

Reçu le 18/11/2019

Publié le 15/06/2020

**Approche D'un Système Didactique Des Langues Etrangères Appliquée A l'Algérie :
Quelles Stratégies D'apprentissage ?****Approach to a Didactic System of Foreign Languages Applied to Algeria: What
Learning Strategies?****Zoubeida BENHAMLA-BOUMAIZA^{1*}**¹Université Alger 2, Algérie**Résumé**

Pour quelles stratégies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ? Nous sommes au cœur de la problématique de la discipline où tout se joue sur le "comment enseigner/apprendre les langues" ? Alors, dans une perspective systémique, nous observerons, à travers cet article, quelles ramifications, quels liens fonctionnels régissent la constitution d'un système didactique cohérent et stable, et quelles précautions sont requises dans la recherche des éléments à mettre au point.

Mots clés : Apprentissage, approche, finalités, rupture, stratégie**Abstract**

For what teaching/learning strategies for foreign language? We are at the heart of the problematic of the discipline where everything is played on the « How to teach/learn languages ? » Then, from a systemic perspective, we will observe, through this article, which ramifications, which functional links govern the constitution of a coherent and stable didactic system, and what precautions are required in the research for the elements to be developed.

Keywords: Learning, approach, ends (purposes), breakup, strategy**Introduction**

Réfléchir à un système didactique des langues à mettre en place, ce n'est pas projeter une théorie de fonctionnement et d'organisation des différents éléments qui composent un système d'enseignement/apprentissage des langues (programmes, méthodes, contenus et moyens), mais essayer de comprendre comment s'est constitué et comment s'est renforcé l'enchaînement des éléments pédagogiques qui ont été associés au gré des besoins, des possibilités, des connaissances, des réticences, des pesanteurs, etc. Alors, pour répondre à notre problématique portant sur "le comment enseigner/apprendre une langue étrangère", et dans une double perspective de contextualisation et de remédiation, nous essayerons de retracer brièvement le parcours de la didactique et son évolution. Nous évoquerons ensuite les fondements d'un système didactique global avant de traiter enfin de la question des stratégies d'apprentissage.

*Auteur correspondant : zboumaiza4@yahoo.fr

Comment ? en proposant des réorientations et des ruptures avec les pratiques actuelles d'apprentissage, susceptibles d'améliorer les résultats des apprenants et d'assurer cohérence et efficacité au système de formation en langues. Tel est à la fois l'objet et l'objectif de notre travail.

Les travaux de R. Galisson sur les concepts et ceux de Ch. Puren sur l'histoire des méthodologies ont beaucoup contribué à l'élaboration de notre article. De même, la consultation de différents guides et manuels relatifs à l'enseignement du français en Algérie, au primaire et au moyen, prônant la pédagogie du projet, ont permis une meilleure appréciation de la réalité algérienne en matière d'enseignement/apprentissage des langues.

I Approche d'un système didactique global des langues

I – 1 Ancienne conception

La conception traditionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues se définissait à partir d'objectifs strictement linguistiques, tels que l'acquisition supposée de formes linguistiques (structures et règles syntaxiques, éléments morphologiques et lexicaux, variables de situations et de locuteurs), définies hors de toute particularité sociale et culturelle (A. Abbou, 1980). Pour des raisons à la fois budgétaires, politiques et idéologiques (pesanteurs doctrinales), pour des raisons de pesanteur sociale (difficultés de renouvellement de pratiques sociales), de sclérose (pouvoir dominant), ou pour des raisons de conformisme, ce modèle a perduré, quels que soient les discours, les variations d'appellations, les ambitions décrites dans les circulaires, règlements et programmes. Ce modèle se trouve défini par des mots comme enseignement (enseigner à quelqu'un, c'est lui donner le savoir dont je dispose qu'il doit recevoir comme tel), et comme pédagogie (façon d'apprendre aux enfants). Le savoir est un "savoir universel", théorique, "valable pour tous" et "admissible par tous". Il est tronçonné en niveaux et c'est à l'institution scolaire de le délivrer et de différencier les individus à partir de ce savoir.

Or, l'analyse de la situation d'enseignement/apprentissage opérée par les didacticiens de la troisième génération tels que A. Abbou, D. Coste ou L. Porcher et bien d'autres, a révélé l'insuffisance de tels repères et de telles procédures pour faire face à des publics dont les situations scolaires ou professionnelles, les niveaux culturels et la capacités d'apprentissage sont divers et inégaux, comme le sont les différences liées aux organisations éducatives. C'est alors une nouvelle conception du savoir qui se dessine, avec d'autres modèles d'enseignement/apprentissage et de nouveaux modes d'acquisition. Les travaux du Conseil de l'Europe et la création du Niveau Seuil (D. Coste : 1977), sont un témoignage de cette évolution.

