

## Qu'en est-il de la maîtrise des textes communicatifs en licence LMD ?

**Dr. Fatima BENAMER BELKACEM**

Maître de conférences B en didactique

Faculté des Lettres et des Langues

Université A.MIRA de Bejaïa

### Résumé:

Le présent article a pour objectif principal, de mettre en exergue, les documents communicatifs que nous mettons en œuvre, avec nos étudiants de licence de langue française, tout au long de l'année universitaire; à travers lesquels nous les évaluons, et, souvent, pour lesquels nous ne les avons pas réellement préparés. De surcroît, la communication que nous établissons avec eux se passe le plus souvent en différé, par le biais de ces documents, qui font appel à une langue de spécialité, liée aux différents modules, mais avec des composantes récursives. Quelle en est donc la situation réelle sur le terrain ? Comment inscrivons-nous les activités inhérentes à ces textes lors des évaluations ? Quelles seraient les stratégies incontournables pour installer des bases solides, sachant que nos étudiants, habitués à écrire le plus souvent en arabe, sont constamment appelés à manipuler ces compétences d'écriture, tout au long du cursus universitaire et même au-delà, en leur qualité de futurs spécialistes de la langue française, du moins, pour ce qui nous concerne en FLE ?

**Mots clefs :** langue de spécialité ; textes communicatifs ; stratégies ; objectifs spécifiques ; compétences intégratives ;

### Abstract:

The present paper aims at pointing up the documents on communication that we have been carrying out throughout the year with our BA degree students in French language ( but also from other fields) . These have been assessed, but have not always really been prepared. Moreover, the communication that we have with our students is very often postponed through these documents that require a language specialty linked to the different modules but with recursive elements.

What is then the true situation on the fieldwork? How do we fit into these essential activities during assessment? What would be the main strategies to set up solid bases keeping in mind that our students need to use these writing skills all along their university years and after, and also as future specialists in French language, mainly in Teaching French as a Foreign Language?

**Key words:** language of specialty - communication texts - strategies - specific objectives - integrative skills.

### Introduction

Dans cet écrit, il s'agit pour nous de réfléchir à la situation que nous vivons actuellement en ce qui concerne la réception des textes communicatifs internes et surtout à leur production de la part de nos étudiants de licence<sup>1</sup> LMD de français, dès lors qu'il s'agit

<sup>1</sup> **Licence**, définition : Autorisation d'exploitation - **Licensing** : Action d'autoriser l'exploitation d'une licence, d'un brevet, d'un savoir-faire...Encyclopædia Universalis, 2010.

de les évaluer . En effet, le constat est désastreux aussi bien en ce qui concerne la forme que la structuration du discours dans ses composantes discursives, linguistiques et sociolinguistiques.

A la place de textes communicatifs argumentaires, nous recevons des fragments désarticulés où souvent les étudiants récitent des cours, décrivent, et présentent des données, sans aucune implication ; ce qui est loin d'être une réponse aux sujets ou questions donnés.

Rappelons que nous nous situons à 90% dans ce qu'on appelle dans la classification des outils d'évaluation la typologie des questions ouvertes, dans la mesure où l'étudiant aura à donner des réponses, mais aussi et en même temps à argumenter, à expliciter à compléter, à comparer ; bref, à prendre position et même déconstruire en proposant autre chose qui convient mieux, pour tel ou tel fait, selon qu'il soit du domaine littéraire, linguistique et/ou didactique et pédagogique.

Nous parlons de textes communicatifs internes par opposition aux textes communicatifs externes qui relèvent des documents administratifs, économiques, publics (par exemple les lettres, les rapports...) et auxquels par ailleurs, nous nous intéressons aussi dans un autre projet, à plus forte raison, lorsque nous envisageons de mettre en place le français de spécialité, par le biais de la licence en langue(s) appliquée(s).

En réalité, à regarder de près, l'écrit universitaire est lui-même (par essence), de la langue appliquée, pour ne pas dire justement langue de spécialité : enseignants et étudiants inscrivent leurs discours dans telle ou telle langue de spécialité, dans telle ou telle théorie, avec tout le bagage linguistique, métalinguistique et discursif correspondant.

