

La langue entre les objectifs et les besoins : Pour une didactique de la langue de l'enseignement

Naima Guendouz-Benammar
Laboratoire LISODIL, Alger2
Didactique du FLE/FOS
Département des langues
ENSET-ORAN

Résumé

La langue a toujours été une trame de fond pour toute communication qu'elle soit quotidienne ou particulière à un domaine donné. Cette omniprésence lui confère sa forme malléable et modelable malgré la rigidité que lui exigent les règles linguistiques (syntaxe, lexique, morphosyntaxe). Quelle langue utiliser et dans quel contexte ? Quelle langue faire apprendre ? Et quelle est celle que j'utiliserai, moi, l'enseignant pour que mon auditoire ne décroche pas ? Que d'interrogations qui trouveront leur réponse sans doute, dans les programmes de la formation des formateurs et dans ceux des apprenants. La politique linguistique qui détermine, entre autres, les profils des apprenants et des formateurs, précise les objectifs et les limites de l'enseignement /apprentissage du FLE.

Mots clés :

Objectifs d'enseignement/apprentissage, besoins, profils, didactique de la langue d'enseignement.

Abstract

Language has always been a background for any communication whether daily or specific to a given domain. This omnipresence gives malleable shape despite the rigidity that is required by linguistic rules (syntax, lexicon, morphosyntax). What language to use and in which context? Which language to teach? And which one will I use, as a teacher so that my audience does not answer? Just questions that will be answered without doubt, in the programs of the training of trainers and learners. Also, the language policy will

determine, among other things, the profiles of learners and trainers, and specify the objectives and limitations of the teaching / learning of the FFL.

Keywords: *teaching / learning objectives, needs, profiles, didactics of the language of instruction.*

Introduction

Dans tout enseignement, que ce soit de spécialité ou autre, la langue demeure une toile de fond qui va agencer et préciser les savoirs. Les apprenants qui suivent des disciplines scientifiques ou techniques ont des besoins langagiers spécifiques qui relèvent des pratiques langagières propres à la communication scientifique ou technique.

En effet, le français qui est enseigné en Algérie en tant que langue étrangère, du primaire au secondaire ne semble pas avoir pallié au seuil d'exigence. Or, nous savons que la langue est en même temps un outil de communication et un moyen d'accès aux différents savoirs. Ces deux paramètres s'interpénètrent et se combinent pour que l'on accède au sens. C'est dans cette articulation langue/discipline que l'usage de la langue se problématise et nécessite un travail approfondi sur la transmission et l'acquisition des savoirs.

Par ailleurs, il est question sans doute de statut de la langue, de finalités de la formation des élites avec tous les profils adéquats. Il est à constater que tant que les compétences linguistiques requises ne sont pas déterminées dans le profil de sortie de l'étudiant qui entame sa formation universitaire, ne serait-ce que le niveau seuil, le problème de la langue de l'enseignement ou de la recherche continuera à

susciter des interrogations sur la politique linguistique et les exigences d'un monde où les savoirs ne sont plus freinés par la langue.

Actuellement, les disciplines non linguistiques (DNL) nécessitent un support linguistique qui engage le formateur à transposer le savoir, et le formé à intercepter en autonome ce savoir, notamment au niveau universitaire. En Algérie, la formation linguistique des étudiants, en l'occurrence de spécialités non linguistiques, requiert l'élaboration de cours permettant de développer les compétences de compréhension et d'expression.

Il faut dire que la politique linguistique en Algérie est bien définie dans le curriculum algérien. Le français est langue étrangère. Actuellement, ce statut lui confère des objectifs précis et limite son usage.

Si nous devons définir une langue étrangère, nous dirons tout de suite que ce n'est ni une langue que nous allons utiliser quotidiennement, ni une langue que nous devons nous « approprier ». On dira qu'une langue étrangère, comme son nom l'indique, est une langue qui ne nous appartient pas, mais que nous allons apprendre pour en faire un usage qui va déterminer son rôle ou sa mission.

Certes, la politique linguistique en Algérie l'a statuée comme langue étrangère, et a déterminé un profil unique à la sortie de l'enseignement général, même si la restructuration de l'enseignement post-obligatoire prévoit plusieurs filières donc plusieurs profils.

Selon les textes officiels, on constatera que les objectifs ne confirment pas le statut préconisé. On se demande alors :

- quels sont ces objectifs ?
- Quels sont les besoins de l'apprenant ou de l'étudiant en FLE ?

Cela nous ramène à la question de profils de sortie de ce dernier déjà au niveau de l'enseignement général.

