La langue à enseigner & ou à apprendre: Stratégies et objectifs

*Mechri Bendaoud (Maitre assistant)
Université de Laghouat
doctorant in université d'Oran -
Algérie*

Introduction :

-En ce début de ce nouveau millénaire, l'enseignement /apprentissage, l'acquisition des langues vivantes & ou les langues étrangères intéressent désormais un large public de spécialistes : enseignants, didacticiens, sociologues, pédagogues, psychologues et même les acteurs du secteur politiques puisque, le partage des intérêts et cette tendance de s'ouvrir sur l'autre influencent potentiellement l'apprenant algérien via un cadre d'apprentissage aménagé par l'institution scolaire. Faut-il de ce point de vue interroger uniquement les paramètres linguistiques qui les soutendent ?

De ce point de vue, la langue comme un outil véhiculaire d'une ou plusieurs composantes culturelles « schèmes culturelles »¹, des objectifs à atteindre se rapportant à l'intérêt premier qu'exprime la langue à utiliser dans divers contextes 2(scolaire et extrascolaire notamment) que se fixe l'école algérienne à l'égard des langues étrangères à mettre en œuvre & ou en circulation , ce pragmatisme linguistiquement que préconise tous ces usages et toutes ces valeurs / compétences communicatives à acquérir par le public scolaire dans un sens inhérent aux objectifs majeurs que se fixe l'école algérienne.

1- Michael Bayram nous livre une de ses réflexions se rapportant principalement à l'usage d'une langue étrangère exprimée dans un contexte dit culturel que privilégier souvent l'aspect communicatif,1992,11 .

2 -Le CECR nous fait connaître toutes ces multitudes de vocations que l'usage d'une langue mettra en œuvre. Un aspect communicatif et d'autres que la sociologie des individus usagers du FLE via d'autres emplois.

La langue comme vecteur véhiculaire d'une autre culture, notamment une compréhension d'une ou plusieurs composantes culturelles via un rapport marqué par un système langagier antérieurement acquis (langue maternelle) et un système langagier que l'école mettra en place via un processus d'enseignement / apprentissage du FLE, la langue cible permet, hormis toutes ces acquisitions que préconise l'enseignant d'une langue étrangère programmer ou mettre carrément en œuvre selon une telle typologie, reste à définir l'intention des deux parties (enseignant / enseigné) qui, selon les objectifs fixés à l'issue de chaque séquence d'apprentissage l'enseignant parvient –il à souligner l'impact de ce rapport pédagogiquement établi à l'aide d'un outil linguistiquement aménagé & ou structuré? Les paramètres d'évaluation ou évaluer le niveau d'acquisition ou le degré d'acquisition permet –il de dessiner exactement les buts envisagés?

Toutes ces convictions théoriques nous amènent à croire que, d'emblée la classe de langue est par définition un lieu d'échange (s) qui se fait naturellement que des conditions occasionnent davantage; des conditions inhérentes à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE: quelles sont les stratégies supposées faire doter l'apprenant d'une ou plusieurs compétences? S'approprier les rudiments du FLE est-ce une culture étrangère que l'apprenant identifiera? Est-ce le cas du plurilinguisme ou l'interculturel?

Les remaniements récemment introduits dans le secteur de l'éducation algérien semblent marquer un itinéraire prépondérant, quant aux stratégies et moyens qui permettent l'appropriation des éléments se rapportant au signe FLE, nous rappelons en guise d'un modèle qui mettra une de ces approches que l'enseignant algérien utilise est l'analyse des textes qui demeure jusqu'alors l'activité langagière la plus difficile à maîtriser étant donné les difficultés qu'éprouvent les apprenants à l'égard des supports textuels que clôt le matériel didactique. Faut-il enseigner la compréhension? Quelles en sont les consignes? Faut-il incriminer la longueur des textes qu'ils lisent et qu'ils analysent?

