

Expertise d'un programme de langue

Expertise of a language program

Braik Sâadane

Résumé :

Il s'agit ici d'expertiser un programme en langue de spécialité et de mesurer la compatibilité de ses contenus avec les objectifs qui leur sont initialement assignés. Nous approfondirons notre investigation à partir des outils conceptuels (issus des recherches didactiques et en ingénierie de la formation) qui semblent nécessaires pour comprendre jusqu'à quel(s) degré(s) cette formation permet de construire la spécificité des savoirs enseignés, de construire l'identité professionnelle et de mettre en place les compétences pédagogiques, didactiques et relationnelles du métier.

Mots clés :

analyse des besoins, motivation, programme, curricula, objectifs.

Abstract:

the aim of this article is to measure the visibility of a syllabus in the teaching of a language for specific purposes and the compatibility of its contents with the objectives that are initially assigned to. Our thorough investigation will take as a starting point the conceptual tools derived from research in didactics and applied linguistics. These seem to us necessary for better understandings of the extent to which the current training will enable us to build up the specificity of the targeted know how, the professional identity and the acquisition of the pedagogical, didactic and relational competencies necessary for the profession.

Key words:

needs analysis, motivation, syllabus, curricula, objectives.

1. Contexte d'émergence des langues étrangères

Il s'agit d'expertiser la conception et la mise en œuvre d'un programme de formation en vue de l'obtention du « Diplôme d'Etudes Universitaires Appliquées » en français technique. Ce programme a été réfléchi et élaboré en deux temps : pendant les premières assises de l'Université de la Formation Continue en avril 2001 à Biskra, puis lors des deuxièmes assises tenues à Alger en mars 2003. Il devait répondre aux besoins exprimés par les établissements à caractère public et privé.

En effet, ces dernières révèlent de plus en plus leur souci de revitaliser les langues étrangères, entre autres le français, dans les contextes professionnels, et de recycler ainsi leurs personnels dont les formations antérieures ont souvent été réalisées dans la langue-source, c'est à dire l'arabe.

Placés au cœur d'un dispositif de relance des langues étrangères sur le marché du travail, et plus particulièrement du français, ces besoins révèlent des enjeux inédits qu'il importe de saisir afin d'analyser la détermination et la hiérarchisation des objectifs assignés à cette formation, puis d'expertiser les actions conduites et les moyens mis en œuvre.

En outre, Il semble impératif de comprendre préalablement ces enjeux et d'en situer les contextes afin de cerner d'une part la réalité des formes et des usages des langues étrangères dans

l'environnement social et socioprofessionnel des stagiaires. Ce qui devra donner un aperçu préalable des pré-requis linguistiques et langagiers susceptibles d'être développés dans des formations sur objectifs spécifiques; cela permettra, d'autre part, d'évaluer le degré de compatibilité de ce programme de formation avec les exigences qu'impose aujourd'hui le marché du travail en Algérie.

Il convient aussi de traiter des questions plus particulières, inhérentes à l'ingénierie de la formation :

- En quoi la démarche adoptée, à savoir l'élaboration d'un programme de formation en français technique, répond-elle à ces besoins ?
- Comment cette démarche satisfait-elle aux nouvelles exigences économiques imposées au sein de ces institutions ?
- Quelles sont alors les modalités de travail mises en place ?
- Quelles sont les structures impliquées ? Et les acteurs mobilisés ?

2. Un état des lieux

Le français présente en Algérie un caractère plus complexe que n'autoriserait à le croire son statut symbolique. Désigné comme langue étrangère dans le cadre institutionnel, son acquisition informelle à travers le parler quotidien des algériens est pourtant évidente. Il ne peut en être autrement dans un pays où des facteurs historiques et sociaux ont imposé la présence de cette langue sous

des formes diverses. C'est pourquoi il y a lieu d'éviter la démarche réductrice qui consiste à définir le français en Algérie comme une langue exclusivement étrangère.

Notre démarche s'inscrira, entre autres, dans la thèse de Martinet lorsqu'il écrit :

« Dans un domaine où tant de facteurs sont en jeu, on ne peut se permettre les simplifications abusives, les réductions formalisantes... »¹

ou encore dans celle de Morsly qui constate :

« (...) que définir le français en Algérie comme une langue scientifique, technique, fonctionnelle ou étrangère –et cette dernière définition qui semble s'imposer chaque jour davantage – conduit inévitablement à une simplification abusive ».²

Il est donc important de mesurer la « teneur isotopique »³ du français dans la réalité sociolinguistique des algériens afin qu'il soit permis de mieux comprendre les degrés de son acquisition informelle, du rôle et de la place de cette langue dans des situations

¹ - Martinet (A). (1982). Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits. La linguistique 1-Volume 18.Paris, PUF. P16.

