La formation en didactique des langues et des cultures

Vers la professionnalisation dans l'enseignement supérieur

Nabila BENHOUHOU

ÉNS de Bouzaréah-Alger

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9960

Résumé : Pour une formation universitaire en langues, basée sur le développement des compétences, il est impératif que l'enseignant de langue s'approprie les concepts fondamentaux de la didactique des langues et des cultures caractérisée par le croisement des disciplines contributives comme la linguistique, la sociolinguistique, l'analyse du discours, la communication, et bien d'autres, …Nous proposons de développer l'apport de ces disciplines et de montrer la transversalité des concepts qui les constituent pour que l'enseignant puisse concevoir des projets didactiques en classe de langue.

Mots-clés : didactique des langues, champs disciplinaires, compétences en langues, professionnalisation de l'enseignement des langues, pratiques d'enseignement.

Abstract: For competency-based university language training, it is imperative that language teachers master the fundamental concepts of language and culture didactics, a field characterized by the intersection of contributing disciplines such as linguistics, sociolinguistics, discourse analysis, communication, and many others. We propose to elaborate on the contribution of these disciplines and demonstrate the transversal nature of the concepts that constitute them, enabling teachers to design didactic projects for the language classroom.

Keywords: Language didactics; disciplinary fields; language competencies; professionalization of language teaching; teaching practices.

1 Introduction

La didactique des langues et des cultures[1] est une discipline qui constitue la pierre angulaire des formations universitaires dans les départements de langues, aussi bien en graduation (Licence et Master) qu'en post-graduation (doctorat). Dans le contexte universitaire algérien, elle est l'une des principales unités d'enseignement, commune

[1] DDLC dans la suite du texte.

à tous les départements de langues – arabe, français, anglais, italien, allemand, turc, russe, chinois, …Elle joue un rôle important dans la formation des enseignants de langue. En effet, les diplômes en langues (licence et master) destinent dans leur grande majorité à l'enseignement dans le système scolaire. Lorsqu'un étudiant fraichement diplômé est recruté pour enseigner une langue, il doit être en mesure d'opérationnaliser sur le terrain les concepts fondamentaux de la DDLC, issus des disciplines contributives. Nous avons choisi de nous pencher sur les disciplines contributives à la DDLC pour que le futur formateur en langues s'approprie les concepts et comprenne les principes qui les relient pour les transposer et les rendre effectifs dans ses pratiques d'enseignement.

Dans un premier temps, nous voudrions déconstruire l'idée que beaucoup se font de la didactique en la confondant avec la pédagogie, en effet, la didactique est loin d'être cantonnée dans la pédagogie. Elle s'éloigne de la pédagogie du fait qu'elle est une discipline de théorisation alors que la pédagogie est une discipline appliquée. La didactique est une *science normative* (Schneuwly, 2020) dont l'objet est de modéliser les étapes de construction du savoir. De nature heuristique, elle part d'un terrain, d'un fait, d'un phénomène, qu'elle questionne pour aboutir à la modélisation. Elle analyse les contenus en termes de savoirs savants (Chevallard, 1985/1991) issus des théories de référence pour les transformer en contenus à enseigner. Un savoir savant est un *savoir d'expertise* (Schneuwly, 2020 : 43), né et produit dans une situation et un contexte particulier, il ne peut par conséquent être enseigné tel quel dans le monde scolaire :

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit […] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le ' 'travail' ' qui, d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (Chevallard, 1991 : 39).

Pour rester dans le contexte de la DDLC et si on prend l'exemple de savoirs savants issus de la linguistique, le *phonème*, le *signifiant*, le *signifié*, la *double articulation*, ils ne peuvent être introduits et enseignés tels quels dans les programmes scolaires, ils sont soumis à des opérations de *transposition* pour s'adapter au public apprenant. Ce travail de *transposition didactique* représente la tâche principale du didacticien, tâche qui fait de lui un chercheur, un théoricien. Il les transforme en savoirs à enseigner ; de *savoirs savants*, ils deviennent des *savoirs à enseigner* : *« La transposition didactique, à savoir la transformation des savoirs pour les rendre enseignables et « apprenables », est le processus constitutif de la didactique.* » (Schneuwly, 2020 : 54).

