

L'enseignement du Fle en Syrie : Pour une Nouvelle Formulation des Objectifs Officiels D'apprentissage a la Lumiere des Tendances Communicatives Recentes

Dr. Jihad Salloum *

Résumé

En pleine transmutation didactique des deux dernières décennies et la refonte des finalités assignées à l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères un peu partout dans le monde, il serait difficile, sinon malhonnête, de nier la cohérence d'un mouvement: l'enseignement des langues, notamment aux adultes, s'est résolument tourné vers le développement de ce qu'il est convenu d'appeler la compétence de communication. Nous y voyons l'apprenant mis au centre du système. Autour de lui, l'institution formatrice, quelle qu'elle soit; autour encore, l'environnement professionnel du candidat à la formation, puis la société dans son ensemble. Dans ce renouveau didactique, la Syrie n'est pas restée à l'écart et a entrepris quelques réformes pusillanimes de ses programmes de langues étrangères successivement en 1991, 1994 et 1999 pour les différents cycles de l'enseignement pré-universitaire.

Vu l'écart très important qui existe toujours entre les objectifs officiels assignés aux programmes des LE et les résultats atteints par les apprenants, cet article se propose d'évaluer la pertinence de ces objectifs et de proposer de nouvelles perspectives pour l'enseignement du FLE en Syrie et pour ses pratiques didactiques.

* Département de Français –Faculté de Letters- Université d' Al- Baas

Introduction

C'est dans une démarche des plus subjectives que nous pouvons situer l'origine de cette recherche. Les longues années d'expérience que nous avons vécues en tant qu'étudiant et puis professeur de français nous ont fortement sensibilisé aux problèmes de l'enseignement/apprentissage de cette langue dans notre pays. En outre, ces expériences personnelles, les constatations de la plupart de nos collègues et les résultats de nos étudiants aux examens nous ont révélé qu'en dépit des efforts des enseignants, il existe encore un écart très important entre les objectifs officiels assignés aux programmes (1) et les résultats atteints par les apprenants. Pour s'en rendre compte, il suffit de remarquer les difficultés que rencontrent les apprenants syriens ayant suivi la formation en langues étrangères dans nos écoles secondaires, voire des diplômés universitaires, pour s'exprimer en français correct et usuel de la communication orale et écrite.

Robert GALISSON disait (1987) que: "...Si le centre d'intérêt n'intéresse plus, c'est que l'auteur de manuel, possesseur d'une compétence qu'il veut transmettre, croit savoir mieux que le public ce que le public veut. Il choisit donc seul les éléments lexicaux qu'il juge utiles, oubliant que l'utile manque parfois d'attrait et que le public demandeur a des goûts et des besoins qu'il est en droit de faire valoir et qu'il semble de moins en moins décidé à sacrifier à une volonté occulte".

¹ Les objectifs assignés aux programmes du cycle secondaire ont été définis au colloque sur l'enseignement des langues étrangères dans les pays arabes, tenu à Damas entre le 15 et le 20 septembre 1973, comme suit:

(...) L'élève doit être capable de: - comprendre la langue étrangère courante, parlée avec une rapidité moyenne dans des contextes et sujets divers... – parler la langue étrangère correctement du point de vue de la prononciation, de la grammaire et du sens... – lire facilement et intelligemment la langue courante... – avoir la compétence linguistique nécessaire pour affronter les études supérieures. Ces objectifs sont toujours en vigueur.

D'après ce même linguiste, "l'échec constaté au niveau de l'enseignement des LE trouve ses causes principales au niveau du :

- a - macro-système (institutions politiques, sociales, etc...)
- b-micro-système (institution scolaires, méthodologie-méthodes, examens, etc).