² - Morsly (D). (1988). Le Français dans la réalité algérienne. Thèse de doctorat d'état. Université René Descartes, Sorbonne, Paris.P246.

³ - La « teneur isotopique » est le degré d'importance de la langue française dans la réalité sociolinguistique de l'Algérie. Cette expression fait de notre part l'objet d'un deuxième sens, son emploi relevant initialement du domaine de la chimie (pourcentage du nombre des atomes d'un isotope par rapport au nombre total des atomes de cette élément contenus dans une matière.

d'enseignement - apprentissage, puis de sa (re)dynamisation dans les contextes professionnels dans le cadre du marché du travail. Cela ne sera possible que s'il y a au préalable une connaissance suffisante de la société algérienne à l'heure actuelle.

Il faut rendre compte à présent du fonctionnement de cette réalité aujourd'hui. C'est à travers un double constat, social et scolaire, qu'il faut espérer comprendre l'acquisition de cette langue dans un cadre institutionnel et en dehors de l'institution, son impact réel dans la vie des algériens, puis les motifs explicites et implicites de sa réapparition dans le champ économique du pays.

2.1. Le constat social : Le plurilinguisme algérien

Il est intéressant de présenter d'abord le plurilinguisme en Algérie dans la mesure où il existe plusieurs langues en contact dans la réalité sociolinguistique des algériens: l'arabe parlé, nuancé d'une région à l'autre, le kabyle, le chaoui, les parlers chleuhs, l'arabe¹ et le français². La majorité des locuteurs algériens sont bilingues, voir trilingues. Ainsi l'algérien scolarisé découvre-t-il d'abord sa langue maternelle par le biais de son environnement immédiat, puis l'arabe dit classique en tant que langue

¹ - L'arabe est employé ici comme un terme englobant qui désigne tantôt l'arabe classique, tantôt l'arabe standard ou parlé, ou encore l'arabe scolaire. En termes différents, il désigne toutes les variantes de l'arabe en Algérie.

² - Il existe plusieurs langues maternelles en Algérie : l'arabe parlé (nuancé d'une région du pays à l'autre) et les langues berbères : le kabyle, plus concentré au centre du pays ; le chaoui, confiné à l'est, dans les Aurès; le targui, à l'extrême sud ; les parlers chleuhs à l'ouest. Ces langues berbères font l'objet d'une gestion in vitro, sous forme de standardisation, depuis la mise en place du Haut-Commissariat à l'Amazighité le 27 mai 1995.

d'enseignement, ensuite le français. Il y a plurilinguisme dans la mesure où ces « différentes langues se trouvent dans de nombreuses situations de communication, étroitement imbriquées les unes aux autres¹.

Il s'agit maintenant d'indiquer les lieux d'intervention du français et les emplois dont il fait l'objet. A ce propos, les langues maternelles, la langue officielle et le français peuvent s'imbriquer les uns aux autres dans certains actes de communication tout autant qu'ils peuvent faire l'objet d'emplois exclusifs dans d'autres actes déterminés. L'emploi exclusif de la langue française peut servir professionnellement puisque le locuteur algérien ne dispose pas de langage technique approprié en arabe dialectal, en kabyle ou même en arabe classique.

Toutefois, il faut noter que l'utilisation du français dans un cadre technique n'est pas le seul contexte de communication pour les emplois exclusifs. Une catégorie d'algériens maîtrise le français mieux que toute autre langue, par le biais de l'environnement immédiat et socioculturel. Interviennent alors des emplois exclusifs d'un ordre important dans la mesure où ces locuteurs font du français un usage réservé aux langues secondes.

Impliqué aussi souvent dans les emplois concurrentiels, cette langue est imbriquée à la langue maternelle dans des situations de

¹ - Morsly (D).(1988).Ibid. Pp264-265

communication quotidienne, après avoir subi les règles linguistiques de l'arabe ou sans les avoir préalablement subies. Ces règles linguistiques concernent les monèmes et les syntagmes lexicaux. On peut parler alors de la juxtaposition des deux langues pour désigner tout aussi bien le passage continu du français à la langue maternelle que le passage inverse.

Notons aussi que la présence du français, parfois sous la forme d'emprunts lexicaux complètement intégrés à l'arabe parlé, n'est qu'une conséquence logique de la restructuration toponymique et de toutes les autres opérations de francisation réalisées jusqu'à 1962. Cette présence, par la force de l'histoire, est indéniable.

