

MELANGES PEDAGOGIQUES 1988

**SOUVENT THEME VARIE : LE CAS DES OBJECTIFS**

*Henri HOLEC*

**ABSTRACT**

Traditionally, the specification of language-teaching objectives has been carried out with little or no reference to the individual learner's characteristics or needs. In recent years, more learner-centred approaches have tried to take into account certain kinds of individual objectives or motivations, but these are still largely restricted to what teachers and linguists regard as "good reasons" for learning a language. Here, a number of examples are given of learning objectives which are not usually considered : it is argued that whatever the learner's objectives, they are "good reasons" and should be respected.

Traditionnellement, le QUOI enseigner dans une classe de langue pouvait aisément se déterminer : vous preniez votre groupe d'élèves, vous en appréciez de manière plus (en le testant, par exemple) ou moins (en lui attribuant automatiquement le niveau théorique d'entrée dans la classe où vous le trouviez) précise la quantité de langue (vocabulaire, grammaire, prononciation, etc.) acquise ; vous aviez d'autre part la quantité totale de langue à apprendre ; il ne vous restait plus qu'à faire la soustraction et à découper dans le résultat la portion consommable dans le temps d'enseignement alloué à ce groupe. Tout était, ou semblait, simple dans la mesure où l'on savait que le code linguistique était ce qu'il fallait enseigner, tout le code et rien que le code (avec quelques adjuvants de culture-folklore), et que ceci était le cas quels que pouvaient être les apprenants concernés : pour le vocabulaire, c'était le postulat que les listes de fréquence établies pour l'anglais dès 1953 (Michael West) et pour le français dès 1956 (Gougenheim et al) avaient largement contribué à établir et à justifier.

Mais avec l'arrivée des grands nombres, déclenchée par l'instauration ou la prolongation de la scolarisation et par l'accroissement de la demande de formation continue, les certitudes de l'enseignement de langue se sont immédiatement trouvées confrontées à des problèmes insolubles ; en l'occurrence, comment mobiliser des moyens aussi considérables que ceux qu'aurait impliqués une multiplication de cursus dont on ne pouvait envisager qu'ils puissent ne pas être lourds ? Il devenait urgent de s'assurer du bien-fondé de ces certitudes en se préoccupant, en particulier, davantage de ceux à qui l'enseignement s'adressait que cela n'avait jusqu'alors été le cas lorsque le contenu des programmes n'avait été défini, pour l'essentiel, qu'en fonction de la langue, matière à enseigner. Dès les premiers pas dans cette direction, il est apparu que les **"bonnes raisons"** qu'un apprenant pouvait avoir d'apprendre une langue aussi bien que **sa spécificité en tant qu'apprenant** invalidaient l'hypothèse d'uniformité et d'homogénéité sur laquelle reposaient les pratiques en cours.

Il est clair, en effet, que les objectifs d'acquisition que se fixe un apprenant sont étroitement liés aux utilisations qu'il compte faire des compétences qu'il aura pu acquérir. En fait, c'est même ainsi qu'il définit dans un premier temps ses objectifs, avant de les transposer en langage "linguistique" (apprendre de la grammaire, du vocabulaire, etc.). Quoi de plus naturel, d'ailleurs, de la part de quelqu'un que rien ne pousse à apprendre pour apprendre ou à savoir une langue pour le plaisir de la savoir (alors que pour l'enseignant la tentation est grande de limiter son rôle à enseigner la langue pour que les apprenants la sachent et non pas pour qu'ils s'en servent) ?

De nombreux discours définitifs ont déjà été échangés depuis les premiers travaux de René Richerich sur les besoins langagiers (RICHTERICH, 1973). Il suffira de souligner ici que, quelles que soient les raisons d'acquérir une langue invoquées par les apprenants, **toutes** ces raisons sont **"bonnes"** : les raisons d'ordre fonctionnel, instrumental, ne sont en rien plus dignes d'attention que les raisons d'ordre culturel ou celles d'ordre strictement social, et l'on est tout aussi justifié de vouloir apprendre le français pour être standardiste internationale, pour satisfaire sa curiosité linguistique ou pour se conformer aux normes de sa classe sociale ; de même, à

l'intérieur de chacune de ces trois catégories, toutes les raisons se valent : la fonctionnalité de la réussite à un examen est tout aussi recevable (et son enjeu est tout aussi important pour qui est concerné) que celle de l'efficacité professionnelle, par exemple. Toute hiérarchisation de ces "bonnes raisons" représente un choix, moral, économique, politique, etc., et ne saurait en aucune façon en constituer une caractéristique intrinsèque.

Ce qui est néanmoins certain, c'est que chacune de ces raisons n'a pas les mêmes conséquences sur ce que va en définitive comporter le programme d'apprentissage suivi : le même contenu, parfaitement adéquat ici, peut aussi être totalement inapproprié là, et, n'en déplaise à l'arrière-garde de la défense de la langue française, apprendre le français n'est pas apprendre la même chose dans toutes les situations pédagogiques. Deux exemples de "bonnes raisons", fréquentes bien que peu souvent prises en compte, suffiront à illustrer notre propos.