Les questionnements présentés ont permis de déceler plusieurs niveaux prêts à analyse. Or, les difficultés liées à l'acquisition à l'oral comme à l'écrit nous livre un ensemble d'hypothèses qui trouvent des explications dans des aspects différents qui sont l'objet de notre enquête et éventuellement le fil conducteur de toutes ces analyses concernant le FLE à découvrir de façon fractionnée qui laissent poindre encore des difficultés. On reconnaît l'effort consenti sans parfois remettre en question la typologie suivie ou aller au-delà des perspectives d'enseignement que

l'enseignant met en œuvre pour interroger les réactions des élèves et les représentations qui sont à la base d'une rencontre d'une culture locale et une autre culture étrangère que cette langue étrangère véhicule /impose. Très fort est de constater que les contraintes éprouvées et le malaise ressenti dues à toutes cette intériorisation des éléments du FLE (grammaire, morphosyntaxe) et des emplois / investissement via des structures langagières qui ne restituent pas le modèle textuel déjà vu et analysé antérieurement : quel paramètre faut-il incriminer & ou interroger ? La stratégie utilisée s'avère-elle inadéquate ? Faut-il recourir à un autre modèle textuel ? Doit-on procéder à une phase d'analyse des erreurs ? Quel angle d'attaque choisir pour faire face à toutes ces anomalies dans l'usage que le choix des expressions phrastiques dérisoirement construites ? Est-ce l'objectif visé ? Est-ce un choix méthodologique inapproprié ?

L'élaboration ou la simple compréhension d'une description grammaticale exige non seulement qu'on en saisisse les présupposés, d'une part la connaissance de certains concepts et opérations métalinguistiques, d'autre part une expérience relative de la grammaire intériorisée à laquelle on les applique. Autrement dit, cette intuition devrait être enseignée et minimum linguistique qui devrait être assuré devrait accompagner l'apprenant dans toutes les activités que l'enseignant élabore dans son agenda. Reste encore à définir le niveau des apprenants qui devrait permettre un tel investissement langagier prévu, quelque soit le degré de la « tâche » présentée, quelque soit encore les implications éducatives et quelque soit le degré de motivation exprimé de par le groupe classe que l'enseignant lui-même censé diriger tous ces scénarios d'apprentissage. *Panini* stipule pour cela : quand on n'a aucune expérience antérieure de la langue sur laquelle elle porte, quand aucune initiation ne nous a familiarisé avec le modèle métalinguistique qui l'informe, on mesure combien il est difficile de saisir la portée de règles cependant très explicitement formulées. Ne sachant pas intuitivement ce sur quoi elles opèrent, à quelles différences significatives elles renvoient, on ne perçoit que très confusément ce qu'elles impliquent concrètement.

La langue : vecteur (outil de pouvoir et d'action) est-ce pour une fin communicative ou une culture à enseigner ?

Note expérience nous a montré que, hormis cette première définition concernant le triangle didactique à saisir comme un premier aperçu de toutes ces entrées possibles que présentent la nature de cette réflexion, très fort est de constater que le plus grand travail qui se fait dans les classes,

