



Résumé : *L'article est une réflexion sur l'avenir de l'enseignement du français comme Langue Seconde en Syrie. L'auteur trouvant que ce statut, qui ne figure que dans les documents officiels, ne correspond pas à la réalité des pratiques réelles dans le Second Degré, propose en conséquence une harmonisation générale des niveaux d'enseignement entre le Primaire et le Secondaire afin de permettre une réelle prise en compte de la langue française en tant que langue de communication et de culture à la fois.*

Abstract : *The contribution is a thought about teaching French as a second language in Syria. The author finds that this incomplete status appearing only on the official texts, do not correspond to the reality of language practice in the Primary and the Secondary levels. He suggests then a common harmonization between the two levels so that a reliable consideration of French, both as a language of communication and culture, would be engaged.*

Mots-clés : *Français Langue Seconde, Didactologie des Langues-cultures.*

Il y a sans nul doute une sorte de refus du français de la part des nouvelles générations en Syrie, qui trouve ses causes dans de nombreux facteurs externes, mais il est évident que si les élèves sont réfractaires à cette langue, c'est d'abord parce qu'ils y sont mal formés.

Le français est apparemment une langue d'enseignement sans problèmes jusqu'à la fin du cycle préparatoire (on ne parlera pas ici de la nouvelle dichotomie de l'enseignement scolaire imposée l'année dernière par le ministère de l'éducation). En effet, dans ce cycle, les élèves reçoivent un enseignement censé assurer un minimum d'expression orale et commencent à piétiner en 3e et 4e années dans le marais du Français Fondamental sans pouvoir accéder à des moyens d'expression plus fins et plus étendus. Il est certain que le passage de ce qu'il est convenu d'appeler du "niveau I" au "niveau II" est extrêmement problématique lorsque l'imprégnation par les textes et le maniement quotidien de la langue ne s'est pas fait avant l'adolescence. Ce qui est exigé des élèves

durant le cycle préparatoire est donc très limité, tandis qu'à l'entrée du lycée, on voudrait que le français, tout à coup, soit une langue de culture : pour aborder l'explication et le commentaire, connaître, par la grammaire explicite introduite, tous les types de subordonnées en français, ambitionner de dissertier en français, il faut naturellement pouvoir penser en français, ce qui est loin d'être le cas pour nos élèves.

La plus grande partie de la jeunesse syrienne rencontre donc d'énormes difficultés dans le passage d'un cycle à l'autre. Pour effacer cette rupture, deux orientations sont à envisager : soit redéfinir les objectifs du lycée de sorte qu'il n'y ait plus de rupture, ni au niveau des objectifs à atteindre ni au niveau des pratiques méthodologiques et qu'une sorte d'harmonisation soit mise en place entre ces deux cycles; soit maintenir les mêmes objectifs et faire en sorte que l'essentiel des acquisitions linguistiques soit assuré dans le primaire de manière à ce que le cycle préparatoire puisse permettre une initiation aux textes spécialisés (littéraires ou scientifiques, selon la branche d'études choisie). Dans les deux cas, il s'agit de viser la continuité, de prévoir l'unité et la progression des programmes de l'école, depuis le début jusqu'à la fin de l'apprentissage.

Langue de communication ou langue de culture ?