D'autres langues étrangères font aussi l'objet d'emplois exclusifs, plus rarement que le français et sans le poids historique inhérent à cette dernière. Leur contexte d'utilisation est plus fluide puisqu'il est circonscrit à des situations professionnelles et / ou techniques particulières. Il s'agit surtout de l'anglais, langue incontournable dans des domaines dont elle valorise la dimension technique et dont les savoir-faire langagiers paraissent les plus opératoires dans les champs qui requièrent la technicité.

L'histoire de l'école primaire depuis 1962, puis celle de l'école fondamentale depuis 1973, mettent en évidence l'évolution de ce statut en rendant compte de la réduction progressive de l'horaire et des allègements régulièrement apportés aux programmes

de français. En outre, elles montrent comment les autres langues, « moins privilégiées » par les retombées de l'histoire, ont toujours été circonscrites dans le cadre statutaire de « langues étrangères » que les faits diachroniques nous autorisent à désigner comme L 3.

La description du paysage linguistique algérien et le constat scolaire depuis 1962 jusqu'à ce jour permettent une élucidation synchronique du français et des autres langues étrangères à l'heure actuelle, aussi bien à travers les rapports sociaux et le vécu quotidien que dans l'enseignement formel. En outre, ils révèlent le statut informel de la langue française qui demeure présente à travers des emplois exclusifs et concurrentiels dans ce paysage linguistique, en dépit de l'arabisation entamée depuis 1976.

Cette description doit surtout permettre de dessiner les profils des algériens issus de générations différentes et leurs niveaux de maîtrise des langues étrangères, plus ou moins hétérogènes et variées. Cela concerne plus particulièrement le français dont la variabilité, de ce point de vue, est indéniable.

Aussi incombe-t-il à tout concepteur de formation de saisir les contours historiques et sociaux inhérents à cette langue afin de cerner avec objectivité et pertinence les pré-acquis réels des publics auxquels il s'adresse. Les publics algériens impliqués dans des formations en français sur objectifs spécifiques (plus couramment désigné par les initiales FOS), ne peuvent être alors assimilés à des

débutants ou à des faux débutants.

3. Quel contexte économique pour le FOS ?

L'élaboration de ce programme de formation s'inscrit dans un contexte professionnel. Il vise le développement des compétences individuelles et collectives pour agir dans des situations professionnelles déterminées. En termes différents, il vise à développer des savoir-faire réinvestissables dans une situation de travail. Il doit donc répondre aux impératifs qui correspondent à la logique conçue par les organismes et les institutions. C'est pourquoi il est important de connaître ces impératifs et le contexte économique auxquels ils sont liés.

La filière « Diplôme d'Etudes Universitaires Appliqués » en français technique serait une réponse au changement souhaité par ces organismes. Elle devrait satisfaire l'impératif prioritaire qui est le suivant : disposer d'un personnel doté de savoir-faire langagiers afin de gérer à un degré optimal les échanges économiques avec les pays francophones.

C'est dans cette perspective que l'Université de la Formation Continue a pris en charge l'élaboration d'un programme de «DEUA» en français technique. Il était donc indispensable de mettre en place une formation linguistique qui corresponde aux exigences de ces organismes. La démarche curriculaire a été la réponse privilégiée (adaptée ?) dans ce contexte dans la mesure où elle présente une grille de progression qui intègre une analyse rigoureuse des

besoins et une hiérarchisation des objectifs sous la forme de savoir-faire langagiers¹.

4. La réalisation du programme « DEUA » en français technique

Il s'agit d'un processus de formation pour l'obtention du « Diplôme d'Etudes Universitaires Appliqués » (DEUA) au terme de trois années. Le public concerné est constitué de fonctionnaires appartenant à des secteurs privés ou publics et dont les âges sont variés. Ces derniers, motivés essentiellement par l'accès à des promotions internes au sein de leurs institutions ou de leurs entreprises, postulent pour une formation continue en dehors de leurs heures de travail et dont le financement est à la charge de leurs organismes employeurs.

La définition ISO 8402²⁶ donne une méthode de description adaptée au contexte et aux buts de cette formation, notamment à travers des questions du type :

- Quelles sont les sorties attendues ?
- Quelles sont les ressources prises en compte ?
- Quel mode de fonctionnement sera mis en œuvre ?
- Quels sont les besoins recensés ?
- Quelles sont alors les modalités de travail à mettre en place?

¹ - Le Ninan ©. (2000). Conception du curricula et de programme. Séminaire de DESS AIDL. Université de Franche-Comté.