étant donné que ce sont ces lieux qui à la fois occasionnent rencontre enseignant / enseigné, ils y utilisent la langue étrangère de façon à ce que un programme soit respecté, un volume horaire soit fait et une typologie soit mise en application à travers l'exercice proposé ou parler de « la nature de l'activité langagière à laquelle recourt systématiquement l'enseignant pour faire preuve d'un usage langagier¹ (à l'écrit comme à l'oral selon l'exigence de la séquence et suivant une typologie précise) dans une langue étrangère comme il est de coutume². Les discours qui portent sur la place de la langue étrangère dans les milieux scolaires comme forme concurrentielle à un autre système langagier déjà existant dans le répertoire verbo-culturel de l'apprenant n'échappe pas à cette dichotomie langue maternelle / langue seconde comme le rappelle Cuq (2000,42) et que ces passages donnent lieu à des conséquences qui sont à placer / analyser dans plusieurs contextes³ puisque comme le rappelle Michael Bayram à travers une de ses réflexions : « l'enseignement des langues consiste, selon ma propre expérience (...), à s'affranchir des limites de son environnement culturel d'origine ;l'accent mis actuellement sur l'apprentissage de compétences linguistiques (shills) risque de faire perdre de vue cet aspect »(Bayram, 1992,11). Une langue à enseigner est incontestablement issue d'une culture qu'elle semble décrire et représenter. Une même facette contenant deux aspects fort soudés de manière à se compléter dans un sens d'où l'idée de l'interculturel que l'enseignant devrait expliciter à travers la démarche qu'il entreprend avec le groupe classe de manière à rendre « la tâche » plus souple et une acquisition accrue des rudiments de langue étrangère à travers un choix pertinent du support textuel . C'est dans cette même optique que Pierre Martinez affirme que : « parmi les éléments que l'apprenant doit s'approprier dans le cadre de l'apprentissage d'une langue non seulement des savoirs linguistiques et des compétences communicatives, mais également une manière d'être, des comportements culturels souvent

1- Ces différentes situations langagières sont le témoin de cet investissement engageant enseignant et enseigné dans la perspective de projet d'où l'intérêt de « tâche » et réalisation de « tâche ».

2 -On évoque l'idée du modèle scolaire algérien qui , depuis 2003 a vu des remaniements .

3 -Nous parlerons dans cette optique des analyses à mener comme objet de recherche ouvrant la voie à plusieurs types de situations à problématiser.

indissociables de la langue, car inscrits dans la même langue » (Martinez, 1996,04) .

Toutes ces séquences d'enseignement / apprentissage (en l'occurrence le FLE) s'accompagnent de clichés chargés de schèmes culturelles qui ne laissent pas voir des frontières entre la culture locale de l'apprenant et la culture étrangère à travers l'acquisition qui se fait naturellement pour définir une composante linguistique . C'est ce que affirme encore G. Zarate : « l'apprenant n'aborde pas l'apprentissage d'une culture étrangère vierge de tout savoir culturel » (Zárate, 1986 :24).

Certes, un processus d'enseignement et un processus d'apprentissage sont le joug qui fait le lien entre les composantes linguistiques à didactiser et d'autres qui sont cet aspect civilisationnel que l'apprenant découvrira dans l'appropriation des rudiments du FLE. L'enjeu est de savoir que le système éducatif algérien n'échappe pas à ces discours idéologiques et que l'enseignement d'une langue étrangère doit permettre de faire doter l'apprenant d'une culture étrangère via une compétence communicative ou des composantes linguistiques sans pour autant qu'il y ait conflit d'ordre culturel ou refus ni croire que le FLE se ramène à une étude de nature linguistico-linguistique (balayage , balisage thématique), c'est ce que L. Porcher le qualifie de « l'interculturel » .Apaiser ces conflits revient à découvrir l'autre dans toutes ces dimensions culturelles à travers l'enseignement / apprentissage du FLE qui se veut être plus qu'une culture qu'un savoir linguistique puisque le passage d'une culture à une autre culture force la cohabitation dans un sens de découvrir l'autre dans un climat de tolérance et de respect. Cette réciprocité est une denrée prépondérante qui offre la possibilité / la chance d'acquérir une langue étrangère et retrouver l'autre & ou découvrir la culture de l'autre dans une même situation d'apprentissage que le système éducatif algérien doit encourager cette politique comme une dynamique & ou une approche à part entière.