Une autre série de questions s'impose :

- les profils des étudiants entrant dans le cycle supérieur les prédisposent-ils à la langue de l'enseignement, notamment certaines disciplines non linguistiques qui même, si elles ne sont pas dispensées en français, recourent à la documentation en français ?

Aussi, le discours didactique tenu par l'enseignant ou le formateur est-il adéquat pour

que la transmission du savoir se fasse efficacement ?

La réponse à ces interrogations s'appuierait sur l'expérience du terrain et sur les constats que sans doute tous ceux qui s'y sont intéressés, ont faits.

1. Profils et objectifs pédagogiques du FLE

L'enseignement-apprentissage est déterminé dans le curriculum et précisé dans les objectifs officiels. Si on revoyait ces objectifs, on se rendra compte rapidement que ces critères dépassent les limites de la langue étrangère. Aussi, la restructuration de l'enseignement-apprentissage post-obligatoire nous livre une variété de profils du bachelier qui nécessite indéniablement des besoins différents en FLE. Si on considère les deux troncs communs, on aura à prévoir deux types de profils de sortie en langue à la fin du cursus secondaire: les sciences/lettres/sciences humaines et les sciences et technologies.

Aussi les objectifs de l'enseignement du FLE dans les textes officiels prévoient une certaine maîtrise du FLE visant l'acquisition d'un ensemble de structures, et considérant la langue comme un instrument de communication, en plus de l'aspect utilitaire et de l'aspect culturel de la langue qu'il faut considérer.

Dans le premier cas, on donnera la priorité à la forme, c'est-à-dire à la grammaire et à la correction des erreurs.

Dans le second cas, on mettra l'accent sur le sens, la situation de communication et la motivation de l'apprenant à s'approprier la langue.

Par ailleurs, nous ne pouvons accomplir notre objectif sans évidemment un minimum requis de connaissances grammaticales, aussi bien morphologiques que syntaxiques, notamment :

- Connaître au moins les quatre grandes catégories grammaticales que sont les noms, les verbes, les adjectifs, et les adverbes ;
- Connaître l'ordre canonique de la phrase simple et les trois grandes fonctions : sujet, verbe, complément(s)
- Savoir rattacher diverses formes fléchies régulières à une même forme lemmatisée;

s'attendre à des formes irrégulières pour certains verbes (auxiliaires, modaux), ainsi qu'à plusieurs types de conjugaison.

On supposera que ces connaissances ont été acquises en langue maternelle. On admettra que ces mêmes connaissances sont généralement plus ou moins applicables sans grand danger d'une langue à l'autre au sein d'une communauté dont l'origine de la langue est similaire. Mais elles deviennent un obstacle dans le cas contraire, et c'est le cas du français pour les apprenants algériens.

2. Un français selon les besoins

L'enseignement du français à un public qui a des besoins d'apprentissage ou de formation spécifique prend des formes variées. Les enseignants qui assurent la formation linguistique d'étudiants de spécialités diverses doivent élaborer des cours qui permettent de développer les compétences de compréhension et d'expression dans une discipline spécialisée donnée en français : ainsi la culture technique se caractérise par la maîtrise manuelle et intellectuelle d'un certain matériel. Les aptitudes pratiques de l'apprenant sont orientées vers l'action sur la matière, sur les choses, sur les forces naturelles ; il faudrait donc les aider à approfondir ces compétences.

Aussi les étudiants ont besoin de consulter des articles de revues et d'ouvrages spécialisés, il faudrait leur donner des stratégies de lecture qui leur permettent de saisir rapidement le sens des textes de spécialités. Les cas de figures sont très nombreux. Les stratégies et les contenus dépendront étroitement de l'analyse des contextes d'utilisation du français et des besoins des apprenants.

Ainsi, dans un écrit ou un exposé oral, l'utilisation des plans, des schémas, des tableaux, des courbes, des graphes donnent précision et relief à l'information. Mais, il est dangereux de croire que le recours à un moyen graphique dispense de toute explication. Les renseignements que fournit un croquis ne sont pas perçus automatiquement par un auditeur ou un lecteur, car si le dessin, bien élaboré, a l'immense avantage sur le discours de transmettre une information globale et synthétique, une analyse demeure indispensable. Aucun document graphique n'est une histoire sans paroles.

Même les données numériques ne peuvent suffire à elles seules ; elles ont besoin d'être accompagnées de quelques phrases qui en dégagent la signification. Les scientifiques savent bien qu'un calcul exact, sans raisonnement exprimé, est considéré comme incomplet. La légende qui suit une carte ou un schéma est déjà un premier recours à la langue, destinée à éclairer les conventions employées. L'excès inverse n'est pas aussi indiqué : n'apprenons pas à nos étudiants, par hypercorrection, à noyer sous un flot de paroles ce qui est simplifié par les chiffres ou le dessin. Apprenons leur à ne dire que l'indispensable, succinctement et nettement.

