



**Résumé :** *La situation de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie dénote une carence qui semble perdurer malgré les réformes dans le système éducatif. Revoir les conséquences directes, et analyser les causes médiate nous permettraient d'aborder concrètement le problème. il ne s'agit plus de décrire les situations alarmantes d'acquisition du FLE, mais d'y remédier en prenant du recul et en se rendant à l'évidence d'un malaise linguistique qui ne sera apaisé que par une approche actionnelle où agira la compétence immédiate.*

**Mots-clés :** *approches méthodologiques, compétence, besoin, réussite, efforts pédagogiques.*

**Abstract:** *The case of teaching and learning FLE (French as a foreign language) in Algeria evinces deficiencies which reforms of the educational system have not been able to remedy. Reviewing the direct effects and analysing the mediate causes would allow us to tackle this issue in concrete terms. It is not intended here to describe alarming situations of FLE acquisition, but rather to remedy it objectively. This would need to acknowledge this linguistic problem which can only be solved through an active approach involving the immediate competence.*

**Key words:** *methodological approaches, competence, need, success, pedagogical efforts.*

**الملخص :** *وضعة التعليم المعرفي الخاص بالفرنسية كلغة أجنبية تشهد نقصا متواصلا رغم الإصلاحات المشهودة في النظام التعليمي ويجب مراعاة النتائج المباشرة وتحليل الأسباب الوسيطة التي تسمح لنا بعلاج المشكل بصفة ملموسة. كما يجب علينا أن نصف الوضعية الإدارية لاكتساب الفرنسية كلغة أجنبية ولكن العلاج شهد تأخرا مستمرا. والسبب في ذلك يعود انقص المعرفة بالمادة اللسانية التي تقرب من الكفاءات الأنية*

**الكلمات المفتاحية :** *الطريقة المنهجية ، كفاءات ، احتياج ، نجاح ، مجهود ، تريبو*

En matière d'Enseignement/Apprentissage des langues, s'en tenir à l'expérience professionnelle la plus quotidienne n'exclut ni la recherche réflexive ni l'exigence scientifique. Partant d'une réalité vécue sur le terrain, nous ne pouvons que la décrire car son impact affecte l'aspect didactico-pédagogique du FLE et nous pousse à nous interroger sur les raisons effectives de ce phénomène en Algérie.

## Conséquences directes et causes médiatees

Nous assistons de nos jours à une indigence du lexique et à des incorrections morphologiques et syntaxiques qui ne touchent pas uniquement les apprenants de l'enseignement général, mais aussi les étudiants de lettres et de sciences. Il est certes facile de récriminer et de refuser une situation alarmante en accusant l'autre : les puristes littéraires dénoncent ainsi l'avalissement auquel les scientifiques réduisent la langue et ces derniers, *a contrario*, rejettent la faute sur des « techniques » qui, d'après eux, rudoient la langue. Chacun, par ailleurs, rejette la responsabilité des déficiences sur l'ordre de l'enseignement antérieur. L'enseignement supérieur accuse la négligence de l'enseignement secondaire qui lui-même rejette la faute sur l'enseignement moyen lequel, à son tour, renvoie tous les blâmes d'incompétence et d'inefficacité à l'école primaire. Quoi qu'il en soit, un phénomène reconnu de tous est que les apprenants accumulent les erreurs d'orthographe et de syntaxe et éprouvent la plus grande peine à s'exprimer correctement. Même au niveau de l'écriture, on remarque l'enlaidissement des lettres par des tracés hésitants. Cet « énorme acte de vandalisme qui menace l'esthétique de la langue française » ne se limite pas à cela, mais aussi à l'absence de signes de ponctuation qui normalement tonifient la phrase.

Quant à l'écrit, l'apprenant retient souvent un plan modèle qu'il se contente de reproduire sans intelligence d'ensemble. De la technique d'expression écrite, l'élève n'a retenu que la division schématique en trois parties : l'introduction, le développement, et la conclusion. Le contenu n'est qu'une pièce à conviction qui trahit son déficit de compétence à exprimer et à organiser une idée.

En ce qui concerne l'expression orale, pour pouvoir la décrire sans faillir à la vérité, on se référera à l'expérience que l'on a des interventions orales en classe, quand on arrive à briser le mutisme dans lequel se réfugie l'élève indécis. Face aux mots hachés et aux embryons de phrases, l'enseignant intervient souvent pour remédier à l'expression de l'apprenant. De ce fait, l'enseignant évite les séances d'expression orale, car elles nécessitent plus de temps. On pourrait continuer à décrire la débâcle de l'enseignement/apprentissage et de ses résultats, à la limite de l'invective et de l'ironie. Cependant, cela risque de nous dissimuler le vrai problème. Car, en tout état de cause, sans bases solides acquises à tous les niveaux de la scolarité obligatoire, la réussite scolaire est hypothéquée et les chances de réussite plus tard dans la vie professionnelle de l'apprenant et dans sa vie d'adulte sont amoindries.