Enquête et protocole de recherche :

Notre volonté est orientée vers différentes situations en rapport avec l'enseignement / apprentissage du public visé de l'entité FLE à l'heure de la réforme et la nature du matériel utilisé pour atteindre les objectifs visés. Il n'est pas exclu dans ce même sens de décrire d'autres comportements qui nous sont très chers étant donné les caractéristiques qui nous sont imposées de par le choix des élèves et le milieu social auquel ils appartiennent et, partant , il nous est encore cher d'interroger d'autres

paramètres qu'on a parfois la tendance de négliger ou pour l'enseignant /chercheur ; des problèmes se sont posés parce que une acquisition authentique d'une langue étrangère semblable à celle qu'on a l'habitude voir dans les milieux institutionnels est loin d'être une vérité absolue. Nous nous interrogeons sur cette hétérogénéité sur le fait d'acquérir les rudiments de cette langue étrangère que les réponses récoltées lors d'un exercice concernant l'analyse textuelle puisque, les voies qui permettent d'explicitier la compréhension du support textuel mis en question semblent l'origine de ce malaise ou parler carrément des « cas interférentiel ». Ces propos ou remarques se rapportant aux observables recueillies illustrent en grande partie une de ces voies théoriques que Coste mettra en œuvre d'après toutes ces recherches menées concernant l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère en affirmant que « Coste », l'objet d'apprentissage est sensiblement différent et le degré d'implication de l'apprenant est tributaire des conditions linguistiques qui sont à la base de toutes ces décisions ; un ensemble (panoplie de décisions) de décisions dont la plus névralgique concernera la qualité des contenus d'enseignement se rapportant à la matière à enseigner et à apprendre via un large éventail de choix , notamment des choix pédagogique et un autre lié à l'approche mise en œuvre par l'enseignant, étant donné le nombre pléthorique des élèves par classe & ou section et le profil comme un autre ingrédient pouvant ajouter à toutes ces hypothèses inhérent à ce choix thématique ,comme preuve de notre intervention, une autre conception liée à l'enseignement / apprentissage du FLE dans un contexte algérien. Il est admis aujourd'hui, voire même les propositions émanant du CECR (à partir de 2002) concernant ces choix pédagogique opérées et ces différentes interventions comme étiquette didactique à part entière relativement liée à un prisme de théorie linguistique, toutes ces passerelles sont le reflet d'un passage d'une conception à une autre conception que l'on peut les définir dans plusieurs domaines & ou disciplines comme la linguistique, la didactique , la pédagogie et les sciences de l'éducation et enfin les sciences du langage. Ce qui suit découle de ou plusieurs suggestions qui sont à la base des expériences vécues avec les apprenants , d'où l'intérêt d'évoquer les difficultés liées à l'enseignement / apprentissage du FLE à l'heure de la réforme. Très fort est de constater que, une « tâche » et « l'apprenant » comme partenaire actif , ces deux entités que l'on considère comme clé de voûte pour tout principe pédagogique devraient avoir une place prépondérante dans la conception de l'école via-à-via les langues étrangères à enseigner de manière à faire de l'apprenant un apprenant autonome et un apprenant créatif en acceptant ce comportement

interdisciplinaire comme une denrée pédagogique prépondérante , un projet ayant ses propres spécificités dans le langage de l'école d'aujourd'hui pour accroître la clarté cognitive de l'apprenant , avoir un sentiment linguistiquement assuré est un outil conceptuel plus qu'une posture à l'égard du FLE à l'exemple de L. Porcher pour qu'il n'y ait pas conflit dans le psychique de l'apprenant entre sa langue maternelle et la langue étrangère (en l'occurrence le FLE) .

Les choix opérés par l'enseignant devront véritablement être des décisions prises à l'unanimité, voire les exigences pédagogiques et les capacités d'acquérir le FLE pour trouver cette cohérence ; faire le lien entre la « la tâche » à exécuter et niveau & ou le degré d'assimilation , vu encore l'intérêt que suscite le canevas que l'enseignant compte mettre en circulation mais cela n'est plausible qu'au prix d'un certain nombre de conditions qui favorisent ou non la réalisation d'un projet didactique .