- Quelles sont les structures à impliquer ?
- Quels sont les acteurs à mobiliser ?

On retrouve dans ce processus, de façon schématique, des activités en amont, pendant et après la formation :

A. En amont :

- Choix de la politique de formation.
 - Détermination du but de la formation par les commanditaires
- Analyse des besoins : listing des ressources disponibles et des contraintes
 - Formulation des besoins en termes de savoir- faire langagiers
 - Détermination des objectifs pédagogiques
- Mise au point des activités de formation.

B. Pendant la formation :

- Actions pédagogiques.
- Evaluation formative.
- Evaluation sommative.
 - Mesure de la qualité perçue.

C. En aval :

- Mesure de la qualité de la formation à travers le réinvestissement des acquis en situation professionnelle.

Ce processus est présenté de manière à montrer la fonction de transfert d'un état initial à un état final. Il vise la prise en compte, en phase initiale, de toutes les données d'entrée qui seront ensuite confrontées aux données de sorties afin de mesurer l'écart entre les deux états et mettre au point des activités de formation adaptées à cet écart.

Le maître d'œuvre, à la fois concepteur de ce programme et opérateur de sa pratique, situe son intervention en amont de la formation. En effet son rôle l'astreint à l'analyse des besoins, la formulation de ces besoins en termes de savoir-faire langagiers, la détermination des objectifs pédagogiques et la mise au point des activités de formation. Quant au choix de la politique et à son corollaire, le but de la formation, ils sont du ressort des commanditaires (les organismes employeurs). Il semble que cette délimitation des tâches est logique dans la mesure où il incombe aux maîtres d'ouvrage (les commanditaires) d'identifier les visées qui correspondent à leurs enjeux professionnels et à la réalité du marché du travail.

Les données pendant la formation, quant à elles, constituent les domaines d'intervention des acteurs suivants :

- En premier lieu, le maître d'ouvrage qui doit déterminer la méthodologie la mieux adaptée à la formation.
- En second lieu, les enseignants de l'UFC qui doivent concevoir et élaborer les syllabus à partir des objectifs pédagogiques

qui leur sont soumis. Ces derniers conduisent ensuite des activités pédagogiques correspondant à ces syllabus et évaluent régulièrement les progrès enregistrés par leurs stagiaires.

Toutefois, ces enseignants seront-ils astreints à des sessions de formation ponctuelles, dans le but évident de développer leur savoir-faire en FOS et d'optimiser ainsi leur rendement pédagogique ? L'absence d'un cahier de charge, comme nous le verrons lors de la phase consacrée à l'expertise du programme, ne permet pas de le savoir. Pourtant ces formations sont incontournables pour la maîtrise des ensembles suivants :

- L'identification/la détermination des objectifs pédagogiques
- L'élaboration des syllabus et des progressions.
- L'élaboration et/ ou l'adaptation de supports pédagogiques.
- L'exploitation de supports pédagogiques authentiques.
- La maîtrise des activités pédagogiques : activités de compréhension de supports, activités d'analyse, de pratique et de production.
- L'évaluation linguistique.

Notons enfin que les données en aval incombent au maître d'œuvre qui évaluera la qualité de la formation à travers le réinvestissement des acquis en situation professionnelle. Les mesures perçues constitueront alors autant d'éléments à prendre en compte par le maître d'ouvrage pour apporter les régulations nécessaires et

optimaliser de plus en plus cette formation.

La formation pour le « DEUA » comporte trois étapes :

- Une première étape durant laquelle les connaissances antérieures en français général sont d'une part requises puis développées ; d'autre part, des connaissances relatives au FOS sont introduites modérément.

- Une deuxième étape durant laquelle ces connaissances sont développées en capacités afin de permettre la compréhension et la production orale liées aux contextes professionnels. C'est aussi une phase d'alternances Français général / FOS.

- La dernière étape est essentiellement une formation linguistique sur objectifs spécifiques. Elle est liée aux spécificités des contextes professionnels de chaque stagiaire. Elle doit permettre ainsi à chaque formé de développer / consolider les savoir-faire langagiers qu'il réinvestira dans sa propre situation de travail. Cette phase s'inscrit dans la logique des compétences à installer en FOS. Toutefois des retours systématiques au français général sont prévus, à une fréquence moins élevée que lors des deux premières étapes.

La formation linguistique requiert un volume horaire global de 320 heures par année (pendant les deux premières années), à raison de 08 heures hebdomadaires réparties sur 40 semaines. La troisième année prévoit un volume horaire de 480 heures, à raison de 12 heures

hebdomadaires réparties sur 40 semaines.

