Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1987)

Heft: 46

Artikel: Les nouvelles tendances méthodologiques à l'épreuve de la classe seconde en contexte scolaire

Autor: Bouguerra, Tayeb

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978117

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 07.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Les nouvelles tendances méthodologiques à l'épreuve de la classe seconde en contexte scolaire

1. La pédagogie des L2 en milieu scolaire: dans le sillage de la D.L.E.

C'est peu dire que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ou secondes en contexte scolaire (élèves scolarisés des cycles primaire, moyen ou secondaire) – et les nombreux problèmes qu'il pose à tous les niveaux – reste à l'heure actuelle le parent pauvre de la didactique contemporaine. Loin de bénéficier de l'attention fiévreuse, des préoccupations des théoriciens, didacticiens et autres méthodologues qui ne tarissent pas, par ailleurs, de «propositions», de «suggestions», d'«innovations» et d'«hypothèses», l'enseignement des langues secondes aux populations scolarisées reste le déshérité d'une didactique des langues toute entière à ses publics d'«adultes», de «débutants», de «touristes», de «spécialistes» ou de «travailleurs migrants».

Tout se passe un peu comme si, au nom de ce qui constitue précisément les lignes de force méthodologique et théorique du renouveau actuel (recentrage de l'enseignement sur l'enseigné, notions de besoin langagier, de situation et de fonction de communication . . .), on avait décidé que la didactique des langues en contexte scolaire ne pouvait être concernée que de loin par cet effort de renouvellement pédagogique.

Mais n'est-ce pas, en vérité, que ce délaissement, cette «bouderie» (qui ne sont peut être qu'apparents) s'expliquent par l'extrême complexité de la situation scolaire, par la spécificité du terrain pédagogique qui offre de réelles difficultés d'investissement des nouveaux acquis issus de la recherche pluridisciplinaire, notions et concepts nourris d'un ailleurs pédagogique et nécessités par d'autres impératifs d'ordre économique, sociologique voire politique.[1] Il est vrai que le paysage didactique du secondaire (pour ne parler que de cet espace) se laisse difficilement décrire et maîtriser quant à l'identification fonctionnelle de ses «objectifs», de ses «publics» et surtout de leurs «besoins et motivations». Aussi a-t-on préféré réglé le problème en le contournant: la spécificité des publics scolarisés identifiés comme «contraints», «obligés» ou «apprenants captifs» n'autorise pas, en tout cas de manière prioritaire, une investigation du champ pédagogique du secondaire. Comme si à un public contraint ne pouvait que correspondre

1 Cf. à ce sujet et à propos du Niveau-Seuil; C. Germain (1979): «La contextualisation dans l'enseignement des langues secondes et de la langue maternelle», *Bulletin ACLA,* Université de Montréal (p. 7).

une pédagogie de la contrainte. Libre au professeur de lycée (par exemple) de se repérer/se fourvoyer dans l'immense foisonnement de pistes «notionnelles», «situationnelles», «fonctionnelles» ou «communicatives»,[2] dans la profuse diversité des tendances et d'intégrer tout ce qui lui paraît susceptible d'enrichir sa pratique quotidienne et d'améliorer ainsi les performances de ses élèves. Qu'importe aussi si les innombrables acquis empruntés à des disciplines aussi diverses que la linguistique, la sociologie, la psychologie, les technologies de l'éducation, la philosophie du langage ou l'ethnographie de la communication sont toujours loin de faire l'unanimité des chercheurs. Qu'importe encore si tous les termes programmes, souvent racoleurs et toujours terroristes (compétence notionnelle et argumentaire, stratégies discursives et actes de parole, niveau illocutoire et perlocutoire, réaction et échange, grammaire notionnelle-fonctionnelle et grammaire de discours, kinésique et proxémique . . .), viennent s'ajouter à la confusion déjà grande qui entoure les choix terminologiques et confinent à détourner plus d'une velléité de recyclage, de réactualisation et à décourager bon nombre d'enseignants quand ils ne les confortent pas dans leurs illusions ou certitudes que «les bonnes vieilles méthodes ont fait leurs preuves». Comme le constate R. Galisson, «les enseignants des langues étrangères des lycées et collèges peuvent aujourd'hui se sentir abandonnés – ou même floués – par une D.L.E. qui ne leur propose que des moyens depuis longtemps éprouvés comme inadéquats, ou des solutions spécifiques aux problèmes des adultes».[3]

Et ce n'est sûrement pas la prise de position radicale, le désaveu public de théoriciens qui ne reconnaissent plus leurs petits et qui mettent le même acharnement à brûler aujourd'hui ce qu'ils ont prôné et adoré hier – sans attendre le verdict de la pratique –[4] qui seule peut valider ou infirmer une hypothèse méthodologique – qui contribuera à sécuriser les hommes du terrain et à établir un climat empreint de confiance et de volonté de coopération.