On pourrait expliquer le phénomène d'échec du collège par le fait qu'il assure simultanément la 2<sup>ème</sup> étape de la scolarité et une fonction d'orientation, de répartition et de sélection. Cette double mission explique suffisamment pourquoi le collège est souvent qualifié de maillon sensible. Il est régulièrement affirmé que le collège fonctionne mal, c'est un fait d'évidence dont il convient d'analyser les causes en amont et même en aval. Les coupures à l'entrée et à la sortie du collège sont brutales. La gestion de la carte scolaire ne peut sans doute être uniforme. Le respect de la carte scolaire vise à maintenir la mixité sociale, si cet objectif n'est pas respecté, cela conduit à un effet inverse

en concentrant les populations favorisées ou défavorisées qui demanderont à penser les exceptions. Le lycée connaît un système à trois voies qui ne donne pas une place égale aux séries générales. L'apprentissage du FLE connaît en Algérie le même programme et le même contenu dans les différentes filières. Ce qui diffère, c'est uniquement le volume horaire qui est plus important dans la filière littéraire (sciences humaines /langues étrangères). Le test d'évaluation a souvent le même canevas pour les littéraires et pour les scientifiques.

Si l'on cherchait les motifs de cette débâcle de la langue, plusieurs raisons l'expliqueraient. D'abord il faut reconnaître que le même problème se pose pour le français langue maternelle même si les raisons sont différentes. Ensuite en FLE, plusieurs paramètres entrent en jeu : une instabilité de repérage de la langue maternelle quant à l'apprenant du FLE, le petit apprenant algérien rencontre dès la première année de sa scolarisation un obstacle linguistique qui lui fait perdre pied au départ, puisque l'arabe qu'il connaît (le dialecte algérien) n'est pas identique à l'arabe classique, langue officielle et langue de l'enseignement. Psychologiquement, l'enfant est désorienté, puisqu'il retrouve dans l'arabe « de l'école » quelques mots qui se recoupent avec le dialecte, mais d'autres qu'il faut s'approprier tout de suite. L'enfant comprend la chose puisque, dès son arrivée à la maison, il corrige ses parents, notamment sa mère, en leur faisant reprendre les termes en arabe classique.

Enfin, la troisième raison est double et controversée : le rejet du français dû à une rancune historique héritée de père en fils augmente la démotivation de l'apprenant, et l'éloignement de la matrice linguistique constituant un obstacle de taille, du fait que l'arabe et le français sont deux langues opposées au niveau scriptural et structurel.

Par contre, un autre phénomène intervient dans l'acquisition du français langue étrangère, celui de la télévision. En effet, la télévision joue un rôle éducatif qui permet à l'enfant ou à l'apprenant de comprendre la langue sans pour autant comprendre et utiliser sa structure et son lexique. L'expérience nous informe que si un enfant dispose de la présence d'un parent à ses côtés pour l'aider à surmonter quelques obstacles imminents et immédiats, par accumulation ou par usure il s'appropriera la langue en tant qu'objet de compréhension (d'un film, d'un dessin animé ou d'une émission ludique), mais il saura s'exprimer difficilement, sauf si dans le milieu où il vit on parle le français quotidiennement. C'est ce qui explique l'existence de deux catégories d'apprenants : ceux qui n'apprennent le français qu'en classe, qui, en dehors de l'école, utilisent le dialecte et n'ont personne à la maison pour les aider, et ceux qui arrivent à suivre un programme en français à la télévision en se faisant aider par leurs parents.

On pourrait signaler une autre catégorie qui, elle, se débrouille toute seule car préparée dès le jeune âge. Ces enfants sont issus de famille d'intellectuels bilingues ou francisés. En général, dans ces familles, le bilinguisme est de rigueur. De ce fait, l'enfant grandit avec deux langues et deux cultures. Cette catégorie représente un infime pourcentage des apprenants scolarisés des grandes villes du nord du pays.

Ceux qui nous intéressent, ce sont les premiers qui représentent d'ailleurs la majorité. Ceux-là sont confrontés au français la langue étrangère en classe. Cette matière est répartie dans un volume horaire insuffisant où plusieurs points de langue sont étudiés systématiquement, car il y a un programme à terminer et un inspecteur prêt à sanctionner les retardataires.

