

Didace Kaningini
ISP Bukavu, RD Congo
vdd_kandida1@yahoo.fr



Synergies Afrique des Grands Lacs n° 2 - 2013
pp. 155-165

Reçu le 03-11-12, accepté le 30-11-12

Résumé : Dans la partie Est de la RDC, la problématique du contact de langues est devenue une réalité à laquelle les scientifiques doivent s'intéresser. Dans ce cadre à en croire certaines recherches (Makombo Kingalu, 2008-2009), un premier courant de chercheurs insiste sur le respect de l'aspect normé et normatif de la langue. Un second courant s'appesantit sur le caractère synchronique du français. Notre interrogation à travers cet article porte sur l'option méthodologique dans le choix du modèle didactique à prendre pour la construction de matériel pédagogique destiné à renforcer les dispositifs d'enseignement-apprentissage. La méthodologie du français basée sur la pédagogie par objectifs et construite sur l'analyse des compétences guide nos pas où nous répondons aux questions suivantes : - Quelle variété de français faut-il enseigner ? Etudier le français en contexte social ou en tant que système normatif (codification) - Quelle place réserver à l'ethnographie de la communication (M.Saville-Troike, 1982) dans la construction des méthodologies de la didactique des langues dont le français ? - Comment intégrer l'éveil aux langues ou éveil au langage dans les pratiques de classe afin de faciliter chez les apprenants la compréhension de la diversité des langues dans le monde, des contacts que les langues entretiennent entre elles et des liens entre leurs usages et les rapports sociaux ?

Mots-clés : contact des langues, savoirs, compétences, variétés du français, modèles didactiques

Knowledges on language, languages competences and didactics models

Abstract: In East part of DRC, the contact of languages problematic focuss on the coherence of the legislation in linguistic based in politic (arrangement and linguistics plan). Several trends attempt to resolve it (Makombo Kingalu; 2008 - 2009) in implementation of French programme of teaching. The first makes emphasis on the respect of normed and normative of the language. The second trend, built on language - tool of communication, dwells on synchronic aspect of French. The supporters of this theory, argue about this theory by in three fold interrelation Mans - languages - Environement (Model ecolinguistic). The present work has an objective to decoy the opening debate on the necessity of didactic convergence (methodological coordination) from creation of pedagogical materials conceived to reinforce the teaching devices or the teaching methods of vernacular languages, accompany the French methodology based on pedagogical aims and focused on competence analysis. The following questions will be taking into consideration: - What kind of French variety must be taught? Studying French in it social context or as a standard system (codification) - Which place should be reserved for the ethnographical communication (M.Sarille - Troike, 1982) in the methodological construction of the languages didactic which is French? - How to integrate languages'awakening or awakening of

language in class practices to speed up the understanding of languages varieties in the World for learners, different contacts that languages support among them and ties between their application and the social links?

Key words: Contact language, Knowledges, competences, variety of French, didactic models,

Introduction

Le colloque de Butare a démontré suffisamment l'émergence d'une interlangue (J.C. Makomo, mars 2012) dans les usages et pratiques linguistiques de la société congolaise contemporaine. Aussi, à en croire J. Ntakirutimana (mars 2012) reprenant Lewis (2009), à partir de données parmi les plus crédibles, il y aurait moyen d'avancer approximativement 216 langues en RDC. Dans cette existence grassouillette, d'importantes interrogations abondent quant à l'avenir de la langue française. Non seulement le français est en situation de cohabitation avec les langues vernaculaires et véhiculaires mais aussi, le vent de l'Est, n'est pas sans causer de frissons.

Notre regard intéressé de spécialiste en pédagogie appliquée nous contraint à considérer l'ampleur des dégâts consécutifs au contact des langues dans la partie orientale de la R.D Congo sur les savoirs et la maîtrise de la langue de Molière. Notre lecture est que nonobstant l'emprise du phénomène diglossique contre lequel les locuteurs et la majeure partie des intellectuels congolais ne peuvent rien, il appartient aux praticiens de la didactique de prendre le taureau par les cornes. En effet, les interrogations et autres réflexions sur l'état de contact des langues portant sur les descriptions (socio-)linguistiques projettent les scientifiques dans un défaitisme surtout qu'à nos portes le vent de la concurrence anglophone s'annonce véhémement. Nous voulons à la lumière de la situation sociolinguistique de la partie Est de la R.D. Congo où la problématique du contact de langues n'a pas fait objet de la part du législateur d'une politique linguistique conséquente (aménagement et planification linguistiques) proposer comme voie de sortie la conception et la mise en place des outils méthodologiques pour une didactique dynamique du français.