2 D. Coste, «Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres», *Le Français dans le monde* N° 153, mai-juin 1980.

3 R. Galisson, H. Besse (1980): *Polémique en didactique. Du renouveau en question,* Paris, Clé International, 1980 (p. 24).

4 «J'en suis arrivé à remettre en question l'utilisation qu'on a faite de ces deux notions (objectifs d'apprentissage et besoins langagiers) en didactique des langues et leur utilité même dans la réalisation d'un projet d'enseignement/apprentissage. Et je serais tenté de déclarer, brutalement, en exagérant évidemment, que définir des besoins et des objectifs pour choisir ou élaborer des programmes, ça ne sert à rien. En exagérant encore plus, je dirais même que c'est nuisible, car c'est hypothéquer, fixer, bloquer une pédagogie du futur au détriment d'une pédagogie vécue et changeante du présent.» R. Richterich, «table ronde sur les préoccupations des chercheurs européens» in Bulletin de l'ACLA, (1981) Université de Montréal.

Au moment où les notions de «besoins langagiers» et «d'objectifs» qui furent à l'origine de ce qu'on a appelé la révolution copernicienne de la didactique, transférés au contexte scolaire, s'avèrent opératoires et autorisent de sérieux espoirs quant à l'effort de renouvellement de la pédagogie des L1 et L2,[5] une telle prise de position ne peut que surprendre. Et quand on sait qu'il n'est proposé en guise de méthodologie de rechange qu'une «pédagogie de l'errance qui permettrait d'enseigner et d'apprendre une langue sans objectifs ni besoins»[6], on ne peut qu'appréhender avec effroi le spectre de l'«errance» et son cortège d'excès, d'improvisations, de tâtonnements, voire d'égarements qu'on croyait sinon révolus de moins sérieusement limités par l'incontestable apport de la recherche multidisciplinaire à la didactique des langues et notamment ses lignes de force: les notions de besoin et d'objectif.

2. L'approche fonctionnelle: un outil fonctionnel de description du champ pédagogique du secondaire

Les réflexions qui suivent participent de cette mouvance: soumettre à l'épreuve de la classe de langue seconde en contexte scolaire vécue à la fois comme espace de savoir et lieu de contraintes institutionnelles les principales tendances en didactique des L2 et quelques-uns des principaux acquis qui continuent de féconder et de nourrir la recherche actuelle et notamment la définition des besoins institutionnels et personnels des apprenants en vue de leur traduction en contenus d'enseignement et en actes pédagogiques. Que déplace, en milieu scolaire, cette révolution pédagogique sous-tendue par la restauration de la souveraineté de l'élève et la prise en charge de ses besoins, motivations et attentes? En quoi peut-elle enrichir voire renouveler la pratique de l'enseignement des L2 aux populations scolarisées?

5 Pour ce qui concerne l'investissement de la notion de besoin langagier dans la didactique des L2, Cf. LEBLANC Raymond, «les besoins langagiers dans l'enseignement des langues secondes» in Bulletin ACLA (1979), Op. cit. - Pour un essai de transposition de la notion de besoin langagier en langue maternelle Cf. GAGNÉ Gilles, «Les besoins langagiers dans l'enseignement de la langue maternelle», Bulletin ACLA (1979) op. cit. On pourra également se référer à MALENFANT-LOISELLE et J. MUNRO (1978), *Recherche des centres d'intérêt et des besoins langagiers des élèves de 9 à 11 ans en vue de l'élaboration du programme d'anglais, langue seconde, niveau primaire,* Ministère de l'Education du Québec, Direction des programmes, Québec, Editeur officiel du Québec.

6 R. RICHTERICH, «table ronde sur les préoccupations des chercheurs européens», art. cit.

D'un point de vue pédagogique, il semble bien que, quels que soient les griefs formulés à l'encontre de la notion de «besoins langagiers»[7], et plus généralement à l'endroit de l'approche fonctionnelle entendue ici au sens de L. PORCHER[8] il reste que le cadre méthodologique forgé par les tenants des approches s'avère à la pratique éminemment utile au concepteur de méthode comme au praticien.

