

**« L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES : QUELLES
MÉTHODOLOGIES DEVRAIT PRIVILÉGIER L'ÉCOLE
ALGÉRIENNE ? »**

M. BENGHABRIT MOHAMED TEWFIK¹

Nul ne peut nier que les besoins de communication entre personnes ne parlant pas la même langue n'ont jamais été aussi grands. L'Algérien, de par sa nature et, évoluant dans un contexte sociolinguistique favorable à l'échange et à l'interaction culturelle, n'échappe pas à la règle. Comme le recours à une langue commune est loin de faire l'unanimité et qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il est temps de se demander comment en améliorer l'enseignement pour mettre fin ainsi aux stéréotypes « un peu trop faciles » et aux représentations que se font certains enseignants concernant le niveau des apprenants. Et, comme pour fuir une réalité d'ordre professionnel, on essaye de justifier cet état de fait par cette phrase « alibi » : *le niveau est faible !*

Dans un cadre précis, à savoir la DDLES², il est opportun de réfléchir sur l'ensemble des méthodologies, hypothèses et principes qui permettent à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage de la langue étrangère. Quelles nouvelles approches introduit la didactique du FLE³ dans la pratique de l'enseignant ? Quelles sont celles qui répondraient le mieux aux besoins de nos apprenants ? Depuis un peu plus de deux ans déjà, l'on parle de la « *pédagogie du projet* » dans l'enseignement du FLE dans le moyen et depuis cette année seulement de « *l'approche par les compétences* » dans le secondaire algérien. Peut-on enfin espérer que l'enseignant algérien puisse trouver la véritable fonction qu'il aurait dû occuper depuis longtemps, à savoir celle d'organisateur, de facilitateur et d'animateur des activités des apprenants ? Est-ce que ces nouvelles approches arrivent à libérer nos apprenants pour les rendre enfin « *autonomes* » par les relations qu'ils développent entre eux et avec le savoir ? Pour mieux cerner l'objet de notre étude et afin de mettre en exergue ces nouveaux choix méthodologiques et les enjeux qui se cachent derrière, il est important de revoir succinctement sur quelles approches s'appuyait l'enseignement du FLE dans le moyen et dans le secondaire algérien durant ces trente dernières années.

Certes, l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie est passé par différentes étapes ainsi que par des choix méthodologiques multiples, compte tenu des variations qu'a connues le statut de la langue française dans notre pays. Il est vrai que dans les années 70, même en l'absence d'une méthodologie scientifique, basée sur une quelconque conception d'ordre didactique, le niveau de nos élèves était plus que satisfaisant. Les raisons sont simples : D'abord, l'enseignement des disciplines

scientifiques et des sciences humaines (les mathématiques, la physique, la chimie, les sciences naturelles, la philosophie et l'histoire) était dispensé en langue française et par conséquent, l'apprenant se trouvait en contact permanent avec cette langue, ce qui lui permettait de développer des *habiletés* et des réflexes observables, lors des pratiques pédagogiques en classe de langue. D'autre part, la pédagogie du « dossier » dans les années 80 qui, tout en privilégiant l'aspect thématique, tel que « le sport » ou « la démographie », permettait à l'élève d'acquérir un certain nombre de lexique notionnel, dotant ainsi son répertoire en vocables susceptibles d'être réutilisés dans des situations de communication simulées. Durant les dix dernières années, l'enseignement du FLE dans le secondaire algérien était basé sur la typologie du discours et l'on parlait de « *visée communicative* » du texte narratif, argumentatif, expositif et autres. Alors qu'on s'attendait à une dynamisation et une confirmation au baccalauréat, il n'en est rien. Certes, on est arrivé à faire découvrir le mode de fonctionnement des textes dits « *didactiques* », mais le passage de « l'étude de texte » à la « compréhension de l'écrit », de la « grammaire phrastique » à la « grammaire de texte » et la mise en évidence du sémantique par le besoin d'un modèle obéissant à une stratégie organisationnelle, n'ont pas été efficacement perçus tant par les concepteurs des programmes que par les exécutants très souvent mal informés ou mal formés.