Dans le monde scolaire, comme l'enseignant est le médiateur du savoir, une fois qu'il investit l'espace de la classe, il est tenu de disposer de ce savoir savant mais il est appelé à opérer une deuxième transposition qui consiste à transformer les *savoirs à enseigner* en objets réellement enseignés. Sa tâche relève alors de la *tâche effective* (Leplat, 1997, 2008) qui se décline en de multiples actions : expliquer, démontrer, étayer, exemplifier, adapter, élaborer, déconstruire, remédier, reconstruire, réguler, …

La didactique met donc en place des théories, des concepts, des démarches empiriques pour les différentes disciplines scolaires appelées à être enseignées. Son objectif est de

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

produire des argumentations solidement étayées et cohérentes susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement de ces disciplines. Y. Reuter définit la didactique comme étant « *une discipline de recherche, c'est-à-dire des domaines scientifiques, caractérisés par des questions spécifiques.* » (2013 : 65). Pour B. Schneuwly, « *avec la construction des didactiques disciplinaires, la didactique se constitue comme une science avec un corps de concepts propres et des démarches empiriques.* » (2020 : 40). Comme les disciplines scolaires ne peuvent toutes être enseignées de la même manière, la didactique se décline en *didactique des disciplines : « La construction de la didactique comme discipline scientifique se fait sous la forme de constructions de nombreuses didactiques disciplinaires. »* (Schneuwly, 2020 : 49). Un besoin de contextualisation disciplinaire nous oriente vers la DDLC à laquelle nous appartenons. Pour se constituer en champ disciplinaire, cette didactique convoque des théories, des concepts et des démarches empiriques issus de plusieurs disciplines contributives provenant dans leur grande majorité des sciences du langage. Comment ces différentes disciplines concourent-elles à la DDLC ? C'est ce que nous allons montrer dans la suite du texte.

2 La linguistique et la littérature

Nous n'allons pas nous attarder sur les deux disciplines-mères, à savoir la linguistique et la littérature. Au vu du contexte éducatif algérien, nous mettrons l'accent sur celles qui ont contribué au développement de la DDLC notamment des langues étrangères et secondes.

Dès lors que la linguistique est une science qui étudie la langue en tant que système de signes, en référence aux travaux de Ferdinand de Saussure, elle est au cœur de la DDLC et en constitue la discipline-mère. Le point commun entre la DDLC et la linguistique, c'est la langue. En effet, l'étude scientifique de la langue a permis de dégager que la langue est constituée de la plus petite unité nommée phonème jusqu'à la grande unité nommée texte dans la conception de Jean-Michel Adam (1992) ; et discours, quelques décennies plus tard pour le même auteur (2004, 2011). L'enseignement et l'apprentissage d'une langue passe par l'acquisition et l'appropriation de toutes ces unités qui, combinées, permettent de montrer le fonctionnement d'une langue. Quand l'enseignant de langue maitrise les principes fondamentaux de la linguistique, il peut aisément opérer la transposition didactique effective pour amener l'étudiant à comprendre le fonctionnement de telle ou telle langue sur le plan syntagmatique et paradigmatique. Ses propres représentations et ses connaissances concernant la linguistique influent considérablement sur l'opération de transposition. Il peut également rapprocher l'étudiant du savoir visé en multipliant les considérations de nature épistémologique et en construisant le réseau conceptuel de manière graduelle. Nous mettons l'accent sur l'enseignant de langue car comme le soulignent J-P. Cuq et I. Gruca « *la DDL*[2] *a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel.* » (2002 : 52). Le milieu non naturel (établissements universitaires et scolaires, centres d'enseignement de langues) suppose donc une opération de guidage en matière d'appropriation de la langue. Lorsque

[2]Didactique des langues.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

l'enseignant de langue dispose d'un substrat en linguistique, il peut contribuer au développement conceptuel des étudiants et les rapprocher du savoir visé.

Quant à la littérature, elle fournit les ressources pour l'exploitation de la langue normée propice au développement des compétences écrites notamment celles relevant du discours académique. Les œuvres littéraires constituent des supports d'acquisition de la langue et d'appropriation en production écrite, le savoir-faire rédactionnel en dépend étroitement.