En effet, toute pratique pédagogique pour être viable se doit d'identifier à la fois ses publics, ses objectifs, ses contenus ainsi que les méthodologies, les méthodes et les techniques à mettre en œuvre. Une pédagogie ne saurait faire l'économie de ce type de réflexion et il est permis de croire qu'«il n'est pas déraisonnable de penser qu'un maître sachant ce qu'il essaie de faire a plus de chance de réussir que s'il ne sait pas»[9].

S'agissant de publics adolescents en milieu scolaire, le passage obligé qui mène à l'appréhension du champ pédagogique du secondaire reste l'identification des publics concernés par l'apprentissage, l'analyse de leurs besoins, attentes et motivations, l'examen des textes fondamentaux (politiques) qui instituent l'enseignement des langues étrangères aux élèves de l'enseignement secondaire, l'identification des objectifs généraux que l'institution assigne à cet enseignement et la description des besoins institutionnels tels qu'ils peuvent être inférés des textes juridiques (charte nationale, constitution . . .)

2.1 Les publics du secondaire: attitudes, motivations et besoins

2.1.1 Les publics

Les publics du secondaire sont décrits traditionnellement en fonction de l'année fréquentée et de la filière suivie: élèves des séries lettres, sciences ou techniques. On parlera des élèves de 1° année secondaire (1° A.S.) de 2° A.S. ou de 3° A.S. Dans de nombreux pays africains où le français est aussi langue d'enseignement cette catégorisation est suivie de la qualifica-

7 Voir par exemple H. BESSE «la question fonctionnelle» chapitres IV et X in *Polémique en didactique,* op. cit.

8 L. PORCHER, «Monsieur THIBAULT et le bec bunsen» E.L.A.N° 23 p. 76 (1976) «Un enseignement est fonctionnel qui repose sur une analyse des besoins du public, des caractéristiques de celui-ci, des conditions matérielles de la pédagogie (horaire, encadrement, etc.), bref, sur une connaissance du milieu de destination, et, en même temps, sur un savoir à jour concernant la discipline à enseigner».

9 WISEMAN et PIDGEON, cité par G. DALGALIAN, S. LIEUTAUD, F. WEISS, (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants,* Paris, Clé International.

tion «normal» ou «transitoire». C'est le cas, par exemple, dans les pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) où, dans les séries dites «scientifiques», les matières principales (Maths et Sciences) sont dispensées en langue française pour les élèves des séries dites «transitoires». Cette dernière spécification rend bien compte de l'évolution du statut du français comme langue d'enseignement vers un statut de langue enseignée[10].

Si cette identification est fonctionnelle au niveau administratif, elle n'a aucune vertu pédagogique. En effet, ce que ce type de catégorisation postule, c'est l'existence d'une globalité indistincte, homogène. Il ne rend pas compte de l'existence de plusieurs «publics» à l'intérieur d'une même classe. Tout se passe comme si l'ensemble des élèves d'une année considérée (et d'une même classe) avaient le même vécu, le même niveau, le même parcours scolaire, les mêmes motivations et attentes. Corrélativement, les aspérités de type culturel, social, attitudinal sont neutralisées (tout comme les paramètres qui ont à voir avec l'âge et le sexe) et une pédagogie indifférenciée sévit: un même programme, une même méthodologie, une même progression pour tous.

2.1.2 Attitudes et motivations

Les attitudes et motivations à l'apprentissage sont extrêmement difficiles à cerner. La réception du cours de L2 est souvent parasitée par de nombreux phénomènes. Tout d'abord, la «transversalité» (enseignement en L 2 des matières scientifiques dans les pays diglotiques) joue un rôle important en matière de motivation. Un autre facteur important extrêment difficile à cerner joue un rôle prépondérant dans les dispositions de l'élève à l'égard de la L2: Il a à voir autant avec le pré-construit (images, déjà-dit, représentations . . .) qu'a l'apprenant de la L2 qu'avec ses croyances quant aux valeurs prônées par le pays de la langue objet d'apprentissage qu'avec les facteurs économiques et humains tels que les échanges et l'émigration (présence d'une forte communauté maghrébine en France). Dans les pays anciennement colonisés par la France, plus qu'ailleurs, le poids de l'Histoire pèse lourdement sur les attitudes et motivations de l'élève. Tous ces facteurs et bien d'autres qui relèvent de l'ordre du religieux, de l'ethnocentrisme ou des préjugés quant aux valeurs dont est porteuse la langue apprise (sentiment d'aliénation, de néo-colonialisme ou au contraire de véhicule de progrès, d'ouverture, facteur d'épanouissement et de prestige social) déterminent en grande partie les attitudes de blocage, d'inhibition ou de réceptivité à l'égard de la L2. Le dernier paramètre important des attitudes et motivations des populations scolarisées reste lié à la situation d'apprentissage,