De même, la communication (l'échange) entre enseignants et étudiants se réalise en direct c'est-à-dire de vive voix ou en différé, par le biais de l'écrit( examens, travaux, activités de recherches), et se doit d'être efficace et rentable pour ces derniers, car comme le dit N.E. Enkvist, que nous citons de mémoire, « Tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation, dans une situation donnée, est d'un point de vue communicatif, une réussite ».

### Corpus analysés

Notre réflexion se focalise sur les écrits de nos étudiants de première, de deuxième et de troisième année de licence LMD, en FLE, toutes options confondues, en situation d'examen et de travaux personnels en parallèle aux consignes des tâches à accomplir.

Dès que nous faisons une étude des questions et des sujets servant soit d'activités d'apprentissage ou de formation, soit d'activités d'évaluation, ce qui nous frappe de prime abord, c'est que nos étudiants sont souvent soumis à des analyses, à des dissertations, à des commentaires, composés autour de points étudiés dans tel ou tel module . Bref, ils sont la plupart du temps confrontés à du discours ou mieux encore à du métadiscours quand les enseignants les font réfléchir sur des discours, eux-mêmes discours théoriques sur la langue(...) et son actualisation dans des espaces bien définis (dans notre cas, institutionnalisé).

C'est au moyen de ces comportements observables<sup>1</sup> que nous vérifions si la compétence communicative visée est installée ou non ; autrement dit, s'il y a une performance qui nous permet de vérifier qu'elle est devenue capacité<sup>2</sup> chez les étudiants de licence, sachant que selon la définition de Xavier Roegiers, qui nous semble pertinente, «Une capacité est l'actualisation d'un savoir-faire ou d'un savoir-être qui permet la réalisation de performances.» (Roegiers, 1993:66). Tout comme dans le cas précisément des étudiants algériens, en licence FLE, la compétence ne s'arrête pas à l'appropriation du français de

3. Nous considérons, pour notre part, qu'une compétence intériorisée ou acquise, devient capacité, dès lors qu'il y a une performance ou actualisation en situation, de cette compétence : l'étudiant est capable de...

communication courante qu'il faut sans cesse consolider, mais vise aussi la compétence rédactionnelle, propre au contexte situationnel de spécialité, que nous comprenons selon cette acception appropriée, de Michel Joras, «La compétence est l'ensemble des savoirs mobilisables et mobilisés en situation de travail.» (Joras, 1986 :17).

Le bilan est, à n'en pas douter, désastreux sur tous les plans :

Organisation, langue utilisée, morphosyntaxe, scientificité des progressions des éléments pivots-moteurs du discours (la compétence référentielle), à commencer par la reprise du sujet et de ce qui est attendu, qui se voient chez la grande majorité de nos étudiants, occultés.

L'argumentation fuit de partout, et ne ressemble à rien : nous recevons «décus et stupéfaits» des lambeaux de mémorisation des cours, des conclusions sans rapport avec ce qui a été mis dans le développement. L'introduction, quand elle existe, occupe les deux tiers du texte, lui-même composé d'un seul «bloc», sans paragraphes, indices révélateurs des idées importantes que nous concevons à juste titre, comme incontournables, car, s'il y a «Un élément important qui révèle l'organisation d'un texte, c'est sans contredit le paragraphe.»

D'où ces questionnements inéluctables pour nous : Quelle en est donc avec précision la situation réelle sur le terrain ? Comment inscrivons-nous les activités inhérentes à ces textes et inéluctables lors des évaluations ? Quelles seraient les principales stratégies indispensables pour installer des bases solides, sachant que nos étudiants sont constamment appelés à manipuler ces compétences d'écriture, tout au long du cursus universitaire et même au-delà, en leur qualité de futurs spécialistes de la langue française, du moins, pour ce qui nous concerne en FLE ou en langue appliquée, arrivant avec des habitudes, le plus souvent calquées sur les discours en langue arabe<sup>3</sup>, première langue apprise à l'école ?

### **Situation réelle de la maîtrise du français en licence FLE**

L'analyse même succincte, des productions de nos étudiants, révèle dès le premier abord, d'innombrables carences. Nous nous limitons dans l'inventaire qui suit, aux plus représentatives.