Par ailleurs, comme la langue et la littérature véhiculent des codes culturels, culture et langue sont en perpétuelle construction sociale. Une langue est un objet d'enseignement mais c'est aussi une pratique sociale extérieure à l'Institution. L'acquisition et l'appropriation de la langue permettront à l'utilisateur de renforcer ses compétences socioculturelles. Concernant l'enseignement du français en tant que langue étrangère, nous invitons les enseignants à sélectionner les œuvres d'auteurs provenant de tous les horizons et aires géographiques francophones et ce, pour une plus grande diversité culturelle.

3 La sociolinguistique

La DDLC, étant une discipline d'intervention dans les domaines sociaux (politiques linguistiques, système éducatif, pratiques langagières sociales, …), s'intéresse aux recherches **sur** et **pour** l'enseignement des langues. Elle ne peut faire l'impasse de recourir aux travaux de recherche de la sociolinguistique pour y puiser des concepts et des démarches méthodologiques.

Du fait que la sociolinguistique étudie la langue comme fait social, sa tâche consiste à décrire la diversité linguistique qui compose les langues en déterminant le statut des langues (langue officielle, langue nationale, langues minorées, langue de scolarisation, langue première, langue étrangère, langue seconde, …).

Pour l'enseignement des langues, les politiques linguistiques interviennent dans le choix des langues à dispenser dans le système éducatif selon le statut des langues. Tenant compte des différents statuts de la langue, les recherches en DDLC ont montré que les méthodologies d'enseignement des langues préconisent des démarches, des approches différentes selon le statut de la langue enseignée. On ne peut enseigner une langue étrangère comme on enseigne une langue officielle et/ou nationale, les modalités d'intervention, les objectifs, le choix des supports d'acquisition, les approches méthodologiques, les modalités d'évaluation tiennent compte de différents facteurs internes et externes afférant au statut de la langue.

Que fait-on des usages sociaux ? Quelle place ont-ils dans les programmes d'enseignement des langues ? Dans les systèmes éducatifs ? A l'université dans les départements de langues ? Dans l'enseignement des langues, on prend en considération la norme écrite, mais qu'en est-il des normes d'emploi propres à des communautés sociales ? La DDLC met en avant l'idée que les pratiques langagières sociales obéissent à des normes endogènes, par conséquent elles s'imposent comme ressources d'acquisition pour l'oral, toutes aussi diverses les unes que les autres. Ces pratiques langagières se caractérisent par une diversité dont on doit tenir compte dans l'enseignement d'une

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

langue, l'émergence de nouvelles normes propres à des catégories de sociolectes, de topolectes, de technolectes ou de chronolectes, ne peut être occulté ; elles relèvent de normes sociales légitimées, reconnues et majoritairement pratiquées, par conséquent, l'enjeu est de les transposer dans l'enseignement et l'apprentissage de quelle que langue que ce soit. Qu'en est-il alors lorsque les pratiques langagières sont empreintes de plurilinguisme ? Si on prend l'exemple de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère, le recours à la langue normée ne suffit pas pour apprendre à communiquer (Hymes, 1972 ; Widdowson,1982). Les usages sociaux, notamment à l'oral, ont recours aux différentes variétés linguistiques de telle ou telle langue. Le français dit « standard » ne représente pas à lui tout seul la langue de communication courante : « *La langue dite standard n'est donc pas toute la langue mais une forme spécifique dans un vaste ensemble où la diversité et la pluralité sont la règle des pratiques linguistiques.* » (Benhouhou, 2012 : 16).

Il suffit que l'étudiant en situation d'apprentissage du français en tant que langue étrangère soit en contact avec un locuteur français natif ou évoluant dans la région provençale, dans le pays de Caux ou en Alsace (en France) pour remarquer que parler français dans ces régions de l'hexagone obéit à des variétés linguistiques (phonétiques, prosodiques, lexicales, stylistiques) très différentes les unes des autres. Si lors de son apprentissage du français, il n'a jamais été mis en contact avec ces variétés, il aura du mal à comprendre et à communiquer avec ces locuteurs.