L'expérience « *pédagogie par objectifs* » s'est révélée insuffisamment adaptée à l'objectif poursuivi qu'est la réussite de l'élève/apprenant. Travailler sur des objectifs, les saucissonner en sous objectifs, les enseignants ont toujours adoré cela. Notre esprit cartésien y trouvant son compte mais au détriment de la réalité pédagogique. De retour en classe, sortis des animations pédagogiques, le bénéfice était assez décevant. Pourquoi ? Parce qu'on a accordé trop d'attention à la matière mais pas assez à l'essentiel, c'est-à-dire, l'apprenant et l'acte d'apprentissage qui s'avère difficile. Il y a plus d'une vingtaine d'année déjà, Robert Galisson évoquait les difficultés que rencontraient les enseignants lors des pratiques pédagogiques : « Les enseignants des langues étrangères des lycées 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 »⁴. Si l'enseignant se trouvait constamment confronté à une *insécurité didactique*, qu'en était-il de l'apprenant ? En fait, en contexte scolaire, tout se passait comme si l'élève venait consommer par obligation institutionnelle, un produit dont il n'avait que faire et qu'il n'a pas toujours envie de consommer. Comment faire manger à quelqu'un qui n'a pas faim ? Il s'est avéré que l'apprenant n'adhérait pas aux activités pédagogiques pour la simple raison qu'on ne l'a jamais impliqué dans un quelconque projet.

Le nouveau programme, lancé cette année en première année secondaire, « poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation. Il vise des objectifs généraux concernant les phrases discursives, les intentions communicatives, les objets d'étude et les techniques d'expression »⁵

La pédagogie du projet accorde la priorité à la compétence communicative : « Cela signifie, par exemple, lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments ».⁶ Il s'agit d'un enseignement/apprentissage centré sur l'apprenant qui devient acteur à part entière dans le projet qu'il pilote lui-même en partenariat avec l'enseignant d'une part, et les autres apprenants d'autre part.

En compagnie d'étudiants de 4^{ème} année de licence, nous avons eu l'occasion d'assister à des leçons présentées par des professeurs de lycée dans deux classes différentes : la première leçon concernait une 1^{ère} AS, et donc l'enseignant appliquait (ou tentait d'appliquer) la nouvelle démarche, celle du projet, tandis que dans le second cours, avec une terminale « langues étrangères », on a assisté à une activité de préparation d'un devoir écrit portant sur l'argumentation, *pour ou contre le port du tablier au lycée*, où le même professeur reprenait l'ancienne démarche à savoir, l'unité didactique. L'enseignant avait tellement intériorisé la démarche préconisée en 1^{ère} AS qu'il avait du mal à s'en détacher avec les élèves de terminale. Cette nouvelle approche a totalement changé son comportement car, placé dans l'esprit d'un enseignant médiateur, régulateur et partenaire, il était convaincu de la nécessité de l'apprentissage du FLE par les *interactions verbales* qui incitent les apprenants à communiquer librement, sans contrainte et, tout en se prenant en charge, ils participent à leur propre apprentissage : le passage de l'insécurité didactique à la sécurité didactique est déjà amorcé.

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se faire sans objectif communicatif et que la communication ne peut se contenter d'être linguistique ou langagière : Selon Widdowson, « Nous reconnaissons volontiers que la capacité à produire des phrases est un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Toutefois, il est important d'admettre que ce n'est pas la seule aptitude à acquérir par les apprenants. Connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication ».⁷ L'on se demande en quoi consiste finalement le sens ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère ? Ne faut-il pas comprendre les autres pour mieux communiquer ? Pierre Martinez disait qu' « Il est clair que le simple fait de communiquer par la langue engage toute la personne, c à d, un individu avec ses expériences antérieures, son adhésion à des croyances et des valeurs culturelles et intellectuelles, ses motivations et les finalités de son entreprise ».⁸

Il est avéré qu'une méthodologie qui ne tiendrait pas compte des motivations de l'apprenant, de ses capacités cognitives, de sa curiosité naturelle, peut-elle conduire au succès du processus d'apprentissage d'une langue étrangère ? Avec l'avènement de la pédagogie du projet, l'enseignant change d'attitude : enseigner ne signifie plus « *dire* » mais « *faire dire* » ; ne signifie plus « *faire* » mais « *faire faire* » ; autrement dit, il s'agit de mettre en place des situations d'apprentissage au cours desquelles les apprenants accomplissent des tâches précises. L'enseignant aura beau recourir à ce qu'il lui semble être une meilleure technique, si elle n'est pas adaptée, puis intégrée par l'apprenant lui-

même, elle reste désespérément inopérante. En fait, l'enseignant demeure sans doute la référence linguistique, le technicien de la langue « *mais il devient surtout conscient du « paradigme » général, de l'arrière plan de son enseignement : Une théorie linguistique fondée sur la communication et une théorie de l'apprentissage basée sur la différence et l'autonomie* ». ⁹

