemple : la communication par "s.m.s").

Après avoir perdu sa place avec les différentes méthodologies constituées, l'écrit semble reprendre une place majeure dans les nouvelles approches qui "plongent immédiatement les apprenants dans le texte", quels que soient les documents sonores qui l'accompagnent.

b - Usages de la langue :

Si aujourd'hui en France les dialectes ou variétés géographiques ont cédé la place à la langue standard, celle qu'on enseigne à l'école, on distingue cependant des registres ou niveaux de langue qui correspondent aux divers usages sociaux de la langue. Ces différences sont marquées essentiellement dans le vocabulaire et dans la syntaxe. Dans le vocabulaire, les dictionnaires signalent, par des "marques d'usages", le caractère familier, populaire, archaïque, des mots. Dans la syntaxe, il y a des règles différentes pour la négation, l'interrogation, l'emploi des temps et des modes, l'expression des relations logiques, etc.

On distingue globalement trois registres : le registre familier, le registre courant et le registre soutenu. Ils se retrouvent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire et de la syntaxe sont donc indissociables, car les deux disciplines sont en interaction constante et l'étude de l'une ne peut être menée que conjointement avec l'étude de l'autre. Enseigner la langue exige qu'on prenne en considération non seulement la langue et ses règles (la compétence linguistique), mais aussi acquérir les variations du discours en rapport avec l'environnement (la performance linguistique), et qu'on pourrait nommer « non tant l'usage mais les usages de la langue » (D.Coste, 1977).

Il s'agit donc de fournir à l'apprenant tous les outils dont il a besoin pour passer d'un discours familier à un autre discours, sans les confondre, mais aussi de passer d'un système culturel et conceptuel qui lui est familier (celui de la langue maternelle), au système culturel de la langue cible, qu'il ne connaît pas et qu'il doit découvrir par les mots. Comment ? Par l'élucidation du sens, c'est-à-dire en expliquant les implicites culturels, le mot étant une unité polylexicale. A ce propos les techniques de sémantisation ne manquent pas (comme la contextualisation, la définition, la synonymie, la paraphrase, la démonstration et la traduction). Comme l'observent

à juste titre MC. Tréville et L. Duquette (1996) : « Le mot, ne se décrit correctement et complètement qu'en compagnie de ses co-occurents et de ses implicites culturels ».

C'est une reconnaissance du fait que langue et culture sont également indissociables. Pour cela la lexiculture, a joué un rôle déterminant dans le domaine et dans la discipline. Elle a permis entre autre la réalisation de nouveaux dictionnaires.

R.Galisson a été un pionnier dans ce domaine en définissant la langue comme :

- « Un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens avec les outils et dans l'univers de l'autre ». (R. Galisson, 1988 :76)

L'organisation du lexique a bien évolué depuis vers une lexicologie pédagogique, grâce à cette méthodologie originale et fonctionnelle. Nous assistons ainsi à des innovations dictionnairiques. Nous pensons particulièrement au dictionnaire de Rey-Debove. J (1999), le premier dictionnaire français pour allophones. Il est axé non seulement sur la réception mais aussi sur la mise en discours qui répond à la nouvelle fonction lexiculturelle. Nous retiendrons également le D.I.C.O.F.E (Dictionnaire Contextuel du Français Economique, 1993-1996) et le D.A.F.A (Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires, 1998).

Le DICOFE est un petit dictionnaire de production thématique publié en quatre fascicules (l'entreprise, le commerce, les finances et l'emploi) qui s'adresse à un public débutant ou intermédiaire en français des affaires. Il initie l'apprenant à la fois au discours de l'économie et au vocabulaire nécessaire pour en parler en organisant les contextes de façon onomasiologique (par exemple la vie d'une entreprise, de sa création à sa faillite), et en introduisant les mots clefs relevant de chaque thème dans un contexte adéquat. (Verlinde et Binon, 1994).

Le D.A.F.A est un dictionnaire d'auto-apprentissage, semi multilingue, axé sur la compréhension et sur la production. Selon ses auteurs, il ne s'agit pas seulement d'un dictionnaire pour apprenant mais aussi un dictionnaire d'apprentissage, c'est-à-dire conçu de façon à faciliter l'acquisition du vocabulaire. L'apprenant peut y avoir accès, soit par la langue cible, soit par le biais de sa langue maternelle grâce à la traduction en cinq langues (allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais) de toutes les acceptions du vocabulaire. Axé sur la production, il se propose de donner à l'apprenant toutes les informations morphologiques, syntagmatiques, paradigmatiques, dont celui-ci a besoin pour formuler ses idées. Chaque article constitue un micro- système du champ sémantique avec des informations morphosyntaxiques et collocationnelles, mais aussi des synonymes, des formules de communication et des actes de paroles. Le D.A.F.A. propose des définitions actantielles qui indiquent explicitement les différents actants, ce qui permet de mieux différencier les synonymes.