Pour ce faire, après la présentation d'un état des lieux de ce contact des langues et une définition du statut du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère ou langue de scolarisation), nous cherchons à proposer un approfondissement du travail axé sur la méthodologie.

1. Le français : la langue des autres nous-mêmes

Par rapport à l'histoire, il s'agit d'un héritage colonial et, de ce point de vue, d'une langue imposée dans le cadre des objectifs extérieurs souvent incompatibles avec les intérêts des autochtones. Le français a ainsi participé à la réification du congolais et à l'exploitation de son patrimoine.

En tant que fait de société, le français est le symbole de la réussite, partant, des ascensions sociales : il est la langue de l'administration et de l'élite, opérant

ainsi pour un certain cloisonnement de la classe dite hier des « évolués », et aujourd'hui des intellectuels. Ses locuteurs s'affichent sans complexe comme ceux qui ont réussi dans la vie.

Par rapport à la norme sociale évaluative, c'est le thermomètre de l'enseignement, c'est-à-dire l'outil qui donne la preuve d'une intelligence et d'une capacité avérée d'aborder les sciences et les autres matières inscrites au programme. Par conséquent, il terrorise avec la complexité de sa conjugaison, de ses concordances, de ses accords, de son orthographe... Il demeure aussi le véhicule de la lecture en Afrique, notamment de la littérature. L'écriture sous nos cieux est une activité qui se réalise (presqu'exclusivement) en français, pour des raisons réalistes liées aux conditions éditoriales, à l'analphabétisme de la population, à la diversité linguistique et même à la pauvreté générale... Tout compte fait, le français, langue officielle, fascine en même temps qu'il terrorise. Il est à la base d'une certaine insécurité linguistique et en ce sens il se confond avec la norme évaluative du niveau des acquisitions et des apprentissages. Et déjà dans cette position inconfortable, cette langue étrangère, est obligée de cohabiter avec bien d'autres souvent non congénères. Il importe de démêler les relations entre langue officielle, nationale et autres, entre les langues véhiculaire et vernaculaire.

1.1. Le cantonnement dans la diglossie

Dans une situation de régression où l'école connaît la pire des dévaluations, le français s'est enlisé dans un statut peu confortable, celui de la diglossie, l'empêchant à la fois de disparaître et d'éclorre. Il n'est donc pas étonnant que la problématique, qui se pose comme un défi à la fois pédagogique et linguistique, oppose irrémédiablement la langue d'enseignement à la langue de communication. Ce phénomène, qui explique en partie la baisse de niveau scolaire, fait que l'actualisation du français s'arrête au niveau de la classe ou de certains lieux institutionnalisés. Partout ailleurs, les langues congolaises constituent le moyen de communication le plus naturellement utilisé. Cet éloignement par rapport à la base, et aux usages, explique les difficultés actuelles pour l'expansion du français.

1.2. La fluctuation dans les approches

Dans le cadre scolaire, la diglossie ne va pas sans dommages. Le français qui se trouve en position de langue haute entraîne avec son prestige une cohorte de considérations. On enregistre différentes approches. Le français, langue d'apprentissage (langue de l'école), est-elle prête à laisser sa place au plurilinguisme et à la diversité linguistique ? En examinant, cette question Colette Noyau (septembre 2007), aboutit à l'idée de partenariat pour ce qui est des maîtres, des parents, et des enfants - et pour finir des institutions.

a). Les parents craignent souvent que plus la L1 représente moins, plus L2 devient prestigieuse, mais ils ne voient pas que l'exclusion de la L1 entraîne une entrée dans le monde scolaire et dans les apprentissages ralentie ou perturbée, précurseur d'échecs scolaires.

b) Les enseignants ont été formés, à l'école de type colonial, à une pédagogie rigide, normative, de reproduction plus que d'éveil, d'élimination plus que d'encouragement, et dans une seule langue. Ils tendent à reproduire leur expérience d'élèves une fois passés de l'autre côté, à moins qu'une solide formation ne leur permette de remettre en cause ces préconceptions, et de s'approprier des nouvelles valeurs et des nouveaux modèles de pratiques, plus favorables à la construction de connaissances et à l'épanouissement cognitif et social de l'enfant.