### L'effort pédagogique

Dans tout ce magma de bonne foi, il y a du Sisyphe dans chaque enseignant, un Sisyphe qui connaît le pourquoi de son effort sans cesse renouvelé. C'est dire que l'enseignant n'existe que par l'homme et à l'intérieur de l'homme : la pédagogie, qu'elle soit technique ou science, reste une activité qui n'a pas de limites et qui garde ses horizons ouverts à tout effort éducatif, donc créatif. L'action pédagogique implique une lourde responsabilité à l'égard des parents, des apprenants et de soi-même. C'est autant par l'action que par la réflexion personnelle que l'enseignant y parviendra. A tout moment de sa carrière, il se trouve impliqué dans une attitude de recherche permanente.

Certaines difficultés tiennent à la nature même de l'enfant. Quiconque se rappelle la moindre expérience de son enfance en tant qu'écolier, ne peut douter de la difficulté des tâches d'un jeune apprenant. Combien de parents usent leur patience à vouloir guider les efforts malheureux de leurs enfants! Combien de personnes connaissent cette note d'angoisse qui s'empare du jeune instituteur lorsqu'il s'aperçoit, après avoir longuement parlé, que les élèves n'ont rien compris, rien appris, rien retenu. Les uns et les autres savent, par leurs échecs, qu'il n'est pas toujours facile d'enseigner des choses faciles. Il n'y a pas lieu, d'ailleurs, de s'étonner de ces constatations empiriques. Les notions à acquérir ne sont faciles que pour l'adulte, et seulement par rapport à l'ensemble de ses connaissances, progressivement intégrées. Mais elles ne le sont pas pour l'enfant. Certaines sont même bien souvent hors de sa portée, car ses possibilités intellectuelles sont limitées. Si le degré de maturation physique et psychologique correspondant ou requis n'est pas atteint, l'acquisition de ces notions reste impossible.

D'ailleurs, la psychologie de l'enfant a mis en évidence l'existence de véritables seuils fonctionnels. Nous n'avons qu'à observer un enfant qui lit dans ses premières années d'apprentissage : il allonge ses lèvres, appuie sur les sons, balance la tête, l'effort mental s'accompagne d'une véritable tension physique, tout l'être s'engage dans ce travail difficile, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. Aussi, les difficultés de l'action éducative ne tiennent-elles pas uniquement à la nature de l'enfant ou de l'apprenant, inhérentes qu'elles sont au problème de transmission des connaissances. Savoir lire, connaître les règles syntaxiques, c'est une chose ; mais apprendre à lire à un enfant et lui enseigner les rudiments de la grammaire, c'en est une autre. L'adulte est intégré aux pratiques habituelles, aux automatismes, acquis de longue date, fonctionnant dans la zone de l'inconscient alors que l'enfant, lui, est confronté à la mise en place d'expériences privilégiées qui doivent permettre l'acquisition progressive de ces mécanismes et de ces habitudes. Il suffit à l'adulte de se souvenir des tables de multiplication pour effectuer une

multiplication donnée. L'enfant, lui, doit se remémorer explicitement chaque phase du travail. Si l'adulte fait spontanément une opération pour calculer un résultat, l'enfant à qui on soumet le même calcul, cherchera d'abord quelle opération il convient de faire. Ce n'est qu'à la suite d'expériences répétées que sera acquis et assimilé le sens de l'opération. Même chose pour l'emploi d'un futur, d'un présent ou d'un imparfait.

Chez l'adulte, les compétences sont déjà installées, il ne fait que tirer la carte qui convient à chaque circonstance ; par contre l'enfant cherche, confond, opte, adapte et corrige s'il y a lieu. D'ailleurs, c'est pour cela que la phase de correction dans une unité didactique est importante, car elle remet en place les notions requises en rappelant la théorie (règles grammaticales, de calcul...) et en évitant à l'apprenant de refaire la même erreur. Ainsi, on se rend compte du rôle à jouer de l'enseignant, et des difficultés qui s'y attachent. C'est à lui de voir ou de distinguer à un moment donné de l'évolution d'un enfant, le possible de l'impossible. Il est bien sûr aidé par les programmes officiels dont le rôle est précisément de fixer les cadres généraux des matières à enseigner. De cette façon sont évités les tâtonnements et les expériences hasardeuses.