10 Cf. *Le français dans le monde* N° 189, (novembre-décembre 1984) «Horizons Maghreb».

au statut et à la place qu'occupe la L2 par rapport à la L1. C'est ainsi que dans les pays du Maghreb la L2 jouit d'un statut particulier: le français n'est ni une langue maternelle, ni une langue nationale ni une langue étrangère au même titre que l'anglais, le russe ou l'espagnol. Enseigné dans le primaire dès les premières années de la scolarité de l'enfant, le français reste langue d'enseignement dans le supérieur, notamment pour les matières scientifiques. Des journaux, hebdomadaires et quotidiens, paraissent régulièrement en français alors que la radio et la télévision diffusent une bonne partie de leur programme dans la langue de Rousseau. Par ailleurs, le français intervient fréquemment dans les échanges inter-personnels et reste le médium des rapports avec l'administration. Cependant, avec la généralisation de l'utilisation de la langue arabe, l'arabisation de l'environnement et de l'administration actuellement bien avancée, le français au Maghreb s'oriente de plus en plus vers un statut de «langue étrangère».

S'il est difficile d'apprécier le rôle joué par les motivations «intégratives» (désir de s'intégrer dans la communauté francophone), peut-être parce qu'elles relèvent du «personnel» et ne sont pas exprimées, il est par contre facile de constater que les motivations à l'apprentissage de nos apprenants sont d'ordre essentiellement «instrumental», c'est à dire «visant un but utilitaire comme réussir dans ses études ou sa profession»[11].

2.1.3 Les besoins des lycéens

Le concept de «besoin», passage obligé et clé de voûte de toutes les approches fonctionnelles, a surtout été investi, avec des fortunes diverses, dans l'analyse des besoins des «publics demandeurs de formation». Un flou sémantique continue d'entourer la définition du terme besoin[12]. Il est entendu à la fois comme «manque», «désir» comme ce que l'apprentissage doit permettre de faire (ustensilité de l'apprentissage), comme ce que l'apprenant a besoin de «savoir-faire», c'est-à-dire les compétences langagières dont il doit disposer pour réaliser une intention de communication et enfin comme possession de savoir d'ordre linguistique et capacités de mobilisation et d'adaptation aux exigences de la situation de communication considérée.[13]

11 E. Roulet (1976) art. cit. p. 62.
12 Pour les diverses acceptions et la «dérive sémantique» du terme «besoin» Cf. H. Besse (1980) in *Polémique en didactique* op. cit. p. 55–66.
13 Cf. L. Porcher (1978) «Interrogations sur le public, la langue, la formation» – *E.L.A.* N° 30.

Depuis qu'il a été lancé sur le marché de la didactique par R. RICHTERICH[14] ce concept qui s'est avéré, par ailleurs, fécond pour le renouvellement pédagogique, continue de susciter des critiques aussi nombreuses que virulentes: Qu'est-ce qu'un besoin? Besoin de l'apprenant ou de l'institution? Le besoin doit-il intervenir nécessairement comme préalable à l'élaboration de programme?[15] Qui doit déterminer les besoins? Par quels moyens?

Transféré à l'analyse des publics d'adolescents, l'investissement du concept de besoin ne peut être que plus malaisé encore. En effet, peut-on dire que «les enfants et les adolescents ont (. . .) vraiment des besoins langagiers à satisfaire? Veulent-ils, comme c'est le cas pour les adultes, apprendre rapidement quelque chose qu'ils pourront utiliser immédiatement?»[16]. Question fondamentale que pose également D. COSTE: «En quoi des publics scolaires, peuvent (. . .) pour la plupart, exprimer des besoins précis relatifs à l'usage d'une langue étrangère?»[17]