I – 2 Nouvelle conception

Avec l'approche notionnelle – fonctionnelle puis communicative et celles qui ont suivi, il n'y a pas de savoir universel et théorique, mais il y a des capacités de compréhension, d'interprétations des phénomènes et des systèmes en fonction d'une réalité multiforme (A. Abbou : 1980). Cette conception présuppose une information de plus en plus riche et des capacités d'innovation, c'est-à-dire de changement de modèles d'interprétation, d'actions et de fonctionnements. L'institution scolaire doit reconstituer le milieu réel en le schématisant afin de faciliter la compréhension et les acquisitions. Selon Ch. Puren (1988), le processus de formation ne va plus du maître aux élèves, mais de la langue aux apprenants. Le maître devient un médiateur, chargé de faciliter la rencontre de la langue et du groupe. Définir un système didactique, c'est enfin penser qu'entre les différents éléments d'une pédagogie ou "catégories

éducatives'' existent des relations d'interdépendance en amont et en aval, et qu'à toute modification de l'un, devrait correspondre une évolution des autres (R. Galisson : 1985). Car, selon R. Galisson (1985), toute formation scolaire repose sur :

- une définition des besoins de l'individu et une définition de l'individu (ce qu'il a le droit de faire, à quel moment, avec qui et pourquoi, et ce qu'il lui est interdit).
- le type de fonctionnement social que l'institution sociale entend produire ou reproduire.
- les liens, la part et la spécificité ou la complémentarité qu'elle accorde aux structures de formation et d'éducation (éducation parentale, éducation par le milieu social, formation par les médias, formation professionnelle, formation continue et autres).

Tous ces choix dépendent de l'institution sociale, c'est-à-dire de l'organisation des fonctions sociales et de la détermination des priorités. L'institution sociale n'en est que le dépositaire. C'est pourquoi, l'institution sociale et l'institution éducative sont confrontées à l'alternative suivante : ou bien elles prennent en compte l'apprenant en tant qu'acteur social qui aura, dans le cadre de la vie sociale, à agir en disposant de choix, de comportement, de responsabilités, donc qui manifeste des besoins relatifs aux différentes circonstances de la vie économique et sociale où il sera inséré. Alors, elles prennent en charge ses besoins et décident de donner à l'individu les moyens d'être cet acteur social capable d'interpréter, de décider et d'agir. Ou bien, elles considèrent que les capacités sont acquises dans le milieu parental et social, elles décident alors de limiter leur intervention à l'acquisition d'un savoir théorique et général et à la sélection des individus à partir de ce savoir. Et donc, le contenu de la formation, selon A. Abbou (1980) ne sera pas en rapport avec les besoins mais avec l'idée que l'institution se fait de la connaissance. La pédagogie repose alors sur les traditions, sur des exercices, n'ayant d'autre objet que de délivrer et de vérifier un savoir se justifiant par lui-même et sur une approche essentiellement "chronologique" ou "historique".

C'est pourquoi, il est capital de pratiquer une analyse institutionnelle avant d'envisager le discours pédagogique. Car la perception de ce discours sera nécessairement fonction de la perception de l'institution dans laquelle se trouve l'apprenant : quelle est la situation de l'école dans le cadre politique, social, culturel et éthique qui l'abrite ? et quelles relations l'apprenant établit-il avec l'école, compte tenu de ce cadre ?

II – Fondements d'un système didactique des langues :

Pour caractériser une société, la sociologie se réfère à son organisation sociale. La didactique ne restera pas indifférente à cette nouvelle configuration et la prise en compte du modèle social dans l'entreprise didactique, apparaît de plus en plus justifiée (G. Rocher : 1986).

Les références au béhaviorisme en psychologie et au structuralisme en linguistique, n'ayant pas permis de prendre en charge la communication (objet de l'enseignement/apprentissage des langues), la didactique de troisième génération se propose de recourir à d'autres fondements pour se construire, notamment à la sociologie et à l'ethnographie de la communication. Plusieurs travaux et notamment ceux d'Henri Boyer (1990), ont permis à la didactique de troisième génération de connaître une évolution conceptuelle avec l'apparition de la compétence ethno-socioculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues.

II – 1 Les langues étrangères pour quoi faire ?