c) Les élèves, eux, se forgent une conception de ce que c'est que d'apprendre et de ce que c'est que le savoir à travers leurs expériences en tant qu'élèves; ils ne peuvent prendre confiance en eux que s'ils perçoivent qu'on encourage le fait de formuler un même contenu de façons variées, le fait de questionner, le fait de prendre des risques quitte à commettre des erreurs, le fait d'avancer des hypothèses qui peuvent être justes ou erronées, mais qui par le fait d'être confirmées ou invalidées font progresser la construction de connaissances.

d) Les institutions éducatives, enfin, ont en charge de faire des choix maximisant ce qui est gagné et minimisant le coût de l'effort engagé.

Dans les pratiques de classe, on part de l'hypothèse selon laquelle il existe un lien étroit, à une époque quelconque, entre la réflexion théorique sur la langue et la performance. Nous avons constaté que plusieurs courants se font face sur terrain (Makombo Kingalu, 2008-2009) dans l'exécution des programmes d'enseignement du français. Le premier insiste sur le respect de l'aspect normé et normatif de la langue. Pour les tenants de ce courant, dit de la belle époque, la langue purifiée qu'on retrouve chez les écrivains antiques (Sénèque, Cicéron, ...), les classiques (Racine, La Fontaine, Corneille, Molière, ...) et autres modernes de la littérature française en passant par les africains de la première génération (Dadié, Sembene, Césaire, Ake Loba, Hamidou Kane) est la seule voie de sauver l'apprentissage du français. Sur le plan grammatical, c'est le bon usage (Grevisse, M., et A.Gosse, *Le Bon Usage*, 2008) et sur le plan du style, c'est « dites, ne dites pas ». A ce stade, *les travaux théoriques sur la langue* doivent servir de base à l'apprentissage. On constate par exemple que *les pratiques d'écriture* ne peuvent se concrétiser qu'à partir de la littérature. Le deuxième courant, bâti sur la langue- outil de communication, s'arrête sur l'aspect synchronique du français. Se fondant sur le fait que le locuteur actuel est un être changeant (Gumperz, 1972) et que la langue est partie prenante de l'identité de l'être humain, les théoriciens de ce point de vue orientent leurs arguments sur la triple interrelation Hommes- Langues-Environnement (modèle écolinguistique).

1.3. La problématique des compétences

Dans son ouvrage « *Des organisations sociales aux organisations linguistiques : langage et classes sociales* », Basil Bernstein (2008 :7) note ce qui suit : *la forme particulière d'une relation sociale influence le choix de ce qui est dit, du moment où c'est dit et de la syntaxe qu'à celui du vocabulaire.*

Comme on le voit, Bernstein pose le problème de l'accommodation du langage par rapport aux relations socio-culturelles unissant les interlocuteurs à la langue et au mode de communication. A ce niveau de notre propos, au-delà de toutes ces considérations d'ordre linguistique, les pratiques de classe doivent incorporer l'interrogation sur le statut du français en R.D.CONGO.

Le Congo souvent cité comme le Deuxième pays francophone du monde n'a pas de stature qui répond à cette position. Qui parle français à Bukavu (en R.D. Congo), avec qui, où, comment et quelle variété de cette langue ? C'est cette question qui motive et qui guide toute notre démarche, bien entendu, dans une perspective didactique.

Pour ne prendre que la ville de Bukavu, il s'y déploie des types de « parler » qui restent entièrement à identifier selon les couches sociales en fonction des critères comme l'âge, le sexe, la profession, les confessions religieuses-car elles aussi jouent un rôle non négligeable sur les mutations sémantiques auprès de leurs adeptes-, le groupe ethnique ou tribal,-à la suite du phénomène du substrat ou du superstrat linguistique-, etc.

Si nous ne considérons que le « parler » des jeunes élèves et étudiants dont nous avons enregistré quelques voix, il est particulièrement impressionnant de constater la langue vers laquelle ils évoluent aujourd'hui. De l'entre-deux, ils évoluent vers l'entre-trois, voire l'entre-quatre. Et il n'est pas rare que certaines phrases deviennent vite incompréhensibles, inaudibles même au sein des groupes des exécutants.