A supposer que les publics d'adolescents aient des besoins précis à satisfaire (et il semble bien qu'ils en aient), quels moyens avons nous de les appréhender? Les techniques proposées par R. RICHTERICH (enquête, entretiens avec les apprenants ou analyse des situations orales et écrites par des autochtones) sont-elles adéquates pour ce type de public? Un public qui se trouve à un âge et dans une situation où il n'a, selon la distinction faite par R. RICHTERICH entre «besoins objectifs» (besoin prévisibles et donc généralisables) et «besoins subjectifs» (besoins non prévisibles, correspondant à des attentes personnelles et soumises aux aléas de la situation, de l'événement etc.) que des besoins «personnels» donc éminemment subjectifs. Les besoins des apprenants du secondaire sont donc à la fois instables, individués, conscients et inconscients (les apprenants n'ont pas toujours une conscience claire de leurs manques et attentes) et se confondent ou se recoupent souvent avec les besoins de l'institution (passer des examens, satisfaire aux tests d'évaluation) et des parents (savoir lire et écrire en langue étrangère). A la question posée «pourquoi étudiez-vous le français, qu'attendez-vous de cette langue?», la plupart des élèves interrogés répondent «pour nous défendre» ou encore «pour nous débrouiller dans

14 R. RICHTERICH, (1972) Langues vivantes: modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes. Strasbourg, Conseil de l'Europe, multigr. R. RICHTERICH, J.L. CHANCEREL (1977) L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère. Strasbourg, Conseil de l'Europe, multigr.

15 C. GERMAIN, (1979) art. cit.

16 Idem.

17 D. COSTE, (1980) «pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école in *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. Remembrement de la pensée méthodologique,* Paris Clé international.

la vie». Maîtriser une langue étrangère (et pas n'importe laquelle) est donc considéré par beaucoup d'apprenants comme la possession d'un «savoir-outil» qui permettrait d'atteindre, en plus des besoins personnels (lecture, voyage, fréquentation des Média, correspondance personnelle, etc.), des objectifs d'ordre pragmatique en relation avec des attentes professionnelles, un métier, un avenir.

Quelles que soient les difficultés de mise en application du concept de besoin, il semble bien, comme le suggère E. ROULET (1976)[18] que le modèle de RICHTERICH «pourrait être aisément adapté à des publics non adultes» et qu'il constitue un instrument précieux pour l'analyse des besoins langagiers des différentes catégories d'apprenants et, partant, pour la définition du contenu d'un cours en termes de situations et d'actes de communication. Il semble bien, en effet, que le concepteur de méthode préoccupé par l'enseignement d'une langue comme instrument de communication ne peut pas ne pas tenir de cet éclairage théorique, même s'il ne peut répondre à toutes les questions qu'il (se) pose. Il en va de même pour l'enseignant qui ne saurait faire l'économie d'une réflexion quant au devenir linguistique de son apprenant et se doit de poser un certain nombre de questions destinées à cerner le profil de son public et à lui fournir autant de pistes de travail (contenus à transmettre, nature des supports et leur exploitation, types de productions attendus, nature des tests d'évaluation etc.). Dans cette perspective, le modèle proposé par RICHTERICH pour l'analyse des publics adultes pourrait, remanié, réadapté, être transféré à la description d'une situation d'apprentissage en milieu scolaire. Les réponses aux questions du type de celles qui suivent pourraient constituer les premiers éléments sur lesquels prendra appui une méthodologie d'élaboration d'ensembles didactiques destinés au public du secondaire:

- Dans quelles situations l'apprenant du secondaire pourrait-il se trouver?
- Quel type de statut aura-t-il dans les échanges?
- Quel sera le domaine de référence des échanges? (prédominance de l'aspect référentiel, notionnel, argumentaire?)
- Quel sera le statut de son récepteur?
- Quelle sera la nature de la communication? (caractère relationnel, social ou scientifique)
- quelles opérations aura-t-il à réaliser? (décrire, présenter, informer, argumenter, etc.)
- quels actes de parole aura-t-il à accomplir?
- quel sera le canal des échanges? (écrit, téléphone, situation en face à face?).