En d'autres termes, ajoute-t-il, beaucoup d'efforts doivent être réunis afin qu'un individu puisse connaître une langue étrangère. La décision officielle à elle seule ne suffit pas, par exemple, pour que les officiers de l'armée chinoise connaissent l'anglais. Cette décision doit être renforcée par d'autres choses et notamment par la décision personnelle de ces mêmes officiers". (idem)

La motivation individuelle ne suffit pas non plus; il faudrait que d'autres facteurs viennent la renforcer. D'après une enquête que nous avons faite à la demande de la Faculté de Pédagogie de l'université Al-Baath en l'an 2000, les apprenants syriens sont très motivés pour apprendre le français. Ils ont des attitudes très favorables à cette langue, surtout en première année du secondaire, mais le manque de moyens (laboratoires de langues, professeurs qualifiés, etc.) viennent les décourager, de sorte que leur motivation et leur désir d'apprendre s'émeussent.

Il y a certains professeurs qui ne se sont pas découragés, et par conséquent, n'ont pas facilité le découragement de leurs élèves. Nous croyons que c'est le professeur qui se décourage d'abord, et transmet par la suite son sentiment à sa classe. Nous sommes d'accord avec BOGAARDS (1985) quand il considère que dans l'apprentissage des LE, ce ne sont pas seulement les attitudes et motivations de l'apprenant qui rentrent en ligne de compte; celles de l'enseignant, on l'oublie trop souvent, y jouent un rôle important.

Étant donné l'étendue de cette problématique de l'enseignement des LE dans notre pays et la multiplicité de ses origines: sociales, institutionnelles, pédagogiques et bien d'autres, le présent travail se limitera à l'étude des objectifs officiellement assignés aux programmes des LE à l'école secondaire, cycle pré-universitaire injectant les futurs professeurs de français aux écoles. Il est une tentative de réponse aux interrogations qui nous préoccupent: Pourquoi un tel écart existe-t-il entre objectifs assignés et résultats atteints? Ces objectifs, tels qu'ils sont formulés actuellement, sont-ils "irréalisables", "utopiques", ou définis sans que soient mesurées les capacités réelles du public destinataire? Définir des objectifs d'un apprentissage de langues n'équivaut-il pas à délimiter un projet, à indiquer à l'avance l'avenir d'un processus qui se matérialisera entre le professeur et les apprenants? Pour que ce pronostic soit le plus proche de la réalité, les objectifs ne devraient-ils pas être définis après avoir examiné, en priorité, ce que l'apprenant est en fait capable d'acquérir? "Pour apprendre le latin à John, il faut non seulement connaître le latin, mais aussi connaître John", dit le vieil adage anglais.

Dans le cas particulier de l'étude d'une langue étrangère, "les questions fondamentales et préalables à tout travail méthodologique seraient : enseigner une langue à qui ? Pourquoi? Et en vue de quelle utilisation ?", F. DEBYSER (1977). Ces questions vitales dans toute démarche de planification didactique, doivent précéder la question qui jusqu'à présent a occupé l'attention des méthodologues et didacticiens : comment enseigner une langue étrangère? Une leçon doit se préparer en fonction des objectifs et non des contenus; nous savons bien qu'un même contenu, avec une transmission différente peut nous amener à la maîtrise d'un savoir-faire différent.

1- Avantage de la formulation d'objectifs

Les avantages d'une pédagogie par objectifs centrée sur l'apprenant ont été largement décrits dans les livres et revues des Sciences de l'Education, nous nous limiterons à relever ceux qui nous semblent

fondamentaux pour notre pratique directe de professeur de langue. "La raison la plus fondamentale et la plus importante de définir spécifiquement les objectifs de l'éducation, est que cette définition rend possible la distinction de base entre contenu et méthode", dit R. GAGNE (1985), cité par Debyser op.cit. A celle-ci qui est prioritaire, nous ajouterons:

- Elle permet de connaître le point de départ et d'arrivée des apprenants. Cette question, apparemment banale, est souvent négligée, le professeur sachant où il doit conduire ses apprenants et ceux-ci sachant où on veut les mener, formeront une vraie équipe de travail.
- Elle est centrée avant tout sur l'apprentissage et non sur l'enseignement.
- Connaissant d'avance le point d'arrivée qu'on s'est fixé, l'évaluation est grandement facilitée et avec des instruments adéquats, celle-ci devient pertinente et cohérente.