Par ailleurs, comme le français ne se limite pas à l'hexagone et qu'il est parlé dans d'autres pays (francophones ou non), les variétés du français se multiplient davantage et dresse un panorama large et diversifié du français donnant naissance à des variétés hybrides pour nombre de locuteurs plurilingues. Nous pouvons citer l'exemple des étudiants algériens émigrant au Canada qui se rendent compte de la difficulté à interagir à l'oral avec les canadiens. Nous estimons que pour assurer une communication en français sans encombre des étudiants et des professionnels de tous horizons appelés à la mobilité internationale, il est impératif de les familiariser avec les diversités linguistiques du français de par le monde.

Ainsi, pour l'apprentissage de l'oral de quelques langues que ce soient, les émissions de télévision, de radios, les documents extraits des médias sociaux, d'Internet constituent non seulement des supports didactiques intéressants pour l'acquisition des différentes variétés de langue, mais elles représentent des documents authentiques, chers à la méthodologie de l'enseignement des langues relevant de l'approche communicative (Bérard, 1991) et de l'approche actionnelle (CECRL[3], 2001/2018).

L'apport de la sociolinguistique à la DDLC met en avant des paramètres qui mesurent la dynamique et l'évolution des variétés et des variations au sein d'une langue. Dans la perspective de l'enseignement des langues dans les universités et dans les centres de langues, les concepts de la sociolinguistique permettent à l'enseignant de langue de faire des choix appropriés pour les supports d'acquisition. Penser qu'il suffit de recourir uniquement à la littérature pour faire apprendre à communiquer dans une langue ne suffit plus aujourd'hui au regard du plurilinguisme qui caractérise un grand nombre de locuteurs de par le monde. Pour les auteurs du CECRL, « *la compétence sociolin-*

[3]Cadre européen commun de référence pour les langues.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

guistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. » (2001 : 93). Nous mettons l'accent sur l'apport de la sociolinguistique à la DDLC pour montrer que la transposition didactique doit porter sur les savoir-faire et les pratiques sociales de référence.

4 La notion de discours

La langue considérée dans sa dimension sociale est actualisée en discours (Benveniste, 1970). La capacité du langage se développe et s'apprend dans un cadre discursif. Une des caractéristiques essentielles des recherches sur le langage, c'est en effet l'émergence de travaux qui abordent les énoncés comme *discours.* Comme le souligne Blanchet, le langage « […] *est au cœur de la dialectique du* Je *et de l'Autre* » (1998 : 16). La langue est envisagée en tant qu'*acte d'énonciation* (Benveniste, 1970). Le développement des recherches sur le *discours* a fait apparaître la notion de *typologies discursives*, avec la reformulation de la notion d'énonciation et l'affinement du paradigme des indicateurs linguistiques, ce qui se traduit par un élargissement du domaine d'application de cette nouvelle base typologique. Les *typologies discursives* s'appuient sur « (…) *les caractérisations liées aux fonctions, aux types et aux genres de discours et les caractérisations énonciatives.* » (Maingueneau, 1998 : 49). La variation langagière et les changements de positions énonciatives sont de précieux facteurs dont il faut tenir compte dans l'enseignement des langues. Considérant le langage comme pratique sociale, l'enseignement d'une langue ne peut être envisagé que dans une perspective d'action. La dimension interactionniste est à notre sens intéressante. Les différents types de discours et leur mode d'organisation, ainsi que la focalisation sur le développement de l'utilisation de stratégies discursives, sont plus qu'importantes dans l'enseignement des langues. En effet, la notion d'appropriation, donnée constitutive de la didactique, est un processus qui suscite des modifications, des adaptations, donc c'est un processus de construction dont il faut travailler les conditions et les réalisations.