Que veut dire en fin de compte « savoir une langue » ?- Cela veut dire, acquérir ou/et développer une compétence communicative. Dans cette approche, appelée aussi notionnelle fonctionnelle, le langage est d'abord perçu comme un moyen d'agir sur le réel, et les fonctions linguistiques ne prennent leur sens que dans des normes partagées. « Il ne suffit pas de connaître le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social », ¹⁰ écrivait *Bachmann et Simonin*. La phrase et le texte ne constituent pas une fin en soi. Lorsque l'enseignant, qu'on est allé voir dans sa classe, faisait la réflexion suivante, « *Regardez ce génie !* », commentant ainsi une réponse erronée de la part d'un élève, cela provoqua une réaction chez les autres élèves qui, tout en riant, avaient compris le sens visé à travers cet acte de parole. La phrase n'est plus conçue comme une unité linguistique simplement mais comme un discours : les actes de parole et la vision pragmatique ¹¹ sont implicitement ou/et explicitement intégrés dans le savoir procédural préconisé lors des différentes activités/séquences prévues dans le projet que doivent réaliser les apprenants. ¹²

Le statut de l'élève, cet individu inscrit administrativement, change. La notion d' « *apprenant* » reprend sa véritable signification, « un individu placé dans une certaine situation, dans une posture d'apprentissage » ¹³ Quand au mot « *enseigné* », il ne correspond en rien, avec sa valeur passive, aux processus dont l'apprenant est l'acteur. A cet effet, dans le cadre de cette approche, l'apprenant est mis en situation d'être l'acteur autonome de son apprentissage : il s'agit donc de le sensibiliser au fonctionnement de la communication et à la problématique de l'apprentissage

On parle de dynamique du groupe, de discours communicatif, de négociation avec l'apprenant, de démocratie et donc d'acceptation du discours de l'autre. A travers les tâches et activités prévues dans le projet et qui sont liées à l'acquisition d'un contenu notionnel/fonctionnel immédiatement réutilisable, la grammaire implicite joue un rôle très important dans le processus d'apprentissage car les formules syntaxiques et les énoncés produits par l'apprenant sont corrigés au fur et à mesure de leur emploi puis intégrés dans le répertoire de l'apprenant et ce, par la grâce d'une évaluation formative. En fait, le savoir-faire et le savoir- être prennent le pas sur le savoir. L'approche par les compétences contribue efficacement à l'intégration des apprentissages. Celle-ci s'appuie sur deux dynamiques complémentaires, celle qui conduit à l'acquisition de compétence et celle qui conduit au renforcement de ces compétences tout au long du plan de formation. La compétence est en soi le résultat d'une intégration de connaissances et d'habiletés. Cette intégration se manifeste lorsque l'apprenant est capable d'atteindre des résultats et des performances déterminés, de comprendre ce qu'il fait et de le faire de façon autonome. A la phase d'intégration, la compétence n'est pas entièrement acquise.

L'apprenant expérimente son potentiel et pour cela, il a besoin d'être épaulé d'où l'importance de l'évaluation formative, c'est ce que nous avons pu observer dans la leçon (l'état de l'avancement du projet) qu'avait présentée un enseignant du secondaire, à titre expérimental, lors de la journée d'étude organisée le 10 décembre 2005 à l'université de Tlemcen, à l'intention des étudiants de 4^{ème} année de licence de Français. En somme, notre enseignement devrait passer graduellement de la *directivité* vers la *délégation* afin de permettre à l'apprenant de prendre l'initiative et donc de devenir autonome.

references

¹ Maître assistant au département des langues étrangères

² Didactique des langues étrangères et secondes

³ Français langue étrangère

⁴ - Galisson .R « Polémique en didactique, du renouveau en question » CLE international 1983. p24.

⁵ - Voir le fascicule du nouveau programme, 1^{ère} AS, livre d'accompagnement.

⁶ - Germain C et Leblanc R, « La pédagogie de la communication. Essai de définition », Duplanité, Leblanc (éd.) 1988, 13-24.

⁷ - Widdowson H.G, « Une approche communicative de l'enseignement des langues »n Hatier/Crédif, Paris, 1991, 11.

⁸ - Martinez P, « Didactique des langues étrangères », Que sais-je, 1996, 8.

⁹ - Pelpel P, « Se former pour enseigner », Dunod, Paris, 1993, 162-178.

¹⁰ - Bachmann C, Lindenfeld J, Simonin J, « Langages et communication sociale », Crédif/Hatier, Paris, 1981.

¹¹ - Voir les travaux de S. Moirand, 1982 ; H. Boyer et coll., 1990 qui mentionnent aussi, avec justesse, l'importance de l'humour.

¹² - Voir travaux de Roulet E.

¹³ Martinez P, 1996.