- Sur le plan des compétences discursives nous devons signaler de multiples carences dans les écrits des étudiants:
  - absence de cohérence entre les contenus enseignés et les savoir-faire rédactionnels ;
  - méconnaissance du rôle de l'introduction et de son organisation ;
  - méconnaissance du rôle de la conclusion et de son organisation ;
  - non maîtrise de la progression et de l'intégration des arguments, absence de l'exemplification ;
  - carences organisationnelles de la comparaison entre des idées, des textes et des théories ;
- Sur le plan des compétences pragma-linguistiques des maladroites et erreurs ne peuvent nous échapper par leurs fortes occurrences:
  - emploi des temps du discours vs temps du récit non maîtrisés ;
  - implication de l'étudiant dans son discours rarement verbalisée : il raconte le plus souvent, récite, et oublie ou n'a pas conscience du caractère socio linguistique de son discours.
  - articulateurs architectoniques faisant défaut ou mal répartis(...) ...
- Sur le plan des compétences socioculturelles, les acquis sont rares ou insignifiants: le lexique spécialisé et la terminologie inhérente à la langue de la communication interne ou externe, en rapport avec le domaine ciblé reste bien au deçà de ce qui est attendu d'un étudiant, dont la future spécialité s'avère être la licence de « langue française.».

4. Nous ne pouvons parler de langue maternelle, concernant l'arabe officiel, langue outil d'apprentissage en situation scolaire, que les apprenants algériens, quel qu'en soit leur niveau, n'utilisent pas en dehors de la classe, par oppositions aux langues maternelles que sont l'arabe dialectal et le berbère, avec leurs variantes régionales, qui elles, occupent la sphère sociale, avec le français.

Ce constat est récurrent chez la plupart d'entre eux, quelque soit le niveau ciblé, puisque nous le retrouvons même chez les masters 1 et 2 !

Toutes ces compétences intégratives participent de la compétence <sup>4</sup>de communication interne et relèvent des compétences interdisciplinaires, car elles sont transversales, et donc, garantes d'une communication réciproque (étudiants-enseignants et/ou examinateurs) puisque, à n'en plus douter comme l'écrit Sophie Moirand:

Par situation d'écrit, nous entendons donc une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et /ou réception ayant lieu par ailleurs, dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques (Moirand, 1993 : 9.).

### Causes de ces erreurs systématiques

Mis à part le niveau réel de départ de nos étudiants (in put), ou profil d'entrée à l'université, en français, il y a lieu de regarder avec acuité, ce qui se pratique dans nos cours et TD, sachant que les étudiants arrivent démunis sur le plan du discours, qu'il soit oral ou écrit. De plus, le français est souvent contaminé par les structures acquises dans leur langue maternelle (berbère avec ses variantes et arabe dialectal et ses variantes), surtout celles inhérents à la langue officielle, langue de l'école algérienne pour toutes les matières, de la première année d'école aux classes terminales.

Faisons le en nous posons les questions suivantes:

-avons-nous travaillé à l'écrit l'approche des textes qu'on réclame d'eux en installant les compétences adéquates ?

Autrement dit, il nous faut savoir:

-si nous avons travaillé par objectifs spécifiques et opérationnels ce que réclame le dispositif enseignement /apprentissage, un des principes clefs du dispositif LMD;

-si nous avons décomposé en compétences intégratives chaque compétence visée (commentaire, dissertation, explication, synthèse...);

-si nous avons introduit les outils pragmatolinguistiques, accessoires participant de la construction du discours visé;

-si nous avons cerné le lexique et le métalangage à mettre en œuvre pour une meilleure cohérence des contenus, pivots du discours.

Comme il est urgent aussi de nous interroger sur comment nous les avons intégrés:

-cours théoriques;

-explication à partir de supports adéquats;

-activités mobilisatrices et tâches en rapport avec le domaine de spécialité qui mettront en exergue pour reprendre Carter-Thomas, une « Réflexion sérieuse sur la structuration thématique » (Carter- Thomas, 1993 : 21);

-mises en relation avec les particularités des discours en arabe.

Il nous faut reconnaître que les enseignants, sans vouloir se l'avouer, font appel dans la plupart des cas, à des exercices désuets et dépassés, sans rapport avec la situation contextuelle, socioculturelle et socio affective du public universitaire.