Ensuite, à lui de savoir choisir et doser suivant leur âge, les connaissances que les enfants auront à assimiler. L'enseignement doit être gradué. C'est dire qu'il faut trouver la marche à suivre pour parvenir au but qu'on s'est proposé d'atteindre. En d'autres termes, il faut mettre au point une méthode de travail qui ne peut être que le résultat d'une analyse sérieuse. L'action pédagogique est donc essentiellement une action méthodologique, autrement dit raisonnée et progressive. Chaque enseignant se doit de réfléchir aux règles de la méthodologie pour conduire l'esprit de l'enfant vers la connaissance. Chaque activité d'apprentissage en langue étrangère est une étape difficile. Il est prévu en stratégies d'apprentissage qu'enseigner implique la découverte chez les apprenants des représentations qu'ils se font des faits de langue, donc de leurs ressources, de leurs capacités d'expression, puisque c'est à partir de ces représentations que les élèves accommodent et assimilent; en plus de la maîtrise des connaissances que l'on doit leur faire acquérir.

L'apprenant en cours d'apprentissage se trouve dans une situation conflictuelle quand il a affaire à une représentation autre que celle qu'il connaît. C'est en fait cet obstacle qui lui permet de déstructurer la représentation antérieure et de la remplacer par une représentation plus adéquate.

Quant à l'enseignant, à lui d'élaborer un dispositif adéquat pour faire passer cette représentation. Toutes les représentations acquises antérieurement par l'apprenant dans les différentes disciplines représentent des capacités, et l'enseignant va se baser sur celles-ci pour installer les compétences propres à la discipline.(la transversalité du savoir).Ces dernières sont un ensemble de connaissances conceptuelles (savoir) et procédurales (savoir-faire) qui permettent, à l'intérieur d'un ensemble de situations, d'identifier un obstacle et de le résoudre par une action efficace : la performance.

La restitution exacte des résonances des signifiants de cette langue cible serait cet ensemble de connaissances procédurales qui se matérialisent par

la reproduction fidèle des effets du signe constituant un support de sens et de la répercussion de celui-ci dans l'esprit de l'apprenant. Autrement dit l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas comme pour les autres disciplines mais exige une transposition sociolinguistique. L'apprenant va confronter ou comparer consciemment ou inconsciemment les systèmes linguistiques de sa langue maternelle avec ceux de la langue étrangère. La structure syntaxique ou la notion sémantique qui trouve son équivalence dans sa langue maternelle ne posera pas de problème d'assimilation ni de restitution. Par contre, celles qui sont propres à la langue étrangère demanderont réflexion et provoqueront un obstacle.

Ainsi le développement de la grammaire générative, qui accorde à la syntaxe une place essentielle, a transformé les méthodes d'analyse de ce niveau de langage. La composante phonologique, dans le modèle de Chomsky, correspond à une suite de règles qui permettent d'associer aux constituants de la phrase leur traduction sonore. Les règles de l'écriture phonologique doivent respecter un certain ordre. L'ensemble des traits phonologiques dont on doit disposer pour prononcer une séquence ne peut être décrit sans référence préalable à la syntaxe. Des phénomènes comme la liaison ou l'élision montrent que l'information concernant l'appartenance des mots à telle ou telle partie du discours et leur place dans la phrase est nécessaire pour déterminer leur prononciation. Dans l'expression : « un savant français » la liaison se fera avec la structure syntaxique - adjectif + nom (un français qui est savant), elle ne se fera pas avec nom + adjectif (un savant qui est Français). Cette dépendance de la phonologie à la syntaxe permet à la phonologie générale de prendre en compte l'ensemble des faits phoniques, y compris la prosodie (accents, intonations, pauses).

Aussi, la représentation graphique de la parole se conforme aux règles imposées par l'Académie qui préconise une norme fixe. Réputée pour sa difficulté, l'orthographe française ne s'appuie que très imparfaitement sur l'oral. De nombreux mots homographes présentent à l'écrit une forme identique pour une prononciation et un sens distinct ex : fils/ couvent. A l'inverse l'écrit conserve la distinction des mots homophones confondus à l'oral tels : coup - cou - coût. Les difficultés que rencontre l'apprenant pour apprendre l'orthographe suscitent des projets de réforme qui prévoient la correction des irrégularités les plus manifestes (charrette - chariot) en établissant des familles de mots ; ou la proposition d'utiliser la transcription phonétique au moins au stade de l'apprentissage. Nous ne pensons pas que l'Alphonic de Martinet résolve ce problème, peut-être pour les natifs mais pas pour les apprenants d'une langue étrangère.