Dans une situation d'enseignement de la langue, tout document (écrit, oral, audiovisuel) servant de support d'acquisition est recentré sur le discours parce que l'orientation prédominante n'est plus celle uniquement de la langue comme système, mais celle du « texte » pris comme discours socialement établi du point de vue de ses fonctions dans l'interaction. Le recours au concept de discours structure l'apprentissage de manière à apprendre à l'apprenant à se positionner dans toute interaction langagière. Tout discours se caractérise par une activité verbale, une organisation qui va au-delà de la phrase. Il est une forme d'action, il est interactif et est régi par des normes discursives et contextuelles, il a une finalité reconnue, il s'inscrit dans un lieu et un moment. Tous ces paramètres constituent une feuille de route pour les stratégies d'enseignement à mettre en place pour faire acquérir les faits langagiers et les faits discursifs. L'appropriation de la langue en instance de discours pour communiquer se manifeste par des éléments indiciels considérés comme pragmatiques et subjectifs. L'enseignement de ces éléments indiciels est impératif pour l'appropriation de la langue. L'étudiant apprend ainsi à communiquer en devenant conscient qu'il est un sujet social accomplissant un acte social dans une situation donnée. Le langage ne sera pas représenté seulement en termes d'encodages et de décodages situés en milieu étanche, ni d'acquisition de quelques techniques, mais bien comme un ensemble

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

de fonctions plus ou moins solidaires selon les situations de communication et dont la découverte se fait à travers des enjeux identifiables : « (…) il semble « évident » que le langage verbal a pour fonction première de permettre la communication interpersonnelle dans les diverses situations de la vie quotidienne, et qu'on ne saurait donc espérer comprendre la véritable nature de ce langage sans porter une attention minutieuse et exigeante aux moyens qu'il met en œuvre pour parvenir à ses fins communicatives. » (C. Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 9). Le sens se construit par dialogisme, à travers des initiatives, des interactions et des interprétations répétées, à travers des reformulations et des médiations discursives.

5 La communication

La langue et le langage sont par excellence le moyen de communication et sont appréhendés comme représentations du monde. Pour C. Baylon et X. Mignot, la communication est placée dans un cadre discursif : « la communication peut être conçue comme lieu de rencontre et d'expression des subjectivités. Cette conception prend en compte les sujets parlants ordinaires. (…). Le locuteur n'occupe donc plus une position marginale de parole par rapport à la langue, mais une position centrale par rapport à l'instance de discours. » (1994 : 308). Au-delà de cette rencontre de l'*Autre* et de l'échange, d'autres dimensions sont à retenir, comme le font remarquer M. Byram et M. Tost Planet : « La communication n'est pas seulement une question d'échange d'informations. Elle implique également une interaction avec d'autres individus, la compréhension de leur mode de vie, de leurs croyances, de leurs valeurs et de leur comportement, ainsi qu'une réponse affective à ces éléments. » (2000 : 12). Il s'agit donc de *comprendre* mais aussi et surtout de *répondre* ; mais comme le fait remarquer D. Maingueneau : « Comprendre un énoncé, ce n'est pas seulement se reporter à une grammaire et à un dictionnaire, c'est mobiliser des savoirs très divers, faire des hypothèses, raisonner en construisant un contexte qui n'est pas une donnée préétablie et stable. » (1998 : 6). Le savoir linguistique à acquérir est certes nécessaire et indispensable comme nous l'avons montré plus haut, mais il ne suffit pas à lui tout seul. Pour l'enseignant de langue étrangère, la prise en compte des dimensions qui vont au-delà du linguistique est plus que nécessaire. Ainsi, pour L. Porcher

« (…), *les savoirs* sont des connaissances réflexives sur la langue (…) qui ne constituent pas un but en soi mais seulement des ressources nécessaires à la réalisation langagière d'un savoir-faire. Ce sont des moyens langagiers « théoriques », métalinguistiques et métaculturels que l'élève a besoin de maîtriser pour pouvoir atteindre l'objectif. Ils ne constituent donc pas une priorité, ni une finalité, mais seulement un outil. Assigner à l'enseignement d'une langue le but d'en connaître les lois de fonctionnement n'a aucune validité en soi : cela permet uniquement d'atteindre un objectif. » (2004 : 13).