En effet, si l'exercice se focalise particulièrement sur le point de langue, sur des actions répétitives qui sont le plus souvent des précédés de manipulations plutôt « applicationnistes » orales ou écrites, abstraites, c'est-à dire hors contexte, nous pourrions aussi l'utiliser pour qualifier les sempiternelles consignes utilisées à l'usure, en licence.

<sup>5</sup>Une compétence s'exerce dans une situation significative : qui a du sens pour l'étudiant car elle lui parle en l'impliquant : il est en situation- problème, il doit y répondre en mobilisant son savoir et son savoir-faire.

L'activité<sup>5</sup> par contre, demande à l'apprenant un investissement qui va mobiliser ses acquis, car il aura à résoudre une situation, aussi simple soit-elle, qui l'implique directement, en tant que sujet apprenant. De plus, c'est à travers l'activité que l'enseignant peut savoir si tel ou tel objectif d'apprentissage (discursif, linguistique référentiel, socioculturel, métacognitif) a été atteint, ou non.

Aussi faut-il s'inscrire dans une démarche rationnelle, car présentant des objectifs verbalisés et explicites, en réponse aux besoins réels des étudiants, les démultiplier en autant d'objectifs intermédiaires qu'il faut, pour pratiquer une progression constructive. Les objectifs intermédiaires ne peuvent être occultés, parce qu'ils sont indispensables à la conceptualisation de la compétence terminale complexe, palier par palier;(...).

Ainsi, il ne s'agit plus de décrire des mécanismes en creux, de leur injecter des cadres conceptuels et théoriques, sans actualisation en contexte les impliquant, en leur qualité d'étudiant algériens, véhiculant d'autres stratégies d'écriture, d'autres représentations de ce qu'est le discours communicatif universitaire( je le préfère à l'adjectif scientifique), qui se trouve être le plus souvent, inscrit dans l'argumentatif..

En fait, il s'agit précisément de recadrer ces invariants dans leur fonctionnement et leur insertion, dans un domaine de référence, disons de spécialité. C'est seulement avec cette démarche, que nous pourrions parler de langue appliquée (cf. Sociologie ; économie...didactique, théorie de la littérature, linguistique...) les faire rentrer en confrontation réelle avec les pré-acquis de la langue<sup>1</sup>.

Comme nous l'avons déjà signalé, le plus souvent en langue, nous nous inscrivons dans un métadiscours ( et métarécit); bref, dans le métalangage, qu'il soit linguistique, didactique, ou procédural avec des méthodes transmissives, qui excluent le constructivisme centré sur l'étudiant (l'apprenant) car il convoque la métacognition comme activité réflexive, qui elle-même mobilise les acquis antérieurs de l'étudiant( en langue<sup>1</sup>), dès lors qu'il ne s'est pas approprié les compétences ciblées en langue française.

La métacognition est inséparable du processus d'enseignement /apprentissage. Aussi, l'exploiter en licence LMD, de manière à faire réfléchir les étudiants, sur ce qu'ils affrontent et réalisent, est un des moyens qui permettent de les impliquer, en mobilisant leur réflexion et non en faisant appel à leur mémoire, car, comme l'écrit Philippe Meirieu ( Meirieu,1999 : 187), la métacognition renvoie à une «activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus ; il peut ainsi stabiliser des procédures dans des processus.» (Meirieu, 1999 : 187).

Par ailleurs, il nous faut aussi le signaler, les enseignants de langue, en général, et à plus forte raison à l'université( il faut bien le reconnaître), consacrent beaucoup plus de temps à la diffusion des données, qu'à la réalisation du FLE ou de la Langue appliquée, avec et par les étudiants algériens, de licence de français, en prenant en compte, les stratégies acquises en langue<sup>1</sup>, langue de la structuration de leur pensée, et auxquelles ils font souvent appel, mais qui demeurent toujours occultées.