La transcription phonétique d'une langue ou la réforme de l'orthographe pourrait être abordée avec des méthodes phonologiques. D'ailleurs, la méthode canadienne du « sablier » renouvelle totalement l'apprentissage de la lecture. Ainsi, dans l'enseignement des langues, la phonologie offre des critères précis pour déterminer l'importance relative des sons étrangers que l'étudiant doit assimiler. L'analyse structurale des langues conduit à une description qui met en évidence la hiérarchie de leurs éléments constitutifs. D'où la possibilité de dégager la structure élémentaire (à acquérir en premier) dont l'enrichissement conduit à des structures très complexes.

La méthode structuro globale audio-visuelle dans l'enseignement des langues étrangères représente une application directe de la linguistique. Chaque langue possède une vision du monde qui lui est propre : on doit donc éviter, pour aborder un nouveau système, de se référer à sa langue maternelle. C'est justement cette comparaison incessante qui se produit spontanément chez l'apprenant que « le bain de langage » et l'utilisation d'images permettent d'éliminer.

L'apprentissage du FLE pose justement un problème de restitution car, d'abord, le statut de l'apprentissage du français, n'est pas clair. Ensuite si l'apprenant est arabisé et arabophone, le problème s'accroît car les systèmes vocalique et consonantique sont différents en français et en arabe (les voyelles nasales n'existant pas en arabe, l'arabisant à des problèmes à les restituer). Même le système structural n'est pas construit de la même façon, ce qui donne des interférences.

Un mouvement de réforme de l'enseignement du français qui s'est inspiré des principes saussuriens ainsi que les recherches les plus récentes de la sociolinguistique américaine, affirme la primauté de la langue parlée et l'importance des exercices oraux. On admet aussi l'idée de ne plus imposer une norme unique et autoritaire, mais d'habituer, voire d'entraîner les apprenants à la pratique différenciée des registres de communication. Chaque situation de communication requiert l'utilisation d'un niveau de langue, approprié à la situation immédiate. Ces différentes possibilités d'échanges de propos adoptent une méthode de communication orale ou écrite, sans objectif *a priori* linguistique. On alphabétise l'apprenant dans une langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. Mais comment pouvons-nous procéder sans atomiser la langue en séances de conjugaison, de syntaxe, de lexique...? Car ce qui importe c'est qu'il sache communiquer en utilisant ses prérequis selon la conjoncture. Quelles sont donc les structures (ou les points) de la langue qui sont à présenter au préalable ?

### Démarches pédagogiques

Tant qu'une démarche n'a pas donné de résultat satisfaisant à un degré optimal, elle reste sujette à réflexion et à hypothèse cherchant à nous conduire vers une situation d'apprentissage meilleure. Aussi une réforme implique-t-elle une nouvelle vision pédagogique qui doit tenir compte de ce passage d'une situation d'apprentissage qui ne répond pas tout à fait aux exigences requises, à une situation remédiateur tenant compte de paramètres auparavant négligés. C'est pour cette raison qu'il est judicieux de revoir nos interventions pédagogiques. Si nous considérons par exemple, l'approche par compétences qui nous fait passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, on constate que la première préoccupation de cette démarche n'est pas la transmission des connaissances mais la construction des savoirs. Cette nouvelle vision nous oblige à organiser des apprentissages transversaux où l'ensemble des matières est intégré dans un tout harmonisé : défi qui doit être relevé par tous les intervenants de l'apprentissage. L'objectif étant, comme le définit si bien Guy Le Boterf, d'acquérir « un savoir-faire reconnu ».

Les étapes sont à déterminer : il faudrait d'abord penser à identifier les interventions pédagogiques à faire en classe avec les apprenants pour leur permettre d'acquérir des compétences. Les démarches entreprises dans l'enseignement par objectifs conditionnaient les apprenants juste pour être évalués à l'examen. Aussi, les modalités de l'évaluation, susceptibles de révision, devraient-elles tenir compte du processus de construction des compétences. Pour ce faire, et pour un meilleur suivi des apprenants, la constitution de groupes d'action serait de bon aloi car une complicité entre les enseignants renforcerait le processus de progression et rendrait le bilan en fin de cycle plus fiable. Enfin, l'imputabilité de l'école serait consolidée grâce au mode de travail constitué d'un groupe d'action disciplinaire ou interdisciplinaire œuvrant dans des conditions de travail meilleures, favorisant une collégialité et une interactivité entre les enseignants de façon à être en perpétuelle amélioration.