Les finalités se situent à un haut niveau d'abstraction car elles reflètent le système de valeurs (milieu instituant). Elles jouent un rôle primordial dans le milieu institué (l'école) et elles servent de guide à la formulation des objectifs de toutes les matières. Elles régissent ainsi

l'action de l'institution scolaire. Ce n'est que vers les années soixante-dix que le problème de l'apprentissage des langues est posé en terme de finalités, d'objectifs, de besoins dans l'optique d'une approche fonctionnelle définie par R. Galisson comme :

« La mise à disposition du demandeur des moyens nécessaires à la satisfaction de ses besoins langagiers, la prise en compte des dits besoins constitue l'acte déterminant d'une approche fonctionnelle ». (R. Galisson, 1980 : 20)

L'analyse des besoins doit aboutir nécessairement à la définition des objectifs qui vont se concrétiser par des actes langagiers et des actes d'apprentissage. C'est à partir de la définition des objectifs que vont s'élaborer l'objet et les contenus d'enseignement/apprentissage : le type de compétence (spécialisée ou non), le niveau recherché (une langue de spécialité ou de communication, un bilinguisme), la priorité (maniement de la langue, des savoirs de la langue, des contenus divers : littéraires, historiques, culturels, etc) D. Coste (1977).

De plus, le cours de langue tel qu'il est assuré au niveau scolaire, est-il vraiment motivant ? Est-il conçu pour communiquer ? Vu le temps hebdomadaire limité, des outils pédagogiques obsolètes et si peu variés ? En fait, il semble que la plupart des apprenants ne voient pas l'intérêt d'un apprentissage de langue en milieu scolaire. Vu le temps réduit de prise de parole par apprenant, il ne faut pas s'étonner qu'il ait quelques difficultés à communiquer en langue étrangère, et plus, qu'il ait envie de communiquer.

Alors, en attendant que d'autres politiques soient mises en vigueur, soulignons le foisonnement de pratiques qui s'efforcent de conjuguer motivation et exigence ou stratégies d'apprentissage.

II – 2 Les stratégies d'apprentissage ou comment le sujet peut-il apprendre ?

Le paysage éducatif s'est considérablement modifié et notamment avec l'approche communicative et la centration sur l'apprenant. La cohérence méthodologique qui organisait la didactique des langues est entrée en crise et on assiste à la disparition des grands systèmes méthodologiques. La didactique est passée donc de l'ère des méthodologies constituées à celle des formations ou approches (approche éclectique, approche actionnelle ou co-actionnelle) Ch .Puren (2004). Elle s'achemine vers un apprentissage de plus en plus individualisé, un apprentissage à la carte. L'émergence de "nouveaux besoins" de pratiquer une langue étrangère contribue à l'émergence de "nouveaux objectifs", donnant lieu à de "nouvelles stratégies". C'est pourquoi, nous suggérons de rompre avec "le modèle unique" et "le manuel unique" pour des matériels didactiques, répondant davantage à la réalité plurielle de la classe. Et si le rôle de l'enseignant est capital, celui du manuel se trouve modifié, face aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. En effet, le manuel n'est plus l'objet sacré ou hiérarchisé en tant qu'objet unique d'apprentissage, de même que le cours de langue classique. A ce propos, J.Cl. Beacco (2008), propose « de substituer au cours, d'autres formes (projets de groupe, films, débats) » dans le cadre de la mise en place d'une "éducation plurilingue".

Partant du principe que tout n'est pas à prendre dans une approche et que tout n'est pas à rejeter dans une méthodologie, nous suggérons la pluralité des moyens et des méthodes. Elle engloberait aussi bien des outils pédagogiques traditionnels (manuels, supports audio, vidéos) que des documents d'appui (technologies nouvelles), que les différentes ressources humaines (celles de l'enseignant, sa culture, son patrimoine et son savoir-faire, mais aussi celles de l'apprenant : et tout particulièrement la prise en compte de la langue maternelle).

II-2-1 – Passer d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage :

Il s'agit là de remettre le sujet apprenant au centre de l'acte éducatif. Il en est la fin et le moyen puisque c'est lui que vise l'éducation, d'une part et d'autre part, il est lui-même à la source de ses propres outils de connaissance. L'ensemble du système éducatif est organisé à son intention. Cependant l'institution s'est construite autour de lui mais sans lui, c'est cette première évidence qu'il ne faut pas perdre de vue.

Il faudrait alors sans doute commencer par changer de regard sur la classe de langue, et prendre conscience que le but fondamental de l'apprentissage d'une langue est celui de la communication. Or, au niveau pratique, ce changement radical de perspective n'a pas encore eu lieu à l'école algérienne, et malgré les discours du genre "L'élève est le sujet de ses apprentissage", ou encore l'implication supposée du sujet à travers les expressions : « je lis », « je rédige », « je découvre » et « je transforme », relevées dans le manuel de l'élève de deuxième année primaire intitulé "le Monde de Didine", la communication est restée une utopie dans la classe de langue. De même, le contrat pédagogique de "pédagogie différenciée" (pédagogie appropriée à l'élève), annoncée dans le guide du maître en deuxième année primaire (2004-2005), est une utopie dans des classes surchargées, atteignant parfois jusqu'à cinquante élèves, et tenues en plus par des exigences d'application du programme. De fait, la pédagogie basée sur des réflexes est toujours en application et les objectifs de la pédagogie du projet, annoncés dans le contrat pédagogique par S. Iddou et F. Absi (2005), se trouvent menacés puisque l'objectif communicatif, la prise de parole, ou l'autonomie de l'élève font encore défaut au niveau scolaire et moyen. Rappelons que ce contrat reconnaît à l'élève :