Certaines impropriétés, pour ne pas dire interférences (lexicales, syntaxiques, phonétiques et même discursives) peuvent avoir leur origine dans les stratégies mises en œuvre dans l'acquisition du discours en langue arabe, et dont nous retrouvons des traces récurrentes dans leur discours en français, comme par exemple, les virgules successives qui évacuent le point final, l'absence des majuscules en début de phrases, l'emploi excessif du

<sup>6</sup> L'activité permet à l'étudiant non seulement de mobiliser son savoir et son savoir-faire, mais de plus de produire du sens et non de faire ressortir des fragments de théories, de définitions décontextualisées : « présentez les caractéristique de la méthodologie SGAV », par exemple, en didactique du FLE, n'est pas comparable avec « démontrez pourquoi vous ne choisiriez pas d'apprendre une langue étrangère de votre choix(italien espagnol, Chinois...) avec la méthodologie SGAV » : en effet, si dans la première consigne, l'étudiant aura à reprendre ou à étaler le cours, ( cours appris souvent par cœur !), dans la deuxième, il aura à s'investir, à s'impliquer, en faisant appel non seulement à son savoir cognitif, mais aussi à son savoir-faire, en contexte authentique, qui de ce fait, le responsabilise en tant que sujet « producteur de sens » invité à convoquer le pronom de désinence « je », garantissant par la même, la situation d'énonciation authentique.

coordonnant « et », l'emploi de l'imparfait de l'indicatif, là où le présent du discours s'impose, des données sans relations architectoniques entres elles, etc.

Ainsi, les caractéristiques de la première langue ont pu «phagocyter» l'appropriation du fle sans qu'aucun travail interdisciplinaire ne soit pris en charge, que ce soit pendant les neuf ans d'enseignement/apprentissage du FLE, ou les trois années de formation en licence LMD.

Mêmes les travaux dirigés, comme leur nom l'indique ne sont pas suivis dans leur fonction, et donc, ne jouent pas pleinement leur rôle, à savoir engager l'étudiant à : mettre en pratique, s'exercer, produire en rapport avec le contenu dispensé sur le plan théorique et non pas servir encore à la répétition du cours, qui se confond dans ce cas précis, avec la simple mémorisation, qui ne fait pas appel à la réflexion.

Ce qui ne répond pas, et nous ne pouvons qu'être d'accord, au statut pédagogique des séances de travaux dirigés (TD) qui doivent être réservées à l'investissement des étudiants, par le biais d'activités et travaux les impliquant en tant qu'acteurs actifs, pour ne pas dire «petits chercheurs en action».

A ne pas oublier de noter que, c'est bien dans ces séances que ce qui particularise le comportement observable de nos étudiants, dans leurs rapports face à la langue française en tant qu'outil d'analyse et d'élaboration des discours, peut-être détecté. De même, les traces de la langue<sup>1</sup> peuvent-être reconnaissables et cernées, parce que justement, elles peuvent être facilement repérées chez la plupart des étudiants, dans leurs interactions, pour peu qu'on leur donne l'opportunité d'agir et de produire du français communicatif ( d'abord oralement, sachant que nos étudiants écrivent souvent comme ils parlent !) à travers des discours écrits, qu'ils s'inscrivent dans des modules littéraires, linguistiques ou didactiques (...).

A ce sujet précis, nous ne pouvons ignorer, que s'il est plus facile d'apprendre en groupe, d'apprendre en construisant, pour reprendre les idées de Piaget et de Wigotsky, on apprend encore mieux en réfléchissant sur «comment on apprend»; ce que précisent les propos de Gabrielle Di Lorenzo, «Si on apprenait quelque chose sans engager sa réflexion personnelle, sans relativiser le savoir, on n'apprendrait pas, on serait seulement informé.» (Di Lorenzo, 1992 : 71.).

Force est de constater, là encore, que nos étudiants, quand il y a carence en langue française, ne peuvent que se réfugier dans la langue de la sécurité ; autrement dit la langue source qu'ils maîtrisent le mieux, qu'ils pratiquent dès les premières années scolaires, en faisant appel aux stratégies qu'ils ont l'habitude de déployer dans cette langue.

Ce qu'il ne faut pas encore ignorer, au risque de travailler « à côté du savoir-être » de nos étudiants, leur inter langue est assurément différente de celle des étudiants chinois, turcs, ou d'autres étudiants étrangers en licence de FLE. Les réponses à leurs besoins ne pourront donc être les mêmes.