G. Le Boterf fait une remarque pertinente quant à l'orientation de cette réforme qu'on appelle « l'approche par compétences ». Pour lui, elle « précise la place des savoirs, savants ou non, dans l'action : ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions ». Il est évident que ces ressources ne valent que si elles sont disponibles au bon moment et parviennent à « entrer en phase » avec la situation. Il s'agit donc d'une nouvelle vision qui fait passer l'apprenant d'une situation d'enseignement à une situation d'entraînement le prédisposant à construire lui-même ses compétences quand il se trouve en difficulté ou en situation obstacle. « Il s'agit d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire » (Ph. Meirieu, 1996). Ceci est pressenti quand on propose à un apprenant une activité qui a pour but de faciliter l'apprentissage d'une compétence, on installe alors chez lui, un esprit constructiviste qui lui permet d'utiliser ce qu'il s'est déjà approprié comme savoir-faire pour réaliser cette compétence nouvelle. Le nouveau programme de formation de l'école québécoise qui vise à « instruire, qualifier et socialiser » est d'un grand apport à la réflexion didactique. Il met l'accent sur le développement des compétences qui permettent à nos apprenants de ne pas emmagasiner de connaissances inertes, mais de donner un sens à leurs apprentissages en les transférant d'une discipline à une autre tout en répondant à une congruence de situations réelles et immédiates. Il s'agit de les pourvoir en outils linguistiques ou autres (les skills) pour qu'ils soient capables de s'en sortir, qu'ils aient des réflexes logiques pour utiliser tel ou tel savoir pré-requis afin de solutionner un problème, de comprendre une situation ou de s'exprimer dans n'importe quelle conjoncture.

L'impact de cette façon de voir ne reste pas sans conséquences puisque certains la considèrent comme un retour au béhaviorisme transformant l'école en un lieu de formation conditionné par les exigences du marché, et passant outre l'apport culturel de cette institution qui est chargée d'aborder les différents aspects de la connaissance. D'autres apportent des réserves sur le concept de développement des compétences, estimant que cette idée favorise une réelle ambiguïté en raison de l'étendue et du caractère général de chaque compétence. D'autres encore la perçoivent comme un moyen pour favoriser et soutenir l'intégration des apprentissages, ce qui représente une menace pour certains standards de formation.

Les réflexions sur toutes ces démarches ont, en tout cas, permis de mettre l'accent sur la contextualisation des apprentissages. Ce n'est que situés dans son environnement spatio-temporel et déterminés par les facteurs multiples répertoriés pour l'étude que les apprentissages auront du sens.

En effet, en contextualisant l'objet de recherche, on réalise le degré de sa complexité, et pour plus d'efficacité, on interroge tous les intervenants dans l'action éducative : l'apprenant (le sujet), l'enseignant (l'agent), la langue-culture (l'objet), la classe (le groupe d'appartenance), l'école (le milieu institué), la société (le milieu instituant), l'espace et le temps. Cette matrice de référence disciplinaire empruntée à Galisson est d'une importance cruciale car elle influe énormément sur l'objet d'étude. Il paraît clair qu'il est impossible de conduire une recherche qui prétendrait tirer des enseignements universels, chaque situation d'apprentissage étant un cas et chaque période d'apprentissage requérant des considérations particulières non négligeables. Il me vient à l'esprit une autre tentative de réflexion didactique, américaine, dans les années 60, et qui a inspiré les directives ministérielles en France grâce à la traduction des travaux de Bloom ; cette nouvelle façon de voir est le « mastery learning » appelé tantôt « pédagogie de maîtrise », tantôt « pédagogie par objectifs » et qui a suscité des incompréhensions et des dérives.

Ce concept de pédagogie de maîtrise qui centre sa préoccupation sur l'apprenant risquait par sa traduction littérale de nous détourner de son objectif, car il faisait plus penser à l'autorité de l'enseignant par son savoir et sa décision. C'est ce qui explique le fait qu'on ait retenu la deuxième formulation « la pédagogie par objectifs ». Mais, on a vite compris que même cette notion n'était pas sans faille.