Si on met l'accent sur les savoir-faire (la communication orale et écrite l'exige !), une notion clé doit être retenue, la notion d'appropriation. C. Barré de Miniac souligne que : « (…) *la fonction du didacticien est d'être un médiateur utile et opérant, c'est-à-dire de favoriser une véritable appropriation permettant l'adaptation aux situations nouvelles, grâce à la mobilisation des « formes opératoires de la connaissance »*[4] »

[4] C. Barré de Miniac souligne que l'expression est de G. Vergnaud (1999).

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

(2000 : 97). Les connaissances procédurales permettent d'actualiser les connaissances de type déclaratif, dès lors qu'on se place dans « *la perspective d'une sorte d'éducation langagière où on pose que des connaissances linguistiques (**savoirs**) et des capacités langagières (**savoir-faire**) sont, aussi bien que des **savoir-apprendre**, pour partie spécifiques à une langue donnée mais, pour partie aussi, transversaux ou transférables* » (CECRL, 2001 : 130).

Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage mettent en évidence la complexité des questions en jeu ainsi que le besoin essentiel d'assurer une certaine cohérence entre les différentes composantes. La diversité des modalités d'apprentissage et d'enseignement du français langue étrangère, la variabilité des contextes dans lesquels ces situations s'insèrent appellent à considérer les conditions d'appropriation de la langue qui sont variables en fonction des demandes et des offres multiples. L'idéal c'est d'amener l'étudiant à savoir quelle variété est adéquate dans telle ou telle situation de communication et de lui allouer le matériau langagier nécessaire et adéquat à la situation de communication pour le rendre capable d'interagir langagièrement et culturellement dans la situation de communication.

6 Conséquences didactiques

Comment envisager toutes ces disciplines contributives dans un cadre didactique ? Comment rentabiliser les théories de référence issues de ces disciplines dans le cadre de la formation des formateurs en langues ? Comment prendre en considération les contextes où le français est enseigné, contextes marqués par la complexité des variétés linguistiques qui les constituent et par la variabilité des modalités d'intervention didactique ? Comment enseigner une langue étrangère lorsqu'elle entre en contact avec les langues premières des apprenants et/ou la langue de scolarisation, dans leurs parlers ordinaires qui investissent de facto l'espace de la classe et s'imposent en tant que pratiques plurilingues ?

Pour qu'un enseignant de langue enseigne une langue, il passe d'abord par le processus d'appropriation des concepts issus des disciplines contributives qui rend possible la transposition didactique. Nous rendons compte ci-après de notre démarche didactique en tant que formatrice de formateurs de français langue étrangère.

Avec les étudiants que nous formons à l'École Normale Supérieure de Bouzaréah-Alger pour enseigner le français au collège (cycle moyen) et au lycée (cycle secondaire), nous préconisons la démarche d'appropriation de ces savoirs en mettant en place des activités d'opérationnalisation de ces savoirs dans des contextes authentiques. Durant le stage qu'effectuent les étudiants dans des établissements scolaires, ils interviennent en tant que stagiaires dans différentes classes pour évaluer et mesurer leurs capacités à rendre effectives les données acquises en cours de didactique et à opérationnaliser les concepts fondamentaux.

Nous leur proposons d'élaborer en binôme ou en trinôme, une séquence didactique qu'ils vont mettre en œuvre directement dans leurs classes. La séquence comprend les quatre compétences de réception et de production en proposant pour chaque compétence une activité d'évaluation formative. Afin d'écarter l'idée de retomber dans

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

l'ornière linguistique, les supports d'acquisition sont puisés directement dans les documents sociaux pour être didactisés en classe, notamment les corpus oraux qui sont sélectionnés pour leur dimension orale et pragmatique permettant aux apprenants de français langue étrangère d'être confrontés aux pratiques langagières ordinaires[5]. Les étudiants stagiaires recueillent les corpus oraux dans différents moteurs de recherche ainsi que des sites web de chaines de radios et de télévisions émettant en français, de l'Algérie et du Maghreb jusqu'aux départements d'Outre-Mer, en passant par l'Afrique francophone, l'hexagone (avec différents parlers régionaux), le Moyen-Orient, le Canada, la Belgique, le Luxembourg, la Suisse. L'accessibilité à ces ressources a permis d'exposer l'apprenant algérien à un panel de variétés linguistiques du français[6] : débats, publicités, films, reportages, interviews, émissions culturelles, sportives, émissions d'information, … le poussant à s'interroger quelquefois si c'était réellement du français et à se sentir en situation d'insécurité linguistique. A titre d'exemples, nous pouvons citer les chiffres qui ne sont pas nommés de la même manière par les français et les belges, ou encore le petit déjeuner, le déjeuner et le diner qui sont nommés différemment par les canadiens.