« Le droit à des rythmes de travail, des manières d'apprendre, des modalités de mémorisation différentes d'un élève à l'autre » (S. Iddou et F. Absi, 2005 : 4).

Alors, notre première suggestion serait de rompre avec le principe d'un seul modèle, d'éviter de s'enfermer dans une méthodologie et ne pas être tenu par des exigences d'application. Nous optons donc pour le principe d'une méthodologie adaptative, "variable quant à ses outils et son matériel, permettant de passer d'un modèle standard à des modèles variables", selon Ch. Puren (2004).

Sachant que chaque enseignant a sa propre approche de l'enseignement et chaque apprenant a sa propre stratégie d'apprentissage, le concept "d'entrées libres" et "le principe d'adéquation" suggérés par Ch. Puren, conviendraient aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant est capital, en ce sens qu'il est chargé de faire apprendre. Il est à la fois expert du contenu et du processus. Son attention portera donc sur l'apprenant et ses façons d'apprendre : c'est ce que nous appelons une approche formative.

II-2-2 Passer d'une pédagogie de dressage et des automatismes à une approche qui favorise les acquisitions :

Le reproche qui a été fait à la pédagogie de dressage relevant de la psychologie "behavioriste", c'est que l'enseignement des langues reposait sur un dogmatisme (enseignement dominé par un apprentissage des automatismes, un seul niveau de langue, la priorité accordée au code oral sur le code écrit, etc.). C'est ce qui ressort de l'analyse des contenus, des programmes et des méthodes, qui se préoccupent beaucoup plus de faire ressortir les marques sociales de leurs concepteurs (auteurs, réalisateurs, éditeurs), et leurs exigences professionnelles, que de reproduire la réalité sociale ou l'authenticité selon Y. Bertrand (1998). En effet, un simple balayage des différentes méthodes de l'époque, concernant les langues étrangères, démontre qu'elles n'ont pas essayé de toucher réellement à cette représentativité sociale ou authenticité. Les quelques tentatives d'introduction, dans les méthodes dites modernes, de cette coloration

sociale se limitent à des aspects superficiels qui n'ont aucune implication au plan de la communication.

Y. Bertrand, dans son analyse relative aux méthodes d'apprentissage, insiste sur la contradiction entre le désir d'authenticité à travers les dialogues en situation et l'exigence du respect de la norme affirmant :

- « toute méthode est un compromis entre la langue telle qu'on la parle et la langue telle qu'on devrait la parler». (Y. Bertrand, 1998 :26)

De même, en réponse à la double question : quels contenus et quelles marques culturelles doit-on faire ressortir à travers une méthode? Y. Bertrand précise :

- « qu'en vertu de l'exigence de fidélité on devrait avoir sensiblement la même composante sociologique dans les méthodes que dans le pays».

(Y. Bertrand, 1998 :27)

Au nom du même principe de méthodologie adaptative, cité plus haut, nous proposons non seulement des ruptures mais aussi le recours/retour à la langue maternelle. L'étude contrastive entre la langue source et la langue cible est capitale en ce sens qu'elle permet d'une part la compréhension et la correction des interférences, et d'autre part la connaissance des spécificités de chacun des systèmes.

Le reproche fait à la méthode directe, portait sur l'usage exclusif de la langue cible comme langue de travail, qui considérait la prise en compte de la langue 1 comme inutile, et donc ne donnait pas d'espace à la traduction et à la contextualisation. De fait les manuels d'éditions œuvraient dans le sens d'un modèle unique (manuel unique et support unique), exportables en tous lieux, appliquant ainsi le principe de la globalisation. Or la traduction qui implique nécessairement les variétés de langue, et donc de contextualisation, est un instrument de soutien dans l'apprentissage d'une langue seconde.

C'est avec les recherches sur les variétés de l'anglais et sur l'importance du rôle de l'enseignant non natif par Widdowson (1994) et Medgyes (1994), ou encore avec le bénéfice du recours à la langue 1 par Deller, et Rinvolucci (2002), qu'on assiste à une revalorisation de l'usage de la langue maternelle et de la traduction en classe de langue.