Cela est d'autant plus vrai, si nous admettons avec Philippe Meirieu, que :

L'enseignement est stérile, s'il ne met pas en place des situations d'apprentissage, Où l'apprenant puisse être en activité d'élaboration, c'est-à-dire, d'intégration de données nouvelles à sa structure cognitive. Rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà. Rien ne peut être acquis, en contournant ou neutralisant sa stratégie. (Meirieu, 1999 : 134)

Donc, à la limite, la part de théorie peut se dispenser par des «feed-back», autrement dit, des retours en arrière ou des rappels par les étudiants eux-mêmes : pour confirmer ou infirmer un point précis. Ce serait plus efficace, car inscrit dans ce cas, en situation de communication réelle et non de rappel gratuit et vidant la séance de TD d'un contenu approprié, que des rappels assumés par les enseignants, accaparant par là, les 2/3 du temps imparti aux activités d'écrit ou d'oral à faire réaliser par les étudiants.

Il ne faut plus accepter dirons-nous, que «Teaching kills learning» ; autrement dit en français, que l'enseignement vertical submerge l'apprentissage pour ne pas reprendre le vocable «tuer», anglais, mais aussi et surtout, il faut recréer «un va et vint» entre ce qui caractérise les discours communicatifs dans la langue première de l'étudiant et ce qu'il s'approprie en FLE, le plaçant ainsi en «double métacognition» par une réflexion comparative: langue cible-langue source.

Donc, il faut mettre en œuvre des activités qui permettront aux étudiants algériens de licence en FLE, non seulement d'enregistrer les données, mais aussi de les traiter, de les réorganiser par des processus opérationnels qui les engageraient, en les incitant à construire pour les interioriser, en y mettant non seulement du sens, mais en s'inscrivant dans ce qui est attendu en français, par opposition à ce qu'ils ont l'habitude de convoquer et de manipuler en arabe (ou en berbère), grâce aux comportements observables qu'ils auront à élaborer (les productions écrites de spécialité) en les conduisant à s'approprier les outils indispensables (qu'ils soient d'ordre cognitif, formel et/ou procédural).

Aussi, à plus forte raison en FLE et surtout en langue appliquée, il faut mettre en œuvre la pertinente formule «Learning by doing», comprendre «apprendre en faisant», chère à John Dewey, fréquemment reprise par les partisans de l'enseignement/apprentissage et de la pédagogie du projet. Car, pour citer Olivier Reboul, «Enseigner, ce n'est ni inculquer, ni transmettre : c'est faire apprendre ; c'est provoquer les pouvoirs latents et porter à la conscience les concepts que chacun porte en lui.» (Reboul, 1984 : 62 )

Cela peut être vrai, en particulier pour ce qui concerne la compétence linguistique défaillante dans les écrits des étudiants, car la grammaire contextuelle n'est pas assurée, tout comme le signalent, à juste titre, Henri Besse et Robert Porquier : «La grammaire est très précisément, ce qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue.» (Besse et Porquier, 1991 : 72). Ce que nous ne devons plus négliger, sachant que chez nos étudiants, les erreurs de syntaxe entre autre, découlent de l'impact que joue le système syntaxique de la langue arabe dans leur verbalisation et la distribution des mots français sur l'axe syntagmatique, à l'image de la phrase arabe, «sécurité inconsciente oblige».

### **Evaluation de l'enseignement dispensé**

Au vu de ce que nous avons présenté, nous constatons que nous sommes bien loin de cette façon d'opérer, qui s'inscrit non seulement dans la pédagogie du projet, qui met du sens dans ce qu'on fait faire aux étudiants, mais aussi et surtout qui réclame le travail par objectifs intégratifs, une progression cohérente, une évaluation formative, pour que chaque étudiant sache où il en est dans son apprentissage ou sa formation, et fasse son auto-évaluation, par rapport à ce qu'il croit être juste, par rapport à ce qu'il véhicule comme appui de sa langue maternelle et/ou de la langue1, apprise dans un contexte institutionnalisé.

Ce qui devrait aboutir, en cas d'échec, même au stade universitaire, à la remédiation et non à une simple correction.

La remédiation peut être différente d'un étudiant à un autre, chacun ayant une ou des stratégies qui peuvent être différentes de l'un à l'autre.

Notre constat est que ceci manque terriblement à l'université en général.

Par exemple, nous ne mettons pas en œuvre des activités telles que les :

- activités d'apprentissage diverses, sur l'introduction + production d'introductions à des sujets du domaine ;
- activités d'apprentissage sur la conclusion + production de conclusion...etc.
- activités de transformation ;
- activités de reformulation, de mise en forme des arguments, de leur organisation...