Théoriquement, la progression alterne d'abord le français général et FOS, puis s'oriente exclusivement vers le FOS en mettant le plus souvent les stagiaires en situation réelle de communication.

Cette progression est donc répartie en trois phases organisées selon les critères suivants :

- Étapes et volumes horaires.
- Objectifs généraux visés.
- Domaines et capacités visés.

5. Cadre méthodologique et actions pédagogiques

Le stagiaire est en formation pour développer des savoir-faire langagiers lui permettant de communiquer dans son environnement professionnel, et non seulement pour s'investir dans l'activité langagière à caractère strictement technique. Le cadre méthodologique retenu est l'approche communicative.

La progression, quant à elle, est linéaire ou en spirale dans des modules conçus pour la maîtrise des outils linguistiques et des techniques d'expression en français général. Elle est par contre thématique dans les modules plus spécifiques de FOS.

6. Processus formatif et évaluations

Des évaluation formatives sont prévues régulièrement

dans le but de déconstruire / reconstruire des savoirs et savoir-faire antérieurs, puis de réguler les séquences de formation en fonction des obstacles pédagogiques qui pourraient éventuellement surgir.

Les évaluations sommatives prévues au terme de chaque semestre (20 semaines / semestre) doivent témoigner de la qualité de la formation et de l'appropriation des savoir-faire langagiers par les formés.

L'évaluation en cours de formation est prévue à des fins différentes:

- Valider leurs connaissances des formés: évaluation formative + évaluation sommative.

- Mesurer la formation : conformité des contenus avec l'exigence des organismes et des formés ; analyse des dysfonctionnements internes.

- Valider la formation des formés (stages, mémoires, jurys).

7. Problèmes et perspectives

Le déséquilibre entre les impératifs linguistiques imposés par l'option libérale et la situation quasi monolingue produite par l'arabisation à outrance produit-il une sorte "d'asphyxie cognitive" puisqu'il n'est plus possible d'assurer une communication optimale avec les partenaires économiques étrangers. Même le plurilinguisme,

auquel l'algérien n'échappe pourtant pas, s'avère inefficace puisque ce dernier demeure incapable de répondre aux exigences relatives au marché économique.

Sur le plan didactique, les méthodes audio – visuelles longtemps mises en vigueur relèguent hors de leur champ d'investigation certains aspects de la langue. Pour l'apprenant en langue étrangère, il s'agit de mémoriser à travers des situations simulées des structures qu'il est incapable de réinvestir dans des situations réelles. Les approches communicatives qui leur empruntent le pas depuis quelques années ne parviennent pas à valoriser en contexte scolaire les valeurs sémantico-pragmatiques de la langue.

Dès lors que la formation linguistique sur objectifs spécifiques doit permettre de mettre en place des compétences qui amènent le stagiaire à comprendre et produire dans la langue cible des informations relatives à son contexte professionnel, il est tout à la fois nécessaire et réaliste d'affirmer que ces compétences requièrent des formes utilisables dans les échanges effectifs. Il ne s'agit plus de grouper les formes linguistiques en catégories formelles, puis de les réorganiser en vue de leur investissement dans des séquences conversationnelles.

L'appropriation de la langue étrangère et son utilisation nécessitent donc une programmation linguistique catégorisée en actes sémantico-pragmatiques de discours : l'action pédagogique ne doit pas être réduite à des mécanismes d'assimilation ; elle doit plutôt favoriser la production d'énoncés construits à partir de formes linguistiques apprises, en sollicitant continuellement les mécanismes d'accommodation. Ainsi, le formé doit pouvoir accommoder les modèles linguistiques, qu'il s'approprie en cours de formation, à des situations professionnelles variées.

Le programme pour la formation « DEUA » veut dépasser les limites inscrites dans les méthodes audio-visuelles. Ainsi s'inscrit-il dans une nouvelle configuration qui donne à l'enseignant et au stagiaire des "prérogatives" nouvelles : pour le premier, celles de planifier son enseignement et de l'organiser en fonction des ressources et des contraintes auxquelles il est confronté, par le biais d'une démarche curriculaire non contraignante; pour le second, celle de prendre part au travail de la classe et de devenir "co-constructeur" de sa propre formation.

Pourtant l'élaboration et la mise en place de ce programme sont soumises à diverses résistances à la fois d'ordres humains, temporels et techniques.