Ainsi, un effort de variété et de contrôle du langage sera le bienvenu et sera prévu dans la formation. En fait, les indications qui aident à déchiffrer un schéma se distinguent du commentaire et surtout des conclusions à en tirer.

A posteriori, la réflexion didactique est arrivée à la conclusion suivante : pour amener les apprenants à parler, communiquer, il faut tenir compte de leurs besoins, de leurs motivations, de leurs demandes, de leur passé culturel, de leur contexte... pratiquement, ces méthodes ne peuvent intégrer tous ces paramètres (contenu linguistique, grammatical, image, son), en plus des contraintes d'amortissement : coût de la méthode, installation des laboratoires, la formation des enseignants.

Cet état de chose nous conduit à parler du français instrumental qui est une dynamique nouvelle visant un public scientifique. Denis Lehmann le définit ainsi : « Terme lancé en Amérique latine pour désigner un enseignement du français ne se voulant ni culturel, ni usuel, mais souhaitant mettre l'accent sur la communication scientifique et technique. Sont concernées aussi bien les « sciences dures » que « les sciences humaines » Dans les différents contextes intéressés par ce type d'objectif, le français instrumental recouvre essentiellement l'enseignement de la lecture de textes spécialisés. Cela implique de réels besoins d'information scientifique, il ne s'agit plus de l'acquisition du français de survie, mais d'une langue de transfert de connaissances.

Entre la motivation de l'apprenant et les nouvelles technologies, le statut de

l'enseignant est renvoyé à un enseignant chercheur de base, Il se trouve dans une situation où il doit déterminer le contenu linguistique, organiser la progression avec des outils pédagogiques qu'il confectionnera lui-même.

3. La formation au discours didactique

Il serait intéressant de s'arrêter un peu sur la question que doit se poser le confectionneur du plan de formation, le formé lui-même, voire le formateur. On pourrait citer l'exemple de la formulation de la consigne. L'enseignant a normalement ce privilège d'avoir développé les capacités à juger de la pertinence ou de la faisabilité de certaines consignes. Il peut même le faire avec ses apprenants : les entraîner à juger de la faisabilité des consignes qui leur propose. L'intérêt de ces activités métacognitives est de les amener à développer leurs capacités de contrôle et, ce faisant, à porter une attention plus grande à la forme et au contenu des consignes.

Tout ce travail n'est sûrement pas à prévoir dans le secondaire, mais, bien avant, c'est à dire dès que le besoin se fait sentir. Le moment arrive lorsque les items de l'évaluation prennent un aspect plus directif et l'injonction remplace la prescription.

Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage, on parle de plus en plus de transfert, de l'importance de pouvoir utiliser des connaissances et des habiletés dans des contextes différents. Cette définition cerne le rôle fondamental de l'école. Actuellement, on entend souvent parler de compétences transversales et de la nécessité pour l'école de les faire acquérir par les apprenants. Ainsi, les compétences langagières sont importantes car c'est par la langue qu'on accède au savoir.

Rappelons que le transfert est un processus dynamique par lequel un individu utilise une connaissance déjà acquise soit pour intégrer une nouvelle connaissance ou un nouveau savoir-faire parmi ses connaissances, soit pour résoudre un problème dans un nouveau contexte. Nous insinuons ici les trois types des connaissances, selon la psychologie cognitive : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Ces connaissances ont leur rôle à jouer dans le transfert de la compétence

langagière, car elles agissent simultanément en lecture et en écriture. En effet, lire et écrire demandent de recourir aux trois types de connaissances : des savoirs, des savoir-faire et des reconnaissances de situations ou de conditions. Celles qui dominent dans le transfert et qui permettent de savoir quand et pourquoi utiliser certaines connaissances sont les connaissances conditionnelles. Comment donc aider le transfert de la compétence langagière ? Tardif et Presseau dégagent dans les recherches sur le transfert trois axes d'intervention ou d'action : les caractéristiques de la tâche, les caractéristiques du sujet et les conditions d'apprentissage. Selon le premier axe, on présume que le transfert est favorisé lorsque les tâches à réaliser ont des points en commun. Il s'agit alors de bien faire voir ce qui est commun. Selon le deuxième axe, ce n'est pas tant la tâche que la représentation que s'en fait l'apprenant qui facilite le transfert. En d'autres mots, c'est la conscience des connaissances et des compétences à utiliser qui pourrait encourager le transfert. Enfin, selon le dernier axe de recherche, ce sont les conditions d'apprentissage qui sont importantes. L'enseignant a d'abord comme rôle de contextualiser tout apprentissage, ensuite, il amène l'apprenant à recontextualiser un apprentissage, c'est-à-dire à utiliser les mêmes connaissances et compétences dans un contexte nouveau. Ces trois axes de recherche ont en commun la conscience ou la reconnaissance d'utilisation de connaissances acquises dans un autre contexte.