Le D.A.F.A. essaie d'explicitier, voir même de visualiser des informations pragmatiques soit à l'aide de tableaux (par exemple celui des collocations verbales), soit grâce à des indications sur la forme des mots d'usage, sans parler des marques d'usage.

Ainsi, le D.A.F.A a contribué à l'évolution de la 'lexicographie pédagogique' puisqu'il est plus qu'un dictionnaire de langue étrangère : c'est un dictionnaire d'apprentissage, notamment par son organisation sémantique et son classement onomasiologique et sémasiologique. Cette lexicographie est dite pédagogique dans la mesure où elle peut apporter une solution aux divers problèmes de communication auxquels l'apprenant se trouve confronté. Elle peut également aider le professeur à organiser un champ sémantique ou conceptuel.

Le dictionnaire est donc non seulement un ouvrage de référence, mais aussi un outil d'apprentissage et d'autonomisation de l'apprenant C'est pourquoi nous insistons sur l'intérêt du dictionnaire en classe de langue. Qu'il soit monolingue, semi-bilingue ou bilingue, il s'avère

indispensable pour l'apprenant qui trouve une traduction dans sa langue maternelle, ce qui constitue une aide précieuse pour lui. D'autant que le dictionnaire a acquis une nouvelle fonction d'apprentissage, à côté de sa fonction traditionnelle de dépannage (de décodage, d'explication et de définition).

En conclusion, c'est une approche éclectique que nous proposons. Eclectique dans sa conception et dans sa présentation. Ce n'est pas un modèle que nous proposons, mais ce qui convient dans chaque modèle, qu'il s'agisse de méthodologie ou d'approche, selon les spécificités du groupe et selon les objectifs assignés à la langue étrangère.

Nous avons fait le choix de la "variance", orientation vers des méthodes plurielles et diversifiées, face à celui de la "constance" et du modèle unique, afin que l'école algérienne ne reste pas en marge du développement dans le domaine. D'autant qu'Internet se démocratise, au risque de constituer une école parallèle. En effet, au-delà des divergences des écoles, des partis pris des enseignants et des concepteurs de méthodes, les élèves ont d'autres modèles, outre ceux qui sont choisis par leurs enseignants. Alors, quelle que soit l'entrée, par la grammaire, par le lexique, par la communication, par la culture ou par l'action, notre vraie question sera, non pas quelle est la meilleure entrée dans l'absolu, mais : « quelles sont les meilleures sélections, les meilleures articulations ou combinaisons des différentes entrées à l'intérieur de chacune des séquences didactiques ? » (Ch. Puren, 2004).

Bibliographie

Abbou, A., 1980, « La didactique de troisième génération : des hypothèses aux projets », *ELA n° 37*, Didier Erudition, Paris.

Absi, F., et Iddou, S., 2005, « Plaisir d'apprendre le français », Guide de l'enseignant, première année moyenne, ENAG Edition, Alger.

Beacco, J. Cl., 2008, « Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ? », *Le Français dans le Monde n°355*, Janv-fév, Larousse, Paris.

Bertrand, Y., 1998, « Théories contemporaines de l'Education », Col. Pédagogie et Formation, Lyon.

Binon, J., et Verlinde, S., 1997, « Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage », *Le Français dans le Monde n°291*, Larousse, Paris.

Chairet, M., (1996), « Fonctionnement du système verbal en arabe et en français », Collection Linguistique Contrastive et Traduction, Ophris, Paris.

Coste, D., (1997), « L'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes », *ELA n°27*, Didier Erudition, Paris.

Galisson, R., 1988, « Culture et lexiculture partagée », *ELA n°69*, Didier Erudition, Paris.

Galisson, R., 1985, « Didactologies et idéologies », *ELA n°60*, Didier Erudition, Paris.

Ghaham, Z., Gueddiri, K., Maghraoui; F., Mameria, Z., 2004, « Le monde de Didine », Manuel de français de deuxième année primaire T 1, ONPS. MEN, Alger.

Loprioré, L., 2006, « A la recherche de la tradition perdue : la traduction dans la didactique des langues », *ELA n°141*, Didier Erudition, Paris.

Porcher, L., 1977, « Pour une sociologie des apprentissages », *Le Français dans le Monde n° 133*, Larousse, Paris.

Puren, Ch., 1988, « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues », Nathan, Clé Internationale, Paris.

Puren, Ch., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures », *Les Langues Modernes n°3*, APLV, Paris.

Puren, Ch., 2004, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n°1.

Rey – Debove, J., (1999), « Dictionnaire du français – Référence Apprentissage », Dictionnaire le Robert, Clé international, Paris.

Rocher, G., 1968, « Introduction à la sociologie générale », Edition HMH, Montréal.

Tréville, MC., et Duquette, L., (1996), « Enseigner le vocabulaire en classe », *ELA n° 105*, Didier Erudition, Paris.

Zarifian, Ph., 1997, « La compétence, une approche sociologique », *L'orientation scolaire n°26*, Paris.