8. Résistances et obstacles

Ce programme subit un rejet quasi-inconscient et presque systématique, par les partenaires principaux, d'un principe ingénierique de base, en l'occurrence le cahier des charges. En effet, les maîtres d'œuvre et d'ouvrage négocient verbalement les grandes lignes de cette formation. Il faut voir dans cette façon de faire un relent de la tradition orale qui existe dans les pays du Maghreb et qui persiste parfois même dans les administrations. L'absence d'un cahier des charges qui consigne par écrit les besoins aura un effet négatif que nous développerons lors de la partie consacrée à l'expertise.

La deuxième contrainte découle directement de la première. Il s'agit ici des enseignants qui, en dépit de leur profil universitaire, ralentissent implicitement la mise en oeuvre du programme en raison de leurs conceptions réductrices de la formation. Sans connaissances préalables en ingénierie de la formation et en FOS, ils manifestent une méconnaissance totale des modalités opératoires en didactique du FLE, que ces dernières visent des situations courantes ou des contextes professionnels. Les référentiels linguistiques en rapport avec des référentiels professionnels déterminés, leurs corollaires que sont les savoir-faire langagiers, sont marginalisés au profit d'une pratique systématique de la langue tel qu'elle est enseignée dans les départements de langue.

En outre, ce programme est confronté une autre contrainte inhérente aux exigences clients. En effet, le nombre relativement élevé des institutions et des organismes employeurs qui commandent cette formation est contraignant pour l'élaboration d'un itinéraire professionnel de référence. En effet chaque organisme présente des spécificités professionnelles et vise des savoir-faire langagiers qui répondent à ses propres impératifs.

Confronté au problème de la transversalité des savoir-faire langagiers, il est difficile de dégager des objectifs généraux et pédagogiques à partir de profils professionnels différents, puis de trouver des points consensuels pour l'élaboration d'une démarche qualité à même de satisfaire ces institutions et organismes.

Par conséquent, des dysfonctionnements peuvent apparaître lors de la mise en pratique de ce programme : des savoir-faire langagiers s'avèrent plus appropriés à des catégories de publics et moins pertinents pour d'autres catégories, selon les métiers qu'exercent les uns et les autres.

9. Conclusion

Le présent article ayant pour objet une expertise ingénierique centrée sur la conception, l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme destiné à des publics en poste de travail, nous avons essayé de requérir des critères d'objectivité susceptibles de garantir une démarche scientifique.

Le constat établi à l'issue du présent travail fait ressortir que l'apprentissage du français langue étrangère en formation spécifique, du moins pour le cas que nous venons de traiter, prolonge celui qui est dispensé dans les établissements scolaires tout en introduisant, au fur et à mesure qu'il progresse, une dimension plus technique de la langue et plus ou moins adaptée aux besoins des formés. C'est du moins ce qui ressort théoriquement de ce programme.

Il est indispensable de rappeler qu'un plan de formation intègre également la dimension économique dans ses aspects budgétaires, avec notamment la prise en compte des coûts directs et indirects de cette formation. Bien que nous nous soyons interrogés sur le rapport coût-résultats afin de formaliser la cohérence du processus dans ses différents aspects, deux obstacles techniques n'ont pas permis d'obtenir dans l'immédiat les réponses attendues :

- L'absence du cahier de charge qui nous prive des renseignements importants et détaillés concernant les aspects matériels et budgétaires négociées par les différentes parties.

- La non visibilité des résultats dans la mesure où les documents inhérents aux premières évaluations fonctionnelles, qui sont supposés avoir été élaborés, ne sont pas disponibles.

Ce programme requiert une formation continue dont l'objectif fondamental est la maîtrise du français. Son mode de

développement est externe dans la mesure où les ressources humaines en place, appelées à satisfaire aux besoins langagiers, sont renforcées par des compétences externes.

Wasting time in Waiting for Godot**Dr. Boukhal Miloud**

In classical theater, there were three major unities; action, time and place. These unities derived from Aristotle classification that was the canon of theater plays for centuriesⁱ. The very aim of the dramatic work was to not to go beyond these rules. Nevertheless, in our opinion, one of the most important rule is to « please and touch, all others were made just for reach the first one. »ⁱⁱ

Modernism attempts to destruct the ancient heritage. Writers like Eugene Ionesco, Arthur Adamov and Samuel Beckett have tried to write plays that would shake the old conception of dramaturgy. They claimed a world where human existence has no sense, and people on earth were to suffer an infinite repetition of actions leading to nowhere.