A ce propos nous citons les approches textuelles de Beaugrande (1995) et celle de Feez (1998). Elles soulignent la centralité du texte et la nécessité de développer des compétences textuelles chez l'apprenant en langue étrangère. Ces compétences sont essentielles dans le processus de développement des habiletés de traduction.

Enfin l'approche lexicale de Lewis (1997), montre combien l'approche comparative des phrases idiomatiques ou des unités lexicales (Chunks) utilisées dans les deux langues est un bon point de départ, pour l'orientation dans le texte de la part de l'apprenant. L'approche lexicale soutient donc que le recours à la langue 1 et à la traduction est non seulement inévitable dans de nombreux contextes d'apprentissage de la langue 2, mais bien plus, elle reconnaît l'utilité de l'interférence avec la langue 1.

Pour rebondir sur notre idée de contextualisation, celle-ci concerne à la fois le sujet et l'objet. La contextualisation propre au sujet revient à positionner celui-ci dans son environnement, c'est-à-dire dans sa spécificité linguistique et culturelle qui conditionne le choix des méthodes et des moyens à mettre en œuvre. La contextualisation concernant l'objet consiste à considérer le rapport entre langue source et langue cible. En effet la comparaison permet la fabrication d'exercices susceptibles, non pas de déjouer les interférences mais au contraire de les susciter, pour exploiter leur potentialité afin de développer les compétences. Donc l'interférence devient

un atout et non une faute. A ce propos, Lucilla Lopriore (2006) dans son article sur la traduction et la didactique des langues remarque que l'observation de la part des étudiants du grand nombre d'occurrences d'une structure, ou des modalisateurs ou d'un lexème, aussi bien dans la langue cible que dans la langue maternelle, permet d'activer un processus réflexif de construction d'hypothèses et de signification. Ce qui tend à revaloriser, en premier lieu, le rôle de la confrontation entre langue 1 et langue 2, et à remettre à l'honneur les pratiques trop longtemps récusées de la traduction.

A titre d'illustration, à propos du fonctionnement du système verbal et plus précisément au sujet des énoncés hypothétiques, en arabe l'hypothèse est exprimée par trois marqueurs différents [in – law – ida], traduits en français par un seul marqueur [si]. Inversement, une même forme suffixée en arabe est rendue par trois formes verbales différentes en français : le présent, l'imparfait, le plus que parfait. Ainsi la morphologie verbale de l'arabe et des langues sémitiques en général, n'établit pas d'opposition temporelle. Les valeurs temporelles proviennent du contexte, et la conception non temporelle de l'opposition parfait/imparfait, accompli/inaccompli (ou marques aspectuelles), échappe à la traduction (M. Chariet, 1996 :8). Par ailleurs, outre les difficultés que l'on rencontre dans la prononciation des sons qui n'existent pas en arabe, comme le [v] ou le [p], et l'écriture qui se réalise de droite à gauche, nous avons l'absence de la forme pronominale et celle du verbe être (alors que celui-ci est omniprésent en français, avec la difficulté de sa conjugaison qui varie de la première à la dernière personne).

Donc il ne faut pas hésiter à faire du comparatif, puisque de toute façon la langue source est généralement présente à travers les interférences et les transferts. L'avantage de la linguistique contrastive, et plus précisément la connaissance de la langue cible par l'enseignant de la langue étrangère, est capitale. En effet, l'enseignant peut adapter le manuel et aplanir les difficultés liées aux interférences, non pas en les détournant, mais en les "affrontant/confrontant". Ainsi il réalise ce que le manuel ne peut pas faire, puisqu'il est conçu pour un public indifférencié. Alors nous ne pouvons pas parler de contextualisation si nous ne prenons pas en compte les habitudes linguistiques des apprenants en langue maternelle, notamment à travers le manuel, puisqu'il reste l'outil référentiel privilégié par l'apprenant, document qu'il peut consulter à tout moment, en classe et en dehors de la classe.

Certes, il est difficile de confectionner des manuels en tenant compte de toutes les langues étrangères des apprenants, c'est-à-dire d'adopter une demande personnalisée vis-à-vis d'une langue donnée, mais, n'est-ce pas là un des enjeux de la contextualisation ?

II-2-3 Passer d'une pédagogie du savoir à une pédagogie du savoir-faire et du savoir être

En appliquant le principe de l'alternance, le recentrage des objectifs vers le communicatif nécessite une rupture avec les curricula traditionnels en cohérence avec les nouveaux objectifs. L'objectif recherché n'est plus strictement linguistique, au sens formel du terme, mais un objectif de communication, ce qui implique la maîtrise de l'ensemble des facteurs qui sous-tendent la prise de parole par un locuteur. Ceci implique non seulement la connaissance (le savoir), mais aussi la compétence (le savoir-faire) et la performance (le savoir-être). Concrètement, apprendre à communiquer implique pour l'apprenant non seulement la capacité à saisir les implicites, les connotations, les messages ironiques, mais aussi le fait d'être en mesure d'en produire. Donc savoir et savoir-faire sont associés pour fonctionner ensemble, le savoir théorique devrait déboucher sur un savoir pratique comme par exemple apprendre à consulter un dictionnaire.