Nous prendrons quelques phrases qui étayent notre constat, et sans les analyser à fond, nous reviendrons sur quelques aspects qui constituent leur incongruité et/ou leur richesse sémantique.

- P.1. Nili enda luka ule type nika kuta alisha flay
- P.2. Bali ni flashe aseme cope ili foire
- P.3. Makondisio ze tuko nasoma amo niza ku kill mutu.

Commentaires

Comme on peut le constater, ces énoncés pris au hasard et de manière isolée actualisent plus d'une langue :

Dans le P1, nous assistons à quatre langues : le Kiswahili présent dans le syntagme verbal du kiswahili « nili enda : je suis parti » ; le lingala, actualisé dans la suite du premier syntagme verbal du kiswahili « nili enda luka », le verbe « koluka » signifiant « chercher » en français. On voit même que le syntagme est condamné par ce verbe du lingala qui en est le pivot central, celui du kiswahili ne fonctionnant que comme un semi-auxiliaire. Remarquons ensuite dans ce même énoncé que le syntagme nominal « ule type » qui accompagne le syntagme verbal précédemment analysé et qui fait corps avec lui, est formé, pour sa part, de deux éléments. Un déterminant démonstratif puisé du kiswahili et un nom puisé du français « type ». Ajoutons qu'ici le mot « type » est utilisé dans sa valeur argotique et signifie « ce monsieur-là ».

La deuxième proposition du même énoncé actualise quant à elle, deux autres syntagmes verbaux, le premier tiré essentiellement du kiswahili, « nika kuta alisha : je l'ai rencontré déjà » ; l'autre de l'anglais, « fly : voler, prendre de l'air, partir -pris ici pour parti-».

Dans les deux autres phrases, les locuteurs procèdent de la même manière pour produire du sens si bien qu'à la fin, lorsque vous leur demandez de ne parler qu'une langue parmi les deux, trois ou quatre mises ensemble, ils en sont honteusement incapables si bien que quelques questions nous ont jaillies à l'esprit :

Vers quel français évoluent les locuteurs, jeunes élèves et étudiants au regard de la poussée du multilinguisme qui s'impose peu à peu dans la sous-région et au regard de la diglossie constatée aujourd'hui entre le français et l'anglais et même les deux langues par rapport aux langues de la Sous-région ? Comment se forme ce type de « parler » qui intègre en son sein les éléments phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques voire prosodiques et pragmatiques pour enfin produire une nouvelle énonciation ? En résumé ? Que faire pour sortir le français du borbier dans lequel il s'enlise depuis la colonisation jusqu'à nos jours ? Il convient aussi et surtout d'améliorer les conditions de l'enseignement. Quoi qu'il en soit, un enseignement de qualité, dispensé par des acteurs bien motivés constitue l'une des voies pour la saine implantation de la francophonie.

2. Regards sur les formes d'éducation et de formation

Les théories de l'apprentissage données par les sciences humaines emportent un composant intentionnel dans le processus d'apprentissage. Selon la définition de De Ketele (1989:26) *l'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs : savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.*

Nos manières d'organiser les activités en classe, de proposer des tâches d'entraînement et d'évaluation, de lire et d'évaluer les copies, d'organiser corrections et remédiations, révèlent un ensemble de choix théoriques, de démarches et de valeurs, le plus souvent tacites, qu'on peut appeler un modèle didactique. Celui-ci est construit par le jeu de plusieurs acteurs : l'institution d'abord, par ses instructions et textes officiels ; la recherche pédagogique, elle-même contrastée, fournissant des modèles et des critiques ; les enseignants enfin, par leurs pratiques réelles dans les classes.

2.1. Nécessité d'un modèle didactique

La préoccupation sur la didactique est aussi vieille que l'existence des sociétés. Dans la sagesse africaine, *c'est le tel père tel fils* qui a marqué les premiers pas de l'acquisition des savoirs. Dans la société lega, à l'Est de la République Démocratique du Congo, le camp d'initiation qui occupe les jeunes pubères chaque année pendant les deux mois de vacances, le motu proprio c'est : « *passé là où ton père est passé* ».