En effet, en insistant sur les objectifs, on focalisait l'intérêt sur les contenus des programmes plus que sur la réalité complexe de l'apprentissage. Aussi, pour centrer l'intérêt sur le travail de l'apprenant, aurait-il fallu penser à sa régulation et à la qualité du savoir-faire de celui qui le prend en charge, c'est à dire l'enseignant. Le recul aidant, ces constatations réhabilitent la notion de pédagogie de maîtrise laquelle a pour principe que tout apprenant devrait être capable d'acquérir les notions enseignées à l'école. Pour ce faire, les conditions d'enseignement doivent être optimales pour chaque apprenant. Bloom insiste sur la nécessité d'une pédagogie qui prenne en compte la différence des apprenants, quant au temps relatif à l'apprentissage. L'efficacité préconisée par Bloom lui confère la remarque suivante : « le temps requis pour maîtriser un contenu est la caractéristique individuelle fondamentale qu'il faut retenir en situation scolaire. »

D'après une enquête internationale, Bloom montre que de tout un cursus, un apprenant perd un tiers du temps imparti à ce qu'il devait apprendre, cette déficience pourrait être évitée si trois variables étaient prises en compte. D'abord, on devrait délimiter un seuil d'exigence dans les pré-requis nécessaires à tout apprentissage nouveau. Ensuite, la motivation de l'apprenant à apprendre devrait être pressentie. Enfin, la prise en charge de l'enseignement doit garantir une qualité prouvée par les prérequis et la motivation de l'apprenant.

L'intervenant dans l'apprentissage a la possibilité d'agir sur les pré-requis spécifiques et d'aider l'apprenant à développer ses potentialités, non pas en le chargeant de travail, mais en lui donnant le temps d'apprendre, en l'aidant pour qu'il s'investisse plus et pour qu'il soit plus motivé.

Les actions de remédiation utilisées par la pédagogie de maîtrise ont connu une dérive d'évaluation, jugée trop rigoureuse, et s'écartant de l'objectif majeur : l'investissement et la motivation préconisés par Bloom. En fait, cette évaluation à dominante formative reste importante, car elle est partiellement déléguée à l'élève pour qu'il puisse s'investir individuellement dans son apprentissage, elle devient de ce fait une évaluation formatrice. Les habilités et les compétences peuvent faire défaut lors d'un test, mais cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas installés chez l'apprenant, mais qu'ils sont en latence dans son esprit. Il s'agit alors de les stimuler en justifiant le sens de la situation. Pour sa part la psychologie cognitive remet sur la table la problématique de la pédagogie de maîtrise en voyant chez les tenants du projet une volonté de construire un domaine d'apprentissage auto-porteur. Ce qui l'intéresse c'est une aide intellectuelle qui aura pour mission de faire prendre conscience à l'élève du besoin d'apprendre et de l'orienter vers son autonomie. La pédagogie de maîtrise joue sur l'organisation du temps et des apprentissages essentiellement interactifs. Elle compte donner à l'apprenant tout le temps dont il a besoin pour apprendre, mais aussi le doter de moyens qui lui permettent d'apprendre vite.

Par ailleurs, quelque réforme de l'enseignement que ce soit, elle ne peut donner ses fruits sans le confort de l'enseignant et de l'élève. Pour l'un, son action est gratifiée par le plaisir d'enseigner et de voir la réussite de ses élèves ; pour l'autre, découvrir le bonheur d'apprendre et de savoir que beaucoup d'obstacles ont été enjambés. Il s'agit, pour l'enseignant d'agencer le temps scolaire avec le rythme de la classe dans le but d'optimiser les capacités des élèves et d'éveiller leur engagement. Ainsi, il créera une dynamique d'interaction qui mettra l'apprenant dans une situation d'observation, cette attitude permettra à l'enseignant de relever les déficiences et de recourir, s'il y a lieu, à un étayage vicariant.

Du côté de l'apprenant, on ira jusqu'à lui déléguer une fonction à laquelle, en réalité il devrait participer, et qui est de prendre en charge son évaluation. Cette initiative lui permettra de s'investir dans son apprentissage tout en ayant l'œil du juge et du témoin. Cette évaluation « formatrice » développera sa personnalité et favorisera l'échange, cette fois-ci dans le sens inverse, entre son enseignant et lui. Je pense que cette façon de voir est une approche favorisant l'autonomie de l'apprenant d'une part, et dirigeant l'action pédagogique de l'enseignant d'autre part. Cette synchronisation devrait s'inscrire dans l'objectif de l'école de demain.

Une école qui se doit d'être une école de la réussite. Cette conviction nécessite le concours de tous les intervenants de l'éducation. L'institution éducative doit œuvrer dans ce sens et permettre la réalisation de cette ambition. Ainsi, pour favoriser cette réussite, certains outils sont à imaginer et certaines structures sont à expérimenter.

Les propos des acteurs de l'acte pédagogique qui constituent la trame de cette initiative s'offrent avec autant de variations sur la recherche des conditions pédagogiques de la réussite. Tout le monde s'accorde sur la nécessité de faire réussir ses élèves, mais dès qu'on aborde le comment de la chose, une fois encore apparaît une source de discorde. Mais en fait, qu'est-ce que réussir ? Car la réussite détermine les démarches pédagogiques.