18 E. ROULET, (1976), art. cit. p. 61.

Si les réponses à ces questions sont pour le moins difficiles à moins de préjuger de l'avenir, cette première description rapide des situations langagières dans lesquelles un lycéen serait susceptible de se trouver offre l'utilité d'autoriser des inférences quant aux comportements langagiers qui peuvent être attendus d'un élève en fin de parcours scolaire et permettent de délimiter les compétences d'expression et de compréhension à développer (en matière de lecture, de compréhension, d'écoute et d'écriture). C'est ainsi qu'en fonction des statuts «à-venir» de lecteur, de producteur scripteur ou locuteur et de récepteur et des diverses situations langagières envisagées on s'interrogera sur la nature des échanges linguistiques, les supports, les aptitudes à développer et, par voie de conséquence, sur les acquis langagiers dont doit disposer notre apprenant pour être à même de satisfaire aux exigences que la situation de communication requiert.

a) En situation de lecteur: (dans le pays ou à l'étranger?) De quels supports aura-t-il à prendre connaissance? (manuels scolaires, textes littéraires et para-littéraires ou à caractère scientifique et technique?)
b) En situation de producteur scripteur: Quels types d'écrits aura-t-il à produire? (textes descriptifs ou narratifs? Prise de notes, comptes-rendus, correspondance commerciale?)
c) En situation de producteur locuteur: Aura-t-il à prendre la parole pour satisfaire à des rituels sociaux, accomplir des actes de parole? (actes de discours indirects) Quels seront des récepteurs? (administration, autorité, partenaires étrangers ou nationaux? . . .)
d) En situation de récepteur: Quelle sera la source, la nature et le canal des messages émis (médias, séminaires, exposés, conférences, situation en face à face ou médiatisée?)

Un certain nombre de besoins «virtuellement» «objectifs» se dessinent qui ne doivent pas faire perdre de vue des objectifs plus généraux comme la formation générale caractérisée par le développement des compétences d'ordre esthétique ou socio-culturel. L'accès aux textes littéraires, à des problématique du monde contemporain ou aux civilisations universelles nous paraît relever de la même approche. Investie dans le champ didactique du secondaire l'approche fonctionnelle implique pour sa mise en œuvre que soient identifiées les compétences de tous ordres (linguistique, socio-culturelles, argumentaire, textuelle, sémiotique, notionnelle, communicative[19], les savoirs et savoir-faire attendus en fin de scolarité d'un élève de

19 Cf. A. Abbou (1980) «La didactique de III° génération: des hypothèses aux projets» E.L.A. N° 37. Paris, Didier, Cf. également pour un essai de définition de la notion de «compétence de communication» S. Moirand (1981) «L'enseignement de la langue comme instrument de communication: état de la question.» Bulletin A.C.L.A, Université de Montréal.

3° A.S. En d'autres termes, quelles sont les compétences et performances attendues par l'institution des élèves du secondaire qui terminent leurs études secondaires et s'apprêtent à entrer dans la vie active ou à poursuivre leurs études?

2.1.4 Les besoins institutionnels

Dans les pays du Maghreb comme ailleurs[20], l'institution assigne à l'enseignement des L2 deux missions cardinales: 1° «Ouvrir sur le monde», «favoriser la communication et la compréhension mutuelle entre les peuples».

2° «favoriser l'accès à une documentation à caractère scientifique et technique».

Le premier objectif institutionnel participe de la visée éducative, de l'effort de donner à l'apprenant une formation de base, de parfaire sa culture générale, sa connaissance des autres. Se voulant au-dessus du clivage langue de l'identité vs langue de l'altérité, la L2 dans les pays maghrébins a aussi pour fonction de contribuer au dialogue des cultures.

La seconde mission assignée par l'instance politique à l'enseignement des L2 est d'ordre fonctionnel ou pragmatique. Il s'agit de doter l'apprenant d'une «langue-outil», d'une langue-instrument qui lui permettrait d'accéder à un savoir d'ordre scientifique et technique. L'accent est mis sur la dimension instrumentale du langage. Il s'agirait en quelque sorte d'une propédeutique aux langues de spécialité.

Dans la formulation de ces objectifs généraux se laissent lire des besoins institutionnels d'ordre culturel (formation générale de l'apprenant), politique (compréhension mutuelle entre les peuples), (dialogue Nord-Sud) et économique (transfert de technologie), objectifs extêmement importants pour tous les pays du Tiers-Monde.

3. Vers la construction d'ensembles pédagogiques:

3.1 L'opérationalisation des objectifs: objectifs généraux et spécifiques

Les deux macro-objectifs ou besoins institutionnels (qui se confondent souvent avec les besoins et attentes de bon nombre de parents d'élèves et d'apprenants qui envisagent de poursuivre leurs études supérieures) doivent, pour être atteints par l'instance éducative, être «traités» et traduits en termes d'«objectifs généraux» d'abord et «spécifiques» ensuite[22]. Si l'on

20 Cf. D. Coste (1980) art. cit.

21 Cf. E. de Corte, C.T. Geerlgs, N.A.J. Lagerweij, J.J. Peters, R. Vandenberghe, *Les fondements de l'action didactique,* Bruxelles (1979).