Dans la mesure où communication, pensée et contenus culturels, sont également impliqués dans le système linguistique, il semble peu pertinent de dissocier dans l'absolu une langue de communication d'une langue de culture. En d'autres termes, pour qu'une langue devienne un moyen efficace de communication, il faut qu'elle soit conçue comme porteuse de significations sociales et culturelles, et pour que cette langue devienne véritablement une langue de pensée, une langue de culture, il faut d'abord qu'elle ait été enseignée et apprise en situations de communication. Ainsi, les deux aspects ne peuvent être opposés et la distinction dépend uniquement du degré observé dans le processus de l'apprentissage. Si cet apprentissage est arrêté avant l'acquisition solide du niveau I, il n'est pas question de parler d'une langue tout court ; si l'on reste à l'étape du passage du niveau I au niveau II où les connaissances répondent aux besoins élémentaires de la compréhension comme de l'expression dans le contexte de la vie quotidienne, on parlera alors de «langue de communication» ; au-delà, lorsque les connaissances permettent d'accéder aux sources documentaires d'une spécialité, de recevoir, lire et interpréter avec une aisance raisonnable n'importe quel type de message oral ou écrit, et d'exprimer sa pensée avec une clarté suffisante pour être compris sur n'importe quel sujet, on parlera de «langue seconde» ; enfin, lorsque l'état des connaissances et de la compétence linguistique sera tel que l'on puisse penser et éventuellement créer dans la langue de référence dont aucune caractéristique essentielle: nuance de registres, tonalité d'expression, intention stylistique, ne sera laissée dans l'ombre, et dont on deviendra capable d'apprécier aux plans esthétique ou conceptuel les oeuvres littéraires ou philosophiques, on possédera dès lors véritablement une «langue de culture.» Il y a donc des degrés sur lesquels on peut piétiner ou s'arrêter, ou qu'on peut franchir avant d'accéder à la langue de culture, mais loin de constituer des entités distinctes ou isolables, des formes

opposées ou séparées de la compétence linguistique, langue de communication et langue seconde sont les étapes successives et complémentaires d'un processus global, les parties d'un tout en relation d'inclusion par rapport à la forme achevée. Par conséquent, on peut se poser la question suivante : Quelles(s) compétence(s) veut-on faire acquérir à nos jeunes dans chacune des étapes de son apprentissage ? Une réponse précise est indispensable. On ne peut pas se borner à une dichotomie désuète, comme c'est le cas actuellement.

Tout le monde ne parle pas comme Thibaut, Dupont ou Durand. Aucun Français ne parle comme un exercice structural. C'est dire que l'enseignement véritable de la langue est déjà la mise en évidence des traits expressifs caractéristiques de la saisie d'un « style » et que l'étude de la langue rencontre nécessairement le fait littéraire à un moment ou à un autre. De même, dans l'étude de la langue, on ne peut manquer, sitôt passé le stade élémentaire du Français Fondamental, de puiser des exemples dans le texte littéraire. On ne peut mener d'enseignement fondé sur l'étude du texte sans faire appel aux faits de langue, sans réflexion sur les formes et les structures grammaticales. Si l'objectif proposé pour le niveau de sortie du baccalauréat est bien la langue seconde, comme le laisse entendre la formulation officielle, et si cet état de la compétence linguistique est retenu, il faut admettre les points suivants :

- 1- La réalisation de cet objectif n'est possible que si le stade "langue de communication" est atteint. Seulement nous sommes sceptique sur la possibilité de réaliser cet objectif en trois petites années scolaires. Partant, nous croyons que l'heure de l'introduction des langues étrangères au primaire est venue. C'est indispensable pour l'harmonisation de tout le processus linguistique si ce dernier se veut concluant et rentable.
- 2- Le rôle du cycle préparatoire, dans cette perspective, doit être d'assurer le passage entre le primaire et le secondaire (le lycée) et, par conséquent, de renforcer et d'élargir dans un premier temps les connaissances de base à l'oral comme à l'écrit, et, dans un second temps, de commencer l'initiation aux textes littéraires de telle sorte que les élèves, à l'entrée au lycée, soient capables de s'exprimer oralement et de rédiger dans une langue simple mais correcte et de lire et de comprendre en français facile et contemporain.
- 3- Dans ces conditions, la tâche du cycle secondaire consisterait à rendre efficace l'ensemble des acquisitions antérieures par la pratique de l'exposé oral et des exercices de composition, à entreprendre une approche proprement littéraire pour une sensibilisation aux faits de style, et à élargir les contenus culturels par la formation et l'information tant artistique que scientifique à partir de documents iconographiques et sonores authentiques.

Pour une harmonisation générale de l'enseignement du français à tous ces stades, et en vue d'un processus homogène qui englobe toutes les étapes de l'étude de la langue étrangère, nous voyons que la conception de nouveaux programmes dans une perspective notionnelle, étudiée et bien adaptée à tous les cycles de l'enseignement et à notre réalité syrienne, pourrait constituer, à notre avis, une solution valable pour les problèmes de l'enseignement/apprentissage de

nos écoles, induits par un procédé dichotomique invalide.