En général, on réussit quand on obtient des résultats conformes à ses projets. Quand il s'agit de l'enseignement/apprentissage, l'objectif est double du fait que l'élève cherche à réussir les examens qui jalonnent son parcours d'une part, et l'enseignant vise la réussite à faire apprendre à l'élève le contenu d'un programme. En réalité, l'apprenant ne cherche pas uniquement à réussir dans ses études, mais aussi à évoluer dans un milieu où il trouve les moyens d'un développement harmonieux avec sa personnalité. L'héritage de Freinet nous a appris qu'on ne théorise qu'après une pratique circonstanciée d'essais et d'erreurs. L'école traditionnelle a échoué avec ses normes scolastiques qui ne répondent pas à l'organisation des normes intellectuelles des enfants. Ses élèves nécessitent une autre forme d'école, avec des procédés intellectuels, manuels et affectifs autres. De cette approche sont nés des mouvements de rénovation pédagogique qui se situent tous en référence à Freinet. Mais leur exigence n'a jamais pu infléchir le système éducatif. Le problème se situe ainsi que décrit par A. Biancheri :

« Il y a une sorte de complicité entre l'idéologie futuriste et l'administration traditionnelle, parce que plus l'idéologie est futuriste, plus elle est décollée des réalités et plus elle peut, par conséquent, cohabiter avec les réalités présentes. »

Pendant que croît la demande en éducation et qu'augmente le nombre des apprenants et la durée de la scolarisation, l'école avec ses modifications pédagogiques obéit à des raisons extrascolaires et intrascolaires qui révèlent son inadaptation à la société et à l'apprenant. L'urgence recommande une rénovation qui consiste à mettre en place les pratiques nécessaires qui déclencheraient des modifications des procédures pédagogiques en vigueur. Ce besoin de changement n'est qu'un ajustement, qui se veut meilleur, répondant à des besoins nouveaux ou remédiant à une carence de procédure.

La rénovation peut avoir comme objectifs la modification de certains paramètres des conditions pratiques et matérielles de la situation pédagogique, des paramètres de l'activité pédagogique, des objectifs pédagogiques ou finalités. En Algérie, des modifications sont passées par la réforme éducative en aménageant les programmes et en changeant les manuels, mais les finalités sont les mêmes et les résultats identiques.

Si le français s'est vu régresser en Algérie, avec une génération qui l'a rejeté, et qui tente actuellement de le récupérer, c'est tout simplement pour les motifs extrascolaires qui se définissent dans la politique et le statut qu'elle lui confère : tantôt le français est langue seconde, tantôt il est langue étrangère avec des directives ministérielles qui rappellent plus celles d'une langue maternelle, car le niveau à atteindre est proche de celui des natifs.

En conclusion, il est difficile de saisir la dimension proprement didactico-pédagogique du français en Algérie. Au lendemain de l'indépendance, et même après, le français était utilisé comme une langue maternelle. Nous n'avons pas les mêmes difficultés d'assimilation. D'ailleurs, l'Algérien parlait le français selon un rituel normé par rapport à un substrat culturel spécifique. Le français, langue allogène, fait l'objet d'une appropriation spécifique car il a une fonction intellectuelle et éducative dans un environnement où un langage vernaculaire varié par ses accents conserve toute sa place. Le travail d'appropriation de la langue étrangère se fait uniquement dans des milieux institutionnalisés. Une pédagogie appropriée tenant compte du contexte, des objectifs et des motivations de ses agents serait la bienvenue.

## Bibliographie

- Meirieu, P. 1996. *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris ESF, édition 1996.
- Le Boterf G., 2001. *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions D'organisation.
- Bianchiéri, A. et Tiberghien, A. 1997. « Savoir apprendre : les nouvelles méthodes », *Revue française de pédagogie* n° 120 juillet/août/septembre, p.149, INRP. (Bianchiéri est Inspecteur général honoraire de l'éducation nationale).
- Galisson, R. 1989. « Enseignement et apprentissage des langues et des cultures », « évolution » ou « révolution pour demain ? *Le français dans le monde*, août-septembre 1989 n°227.
- Bloom, B. 1979. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Paris, Nathan.
- Martinet, A. 2003. *Eléments de linguistique générale*, Armand Colin, 4<sup>ème</sup> édition, octobre 2003, collection cursus linguistique.
- Moirand, S. 1979. *Situation d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*, CLE international.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, les Editions Logiques Inc.