Notre expérience en tant que professeur de français depuis plus de 25 ans nous permet de dire que le bilan de l'enseignement de cette langue étrangère en Syrie s'avère assez décevant, et on ne le sait malheureusement que trop. Les programmes qui sous-tendent cet enseignement, la façon dont ils sont appliqués et les manuels dont cet enseignement tire sa substance forment des blocs séparés et indépendants, créant, par conséquent, un fossé insurmontable entre les buts poursuivis et les moyens utilisés pour les atteindre. D'aucuns en Syrie se demandent s'il est toujours rentable de préserver dans notre système éducatif l'étude obligatoire du français, étant donné le consensus presque général pour conférer à l'anglais une importance absolue par rapport au français dans les débats nationaux! A notre avis, ce n'est pas l'inclusion du français dans notre système éducatif comme matière obligatoire qui doit être mis en cause, bien au contraire, mais ce sont plutôt les finalités accordées à

son enseignement qui doivent être révisées et adaptées à nos besoins essentiels. Nous pensons que pour revitaliser cet enseignement, qui manque de portée utilitaire ou pragmatique, l'étude des langues étrangères devrait se centrer aussi bien sur la langue orale que sur la langue écrite. Des facteurs de tout ordre: sociaux, économiques, culturelles et scientifiques nous amènent à opérer ce choix (Il y a, dit-on, plusieurs milliers de syriens étudiant en France, toutes disciplines confondues). Pour que ce choix réussisse, encore faut-il créer chez nos jeunes l'envie et le désir de suivre cet enseignement. Cela ressort, en grande part, de notre responsabilité, nous les enseignants de langue, de notre méthodologie et de notre façon de nous y prendre dans nos classes respectives.

Voyons ensemble quelques pratiques simples et utiles et que bon nombre de professeurs ne semblent guère appliquer. Elles pourront développer la motivation, même partiellement, de nos apprenants vis-à-vis de la langue française et aider à la réalisation des objectifs recherchés:

- En premier lieu, le professeur devrait répondre à plusieurs questions que pose l'apprenant, à savoir: pourquoi apprendre une langue étrangère ? Quels pourraient être les buts à atteindre? Quelle est l'utilité du français pour un Syrien ? Il est important que l'apprenant trouve une réponse claire et précise à ces questions et voie qu'il n'est pas le seul à se les poser. Dans ce dialogue, le professeur devrait convaincre ses apprenants de l'importance d'apprendre le français en expliquant son rôle sur la scène internationale. Beaucoup de Syriens ont l'idée que l'anglais est la langue la plus importante au monde; mais si le professeur explique à ses apprenants que le français est la langue officielle de bon nombre de pays en Europe et en Amérique (Suisse, Luxembourg, Canada, Belgique, Afrique, etc.) et qu'il est enseigné un peu partout dans le monde, cela ne manquera pas de faire évoluer la motivation dans un sens favorable. Dès le début de l'apprentissage, chaque professeur devrait présenter, brièvement, le pays dont on étudie la langue: sa situation géographique, sa contribution au développement de l'humanité, ainsi que les grands

hommes de son histoire. De même, le professeur pourra influencer la motivation de ses apprenants par le type d'activités proposées. Cette motivation nécessite que l'on place les apprenants dans des situations de permanente activité langagière et que chaque tâche proposée soit intéressante et assez facile à réaliser. La satisfaction d'avoir réussi, d'avoir compris, de se sentir intéressé et capable de réaliser les activités demandées, constituera une motivation de plus pour les apprenants. Plus l'apprenant progresse dans l'apprentissage de la langue, plus il sera déterminé à continuer à apprendre cette langue.