L'approche notionnelle

Le souci de la signification dans la communication trouve ses origines dans les travaux d'Austin pour qui, tout énoncé a une valeur communicative (illocutionary force) qui dépasse largement sa valeur superficielle (propositional meaning). Dans ce sens, les travaux de Hymes, de Candlin, de Widdowson et d'autres, ont contribué à l'étude des différentes manières dont le langage est utilisé dans la communication réelle. Dans le domaine de la didactique des langues, toutes ces études condamnent les pratiques dérivant des programmes dits grammaticaux qui :

a- enseignent un seul registre de langue, neutre, incapable de s'adapter à nos besoins de communication réelle qui exigent l'emploi des différents registres selon l'interlocuteur, notre état d'esprit, l'endroit d'élocution, etc.

b- s'attachent à l'enseignement du système grammatical de la langue sans accorder une importance égale aux usages situationnels des structures composant ce système, ce qui risque d'amener les élèves à utiliser des phrases grammaticalement correctes mais impropres dans certains types de situations,

c- relèvent d'une progression atomiste et linéaire qui ne facilite point l'apprentissage de la langue étrangère; les différents éléments étudiés la plupart du temps dans des ensembles fermés et sortis de la grammaire formelle (par exemple : adjectifs possessifs, articles définis) se juxtaposent et s'accumulent, et c'est à l'élève de faire la synthèse de ces ensembles dans les situations de communication authentique, et c'est à lui aussi de découvrir et de reconstituer les règles qui commandent le fonctionnement et l'emploi de la langue.

La conception

Les programmes fonctionnels qui ont réagi contre les "excès" de ces programmes grammaticaux établissent comme point de départ pour l'étude d'une langue, un ensemble de "situations utiles", où le futur locuteur sera susceptible de se trouver, et à partir de ces situations, on modèle le langage correspondant. Mais rappelons d'abord le point de départ des programmes notionnels. L'approche notionnelle-fonctionnelle a pour base les travaux du Conseil de l'Europe, réalisés à partir de 1971 où il est mis en chantier le Projet «Langues Vivantes», qui sera plus tard le lieu des différents «Niveaux-Seuils» et d'une réflexion sur les «besoins langagiers» et sur l'«autonomie». La démarche pour la construction de programmes notionnels de langues adopte généralement le schéma suivant :

a - analyse du public d'élèves, avec identification de leurs *besoins langagiers*.

b - inventaire des *situations* langagières dans lesquelles l'élève se

trouvera.

c - inventaire des *thèmes* et *sujets* abordés dans chaque situation.

d - détermination des *rôles* (sociaux et psychologiques) assumés par les divers intervenants.

C'est à partir de ces quatre inventaires que sont établis :

- une liste de *fonctions* de communication ;
- une liste de *notions* véhiculées dans les échanges langagiers : notions générales que l'on peut trouver dans un grand nombre de situations et de thèmes; notions spécifiques correspondant à un mot ou expression ;
- inventaire grammatical ;
- inventaire lexical.

On a donc complètement renversé le processus par rapport à l'élaboration des programmes fondés sur l'analyse linguistique traditionnelle ou structurale. On a d'abord privilégié le savoir-faire et le comportement plutôt que le savoir et la connaissance de mots et de faits grammaticaux. On a défini en premier les objectifs terminaux, au lieu d'imposer une progression trop morcelée qui ne donne aucune garantie sur la compétence qui pourra effectivement être obtenue en fin de parcours.