22 C. Baudelaire, *Les fleurs du mal,* Garnier Flammarion, Paris (1964).

veut éviter la dispersion et le fourre-tout des approches traditionnelles fondées sur la progression thématique et linguistique.

Ainsi l'objectif institutionnel «ouvrir sur le monde» pour être ainsi opérationalisé passe d'abord par une réflexion qui prendrait en charge les moyens par lesquels les élèves appréhendent le monde. Ce qui peut donc être visé, c'est la maîtrise d'un outil linguistique et paralinguistique qui permettrait d'être à l'écoute du monde et favoriserait le décodage des différents univers désignés par lesquels les autres s'expriment: signes graphiques (littérature et para-littérature) signes sonores (radio, TV) (communication orale), signes iconiques (affiches, enseignes, images) signes culturels (mode, musique, folklore, art culinaire, rites sociaux, faits civilisationnels, architecture etc.).

Les objectifs généraux ainsi identifiés au niveau pré-pédagogique et qui peuvent être formulés en termes d'intentions pédagogiques («entraîner ou initier ou sensibiliser les apprenants à . . .) permettent de poser la première pierre de l'édifice pédagogique et de délimiter des tâches précises à l'enseignant, des aires d'intervention, et entraînent et habituent l'enseignant à concevoir des espaces de travail. Dans un premier temps, au niveau pré-pédagogique, l'activité de l'enseignant se traduirait en termes de «projets», d'«ensembles didactiques» et non plus en termes de «cours», de «leçons» ou d'interventions ponctuelles qui ne participent pas d'une vision globale quant aux objectifs à atteindre, à la méthodologie à mettre en œuvre, aux stratégies à déployer. Par ailleurs la connaissance des objectifs généraux permet à l'enseignant d'échelonner son travail sur les 3 années du cycle. Ainsi le macro-objectif «ouvrir sur le monde» pourrait donner lieu à des activités pédagogiques, à des «projets» qui pourraient être identifiés comme suit:

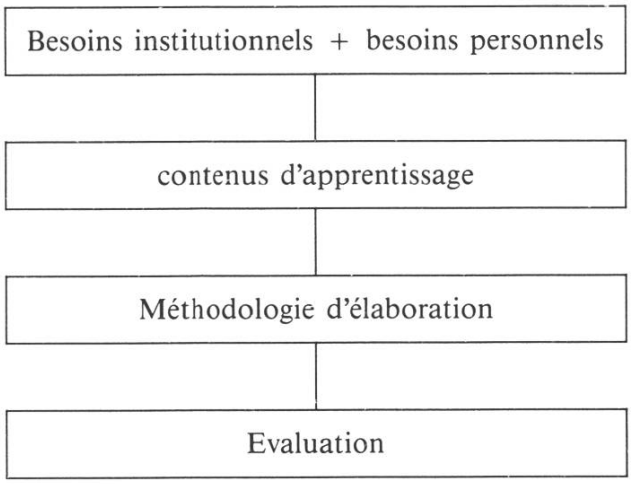
- objectifs de l'unité, du module, ou de l'ensemble pédagogique: entraîner les élèves à la pratique de l'écoute (supports radio- et TV)
- entraîner ou initier les élèves à la lecture des textes à caractère poétique (ou para littéraire) ou encore à l'analyse contrastive des énoncés de presse, etc.

Les intentions pédagogiques connues, le public identifié, les supports choisis, il resterait à investir les objectifs globaux en matière de lexique, de syntaxe, en matière thématique et d'activités communicatives à l'oral ou à l'écrit, attendus en fin de parcours et qui viendraient sanctionner la fin de l'unité.

Toujours au niveau pré-pédagogique, et dans un second temps, les objectifs généraux ou à «géométrie variable», selon l'expression de D. Coste, doivent à leur tour être traduits en termes de comportements pédagogiques (l'enseignant doit viser des tâches précises «faire apprendre à . . . et les

apprenants doivent être capables de ...) et d'objectifs «spécifiques» ou «concrets», identifiant de manière précise et pointue les habiletés que l'on cherche à développer ainsi que les processus cognitifs sollicités (reconnaître, classer, repérer, identifier, structurer, manipuler, assigner une interprétation à une forme, un symbole..., attribuer une interprétation sémantique à... formuler des hypothèses de sens etc....)