Quant aux supports écrits et pour une socialisation de l'apprenant algérien, nous invitons les étudiants stagiaires à sélectionner les documents sociaux qu'ils auront à utiliser une fois devenus majeurs. Par exemple, les formulaires administratifs[7] : passeport, carte d'identité, permis de conduire, factures (électricité, gaz, eau), demande de visas, d'ouverture de comptes… Dans une perspective contrastive, les mêmes documents provenant d'autres pays francophones sont travaillés en réception.

Le choix des supports et des activités varie en fonction de l'âge et des domaines d'intérêt des adolescents. L'élaboration de la séquence didactique se fait sur la base de la négociation quant aux domaines d'intérêt des jeunes et des pratiques sociales qui leur sont propres. En effet, les jeunes d'aujourd'hui s'investissent dans le monde socio-économique à travers les « *petits boulots* ». *Autant les préparer à la vie active.*

Pour les compétences réceptives et productives, à l'écrit et à l'oral, le choix dépend étroitement des types discursifs retenus dans le programme de français. La tâche écrite et orale qui constitue la macro-compétence à développer chez l'apprenant est fortement contextualisée et cible le domaine d'intérêt des adolescents. A titre d'exemples, nous citons la tâche qui consiste à écrire une lettre ouverte aux autorités compétentes concernant le problème de manque de structures permettant aux jeunes d'effectuer des activités culturelles et sportives dans la commune où ils habitent. Ou encore celle qui demande de répondre par écrit à une annonce de casting pour une publicité. La tâche qui simule un entretien d'embauche notamment dans les entreprises multinationales ou celle d'une agence touristique recrutant des guides pour le tourisme. Des activités de grammaire ciblant le fonctionnement de la langue sur le plan discursif viennent se greffer aux activités de réception et de production dans le parcours d'apprentissage et émaillent les séances dédiées à cette compétence.

[5] Nous invitons le lecteur à se référer aux travaux de Claire Blanche-Benveniste sur le français parlé.

[6] Exemples : la base OFROM : corpus oral de français de Suisse romande, http://ofrom.unine.ch. Ou alors TV5Monde.

[7] Signalons qu'en Algérie, ces documents sont écrits en trois langues : arabe, tamazight et français.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

Nous présentons dans ce qui suit deux exemples de situations que les étudiants stagiaires ont vécues durant le stage lors de leur intervention en classe de français du cycle moyen :

Il s'agit par exemple d'activité dont l'objectif d'apprentissage vise le développement du système de repérage de lieu dans un schéma et la verbalisation du schéma. Le binôme d'étudiants stagiaires ayant proposé cette activité a relevé que le système de références spatiales et des déictiques rejoint, chez la plupart des élèves, celui propre à l'énonciateur qui ne pose pas l'énonciataire dans son discours. Les références spatiales et les indications d'itinéraire constituent un vrai problème pour les apprenants de 2ème année moyenne.

Si ce type d'activité requiert un degré d'élaboration personnelle, le travail de mise en discours débouche sur des activités de type métalinguistique portant notamment sur l'identification explicite des unités de langage et de leur fonctionnement, et/ou dans l'expérimentation de nouveaux mots, souvent construits en fonction de la proximité que les élèves établissent entre ce qu'ils entendent (sur le plan phonétique) et ce qu'ils écrivent (sur le plan orthographique). Cette activité donne lieu à une exploitation maximale des deux codes (arabe et français) dans l'élucidation du sens et de la signification et la mise en place des savoirs linguistiques, il n'y a pas de proximité linguistique entre l'arabe et le français mais on peut tirer profit de la conscientisation linguistique plurilingue en perpétuelle construction chez les apprenants.