Description d'un programme de langue basé sur l'approche notionnelle communicative

Du fait que l'être humain ne peut pas apprendre toute une langue d'un seul coup, il faut bien réduire ce tout, le partager, en choisir des parties pour les répartir d'un certain ordre. Cette réduction, ce partage, ce choix et cette répartition constituent les étapes essentielles de l'élaboration d'un programme, qui est le résultat d'un certain nombre de décisions. Les façons de prendre celles-ci sont multiples et il est difficile de les repérer parce qu'elles ne sont pas explicitées dans les documents publiés. Quelles sont ces étapes essentielles pour la construction d'un programme de langue ? Quelles sont les démarches à suivre ? Quel est, enfin, le cadre de référence à adopter pour cette entreprise ? Il n'est pas aisé de répondre avec pertinence à ces questions, car l'élaboration d'un programme de langue obéit à des processus plus complexes qu'à la simple exploitation d'une ou plusieurs théories linguistiques. Elle est soumise à des influences souvent difficiles à repérer, à des croyances, convictions, idéologies personnelles et institutionnelles souvent indéfinissables, changeantes ou inavouées. Il n'en reste pas moins qu'un effort de clarification des références contribue pour une grande part à l'efficacité d'un programme.

Les éléments de base du programme

Denis GIRARD a tenté de faire une description synthétique des éléments essentiels qui devraient être pris en compte lors de la constitution des programmes. Ce

n'est qu'un instrument heuristique, selon lui, destiné à aider les utilisateurs éventuels à inventer leurs propres modes d'application en fonction de leurs situations particulières.

Il dit ceci : «*La production d'un programme consiste à choisir et distribuer les contenus en fonction des informations recueillies et des références retenues, à savoir :*

- *L'identification des besoins des apprenants .*
- *Les théories pédagogico-linguistiques auxquelles on se réfère pour décrire la langue à enseigner, car un programme n'est jamais élaboré dans le vide à partir du point zéro. Il est l'expression des réalités psychosociales existantes».*

A partir de là, des décisions peuvent être prises :

- Quelles sont les catégories qui vont permettre de décrire les contenus? (critères de *qualité*)
- Quel est le temps disponible pour enseigner/ apprendre ces contenus? (critères de *temps*)
- Quelle est la quantité des contenus à distribuer dans ce temps? (critères de *quantité*).

Ces critères s'incarneront dans la définition de trois types d'unités, qualitative, quantitative et temporelle en interdépendance et qui déterminent le degré de spécification de la description des contenus.

[**Exemple** : Toute (*quantité*) la langue anglaise commerciale (*qualité*) en trois ans (*temps*)]

Nous allons privilégier deux de ces élément qui nous paraissent très importants, celui du *temps* de l'enseignement et celui de la *qualité* des contenus choisis; car les unités *quantitatives* sont effectivement les plus difficiles à déterminer dans la mesure où il faut répondre aux deux questions suivantes :

- a - Combien de catégories et à l'intérieur de chacune d'elle combien d'éléments faut-il enseigner pendant une unité temporelle pour qu'il y ait apprentissage ?
- b - Dans quel ordre faut-il présenter ces catégories et ces éléments ?

Les opérations qui consistent à réduire un ensemble comme une langue, à le partager en parties et à répartir celles-ci dans le temps ne peut relever que de l'intuition, de l'expérience pragmatique, de la reproduction.

A- La qualité

Il ne s'agit pas ici de dresser un inventaire systématique et exhaustif de toutes les catégories possibles, ni d'émettre des jugements de valeur sur leur choix,

mais de faire un simple rappel pour en illustrer la richesse :

- Langue française comme première, deuxième, troisième langue étrangère.
- Langue de spécialité : technique, commerciale, scientifique, littéraire
- Variété de langue : dialecte, argot, pidgin, créole,
- Niveau de langue : élevé, standard, familier,
- Catégories grammaticales traditionnelles : le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe, la proposition,
- Fonctions grammaticales traditionnelles : le sujet, le complément, l'attribut, la proposition indépendante, subordonnée,
- Catégories empruntées à d'autres types de grammaires : grammaire de valence, grammaire générative-transformationnelle, grammaire des cas,
- Phonologie : phonétique articulatoire, combinatoire, opposition, prosodie
- Morphologie : catégories, déclinaisons, conjugaison,
- Syntaxe : fonctions, catégories, règles de transformation,
- Pragmatique : actes de parole, séquences d'actes, catégories,
- Textes : textes pédagogiques, textes authentiques, textes écrits, littéraire, scientifiques, commerciaux, dialogues, articles, lettres, théâtre,
- Civilisation : thèmes, centres d'intérêt, vie quotidienne, stéréotypes, médias,
- Situations : interlocuteurs, temps, lieu, décor, vie privée, vie publique,
- Aptitudes : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite,
- Attitudes : vis-à-vis de la langue étrangère, du ou des pays, des habitants, de la civilisation,
- Stratégies de communication compensatoires : paraphrase, demande d'aide, évitement,
- Stratégies d'apprentissage : déduction, induction, association, vérification, autonomisation,
- etc.