- Il est évident que l'univers très abstrait et trop artificiel de l'école ne fournit qu'à une petite élite d'apprenants une motivation qui s'émousse presque toujours à la fin de la scolarité. C'est pour cela que toute action pédagogique, pour être efficace, doit sortir parfois des cadres de l'institution scolaire. En effet, pour qu'une langue étrangère soit utilisée par les apprenants comme moyen de communication, il faut créer chez eux des besoins de communication. Parmi les différents moyens qui peuvent être mis en œuvre pour créer ces besoins, à part ceux qui découlent de la leçon de langue elle-même, des activités proposées aux apprenants en dehors de la classe pourraient être très efficaces à cet égard. Ces activités complémentaires sont très importantes, surtout pour nos apprenants syriens qui, une fois sortis de l'école, n'ont plus de contact avec la langue française, à part ceux qui s'y spécialisent au niveau universitaire et qui représentent en gros 10 % de la population scolaire. Au début de chaque année scolaire, le professeur pourra consulter ses apprenants sur la nature de ces activités, examiner les différentes propositions, juger si elles sont réalisables par rapport aux moyens dont disposent l'école et les apprenants. Parmi les innombrables activités motivationnelles, voici quelques-unes qui peuvent être proposées aux apprenants en dehors de la leçon de langue proprement dite:

a- Création d'un Club français

Dans le but d'offrir aux apprenants un modèle du français moins formel que celui pratiqué en classe, le club pourrait éventuellement avec l'aide des services culturels de l'Ambassade de France en Syrie, projeter des films didactiques ou récréatifs. Les professeurs pourraient préparer leurs apprenants avant la projection en situant le film et en évoquant brièvement le point d'intérêt. La projection de tels films pourraient donner lieu à d'autres activités, le lendemain, en classe de français.

b- Création d'une bibliothèque de classe

Avec la coopération du Centre Culturel Français, on pourrait créer une bibliothèque de classe qui comporterait surtout des livres de lecture facile, comme ceux de la collection "Lire et Savoir", chez Didier, et "Textes en français facile", chez Hachette, des bandes dessinées, collections de dessins humoristique, des revues, etc. De cette façon, tous les établissements pourraient disposer de livres de lecture pour les apprenants et les professeurs. Un service Bibliobus éviterait que certains établissements éloignés des grandes villes ne soient sous-approvisionnés. Il est important que le choix des livres s'opère en fonction des critères et des principes suivants:

- en fonction de l'âge de l'apprenant (adolescent) et de l'orientation des études (littéraires ou scientifique);
- en fonction du niveau linguistique des apprenants;
- la préférence sera donnée aux textes dialogués;
- en fonction du volume des textes de lecture.

2- Objectifs d'apprentissage et contenus des programmes

Langue et civilisation

On a toujours considéré qu'il est impossible de dissocier la langue de la civilisation, mais les rapports existant entre les deux sont d'une grande

complexité et ont suscité, de tous temps, des controverses. Cependant, il semble exister un consensus net sur deux points fondamentaux :

- l'expérience particulière de chaque communauté se traduit dans son langage,
- ce langage est à l'origine de la vision que chaque individu a de la réalité.

Maintenant, il nous reste à nous demander pourquoi inclure l'enseignement de la civilisation dans notre enseignement secondaire? Nous pensons qu'il existe un consensus pour justifier son inclusion: le fait que la civilisation apparaît, à tout moment, impliquée dans la langue et qu'elle n'est pas seulement le support pour l'apprentissage de celle-ci. Voici quelques opinions à ce sujet :

"Langue et culture ne sont pas le moyen que la première nous donne d'accéder à la seconde, mais les deux faces dialectiques d'une seule et même réalité en perpétuel devenir", J. CORTES (1976). "Apprendre une langue n'est pas un acte gratuit, c'est aussi entrer en contact avec les modes de vie et de pensée des natifs de cette langue, que ce soit grâce à l'échange de communications orales ou bien par l'intermédiaire des textes que les Français lisent, sur lesquels ils discutent et réfléchissent", S. MOIRAND (1976). De la vaste gamme d'orientations que l'on peut donner à l'enseignement de la civilisation, suivant la conception qu'on se fait d'elle, nous avons écarté l'approche historique, qui nous semble ne pas correspondre au public auquel nous nous adressons, pour donner la préférence à une approche des faits de civilisation contemporaine qui, à nos yeux, sont davantage susceptibles d'intéresser nos apprenants parce qu'ils présentent une réalité vivante des pays dont on étudie la langue, et qu'ils leur permettront une comparaison avec leur propre réalité pour en dégager les ressemblances et les différences.