C'est pourquoi nous suggérons le principe de l'alternance dans notre approche empruntée à Ph. Zarifian (1997). Le sens que nous donnons à cette alternance est double : d'une part l'association du savoir théorique et du savoir pratique et d'autre part l'association du travail scolaire et du travail extrascolaire.

L'alternance, en associant des apprentissages formalisés en situation d'enseignement à des apprentissages expérientiels (en situation), développe nécessairement la compétence entendue comme l'expérience du travail réel. Ce qui signifie la capacité à faire face aux imprévus des situations et des actions, et à gérer des situations qui ne sont jamais "ni totalement prévisibles", "ni entièrement modélisables", une forme "d'intelligence pratique", selon l'expression de Ph. Zarifian (1997).

En fait, on n'apprend pas dans l'alternance comme on apprend à l'école. L'école est centrée sur les savoirs alors que, dans l'alternance, c'est "la pratique sociale de référence" qui prévaut.

Là aussi, le rôle de l'enseignant est capital, dans cette tâche qui consiste à inverser la logique disciplinaire de production du savoir au profit de la logique d'acquisition du savoir par l'apprenant. C'est donc une autre manière d'enseigner que la manière classique : la logique disciplinaire des enseignants se trouve inversée et s'oriente vers une logique interdisciplinaire, donc nécessairement plus complexe.

II-2-4 – Passer d'une langue artificielle à une langue authentique

Ce que nous entendons par langue artificielle, c'est une langue réduite à une simple nomenclature qui sert à désigner les objets et la traduire dans une langue cible. Le choix d'un vocabulaire qui consiste à éliminer tous les mots qui ont une connotation, un double sens ou une charge culturelle, au détriment des autres, n'est pas vraiment représentatif d'une langue. Nous parlons expressément de lexique, car l'essentiel du sens est dans le mot et sa compréhension est dans le référent, donc dans la culture.

Partant du principe que la langue est un ensemble cohérent de structures linguistiques et de valeurs culturelles, nous suggérons de ne pas dissocier l'objectif linguistique de l'objectif culturel dans l'enseignement/apprentissage des langues.

C'est pourquoi notre choix portera sur ce que nous appelons une langue authentique, c'est à dire, une langue en situation (une langue en action et non une langue simulée) d'une part, et d'autre part, une langue dans tous ses états linguistiques et culturels, dans ses différents aspects (langue orale et langue écrite), et dans ses différents usages (registres et niveaux).

a - Aspects de la langue

Les conditions matérielles de communication diffèrent fondamentalement à l'oral et à l'écrit. Il en résulte deux stratégies d'énonciation et donc deux grammaires : celle de l'oral et celle de l'écrit.

- l'énonciation : à l'oral, le destinataire est physiquement présent, on doit s'adapter à sa personnalité, à ses réactions. On dispose d'informations données par la situation, par l'intonation, par les gestes ou la mimique.

A l'écrit, le destinataire est éloigné dans l'espace et dans le temps. Le message doit donner plus d'informations. C'est un produit qu'on livre "fini", tandis que l'oral se construit et s'ajuste au moment même de la parole.

- la grammaire : à l'oral, on y trouve naturellement des phrases juxtaposées plutôt que subordonnées, des répétitions, des phrases disloquées, inachevées, et le vocabulaire est moins surveillé qu'à l'écrit.

A l'écrit, on trouve une grammaire plus élaborée qui correspond à l'usage correct. Cette grammaire utilise la phrase complexe (proposition subordonnée), et la ponctuation et l'orthographe concourent à l'organisation logique de l'énoncé. L'écrit n'est pas l'oral, mais l'oral a besoin de l'écrit notamment pour la prononciation. L'orthographe peut influencer la prononciation malgré la divergence entre les deux codes. Et inversement, la prononciation à son tour peut influencer l'orthographe (exemple : la communication par 's.m.s').

Après avoir perdu sa place avec les différentes méthodologies constituées, l'écrit semble reprendre une place majeure dans les nouvelles approches qui ' plongent immédiatement les apprenants dans le texte ', quels que soient les documents sonores qui l'accompagnent.

b - Usages de la langue

Si aujourd'hui en France les dialectes ou variétés géographiques ont cédé la place à la langue standard, celle qu'on enseigne à l'école, on distingue cependant des registres ou niveaux de langue qui correspondent aux divers usages sociaux de la langue. Ces différences sont marquées essentiellement dans le vocabulaire et dans la syntaxe. Dans le vocabulaire, les dictionnaires signalent, par des ' marques d'usages ', le caractère familier, populaire, archaïque, des mots. Dans la syntaxe, il y a des règles différentes pour la négation, l'interrogation, l'emploi des temps et des modes, l'expression des relations logiques, etc.