Ce qui caractérise les programmes qui se réclament de l'approche communicative, c'est le panachage des catégories de références. Certes, elles sont la plupart du temps juxtaposées et ne s'influencent que partiellement les unes les autres, mais n'est-il pas préférable de se référer à une multiplicité, même si elle est incohérente et non conséquente, qu'à une unicité dogmatique et stricte ? L'échec des matériaux pédagogiques cherchant à enseigner une langue par la grammaire générative-transformationnelle ainsi que l'évolution des méthodes structuro-globales montrent bien que la pluralité est source d'enrichissement.

B - Le temps de l'apprentissage

Le choix des unités qualitatives et temporelles peut se faire de façon relativement autonome. Il dépend de l'évolution de la didactique des langues étrangères, de ses courants et modes, des convictions de personnes et d'institutions. Le temps de l'enseignement est généralement imposé et obéit à des nécessités d'organisation administrative. Le changement du nombre d'heures hebdomadaires réservées à une langue étrangère est une opération bien plus difficile que celui des matériaux pédagogiques, car il remet en question l'enseignement de toutes les autres branches et il peut avoir des implications financières. Il est toujours possible de connaître les personnes et les organes institutionnels qui ont pris les décisions pour le choix des unités qualitatives. Mais comment savoir qui a décidé, un jour, que le français serait enseigné pendant trois heures, la première année, quatre heures la deuxième année et cinq heures la troisième ? Et pourquoi ?

Il n'empêche qu'un programme doit toujours se situer par rapport au temps prévu et indiquer à quelle unité temporelle il se réfère pour décrire ses contenus :

- *Combien d'années ?*
- *Combien de mois dans l'année ?*
- *Combien de semaines dans le mois ?*
- *Combien de jours dans la semaine ?*
- *Combien d'heures par jour ?*
- *Combien de minutes par heure ?*
- *Quelle est la fréquence et la succession des moments d'enseignement de la langue étrangère ?*
- *Quelle est la proportion du temps d'enseignement dans l'institution par rapport au temps d'apprentissage prévu en dehors de l'institution ? (devoirs, travaux personnels, etc.)*
- *Etc.*

Autant de questions auxquelles il faut répondre afin d'éviter qu'un programme ne corresponde pas aux réalités temporelles de l'enseignement/apprentissage. Des sources d'information et de référence à l'utilisation du matériel pédagogique dans les actions pratiquées pour enseigner et apprendre une langue étrangère, le programme joue le rôle d'un carrefour pour prendre des décisions. C'est lui qui détermine les options fondamentales pour choisir et distribuer les contenus notamment en fonction de la qualité, du temps et de la quantité. La construction d'un instrument d'une telle importance pose les questions qui sont au coeur de la problématique de la didactique des langues étrangères :

- *Comment organiser systématiquement les catégories qui décrivent une langue ?*
- *Comment déterminer le nombre possible ou obligatoire de catégories ou d'éléments à enseigner et à apprendre dans un temps fixé d'avance?*
- *comment faire d'un programme un carrefour de négociation où tous les partenaires d'un projet d'enseignement/apprentissage puissent prendre, d'un accord commun, les décisions ?*

Trois questions encore sans réponses en Syrie, comme tant d'autres, mais qui indiquent des pistes de recherches à suivre et à éclairer.

Bibliographie

Austin, J.L. 1970. *Quand dire c'est faire*, Éd. du Seuil, Paris.

Chamberlain, A. 1985. *Guide pratique de la communication en français langue étrangère*, Didier, Paris.

Girard, D. 1984. «*Linguistique et enseignement des langues*», in Les cahiers de L'A. P.L.T.U.T., Volumes I-IV, No 14; pp.44-49.

Widdowson, H.G 1988. *Principes de base pour la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.