Combinée à l'examen des objectifs institutionnels, la connaissance bien que sommaire et toute relative des besoins des apprenants permet d'identifier des contenus pédagogiques et de mettre en place une méthodologie d'élaboration. La démarche fonctionnelle pourraît être ainsi illustrée:



3.2 *Du doctrinal au pédagogique:* opérationalisation d'un texte à caractère poétique

L'exemple suivant devrait suffire à illustrer notre problématique. Je peux utiliser en classe de langue seconde (niveau II) le poème de Charles BAUDELAIRE[22] *Elévation* pour plusieurs raisons. Parce que j'aime beaucoup ce poète, parce que je pense qu'il plaira à mes élèves, par souci de diversification des supports, pour sortir de la routine, pour les initier à un autre mode de production textuelle, ou tout simplement parce que je suis à court de textes et qu'il me faut bien meubler ma séance. Mais je peux aussi le choisir, et c'est là l'essentiel de la thèse que nous voulons faire accréditer, parce que le choix de ce texte et son exploitation me permettent d'atteindre les objectifs que je me suis assignés dans le cadre d'un projet pédagogique ainsi conçu:

1. Description du projet

1.1 Objectifs généraux:

Initier les élèves de 2 A.S. série lettres à la lecture des textes à caractère poétique et les entraîner au décodage des discours non référentiels. Initier les apprenants au mode d'organisation et de fonctionnement des textes à dominante poétique. Investissement de la «littérarité» (niveau formel du poème: forme, structure, organisation, rimes, rythme, sonorités).

Entraîner les élèves au décodage d'univers sémiotiques marqués par la symbolique de la hauteur (architecture, cartes-postales: tour Eiffel, Big Ben, statue de la Liberté publicité, cinéma, contre-plongée et ses effets magnifiants) et les effets de sens qu'elle induit (puissance, richesse, autorité ...).

Développer les compétences thématiques (thème de l'idéal, de l'élévation, de l'hommage rendu au génie humain, de la purification, de l'ascension), notionnelle (espace, hauteur, profondeur, intériorité et extériorité) socio-culturelle (découverte d'un poète, d'une époque) argumentaire (incitation, harangue, exhortation) et linguistique (étude des injonctifs, lexique de la hauteur, du plaisir...)

1.2 Objectifs spécifiques:

Investir la thématique de l'ascension, repérer les différents mouvements du texte: verticalité, horizontalité, structurer les champs lexicaux et sémantiques des espaces terrestres/célestes, nommer leurs éléments constitutifs, structurer les isotopies haut/bas, repérer et classer les figures (métaphores et comparaisons). Au niveau acoustique identifier les allitérations et leur attribuer des interprétations sémantiques («liquidités» /l/) (/m/ moi, auteur et /z/ grisaille, zizanie). Au niveau des actes de parole, apprendre à exhorter, haranguer, à rendre hommage à quelqu'un. Au niveau sémantique, attribuer une hypothèse de sens au poème: exemple: l'auteur rend hommage au génie humain et l'exhorte à découvrir les secrets et les mystères de l'univers.

A la lumière de ce qui précède, on voit ce que ce type d'approche déplace et en quoi il permet de dépasser les fausses questions du type: quel support choisir, quelle exploitation en faire (le suivre dans sa linéarité ou pas? Expliquer tous les mots difficiles? Expliciter les règles grammaticales qui gouvernent telle ou telle structure? etc.). Le choix du support apparaît ainsi comme surdéterminé par le projet global pensé d'abord en termes d'intentions pédagogiques et traduit en termes d'objectifs généraux et spécifiques. Il en est de même pour les choix méthodologiques et les stratégies, méthodes et techniques qui ne sont légitimées que par les objectifs terminaux et qui

consistent pour les publics du secondaire, qui disposent déjà d'une compétence minimale de communication, en une compétence textuelle (essai, commentaire, résumé, synthèse).

L'un des principaux apports de l'approche fonctionnelle nous paraît donc résider dans la réflexion globale et organisée quant aux objectifs, contenus et méthodologies à construire et, partant, dans le renouvellement de la didactique des L2 en contexte scolaire qu'elle autorise. Une didactique qui, longtemps confinée dans la tradition, ne peut plus ignorer, à l'heure de son renouveau, l'immense acquis des nouvelles tendances en D.L.E.

Université d'Alger TAYEB BOUGUERRA