Le contenu linguistique du texte de civilisation

La définition du contenu grammatical à enseigner recouvre deux aspects : l'un quantitatif, se référant à la quantité d'informations linguistique et l'autre qualitatif qui se réfère aux informations absolument nécessaires à la compréhension en langue étrangère. Or, dans un programme à objectif unique, la compréhension des textes écrits s'appuyant sur des textes authentiques et actuels, le contenu grammatical et même le contenu lexical ne pourraient être déterminés comme dans le cas de nos actuels programmes. Dans ce cas particulier, l'approche la plus adéquate et la plus logique, serait de subordonner l'étude de la grammaire à l'étude du texte. Une appréhension globale du contenu de celui-ci, par approches successives, sans poursuivre une progression grammaticale rigoureuse, comme le proposent les modèles linguistiques qui décrivent un système et non pas l'emploi de la langue, permettrait d'éviter, dans une certaine mesure, une traduction linéaire, mot à mot. Une grammaire devra être en même temps "pédagogique" dans le sens défini par L. PORCHER (1984): "Une grammaire pédagogique vise à fournir un cadre relativement informel des définitions, diagrammes, exercices et règles explicites qui peuvent aider à acquérir la connaissance et la maîtrise d'une langue donnée". Il ajoute que le contenu grammatical à enseigner devra être également "réduit", c'est-à-dire que l'étude de la syntaxe dans un programme qui va dans une seule direction, ne doit pas se faire de la même façon que lorsqu'on vise une compréhension complète de la langue étrangère".

Langue, documents authentiques et compétence culturelle

"La montée en légitimité didactique des approches communicatives, notamment au cours des dix dernières années, a contribué à instaurer le débat sur l'utilisation pédagogique des documents authentiques en classe de langue, c'est-à-dire d'objets n'ayant pas été élaborés à des fins d'enseignement". PORCHER (1985).

Nous sommes d'accord pour admettre que les textes authentiques, à part leur valeur de motivation, préparent et mettent l'apprenant, dès le début, dans une vraie situation de lecture, plus naturelle que celle proposée par un texte où tous les écueils contre lesquels il pourrait buter ont été enlevés. Les raisons invoquées d'habitude pour remanier un texte, telles que :

- Les difficultés linguistiques dépassant le niveau de connaissance du public pour lequel il a été choisi, ne sont qu'un faux problème; à notre avis; différer ce type de difficultés n'est pas une solution satisfaisante tout réside dans une exploitation appropriée qui mettra en évidence l'accessoire par rapport à l'essentiel, appelés par PORCHER l'intéressant et le démonstratif. Il dit: "Une communauté sociale ne parle jamais sa langue pour les étrangers. Ceux-ci se trouvent donc jetés d'emblée dans cette haute mer, sans progression. On comprend, dans ces conditions, que l'utilisation de documents authentiques en classe constitue un atout majeur puisqu'elle expose les apprenants à la communication sociale telle qu'elle se pratique effectivement dans la communauté-cible. Ce n'est pas une communication artificielle, inventée pour les besoins de la cause : bien entendu, dès qu'elle entre en classe, elle se trouve affectée par l'artifice de toute communication pédagogique et se transforme quelque peu en simulacre, mais elle "ressemble" beaucoup plus à ce qui attend les apprenants hors de l'apprentissage que ne le fait la "langue pédagogique".

Sur le strict plan linguistique, les documents authentiques confrontent les apprenants à la langue telle qu'elle s'emploie, dans sa variété proliférante qu'aucun individu (natif ou non) n'est en mesure de contrôler. Il vaut mieux aborder ces éléments dès le début de l'apprentissage et non pas à sa fin du fait que les apprenants ont à leur disposition un enseignant qui les aidera à découvrir la civilisation étrangère et non tout simplement à déchiffrer des textes.

Suivre une progression grammaticale précise, selon un programme préétabli ne saurait non plus être une raison valable dans notre cas particulier où l'étude de la grammaire sera subordonnée à l'étude du texte afin d'éviter une incitation à la traduction linéaire, comme il arrive souvent avec des textes où l'aspect linguistique l'emporte sur l'aspect communicatif proprement dit.

