

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Ed. Escuela Española.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: UCM.

GOLEMAN, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris: Robert Laffont.

LEWIN, K. (1997). *Resolving social conflicts selected papers*. New York: APA.

MAIER, N. (1970). *Principes des relations humaines*. Paris: Les Éds. d'Organisation.

MOUCHON, J. (1982). Langage corporel dans la communication et D.L.E., en R. Galisson et al., *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris: Hatier, 79-88.

Réalités ou mythes pédagogiques

Fewzia BEDJAOU

Université de Sidi Bel-Abbès

Enseigner la langue étrangère à des non natifs et enseigner dans cette même langue en est une autre. En enseignant dans une autre langue, on rencontre la culture dont la frontière avec la langue est si difficile. Les pratiques didactiques et pédagogiques enseignées à l'étranger s'appuient sur une tradition culturelle et entre éventuellement en conflit avec la culture première. Certains étudiants s'enferment dans le « bon prof » qui offrirait des garanties d'apprentissage ou facile aboutissant à la réussite, alors que le « mauvais prof » aurait une attitude inhibante et des méthodes

Tout d'abord, Il n'y a pas de cours de mise à niveau pour les étudiants qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue.

- discours scientifiques, c'est-à-dire ceux qui touchent directement le domaine et le travail de recherche de licence.

Donc

- comment s'actualise le développement de l'acquisition du code linguistique et la maîtrise du discours scientifique, ce dernier constituant l'objectif premier pour les étudiants de licence de langue étrangère ?
- Il faut s'interroger sur les pré acquis linguistiques, culturels et scientifiques des apprenants et à leur transfert dans le nouveau contexte académiques.

Le cours magistral s'accompagne rarement d'un cours polycopié qui le compléterait et stabiliserait les informations données oralement. Les étudiants se trouvent dans une situation d'apprentissage dans une langue autre que leur langue première et autre que celle par laquelle leurs connaissances ont d'abord été construites. Il s'agit d'une situation d'apprentissage relativement difficile, due aux écarts culturels et écart existant entre les discours oraux et écrits. Il n'existe pas de diversité des supports utilisés qui participeraient à la

Il existe des rapports entre l'arabe (langue véhiculaire dans l'enseignement primaire et secondaire) et le français (langue d'héritage et d'administration par exemple) au niveau de l'acquisition et de la transmission des savoirs. L'apprentissage de ces deux langues doit être un parcours différenciés dont l'étude peut s'avérer utile pour comprendre les types de relations qu'entretiennent les langues et surtout le taux d'échec plus important dans les programmes d'enseignement, particulièrement, l'usage de lycéens et plus tard de nos étudiants. Le « statut cognitif » des deux langues est perceptible dans la capacité d'utiliser des images plus spontanée, naturelle. Nos étudiants doivent maîtriser une double dualité : maîtriser l'arabe dialectal, c'est-à-dire la langue étrangère

Les « skills », parlées et écrites ne peuvent être comparées comme l'économie par exemple, bien qu'il y ait des règles élémentaires à savoir, comme les règles de syntaxe et de sémantique de même que des automatismes à acquies

hebdomadaire du cours et la durée limitée à une vingtaine de semaines de l'année universitaire.

Cependant, rares sont les étudiants qui viennent en cours et font le travail de préparation hebdomadaire qui leur permettrait d'acquérir des capacités d'expression écrites et orales et à se maintenir à un niveau donné. Le but recherché par quiconque apprend une langue étrangère est la « courante » (« fluency » : maîtrise ; existe-t-il une traduction ?). Parler couramment ne peut s'obtenir que par la pratique quotidienne sur la longue durée de l'idiome à acquérir. Toutes les méthodes de langue, quelles que soient leurs options linguistiques et méthodologiques, proposent comme principale technique d'apprentissage un ensemble d'exercices susceptibles de conduire à l'objectif commun : l'acquisition d'une compétence communicative. La méthodologie employée a des conséquences positives sur la motivation, facteur essentiel de l'acquisition, c'est-à-dire acquérir mieux et plus vite. Cette motivation se traduit par un plus grand investissement personnel de l'étudiant. Certes, la langue devrait être enseignée comme un tout vivant, porteur de sens lorsqu'elle émane

En fait, certains étudiants s'enferment dans le « non-prof » alors que nous savons que l'apprentissage des langues, a une énorme part autodidactique : d'écoute, de répétition, de contact personnel. Ces mêmes étudiants qui se plaignent de ne jamais lire, sont réticents dès que l'on demande de lire à voix haute. Ils ne sentent un exposé qu'ils ont déjà préparé ! L'écriture du cours par le professeur est un soulagement. Hors, l'apprentissage d'une langue est un travail de longue haleine qui commence en salle de cours mais doit continuer à cantonner.

Pour conclure, qu'attend-on aujourd'hui d'un enseignant général ? Ce qu'on peut attendre d'un enseignant est qu'il cherche à savoir et à comprendre... ce qu'il attendent de lui. Pour eux, un bon enseignant est un enseignant qui enseigne et qui sait enseigner. Il doit faire preuve de qualités humaines assez générales : « cool », aimable, amusant, disponible, mais surtout, être compétent. Il doit posséder des qualités méthodologiques et pédagogiques : c'est-à-dire capter l'intérêt, motiver les étudiants, donner de

si ces savoirs sont présentés comme des réponses que l'humanité a progressivement données aux questions qu'elle ne cesse de se poser, ils prennent alors un autre sens. Ils contribuent non seulement à l'instruction, mais plus globalement à l'éducation des futurs citoyens (3). Mais, il ne suffit pas d'enseigner pour que les autres apprennent. C'est le credo des courants pédagogiques alternatifs et des psychologues de l'apprentissage (Piaget, Wallon, Vygotski) (4). Il ne suffit pas de maîtriser une discipline, quelle qu'elle soit, pour l'enseigner efficacement. Nos connaissances se construisent, elles se stabilisent par moments, se transforment. En fait, les apprenants ont des représentations, des conceptions, des préjugés, des attentes qui peuvent faciliter, ou contrarier leurs apprentissages. Le travail de l'enseignant consiste plus à proposer des situations énigmatiques, interactives, stimulantes propres à éveiller et à mobiliser les connaissances des apprenants qu'à « professer ». A vrai dire, les enseignants apprécient les apprenants autonomes, mais pas solitaires, sympathiques, mais pas familiers, critiques, mais pas insolents, curieux et actifs mais pas agités (5).

Bibliographie :

1. Vigotsky, Lei (1997,1934) Pensée et langage, Paris Messidor/ Éditions Sociales
2. Cifali, Mireille (1994). Le lien éducatif. Contre-jouristique. Paris, PUF.
3. De Closets, François (1996) Le bonheur d'apprendre ment on l'assassine. Paris : Seuil
4. Maulini, Olivier (1998) « La question : un univers gé » in *Educateur*, n°7, p.13-20.
5. Maulini, Olivier (1996) : « L'identification, le développement, l'intégration des savoirs être propres aux enseignants dans la formation des stagiaires en enseignement » 3e Biennale de l'éducation et de la formation. Paris