In this study, we will try to uncover the idea of life nonsense and absurdity beneath the surface of the play: *Waiting for Godot* written by Samuel Beckett. Well-known scholars analyzed the play many times, so we are not pretending to bring something new, but we hope to give a new reading to the play, as the Arabs say: *There is in the river what is not in the sea.*

Starting with Camus' myth of Sisyphus, which portrayed a man condemned to eternal punishment in Hells by rolling up a big stone to the summit but finally falls to the abyss and he is obliged to reroll it up again, and so on forever.

From this idea, Camus dedicate that men's life is not different from Sisyphus'. People do the same things every day repeatedly. This leads to the idea that life has no sense. « *L'ouvrier d'aujourd'hui*

ⁱ ARISTOTE, LIVRE DE LA POETIQUE. Traduction de Jules Barthélemy-Saint-Hilaire. Paris : Ladrangé, 1838 Œuvre numérisée par J. P. MURCIA <http://remacle.org/> Nouvelle édition numérique <http://docteurangelique.free.fr> 2008

ⁱⁱ « La principale règle est de plaire et de toucher. Toutes les autres ne sont faites que pour parvenir à cette première. » Racine, Préface de Bérénice [1670], in Œuvres complètes, tome I, Paris, Gallimard, "Pléiade", 1950, p. 465-468.

travaille, tous les jours de sa vie, aux mêmes tâches et ce destin n'est pas moins absurde. »ⁱ

The absurdity of life is one consequence of Camus' atheism. His status as a non-believer in God and in the idea of Predestination lead him to admit that life with all its atrocity, especially in time of war, is empty of sense and leading to madness and suicide. He discusses this point saying that: « *Il n'y a qu'un problème philosophique vraiment sérieux : c'est le suicide. Juger que la vie vaut ou ne vaut pas la peine d'être vécue, c'est répondre à la question fondamentale de la philosophie.* »ⁱⁱ. What is the meaning of life? This is the very important question everyone not only philosophers should think about. Why are we here? Is there any life after death? And above all, does God Exist?

According to Sartre who claims that : « *L'existentialisme n'est pas tellement un athéisme au sens où il s'épuiserait à démontrer que Dieu n'existe pas. Il déclare plutôt : même si Dieu existait, ça ne changerait rien; voilà notre point de vue.* »ⁱⁱⁱ Man is the only responsible for his destiny, it is he who defines his nature. He hence established its famous coined phrase: ***existence precedes essence***. Which reversed traditional philosophical thought that the essence of Man is important than its existence because it was more fundamental and immutable.

Camus and Sartre with Simone de Beauvoir gathered in the Resistance against German occupation of the whole French territory by 1943. They shared not only oppression and war condition but also

ⁱ Albert Camus, *Le mythe de Sisyphe ; Essai su l'absurde*. Nouvelle édition augmentée d'une étude sur Franz Kafka.

Paris : Les Éditions Gallimard, 1942, 189 pp. Collection : Les essais, XII. Édition augmentée, 69e édition, 1942. Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh. [www. bibliotheque.uqac.ca](http://www.bibliotheque.uqac.ca). p 111.

ⁱⁱ Ibid, p 12

ⁱⁱⁱ Jean Paul Sartre, *L'EXISTENTIALISME est un humanisme*, Nagel, 1970.

<http://wxy.pagesperso-orange.fr/wambst/Telechargez/telechargez.html>

their ideas about man's condition, they: « were to provide the postwar era with its ideology. »ⁱ

This ideology was Existentialism and Communism. They both believed with slight differences that the social values were: «nonconformist, democratic, individualist and antiauthoritarian.»ⁱⁱ

It would seem irrelevant to our analysis what we mentioned above. On the contrary, if we can understand the philosophy of the absurd and existentialism we surely can go through Beckett's vision of life displayed in his plays. We shall see how the idea of life nonsense and despair was performed and via what medium this was done?

There are means by which a playwright writer can express his theatrical choices. In the period just after world war two, there were certain plays so atypical that the audience seemed disoriented. On the other hand, as Jauss would say, these plays had not fulfilled the reader's waiting horizon. Because they were written against classical drama rules.

These plays were a response to the climate which prevailed after the War. It was a climate of deep life questioning. What is the meaning of life, and other existentialist questions? Here stands out the New Theaterⁱⁱⁱ or the Theater of Absurd^{iv}. Although Geneviève Serreau has worried about how to name this new genre of theater : « Comment, étiqetés sous le dénominateur commun de « Théâtre d'avant-garde », propice à tous les malentendus, ou celui de « Théâtre de l'absurde » qui les enfourne tout vifs dans la raideur d'un système, ils furent montés, exportés, contestés, portés aux nues, compris ou haïs, mais joués, joués et rejoués, des centaines, des milliers de soirs, et donc servirent servent encore de levain, de référence, de points de

ⁱ Simone de Beauvoir in Camus and Sartre: The Story of a Friendship and the Quarrel that Ended It. By Roland Aronson. The University of Chicago Press. 2004. p 42.