Nous reprenons l'affirmation de PORCHER (op.cit) selon laquelle l'enseignement de civilisation doit bel et bien se donner pour objectif que l'apprenant se construise une compétence culturelle effectivement opératoire, c'est-à-dire permettant de maîtriser les règles de fonctionnement de la société-cible. Dans cette perspective, ce qui "intéresse" les apprenants mérite une place importante comme motivation, mais ne constitue qu'un moyen, un passage. Une compétence culturelle comme capacité instrumentale à s'orienter dans une culture étrangère, ne se construit certes pas seulement de manière abstraite : elle repose nécessairement sur la connaissance et l'expérience (même sous forme de "simulacre" ou "simulation" pour l'immense majorité de nos apprenants qui ne pourront jamais venir en France) de cette culture, et, à cet égard, l'utilisation de documents authentiques est sans rival.

Données factuelles, modes de vie, objets quotidiens, biens symboliques, doivent évidemment être mobilisés pour un tel apprentissage. Films, chansons, presse, enregistrements sauvages, menus, affiches, imprimés administratifs, photos, plans, livres, récits constituent quelques-uns des ingrédients avec lesquels il est possible et souhaitable de travailler. Il est indispensable que les apprenants aient un contact direct avec ces réalités, même si elles se trouvent, par définition, hors de leur contexte originel. Une compétence culturelle, partie d'une compétence de communication, est donc d'abord une capacité opératoire, un savoir de se servir de, un pouvoir s'orienter dans, une aptitude à prévoir ce qui a des chances de se passer dans telle ou telle situation sociale, une grille d'analyse sociale permettant de ne pas se perdre dans la

culture étrangère et en outre, de ne pas l'identifier d'une manière fallacieuse ou purement normative.

3- Objectifs et Evaluation

L'adéquation des rapports entre les éléments de la triade objectifs-besoins-évaluation est, selon R. RICHTERICH (1985), un des thèmes principaux de la réflexion et de la recherche en pédagogie et didactique des langues vivantes de ces dix dernières années. Il affirme que "(...) L'idéal poursuivi est que les objectifs ne soient pas choisis et définis arbitrairement selon les vues des spécialistes, mais qu'ils le soit en fonction des besoins des différentes catégories de publics. Quant aux modes d'évaluation, ils doivent démontrer si l'apprenant a "concrètement" atteint ses objectifs, c'est-à-dire s'il est capable de répondre aux besoins langagiers qu'il aura lorsqu'il utilisera la langue dans de futures situations de communication". Mais l'évaluation n'est sans doute pas un concept nouveau en pédagogie. Tout le long de son histoire, la société éducative a cherché d'une manière ou d'une autre, à contrôler la qualité des produits issus de l'entreprise éducative. En éducation, le concept d'évaluation a subi des changements très sensibles dans les dernières décennies, changements qui ont été en grande partie décidés par la rationalité et la rigueur de la didactologie d'une part, et par la nécessité, ressentie en pédagogie, de formuler des objectifs pédagogiques avant d'entreprendre toute démarche éducative, d'autre part. Le rôle de l'évaluation ne se limite plus à la simple notation de la production des apprenants, mais son rôle est plus large et plus complexe; il s'étend à la qualification du travail des enseignants et des programmes qui sont à la base de leur enseignement.

Dans la pédagogie traditionnelle, l'évaluation se situe au niveau de l'apprenant, dans une perspective de diagnostic de son savoir et de pronostic pour son orientation vers certains débouchés scolaires qui, la plupart du temps, ne sont pas accessibles à tous. Mais la mesure des résultats d'apprentissage se fait sans déterminer préalablement un critère

de comportement qui puisse servir de cadre de référence. Les différentes procédures d'évaluation devraient, nonobstant, mettre en évidence les changements apportés par un cours déterminé, ayant comme référence le niveau d'entrée et d'issue précisé d'avance. D'autre part, si nous retenons comme définition d'évaluation, celle donnée par le psycho-pédagogue RICHTERICH (op.cit) : "En psychopédagogie, l'évaluation se définit comme une prise d'information qualitative et quantitative portant sur le sujet apprenant, sur le maître, sur le programme et sur les conditions de l'environnement, en fonction de la prévision ou de l'organisation du processus de l'intervention", nous constatons que la procédure que nous appelons traditionnelle ne rend compte que d'un seul aspect de la vaste gamme qui intervient dans l'acte didactique. Elle est une appréciation subjective et impressionniste.