Ce genre de raisonnement n'arrête-t-il pas son emprise dans les apprentissages techniques, dans le champ de la formation professionnelle ?

Dans une perspective générale, la formation doit s'appuyer sur des savoirs. C'est là, où intervient la nécessité d'un système qui prenne en compte la manière d'accéder au savoir. Nous inscrivons ainsi notre démarche dans une réflexion sur la construction d'un (des) modèle(s) didactique tant et tellement que l'apprentissage des langues en situation congolaise à ce jour devient de plus en plus un casse-tête.

Les didactiques se sont construites, affirme Claude Raisky (2001 :26), en prenant pour objet focal de leurs investigations le rapport au savoir et la transformation de celui-ci à travers les processus d'apprentissage. L'historique de cette préoccupation rattache les efforts des scientifiques aux systèmes des anciennes métropoles. Malheureusement, les modèles adoptés ne correspondent pas ou plus aux difficultés rencontrées sur terrain. Du côté du législateur, les faibles ressources affectées au système éducatif national ne marchent pas avec la nécessité d'adaptation ou d'innovation, laissant ainsi tout s'engluer dans un à peu près nuisible à tout développement.

Le constat de nos jours est que le référentiel (programme national, instructions officielles et guides méthodologiques) en vigueur au pays date dans ses grandes lignes de l'époque coloniale, moment où le colonisateur était l'unique source d'accès au savoir. Dans le domaine des langues, la mission première était de laisser la « *langue du maître* » manger littéralement la langue du colonisé (glottophagie). Dans ce rapport, la reprise du lexique et la récitation des règles générales étaient des référents essentiels de classement des apprenants.

Les pratiques actuelles à la suite des contacts multiformes des peuples et des enjeux internationaux avec la montée des nationalismes, fait que l'imbroglie soit à son comble. De notre côté, nous pensons que nous n'avons pas le droit de jeter l'enfant avec l'eau de son bain comme le fustige cette autre sagesse africaine. Et comme le souligne encore Cl. Raisky, l'ouverture la plus large aux études secondaires, base de la standardisation des apprentissages, confronte le système éducatif, dans toutes ses composantes, à la question de ses résultats. A quoi sert-il ? Sert-il bien les intérêts des individus et de la société ? On interroge ainsi (ibidem, 27) son efficacité selon trois volets :

- Produit-il des individus capables d'occuper un emploi, c'est-à-dire ayant acquis des compétences leur permettant de faire face (ou de s'adapter rapidement) aux situations clés de leur profession ?
- Produit-il de la sociabilité, de la citoyenneté, du lien social ?
- Produit-il de la « culture générale », cette aptitude d'un individu fondée sur la maîtrise de savoirs.

Pour les didacticiens qui ont repris le concept, soutient André Terrisse (2001 :30) tels Chevallard et Joshua (1985), les transformations des savoirs vont donc être justifiées par la nécessaire prise en compte de la logique des apprentissages et de leurs conditions locales. A ce niveau, l'interrogation suivante nécessite d'être posée avant toute chose : le français fonctionne-t-il correctement comme savoir et comme langue d'acquisition des savoirs ?

Lorsque l'on prend le français comme langue « étrangère » pour les jeunes locuteurs congolais, dont chacun dispose déjà d'une ou plus de langues actives à majorité bantou, le premier résultat est une confrontation entre les composantes lexicales, grammaticales, syntaxiques, etc. Il y a alors la nécessité de bien définir les objectifs pédagogiques. Ces derniers dessinent la référence qui à son tour conditionne les contenus de l'enseignement.

Claudine Garcia-Debanç (1990 :45) qui s'est sérieusement intéressée à la question observe à ce sujet une évolution qui mérite d'être relevée. Vers 1970, dit-elle, en relation avec le développement de la linguistique, la référence est constituée par les caractéristiques de l'objet à enseigner. Vers 1980, par contre, avec les méthodes idéographiques, la référence est constituée par les pratiques de l'adulte lecteur expert. Si l'adulte lecteur expert n'a pas besoin de déchiffrer les mots mais au contraire doit en photographier l'image en lecture rapide, les méthodes d'apprentissage s'appliquent à développer ces procédures chez l'apprenti-lecteur. Dans les années 1990, observe-t-elle, la diffusion sur la genèse de l'écrit et l'entrée dans l'écrit conduit à prendre davantage en compte les difficultés d'apprentissage. Un mouvement semblable, conclut C. Garcia-Debanç, peut être observé en didactique de l'écriture : d'un intérêt exclusif pour le produit textuel dans les années 70, la recherche en est venue aujourd'hui à une analyse de plus en plus fine des procédures et stratégies utilisées par les apprenants.