On distingue globalement trois registres : le registre familier, le registre courant et le registre soutenu. Ils se retrouvent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire et de la syntaxe sont donc indissociables, car les deux disciplines sont en interaction constante et l'étude de l'une ne peut être menée que conjointement avec l'étude de l'autre. Enseigner la langue exige qu'on prenne en considération non seulement la langue et ses règles (la compétence linguistique), mais aussi acquérir les variations du discours en rapport avec l'environnement (la performance linguistique), et qu'on pourrait nommer « non tant l'usage mais les usages de la langue » (D.Coste, 1977).

Il s'agit donc de fournir à l'apprenant tous les outils dont il a besoin pour passer d'un discours familier à un autre discours, sans les confondre, mais aussi de passer d'un système culturel et conceptuel qui lui est familier (celui de la langue maternelle), au système culturel de la langue cible, qu'il ne connaît pas et qu'il doit découvrir par les mots. Comment ? Par l'élucidation du sens, c'est-à-dire en expliquant les implicites culturels, le mot étant une unité polylexicale. A ce propos les techniques de sémantisation ne manquent pas (comme la contextualisation, la définition, la synonymie, la paraphrase, la démonstration et la traduction). Comme l'observent à juste titre MC. Tréville et L. Duquette (1996) : « Le mot, ne se décrit correctement et complètement qu'en compagnie de ses co-occurents et de ses implicites culturels ».

C'est une reconnaissance du fait que langue et culture sont également indissociables. Pour cela la lexiculture, a joué un rôle déterminant dans le domaine et dans la discipline. Elle a permis entre autres la réalisation de nouveaux dictionnaires.

R.Galissou a été un pionnier dans ce domaine en définissant la langue comme :

- « Un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens avec les outils et dans l'univers de l'autre ». (R. Galissou, 1988 :76)

L'organisation du lexique a bien évolué depuis vers une lexicologie pédagogique, grâce à cette méthodologie originale et fonctionnelle. Nous assistons ainsi à des innovations dictionnaires. Nous pensons particulièrement au dictionnaire de Rey-Debove. J (1999), le premier dictionnaire français pour allophones. Il est axé non seulement sur la réception mais aussi sur la mise en discours qui répond à la nouvelle fonction lexiculturelle. Nous retiendrons

également le D.I.C.O.F.E (Dictionnaire Contextuel du Français Economique, 1993-1996) et le D.A.F.A (Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires, 1998).

Le DICOFE est un petit dictionnaire de production thématique publié en quatre fascicules (l'entreprise, le commerce, les finances et l'emploi) qui s'adresse à un public débutant ou intermédiaire en français des affaires. Il initie l'apprenant à la fois au discours de l'économie et au vocabulaire nécessaire pour en parler en organisant les contextes de façon onomasiologique (par exemple la vie d'une entreprise, de sa création à sa faillite), et en introduisant les mots clefs relevant de chaque thème dans un contexte adéquat. (Verlinde et Binon, 1994).

Le D.A.F.A est un dictionnaire d'auto-apprentissage, semi multilingue, axé sur la compréhension et sur la production. Selon ses auteurs, il ne s'agit pas seulement d'un dictionnaire pour apprenant mais aussi un dictionnaire d'apprentissage, c'est-à-dire conçu de façon à faciliter l'acquisition du vocabulaire. L'apprenant peut y avoir accès, soit par la langue cible, soit par le biais de sa langue maternelle grâce à la traduction en cinq langues (allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais) de toutes les acceptions du vocabulaire. Axé sur la production, il se propose de donner à l'apprenant toutes les informations morphologiques, syntagmatiques, paradigmatiques, dont celui-ci a besoin pour formuler ses idées. Chaque article constitue un micro- système du champ sémantique avec des informations morphosyntaxiques et collocationnelles, mais aussi des synonymes, des formules de communication et des actes de paroles. Le D.A.F.A. propose des définitions actantielles qui indiquent explicitement les différents actants, ce qui permet de mieux différencier les synonymes.

Le D.A.F.A. essaie d'explicitier, voir même de visualiser des informations pragmatiques soit à l'aide de tableaux (par exemple celui des collocations verbales), soit grâce à des indications sur la forme des mots d'usage, sans parler des marques d'usage.