Ces discours longtemps présents dans notre imagination concernant la langue maternelle et cette relation binaire (langue maternelle/ langue étrangère) devront être explicitement définis de manière à définir le contexte et les conditions qui permettent la réalisation d'un projet didactique se rapportant à l'enseignement / apprentissage du FLE. Quant au programme, la qualité des leçons à dispenser, des problématiques de recherche devront être là ou interroger d'autres paramètres qui peuvent ; plus ou moins ; nous indiquer ou indiquer à l'enseignant d'autres pistes d'analyse appropriées pour qu'il y ait investissement propice ou que l'on peut juger / jauger anodin pour doter l'apprenant d'un maximum d'outils analytiques (compréhension, jugement de valeur ; typologie textuelle) et les rudiments de la langue qu'il apprenant afin qu'il soit capable de lire, comprendre un texte avec une relative aisance ou avoir simplement une certaine clarté cognitive¹.

Cette vieille et ancienne conception qui définira ces différentes paries asymétriquement placées pour ces macro activités langagières (le triangle didactique si on ose le dire ainsi), la source de toutes ces réalisations en dehors de la politique linguistique envisagée, une prise de décision devrait permettre d'explicitement la nature de toutes ces interventions programmées comme telles vis-à-vis des programmes et un public, notamment le public des milieux scolaires à l'égard du FLE .Nous les résumons sous forme de consignes qui relèvent de ces processus englobant plusieurs autres

1 -C. Véronique, d'une langue à d'autres : pratiques et représentations. ; PUR n°308.

comportement sous un angle lié à la didactique du FLE , à la psychologie & ou les sciences de l'éducation:

➤ *Le degré de réalisation d'une activité langagière dépendra étroitement des conditions de sa réalisation.*

➤ *Le principe de « tâche » doit être enseigné comme composante principale qui fait partie des autres composantes linguistiques à inclure dans un projet didactique.*

➤ *Un usage quotidien de la langue à enseigner / & ou à apprendre dans un contexte extrascolaire devrait permettre de consolider les acquis de l'apprenant de manière à retrouver cette aisance langagière, une autonomie comme condition à part entière.*

➤ *Prendre conscience des effets de la langue étrangère sur le devenir de l'apprenant qui l'utilise comme vecteur de civilisation & ou de communication, tout comme un moyen de pouvoir et d'action.*

➤ *La reconnaissance de l'autre, la culture de l'autre n'est plus un savoir à enseigner indépendamment de la langue à apprendre mais un bloc dont ces différentes facettes est ce tout dans son entier comme signe de diversité et d'épanouissement.*

➤ *La « consigne » comme principe qui régule toute activité langagière, son enseignement devrait encore permettre un possible « ancrage » comme une finalité à part entière.*

➤ *La « faisabilité » d'un projet didactique est un travail (résultat d'un) collaboratif dont l'apprenant est partenaire actif sur lequel se centre l'enseignant .*

➤ *L'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère se ramène à une question de communication.*

➤ *La « transférabilité » des connaissances liés à l'enseignement / apprentissage du FLE devrait faire l'objet d'une recherche à part entière, étant donné les conditions qui permettent un tel apprentissage et la qualité des contenus d'enseignement que l'institution scolaire mettra en œuvre. Les objectifs envisagés doivent être harmonisés selon une typologie stricte de manière à construire pour l'apprenant un intérêt qu'il découvrira à travers les tâches à réaliser (en l'occurrence le programme et cette idée de cohérence entre plusieurs variables de cette équation à résoudre).*

➤ *La gestion d'une situation d'apprentissage n'est plus la résultante d'une seule réflexion mais des réflexions qui tiennent compte de tous ces aspects que l'on peut définir dans plusieurs disciplines adjacentes.*

Conclusion:

Toute politique linguistiquement aménagée, qu'il s'agisse d'enseigner une langue étrangère ou une langue de statut autre que la langue de départ de l'apprenant, un décloisonnement d'ordre théorique n'est plus l'unique optique à envisager mais une articulation entre les contenus d'enseignement et les objectifs envisagés devrait permettre, comme démarche à part entière, de retrouver la stratégie qui va de pair avec toutes ces composantes qui sont de nature différentes : les réactions manifestement exprimées nous dictent toutes ces options et modalités d'enseignement pour qu'il y ait apprentissage et éventuellement acquisition que ces différentes formes d'évaluation que l'enseignant programme de temps à autres selon les observables relevés qui sont l'impact d'un éventuel contact de apprenant / langue étrangère à apprendre dont les hypothèses sont analysables dans plusieurs contextes et pouvant dicter à l'enseignant une stratégie ou la stratégie qu'il jugera appropriée. (Ph. Meirieu, 1986) d'où l'intérêt de pratiquer une pédagogie différenciée pour connaître la difficulté de chacun dans un sens de rendre le principe « tâche » le souci principal autour duquel graffitent toutes les réflexions mobilisées inhérentes à l'acquisition du FLE. Une langue à enseigner n'est plus une activité que l'on peut détacher de sa culture mais un corps à prendre dans sa totalité ; cette réciprocité est denrée linguistique qui fait charger l'esprit de l'apprenant de toutes ces formes significatives ayant beaucoup trait à la langue non pas comme un contenu linguistico-linguistique pouvant entrainer des ambigüités. On réclame à l'exemple de Porcher. L des faits de langue n'étant pas morcelés mais un tout de manière à dialoguer avec toutes ces facettes (linguistique, culturelle, idéologique) et les ressources de l'apprenant en matière d'acquérir le FLE devront être compatibles avec la nature des activités langagières mises en circulation afin d'éviter toutes forme de bricolage ni laisser recourir systématiquement à la langue maternelle de l'apprenant pour ces formes discursives entreprises entre apprenants. La gestion des moments de classe est un élément clé comme forme conceptuelle à définir dans un contexte didactique chargé d'une signification linguistique. Certes cette complexification accrue nous semble parfois la source de tous ces malentendus due à un usage inapproprié des rudiments de la langue étrangère par les apprenants dans un sens, la nature de l'activité langagière proposée ne semble pas marquer un intérêt pouvant servir dans un autre sens les exigences de la séquence pédagogique, d'où une pédagogie de l'erreur qui devrait permettre la compréhension de la consigne comme preuve permettant sens des textes qu'ils analysent

souvent lors de la compréhension de l'écrit et éventuellement la démystification de l'écrit. A l'heure actuelle, les concepts didactiques qui sont à la base de tous ces investissements langagiers comme pour parler de l'entité FLE (à l'oral comme à l'écrit) laissent entreprendre des discours de natures diverses liées à l'enseignement / apprentissage du français comme langue de scolarisation ou comme langue de communication : on en doute ? Ce pluralisme linguistiquement opéré devrait permettre un usage approprié conforme à l'apprenant et ses capacités cognitives parce que comme le rappelle J-P Cuq (2002), toute cette relation binaire langue étrangère / langue maternelle est un terrain fertile pour des usages multiples dont les réponses sont le discours du linguiste, du pédagogue, du sociologue et du didacticien étant donné ces différents comportements dû à l'usage du français par des non-natifs et ces observables qui trouvent explication dans plusieurs contextes.

Bibliographie:

Blanchet, Ph. 2006, « le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilinguisme de fait à un plurilinguisme didactisé », in La lettre de l'AIRDF, n° 38, 2006-1, pp.31-36

Castelloti, V. et Moore, D. 1999, alternances des langues et construction des savoirs, cahiers du français contemporain, ENS éditions.

Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, PH. Blanchet. Moore et S Asselah Rahal. Edition des archives contemporaines.

D'une langue à d'autres : pratiques et représentations : dirigé par, V. Castelloti. PUR n° 308.

1^{ER} colloque international du LDIFLE, 23, 24 Novembre 2014, Batna-Algérie « pour une didactique contextualisée ».

Zarate, G.(1993), représentation de l'étranger et didactique des langues, Paris, Didier-CREDIF 'Essais'.