2.2. Les modèles et le cas du Congo

La République Démocratique du Congo n'a jamais mis en place « son » modèle didactique. Cependant, bien d'expérimentations ont été observées. La plus répandue est certes la Méthode V^{ème} et VI^{ème} Vivante. Conçue au départ pour l'Afrique de l'Ouest, elle sera vulgarisée par les Instituts Supérieurs Pédagogiques, créneau national de la formation du niveau secondaire. Fondée sur l'alternance de l'oral et de l'écrit, la V^{ème} et VI^{ème} Vivante évolue dans les grandes classes par la pratique de la méthode SGAV (Structuro Global Audio Visuel). Avec l'appui de la coopération française et belge (Communauté française de Belgique), plusieurs voies ont été expérimentées. On peut relever par exemple :

- La méthodologie traditionnelle

Cette appellation recouvre toutes les méthodologies construites sur le modèle de l'enseignement des langues anciennes, le grec et le latin. Ces méthodologies sont marquées par l'importance accordée à la grammaire. Chaque leçon est organisée autour d'un point de grammaire : exposé de la leçon, explication progressive des règles, exercices d'application, versions, thèmes.

- La méthodologie directe

La méthodologie directe consiste à utiliser la langue étrangère pratique sans recourir à la langue maternelle et en s'appuyant sur le non verbal de la communication, les dessins, les images, l'environnement de la classe.

- La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale donne la priorité à la langue orale et à la prononciation. La langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques à acquérir sous

forme d'automatismes, la méthodologie a recours à des dialogues de langue courante enregistrés et élaborés en fonction d'une progression.

- La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (1960-1980)

La méthodologie SGAV se développe autour de Petar Guberina (Zagreb, Croatie), Paul Rivenc (France, Saint-Cloud) et Raymond Renard (Belgique, Mons).

- L'approche communicative (1980)

L'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère même si elle recouvre des pratiques différentes ou diversifiées. Actuellement, les nouvelles méthodes intègrent le *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues*.

- Méthodologies et pédagogies du français langue seconde¹

Langue non première pour l'enfant, le FL2 est langue de scolarité : c'est à travers lui que les enfants apprennent à lire et à écrire. Dès lors le FL2 a un rôle privilégié dans le développement psychologique, cognitif et informatif de l'élève. C'est une langue qui apprend à l'élève son métier d'élève et les comportements à adopter. Le FL2 partage ce paramètre avec le FLM.

- Français langue de scolarisation

Le français est à la fois matière d'enseignement et vecteur d'enseignements. Il dépasse alors le rôle d'une simple discipline (cas du FLE à l'étranger) : il sert de médium aux autres disciplines (cas du FLM en France et en Belgique).

2.3. Modes d'apprentissage : imprégnation et structuration

Les expériences sur la didactique du français menées par l'appui des structures attachées à la coopération, *Sésam_ pour les Français et CDDF_ pour les Belges*², ballotent entre des philosophies qui sont loin de rencontrer les aspirations des locuteurs. Notre thèse est de tenter d'ouvrir le débat sur la nécessité d'une didactique de convergence (coordination méthodologique) par la construction de matériel pédagogique destiné à renforcer les dispositifs d'enseignement-apprentissage où les méthodes d'enseignement des langues vernaculaires, voire véhiculaires, cf. Joseph POTH (1999) accompagnent la méthodologie du français basée sur la pédagogie par objectifs et construite sur l'analyse des compétences. Les questions suivantes devront être mises à profit :

- Quelle variété de français faut-il enseigner ? Etudier le français en contexte social ou en tant que système normatif (codification) ?

- Quelle place réserver à l'ethnographie de la communication (M. Saville-Troike, 1982) dans la construction des méthodologies de la didactique des langues dont le français ?