Le deuxième exemple concerne la manipulation des auxiliaires *être* et *avoir* aux temps composés. Les apprenants du cycle moyen, ont du mal à maitriser l'emploi des auxiliaires du fait que dans leurs langues premières (arabe et tamazight), les auxiliaires n'existent pas[8]. Bien d'autres problèmes surgissent durant le stage, les étudiants en font part à leur retour à l'ÉNS et ils sont traités un à un dans les séances de travaux dirigés avec les enseignants formateurs.

7 Remarque conclusive

Pour une formation de qualité des enseignants de langue, nous estimons qu'il est impératif de les former à l'appropriation des concepts fondamentaux issus des disciplines contributives à la DDLC. Il leur est aisé une fois sur le terrain d'opérer des choix et des démarches appropriées répondant à leurs attentes en matière d'acquisition de la langue et aux attentes des formés en matière d'apprentissage. Nous dirons que ce n'est pas parce qu'un enseignant de langue maitrise la langue à enseigner qu'il saura l'enseigner.

[8] Cf. Benhouhou Nabila et Yermèche Ouerdia, 2010, « L'appropriation de l'auxiliation en français langue étrangère dans un contexte plurilingue », dans Franck NEVEU, Valélia MUNI TOKE, Jacques DURAND. Thomas KLINGLER, Lorenza MONDADA & Sylvie PREVOST (éds.), *Congrès mondial de linguistique française*, *CMLF 2010*, DOI 10.1051/cmlf/2010088. Institut de linguistique française, Paris.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

8 Références bibliographiques

Adam, Jean-Michel, *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Paris, 1992.

Adam, Jean-Michel, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan Université, Paris, 2004.

Adam, Jean-Michel, *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin, Paris, 2011.

Barré de Miniac, Christine, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires de Septentrion, Villeneuve d'Asq, 2000.

Baylon Christian et Mignot, Xavier, *La communication*, Ed. Nathan, Paris, 1994.

Benhouhou, Nabila, Yermèche, Ouerdia, « L'appropriation de l'auxiliation en français langue étrangère dans un contexte plurilingue », dans Franck Neveu, Valélia Muni Toke, Jacques Durand, Thomas Klingler, Lorenza Mondada et Sylvie Prevost (éds.), *Congrès mondial de linguistique française*, *CMLF 2010*, DOI 10.1051/cmlf/2010088. Paris : Institut de linguistique française, 2010.

Benhouhou, Nabila, *Introduction à la didactique des langues*. Kounouz El-Hikma, Alger, 2012.

Benveniste, Émile, « L'appareil formel de l'énonciation », in *Langages*, n° 17, mars, p. 12-18, *1970.*

Bérard, Évelyne, *L'approche communicative*. Clé International. Paris, 1991.

Blanche-Benveniste C., Approches de la langue parlée en français, Ophrys, Paris, 1997.

Blanchet, Philippe, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. Peeters, Louvain, 1998.

Byram, Mickael et Tost Planet, Manuel, *Identité sociale et dimension européenne, la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Les éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000.

—- *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* , Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001/2018.

Chevallard, Yves. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage, Grenoble, 1985/1991.

Cuq, Jean-Pierre ; Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2002.

Genevoix, Sylvain ; Wallian, Nathalie. (dir.). *Enseigner-apprendre en tous terrains. De la didactique contextuelle à la contextualisation de la didactique*. Éditions des archives contemporaines, Paris, 2020.

Hymes, Dell, *Vers la compétence de communication*, Didier, Hatier, Paris, 1991.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Le discours en interaction*, Armand Colin, Paris, 2005.

Leplat, Jacques, *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. PUF, Paris, 1997.

Leplat, Jacques, *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. PUF, Paris, 2008.

Maingueneau, Dominique, *Analyser les textes de communication*. Dunod, Paris, 1998.

Porcher, Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris, 2004.

Reuter, Yves, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck, Bruxelles, 2013.

Schneuwly, Bernard, « Didactique » ? *Didactique*, 1(1), 40-60, 2020. doi : 10.37571/2020.0103

Vergnaud, Georges, *La forme opératoire de la connaissance*, Écrin éd., Paris, 1999.

Widdowson, Henri-Georges, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Hatier-Credif, Paris, 1982.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953