En convoquant ce qui se pratique dans la langue1 des étudiants par des débats, des comparaisons entre les discours universitaires en arabe et ceux que nous pratiquons en français, pour faire ressortir ce qui caractérise l'un et l'autre.

Cette double métacognition impliquera chaque étudiant dans sa formation en FLE, en lui donnant les moyens de reconnaître les composants de chaque langue dans son intégrité, et par voie de conséquence, d'être à même de faire des choix judicieux, dès lors qu'il rentre dans le discours communicatif FLE, au lieu de convoquer instinctivement les outils de la langue 1 (souvent par traduction littérale), inappropriés en FLE.

Ce qui devrait être le processus à adopter dans le cas des séances réservées justement aux unités dites fondamentales, de facto, transversales et interdisciplinaires. Ce qui devrait être aussi le mécanisme pivot des modalités d'enseignement en langue comme en langue(s) appliquée(s) pour permettre, comme le précise Guy Bouëdec, «en formation universitaire et à l'écrit proprement parler, la mise en œuvre de ce que l'on appelle l'intégration cognitive.», (Bouëdec, 1996 :199), autrement dit, la conceptualisation des compétences et leur intériorisation<sup>6</sup> par les étudiants.

Donc, et sans conteste, l'enseignement dispensé n'engage pas les étudiants algériens, vers **l'action/ réaction** qui inscrirait ces enseignements dans un **dispositif interactif**, leur permettant d'évoluer entre formation et autoformation constructives dans un milieu qui reconnaît leurs acquis en langue 1, avec tout ce qui leur est inhérent, que ce soit sur le plan culturel, identitaire, référentiel, discursif et linguistique.

Par voie de conséquence, il faut savoir équilibrer entre évaluation et auto évaluation, facteurs indispensables à toute progression pertinente, en formation universitaire, sachant que toute progression doit être intégrée à la mise en place d'un projet d'enseignement/apprentissage, organisant de manière hiérarchisée et en contexte situationnel, les compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles à faire acquérir aux étudiants algériens, de licence en FLE, en système LMD.

En fait, pour installer des compétences communicatives indispensables à la formation elle-même des étudiants algériens, en tant qu'outil de raisonnement et d'évaluation (oral ou écrit), il faut revoir le plan de formation des trois années de licence de français et se pencher sur les principales compétences qu'ils auront le plus à manipuler, les démultiplier en autant d'objectifs réalisables indispensables, dans des comportements observables.

Mais aussi opérer par déconstruction /construction, création, modification et non pas simple application de situations qui leur parlent, en faisant des parallèles, des comparaisons, et des translations, avec leurs acquisitions en langue arabe(et/ou berbère), les faisant rentrer ainsi, dans une approche interdisciplinaire, plus constructive : en reconnaissant ce qu'ils ont déjà acquis et en leur permettant de s'approprier de manière réfléchie, d'autres possibilités de communiquer, la formation universitaire leur « apprendra à apprendre ».

Il en sera de même pour la communication externe (documents administratifs et autres). Aussi, et sans prendre le risque de nous tromper, les enseignants ne doivent pas perdre de vue, comme l'écrit à juste titre, Annie Bireaud un «équilibre à réaliser entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, les premiers étant garants de la transférabilité des compétences, les seconds donnant sa coloration professionnelle spécifique à chaque formation.» (Bireau, 1990 :57), dans un contexte algérien.

De plus, il faut apprendre à exorciser la phobie de l'erreur, en mettant en place une pédagogie de l'erreur qui respectera le droit à l'erreur de chaque étudiant en situation de décodage et d'encodage permanent, de la langue française, tout au long de son processus de formation universitaire, en sa qualité d'étudiant de licence de français langue étrangère.

<sup>6</sup> En fait, parler d'intériorisation, renvoie à la conceptualisation elle-même : un apprenant n'arrive à conceptualiser, réinvestir ce qu'il a appris dans des situations-problème qui l'impliquent car elles lui réclament de mobiliser son savoir et savoir-faire, que s'il a déjà intériorisé les compétences adéquates, c'est-à-dire qu'il se les a appropriées et qu'il peut les convoquer à tout moment : un étudiant qui a acquis les moyens de comparer deux situations opposées, par l'appropriation de la composante linguistique (l'expression d'opposition, de comparaison, lexique relationnel, temps du discours...) la composante discursive (plan par opposition), la composante référentielle (lexique thématique) sera capable de réaliser ce type de discours quand la situation le réclame (comparer des faits, des états, des actions, etc.). On peut dire qu'il a intériorisé l'argumentation par opposition.