En effet, nous avons assisté à la naissance des nouveaux instruments d'évaluation : les tests objectifs avec toutes les caractéristiques qui les définissent (validité, fiabilité, objectivité, adéquation) et les formes qu'ils peuvent prendre (tests d'aptitude, de niveau, de contrôle, de progrès), mais ces tests, loin d'entraîner une transformation conceptuelle ou opérationnelle de l'évaluation, continuent de mesurer un résultat, sans que pour autant l'enseignant s'interroge sur le déroulement du processus enseignement/ apprentissage. Ces tests garantissent la même notation ou appréciation quel que soit l'examineur et quels que soient la date et le lieu de correction. Les avantages de ces nouveaux tests dits objectifs, par rapport à l'évaluation traditionnelle, seraient encore plus rentables si l'évaluation, à travers ces tests, rendait compte du degré de réalisation d'un objectif aux niveaux :

- individuel, afin que chaque élève prenne conscience, non seulement des lacunes qu'il lui faut combler pour atteindre un certain comportement, mais surtout des progrès qu'il a atteints par rapport à son niveau de départ;

- de l'ensemble d'une classe, afin de mesurer le degré d'adaptation des différentes stratégies pédagogiques mises en oeuvre par l'enseignant pour atteindre l'objectif de son cours. C'est de cette façon que l'enseignant pourrait s'assurer le feed-back de régulation adéquat, que tout acte pédagogique réclame et qui justifie la fonction de diagnostic que l'évaluation s'attribue.

Le programme mis en pratique en Syrie évoque l'évaluation comme devant être une partie intégrante du processus éducatif, dans toutes ses étapes et dans tous ses aspects. Cependant, des suggestions ou des définitions ne suffisent pas à faire la loi. L'observation et l'analyse de certains tests de français appliqués dans la plupart de nos classes, nous permettent de faire les remarques suivantes:

- Les questions, la plupart du temps, sont saturées au niveau "rappel de connaissance", mesurant le contenu de l'histoire qui a été le support thématique pour le traitement d'un contenu linguistique, ce qui donne des questions du type:
 - Quel est le métier de Sami ?
 - Comment s'appelle son village ?
 - Avec qui a-t-il voyagé ?

Ces tests, dans certains cas, ne sont pas valides, c'est-à-dire que les items mis en jeu pour évaluer une certaine capacité linguistique ne sont pas les plus adéquats pour les mesurer. Ainsi, on trouve les exercices à trous dès le début de l'apprentissage, étapes où l'on devrait développer chez l'apprenant la capacité de s'exprimer oralement. Les items sont loin de mesurer ce qu'ils sont censés mesurer, car les apprenants doivent les réaliser une fois étudiée la règle sur laquelle ils s'appuient. L'évaluation faite ainsi, elle relève de l'entraînement grammatical et ne mesure pas un savoir-faire précis, comme l'expression orale ou écrite; et pourtant, il ne s'agit pas d'une évaluation formative, mais plutôt sommative ou

accumulative portant sur un semestre d'apprentissage de langue étrangère. Le manque de rigueur quant à la validité de ces tests ne témoigne pas d'un manque de conscience professionnelle de la part de professeurs qui les ont élaborés. La cause, il faut la chercher ailleurs; à notre avis, c'est une formation adéquate dans ce domaine qui leur fait défaut. A ce fait, il faut ajouter que les dispositifs administratifs obligent l'enseignant à mettre un minimum de notes partielles pendant chaque semestre de la langue étrangère. Comment assurer une évaluation qui devrait porter sur l'expression orale et écrite avec des classes dépassant souvent les 45 apprenants ? Une raison de plus pour affirmer que nos objectifs dépassent largement nos possibilités.

Dans une pédagogie par objectifs et centrée sur l'apprenant, tout semble se prêter pour que l'évaluation joue son vrai rôle, qu'elle permette à l'enseignant, non plus de punir ou de censurer l'échec d'un apprenant, mais d'utiliser cet échec comme une source d'information pour qu'il puisse modifier, changer ou restructurer son action pédagogique.