Comment intégrer les démarches, que l'on connaît sous les noms d'éveil aux langues ou d'éveil au langage (E. Hawkins, 1987, James et Garret, 1992) dans les pratiques de classe afin de faciliter aux apprenants la compréhension de la diversité des langues dans le monde, des contacts que les langues entretiennent entre elles et des liens entre leurs usages et les rapports sociaux ?

En effet, deux modes d'accès à la langue prévalent quand celle-ci est acquise en milieu scolaire. D'abord, l'imprégnation : exposé aux formes et usages variés du français, l'élève s'efforce d'extraire du flux langagier des régularités et d'élaborer les bases d'un système qu'il teste dans l'échange. C'est aussi le mode d'apprentissage de l'enfant dans son milieu familial tout en bénéficiant de l'appui de l'adulte. Cette imprégnation s'effectue aussi au contact des pairs et des médias. Ensuite, l'instruction : apprentissage délibéré par lequel un enseignant, par le moyen d'un métalangage approché, entreprend de décrire les unités constitutives de la langue et d'énoncer les règles.

L'enseignement, selon la méthode de convergence, doit s'appuyer de façon délibérée sur les capacités spontanées d'apprentissage de l'élève.

Enfin, cette méthodologie doit combiner ces deux démarches : l'imprégnation est pertinente dans des pays où le français est une langue officielle parce que le français est présent en dehors de l'école, parce qu'il est présent dans les disciplines scolaires non linguistiques mais un travail d'instruction s'impose pour compenser le caractère aléatoire de l'exposition de l'élève aux usages sociaux du français et accélérer sa vitesse d'apprentissage.

Conclusion

Cette réflexion sur les modes d'apprentissage est liée à une réflexion sur les objectifs. Le premier objectif est la fluidité nécessaire aux usages du français, la capacité du locuteur à s'adapter au contexte de l'échange, à gérer un discours en construction. Cette fluidité s'acquiert spontanément en langue maternelle dans les interactions ordinaires. Ensuite, elle est amorcée par des techniques spécifiques et peut se développer au contact de locuteurs natifs. Enfin, cet objectif est plus difficile à atteindre, car la fluidité est de nature sociale et les modes de l'échange scolaire sont peu favorables au développement de cette compétence. Le deuxième objectif concerne la structuration c'est-à-dire une bonne connaissance et une bonne disponibilité en mémoire des constituants du système. Cette structuration peut être acquise de manière implicite dans des interactions ou dans des exercices favorisant la mise en place d'automatismes. Un travail de prise de conscience doit être engagé pour décrire les constituants du système, les nommer, expliquer leurs relations pour que la compétence de communication se fonde sur la maîtrise d'un outil linguistique. Ainsi, les outils de la langue deviennent des objets du savoir.

Références bibliographiques

Cup J.P- et I.Gruca .2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, (nouvelle édition),

Garcia-Debanc, C. (1990) : « Didactique du français et didactique des disciplines scientifiques : convergences et spécificités » in Halte, J.-F (Ed) : *Perspectives didactiques en Français. Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*, Metz : Collection Didactique des textes, pp. 41-73.

Verdelhan-Bourgade M. (sous la dir. De), .2007. *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles : De Boeck.

Vigner G. .2007. *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.

Halte J.F.1971: « Analyse de l'exercice dit 'la rédaction' et propositions pour une autre pédagogie », dans *Pour une didactique de l'écriture*, Metz : CAS, 1989.

Mpano et al, .2006. *Pédagogie pratique pour l'enseignant*, Kigali : CNDP.

De Ketele, J.M. & al. .1989. *Guide du formateur, Pédagogie en développement*. De Boeck : Université.

De Landsheere, G. 1992. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. PUF : Paris.

Giordan, A. 1998. *Apprendre*. Coll. Débats, Ed. Belin : Paris.

Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation* . Collection le Défi Educatif. Editions Guérin : Montréal.

Terrisse A (dir.).2001. *Didactique des disciplines. Les références au savoir*, Bruxelles/Paris : De Boeck.

Tilman, F. & Grootaers, D. 1994. *Les chemins de la pédagogie - Guide des idées sur l'éducation et l'apprentissage*. Chronique sociale, Vie ouvrière : Bruxelles.

Notes

¹ FLS ou FLE.

² - Sésam: Services pour l'Education, les Savoirs & l'Appui à la Maîtrise et à l'usage du français.
- CDDF : Centre de documentation pour la didactique du français.