Reconnaître l'inter langue des étudiants algériens, ne doit pas être confondu avec ignorer d'où viennent les différentes altérités et ne pas leur donner les moyens de s'approprier les compétences, qui leur permettront de produire des discours lisibles, cohérents, et rigoureux, en leur qualité de futurs détenteurs de licence de FLE.

### Conclusion

Pour terminer, l'enseignement/apprentissage des langues que ce soit en tant que spécialité ou en tant qu'outil de travail pour les autres domaines, sera d'autant plus efficace, s'il s'inscrit dans l'axe de langues appliquées, dans des domaines délimités, répondant à des besoins précis avec leur dispositif méthodologique adapté au contexte algérien, pour une meilleure rentabilité et donc, des performances certaines.

Par ailleurs, s'inscrire en langues appliquées plus particulièrement, ne donne pas déjà une ouverture vers une deuxième langue, de par la traduction?

Dans ce cas, nous le jugeons nécessaire, pour former de futurs citoyens algériens, réellement bilingues(ou trilingues...), à fortiori dans la vie professionnelle, sachant que dans leur grande majorité, ils se destinent à l'enseignement du français.

Ne serait-il pas plus pertinent encore, de leur faire choisir la «langue miroir», car chacun optera sans conteste vers celle qu'il maîtrise le mieux (anglais, arabe, espagnol...)?

Mais, les paramètres, sur lesquels, l'enseignement/apprentissage en langue appliquée (au singulier comme au pluriel) ne peut faire passe, sont à coup sûr, le respect des objectifs spécifiques, la recherche/action et l'implication de l'étudiant de par la reconnaissance et la prise en compte de sa première langue, en présentiel, en tant que partenaire actif et acteur de sa formation en licence LMD de FLE. Tout comme il doit prendre conscience de l'importance de sa formation, parce qu'ouverte sur l'actualisation du FLE et sa performance, dans les relations socioprofessionnelles et socioéconomiques, qu'elle sous-tend et dont elle est souvent le moteur, dans les sociétés post industrialisées et même dans les pays du Sud.

D'où la nécessité de l'introduction d'une ingénierie de formation pour les trois années de licence LMD, en ce qui concerne en particulier, le volet de l'écrit universitaire, propre à la licence de FLE, mais aussi et surtout, s'ouvrir à l'interdisciplinarité en commençant par travailler en collaboration, avec les enseignants des autres langues déjà acquises ou en acquisition, par les étudiants algériens, pour répondre à leurs besoins réels, dans les discours communicatifs, en particulier, comme pour les autres compétences attendues en formation de licence LMD de FLE.

### Bibliographie

- Besse, H., Porquier, R. Grammaires et didactique des langues, Paris, Crédif, Hatier/Didier, 1991.  
 Bireaud, A., Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, Paris, Les Editions d'organisation, 1990.  
 Bouëdec, G., La pédagogie aujourd'hui, Paris, DUNOD, 1996.  
 .Carter-Thomas, S., La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Paris, L'Harmattan, 2000.  
 Di Lorenzo, G., Questions de savoir, Paris, ESF éditeur, 2<sup>ème</sup> édition, 1992.  
 Joras, M., Bilan de compétences, Que sais-je, 1986.  
 Meirieu, Ph., Apprendre...oui, mais comment, Paris, ESF éditeur, 1999.  
 Moirand. S., Situation d'écrit, Clé International, 1993.  
 Reboul, O., Le langage de l'éducation, Paris, PUF édition, 1984.  
 Roegiers, X., Concevoir et évaluer des manuels scolaires, Bruxelles, De Boeck Université, 1993.

2. Nous considérons comme « comportement observable » toute production de l'étudiant, qu'elle soit orale ou écrite, qui nous permet de situer avec précision, sa progression par rapport à l'objectif visé, qu'il faut lui faire atteindre.