Conclusion

Pour terminer, nous disons que si malgré tous les problèmes que nous avons vus précédemment, une réforme méthodologique n'est pas pour demain, et c'est bien là tout le problème, nous souhaiterions, néanmoins, que les enseignants repensent très rapidement leurs pratiques métalinguistiques dans les classes de langue. La méthode pratiquée doit être un moyen d'amener l'apprenant à comprendre ce qu'on lui dit, par le recours à son intuition, à son activité mentale et à répondre intelligemment et correctement. Autrement, cette méthode serait une mécanique illusoire et rebutante, la conversation se réduirait alors à une série stéréotypée de questions et de réponses artificielles. C'est-à-dire que l'étude d'une langue doit partir toujours du sens et retourner au sens. Il s'agit moins de se livrer à une acrobatie mnémotechnique, à une algèbre linguistique que de s'exprimer aisément et intelligemment.

Dans l'enseignement des langues vivantes, il faut cesser de considérer l'apprenant comme un incompetent en matière de langage. Il dispose d'une expérience très riche, celle de son vécu de locuteur-auditeur de sa langue maternelle. Pourquoi ne pas l'aider à partir de cette expérience pour la théoriser? Aussi, c'est une erreur de vouloir, à tout prix, assimiler l'apprenant adolescent au petit enfant qui apprend sa langue maternelle. Celui-ci n'entend généralement que cette langue: elle est, pour lui, une nécessité vitale. L'adolescent, au contraire, étudie la langue étrangère, bien souvent, sans s'apercevoir de sa réelle utilité. Il est déjà capable d'exprimer ses idées et ses sentiments en arabe, et il lui est particulièrement pénible de couler sa pensée dans des moules nouveaux. Quant à la traduction, nos enseignants en font généralement un usage abusif, comme étant le procédé le plus simple pour se faire comprendre. C'est là une méthode paresseuse qui suit la loi du moindre effort. Mais il y a également l'erreur inverse, celle du professeur qui tient à monologuer en français et se trouve incapable de communiquer avec son auditoire: le voilà aux prises avec l'incompréhension, le désordre, voire le découragement. Nous ne prétendons pas que la traduction arabe doive être constamment et immédiatement donnée: ce qui entraverait les recherches des apprenants. Le professeur, pour expliquer un mot nouveau, multipliera les expressions où il l'emploiera, mais là où il a le sentiment que le mot ne passe pas, que ses apprenants ont cherché vainement, que leur esprit risque de s'égarer, le maître pourra alors demander à un élève l'équivalent arabe.

Une méthode de langue étrangère doit être employée avec un esprit lucide, alerte, très souple. Sentir d'abord ce que l'apprenant pourra comprendre de la question, discerner dans une réponse maladroite, incomplète, l'élément utilisable: on voit alors ce qu'il faut de patience, d'attention, de finesse, afin de pouvoir conduire une conversation naturelle, vivante et intéressante.

BIBLIOGRAPHIE

BOGAARDS, P (1984) : "*Attitudes et motivations: quelques facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère*" in " le Français dans Le Monde N°185.

CORTES Jacques (1976) : "*Enseignement de la civilisation*", in Amis de Sèvre N°83.

DEBYSER, Francis. (1977) : "*Exprimer son désaccord*" in Le Français dans le Monde No153. pp 80-88.

GALISSON Robert

- (1987) : "*S.O.S didactique des langues en danger*" in ELA N° 27.

- (1980) : "*D'hier à aujourd'hui..*". . CLE International, Paris .

MOIRAND Sophie (1976) : "*Approche des textes écrits*", in ELA N°23.

PORCHER Louis:

- (1984) : "*Grammaire et didactique des langues*" ; Hatier Paris.

- (1985) : "*L'intéressant et le démonstratif : A propos du statut de la didactique des langues et des cultures*", in ELA N °60. pp 17-21.

RICHTERICH René (1987) : "*Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*". Paris Hachette. P26. ·

Received 26/2/2007.