ⁱⁱ Ibid. p 45.

ⁱⁱⁱ Le nouveau théâtre as coined by Geneviève Serreau in her book: Histoire du « nouveau théâtre ». Gallimard. 1966. p 06.

^{iv} The term is due to Martin Esslin in : The theatre of the Absurd. Pelican Book. 1968.

repère à tout ce qui vit aujourd'hui dans la création théâtrale. »ⁱ So as a result she gave it the name of the New Theater. Because it was new, by its form, by its composition and by the idea it carried.

We will try after this prelude to examine what make this theater a new one and why some critics have named it absurd theater. We will try to analyze the notion of time in the play waiting for Godot.

Time in the new theatre is not understood as it was in classical one. It is used to express the infinity of human suffering. For Beckett time is « *un monstre bicéphale de damnation et de salut.* »ⁱⁱ It means that time can be used to happily end the play or on the opposite to let the solution open. In *Waiting for Godot* (WfG) the play starts in the evening as a destruction of classical unity of time in which action should take one day only. Therefore, it was logical to begin by the morning not the evening. This is an allusion to the end to express that it was useless to wait to a good ending to the plot. Beckett started his play with Estragon saying: *Nothing to be done.* In response to his useless attempts to put out his boots, this symbolize that any endeavor to overcome with life is not worth it. Also that life is empty of sense. The two characters Estragon (Gogo) and Vladimir (Didi) are in the middle of nowhere; in a road in countryside by a leafless tree. They are waiting for someone called Godot. The time is uncertain they don't know whether that appointment was for Saturday or Sunday or any day of the week. They were also uncertain if Godot would finally come. If we look very closely into the two characters, we realize that Estragon is a bit hasty whereas Vladimir is having all his time and want to pass it by waiting for Godot who finally never comes. The uncertainty of time increase the feeling of lost. In addition, it represent what really feel a man in his real life; a yesterday forgotten and not sure about, a today rapidly gone on yesterday and a tomorrow yet to come.

ⁱ Geneviève Serreau, op.cit, p 05.

ⁱⁱ Samuel Beckett quoted by Christofi Christakis, *L'art de mettre en scène la vie et le temps chez Samuel Beckett.*

http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=515.

The allusion to the arriving of Godot is put in such a cynical style to render the absurdity of waiting for salvation in life. So, Pozzo (the third character) say when Vladimir was about to leave : « *what happens in that case to your appointment with this . . . Godot . . . Godot . . . Godin . . . anyhow you see who I mean, who has your future in his hands . . . (pause) . . . at least your immediate future?* »ⁱ

Some critics had already put out the similarity between Godot and God « *It seems fairly certain that Godot stands for God.* »ⁱⁱ This who is coming has their future in his hands; we can understand from this that whoever arrives and bring salvation is considered like the Savior should it be God or another. After that, he says « *at least your immediate future.* » It means that the arrival is imminent and one should be patient and wait. This waiting is all the action in this play.

In Act two, the characters were at the same place the same time but the leafless tree has been covered with some leaves. This means that time passes that they were into future but this seem not to affect them. They were still waiting for Godot to come. The result of this wait is suicide, which is so present in absurd writing. « *We'll hang ourselves tomorrow. [...] Unless Godot comes.* »ⁱⁱⁱ Say Didi and the play ends with the two men saying that they will go and come back tomorrow and they do not move.

When one reads or better sees this play he will surely be filled with a strange combination of sorrow, despair and anger. Because we are all fans of happy ends, we wished at the end that Godot might come. Not as God but as a man who brings solutions to the pitiful lives of Didi and Gogo. By his absence Beckett emphasized on the idea of a life with no exit neither hope. Therefore, the play was conceived without a natural outcome.

ⁱ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, a tragicomedy in two acts. Act 1. http://samuel-beckett.net/Waiting_for_Godot_Part1.html

ⁱⁱ Brooks, Atkinson , *Beckett's 'Waiting for Godot'*. The New York Times on the web. April 20, 1956

<http://www.nytimes.com/books/97/08/03/reviews/beckett-godot.html>

ⁱⁱⁱ Samuel Beckett, *Waiting for Godot*, a tragicomedy in two acts, act 2.

http://samuel-beckett.net/Waiting_for_Godot_Part2.html