Il est important, au moment de tout apprentissage, de faire voir les transferts possibles. Le transfert s'enseigne, c'est un acte qui se construit. Prenons l'exemple des parties de l'introduction. On peut faire apprendre ces parties et proposer des modèles, mais il est important de faire voir en même temps différentes façons de faire. Si on insiste trop sur des prescriptions sévères, il est fort possible que dans un contexte nouveau, l'élève ne puisse reconnaître la pertinence de ce qu'il sait ou qu'il l'utilise à mauvais escient. Il arrive parfois de voir, à l'épreuve de français, un apprenant utiliser un plan comparatif pour un sujet à un seul texte... Il se sert mécaniquement d'un modèle, mais il n'a pas développé les stratégies nécessaires pour en évaluer la pertinence. Les enseignants ont un rôle important à jouer au moment de l'apprentissage

pour aider l'élève à devenir autonome, à voir des transferts. Lors d'évaluations sommatives aussi, il faut voir à ne pas restreindre les tâches à une répétition exacte d'un même modèle, car cela peut nuire au transfert.

La plupart des chercheurs actuels affirment que pour favoriser le transfert, il faut créer des tâches les plus authentiques possibles. Toutefois, l'école est un lieu d'apprentissage où il n'est pas toujours possible de reproduire la réalité. Par contre, l'habileté de l'analyse est transversale, et on aurait avantage alors à en dégager les caractéristiques et à faire voir comment cela se réalise dans des contextes différents. C'est ce sur quoi il faut insister : voir les traits communs et être conscient des différences des contextes. Cela devrait être fait par l'ensemble des enseignants. Ce sont des stratégies transversales qui n'appartiennent à aucune discipline particulière, tout comme améliorer la compétence langagière est une responsabilité dans toutes les disciplines.

Tous ces paramètres sont à adapter à l'auditoire selon qu'il soit scientifique ou littéraire. C'est à l'enseignant de modaliser son discours selon les compétences langagières, a priori hétérogènes, de ses étudiants pour transférer les connaissances de sa spécialité. C'est en fait, ce que rencontrent comme difficultés les étudiants des disciplines non linguistiques. L'usage de la reformulation de notions complexes n'est pas toujours en adéquation avec la compétence de compréhension des apprenants, voire des étudiants. Reformuler est souvent perçu comme répéter et non redire la même idée autrement, avec des structures linguistiques qui permettent à l'auditoire de comprendre.

Conclusion

La maîtrise de la compétence langagière s'acquiert progressivement et se développe constamment. Nous avons essayé de montrer ici ce qu'on peut faire pour favoriser le transfert de cette compétence dans le temps et dans l'espace. Nous avons vu l'importance de bien ancrer les connaissances, d'aider à recontextualiser les apprentissages, de développer des stratégies personnelles pour résoudre des problèmes. Toutes ces interventions peuvent effectivement favoriser le transfert de la compétence langagière. En

fait, il s'agit de rendre tout apprenant autonome.

Par ailleurs, l'enseignant aussi a sa part de responsabilité dans ce transfert car le contenu scientifique (les connaissances de sa spécialité) c'est lui qui le gère. Il est censé savoir à quel rythme et avec quelle progression il doit évoluer pour que la transposition didactique atteigne son but. Si nous considérons le contexte algérien où le profil de sortie en langue du bachelier ne le prédispose pas forcément à suivre les enseignements universitaires; il faudrait aussi signaler qu'aucune formation au discours didactique n'est dispensée à ceux qui prennent en charge ces enseignements. Mais une question reste problématique : enseigne-t-on le discours didactique ou est-il une compétence transversale qui reste à redéfinir?

Bibliographie

- [1] R. Galisson, Ch. Puren, 1999, *la formation en questions*, Liège, Clé International.
- [2] N. Guendouz, 2010, *Profils du bachelier algérien en FLE, question de curriculum*, thèse de doctorat es science didactique du FLE.
- [3] Lehmann D., 1991, *objectifs spécifiques en langue étrangère, programmes en question*, Paris, Hachette.
- [4] X. Rogers, 2004, *analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck université, 2^{ème} édition.
- [5] P. Perrenoud, 1988, *construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, 125p.
- [6] J. Tardif, A. Pesseau, 1998, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris, édition sociales françaises.