Ainsi, le D.A.F.A a contribué à l'évolution de la "lexicographie pédagogique" puisqu'il est plus qu'un dictionnaire de langue étrangère : c'est un dictionnaire d'apprentissage, notamment par son organisation sémantique et son classement onomasiologique et sémasiologique. Cette lexicographie est dite pédagogique dans la mesure où elle peut apporter une solution aux divers problèmes de communication auxquels l'apprenant se trouve confronté. Elle peut également aider le professeur à organiser un champ sémantique ou conceptuel.

Le dictionnaire est donc non seulement un ouvrage de référence, mais aussi un outil d'apprentissage et d'autonomisation de l'apprenant C'est pourquoi nous insistons sur l'intérêt du dictionnaire en classe de langue. Qu'il soit monolingue, semi-bilingue ou bilingue, il s'avère indispensable pour l'apprenant qui trouve une traduction dans sa langue maternelle, ce qui constitue une aide précieuse pour lui. D'autant que le dictionnaire a acquis une nouvelle fonction d'apprentissage, à côté de sa fonction traditionnelle de dépannage (de décodage, d'explication et de définition).

Conclusion

En conclusion, c'est une approche éclectique que nous proposons. Eclectique dans sa conception et dans sa présentation. Ce n'est pas un modèle que nous proposons, mais ce qui convient dans chaque modèle, qu'il s'agisse de méthodologie ou d'approche, selon les spécificités du groupe et selon les objectifs assignés à la langue étrangère.

Nous avons fait le choix de la "variance", orientation vers des méthodes plurielles et diversifiées, face à celui de la "constance" et du modèle unique, afin que l'école algérienne ne reste pas en marge du développement dans le domaine. D'autant qu'Internet se démocratise, au

risque de constituer une école parallèle. En effet, au-delà des divergences des écoles, des partis pris des enseignants et des concepteurs de méthodes, les élèves ont d'autres modèles, outre ceux qui sont choisis par leurs enseignants. Alors, quelle que soit l'entrée, par la grammaire, par le lexique, par la communication, par la culture ou par l'action, notre vraie question sera, non pas quelle est la meilleure entrée dans l'absolu, mais : « quelles sont les meilleures sélections, les meilleures articulations ou combinaisons des différentes entrées à l'intérieur de chacune des séquences didactiques ? » (Ch. Puren, 2004).

Bibliographie

Abbou, A., 1980, « La didactique de troisième génération : des hypothèses aux projets », *ELA* n° 37, Didier Erudition, Paris.

Absi, F., et Iddou, S., 2005, « Plaisir d'apprendre le français », Guide de l'enseignant, première année moyenne, ENAG Edition, Alger.

Beacco, J. Cl., 2008, « Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue ? », *Le Français dans le Monde* n°355, Janv-fév, Larousse, Paris.

Bertrand, Y., 1998, « Théories contemporaines de l'Éducation », Col. Pédagogie et Formation, Lyon.

Binon, J., et Verlinde, S., 1997, « Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage », *Le Français dans le Monde* n°291, Larousse, Paris.

Chairet, M., (1996), « Fonctionnement du système verbal en arabe et en français », Collection Linguistique Contrastive et Traduction, Ophris, Paris.

Coste, D., (1997), « L'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes », *ELA* n°27, Didier Erudition, Paris.

Galisson, R., 1988, « Culture et lexiculture partagée », *ELA* n°69, Didier Erudition, Paris.

Galisson, R., 1985, « Didactologies et idéologies », *ELA* n°60, Didier Erudition, Paris.

Ghaham, Z., Gueddiri, K., Maghraoui; F., Mameria, Z., 2004, « Le monde de Didine », Manuel de français de deuxième année primaire T 1, ONPS. MEN, Alger.

Loprioré, L., 2006, « A la recherche de la tradition perdue : la traduction dans la didactique des langues », *ELA* n°141, Didier Erudition, Paris.

Porcher, L., 1977, « Pour une sociologie des apprentissages », *Le Français dans le Monde* n° 133, Larousse, Paris.

Puren, Ch., 1988, « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues », Nathan, Clé Internationale, Paris.

Puren, Ch., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures », *Les Langues Modernes* n°3, APLV, Paris.

Puren, Ch., 2004, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n°1.

Rey – Debove, J., (1999), « Dictionnaire du français – Référence Apprentissage », Dictionnaire le Robert, Clé international, Paris.

Rocher, G., 1968, « Introduction à la sociologie générale », Edition HMH, Montréal.

Tréville, MC., et Duquette, L., (1996), « Enseigner le vocabulaire en classe », *ELA* n° 105, Didier Erudition, Paris.

Zarifian, Ph., 1997, « La compétence, une approche sociologique », *L'orientation scolaire* n°26, Paris.