**Exemple 1** - Bien des adultes qui s'inscrivent à des cours de langue le font pour la simple raison qu'ils veulent pouvoir suivre le travail de leurs enfants dans ce qui constitue pour ces derniers une des disciplines de leur cursus scolaire. Doit-on systématiquement imposer à de tels apprenants des programmes visant à développer une compétence générale dans cette langue : oral, écrit, compréhension, expression, toute la grammaire, un lexique aussi étendu que possible, et le tout jusqu'à un niveau sensiblement égal à celui du locuteur natif ? Ne vaut-il pas mieux être réaliste et diminuer le risque que ces parents d'élèves abandonnent très rapidement l'étude de la langue devant l'ampleur de la tâche et l'inutilité relative de leurs acquisitions au regard de l'utilisation qu'ils souhaitent en faire en leur proposant un programme spécifique caractérisé par :

- un contenu linguistique élagué et adapté (proche du contenu des programmes de leurs enfants, par exemple) ;

- des objectifs langagiers limités aux compétences nécessaires pour remplir les rôles qu'ils veulent pouvoir jouer auprès de leurs enfants : écouter, avec le texte sous les yeux, la leçon qui leur est récitée et signaler les omissions ou déformations, corriger les grosses erreurs de prononciation, souffler la suite en lisant à voix haute, par exemple ;

- des objectifs **spécialisés péri-langagiers** permettant de développer les capacités non langagières requises par les fonctions d'aide et de contrôle envisagés, à savoir :

- apprendre à se servir de dictionnaires unilingues et bilingues et à en expliquer l'utilisation ; apprendre à chercher soi-même les réponses à des questions d'ordre linguistique dans un corpus de textes ; s'informer sur les stratégies d'apprentissage pour être en mesure de faire des suggestions de techniques ; etc. ; il s'agit, en somme, de développer sa capacité d'aider quelqu'un à apprendre en apprenant soi-même à apprendre ;

- développer des stratégies d'évaluation (appréciation du degré de correction ou d'appropriation d'une performance et suggestions de rectifications le cas échéant) : apprendre à lire les transcriptions phonétiques pour apprécier la prononciation, par exemple ; comme le savent tous les enseignants, la capacité de juger les performances des autres peut être développée bien au-delà de sa propre compétence de production.

**Exemple 2** - Un autre cas particulier (mais ne le sont-ils pas tous, plus ou moins) est celui de ces spécialistes de langue que sont, à des titres divers, certains fonctionnaires de ministères de l'éducation ou des affaires étrangères, les collaborateurs de grandes institutions à l'étranger (le British Council en France, par exemple), certains responsables de secteurs didactiques dans les maisons d'édition, les journalistes, hommes de radio ou de télévision qui œuvrent dans les médias à vocation didactique, en un mot tous ceux qui sont engagés dans les métiers des langues (enseignants et linguistes exclus). Il est bien évident que pour chacun d'entre eux les compétences langagières requises sont différentes. Mais il est tout aussi évident que dans de telles professions les enjeux langagiers ne peuvent être réduits à des questions de langue : ceci est si vrai que, dans le domaine de l'édition, par exemple, le responsable francophone d'un secteur F.L.E. doit acquérir une compétence en français langue étrangère que sa connaissance du français comme langue maternelle ne lui confère pas automatiquement.

En résumé, que l'apprentissage d'une langue doive être diversifiée en fonction des "bonnes raisons" qui le motivent ne fait plus vraiment de doute pour personne, sauf pour quelques "puristes", et dans certaines langues seulement, dont le français (mais pas l'anglais), comme l'ont montré les quelques réactions d'hostilité au concept de compétence en français sous-jacent aux diplômes D.E.L.F. et D.A.L.F. lors de leur création (cf. HOLEC, 1985). En revanche, il reste, dans la quasi totalité des pratiques d'enseignement, à prendre en compte le "péri-langagier" dont il a été question, qui doit faire partie intégrante, tout comme le langagier proprement dit, des objectifs d'acquisition : on est encore loin, en effet, d'avoir exploré tout ce qu'implique le fait que les besoins langagiers ne s'analysent pas qu'en termes de besoins de langue.

A cette première source de diversification des programmes d'apprentissage, les "bonnes raisons" d'apprendre, vient s'en ajouter une seconde, constituée par la **dimension nécessairement individuelle** de tout apprentissage. Chaque apprenant se situe à l'intersection d'un cas général et de son cas d'espèce : ses objectifs d'acquisition participent à la fois des "bonnes raisons" de sa catégorie (parent d'élève, par exemple), en termes des capacités qu'il souhaiterait acquérir, et de ses exigences personnelles en termes des limites, des seuils, qu'il se fixe dans chacune de ces capacités. Ces limites dépendent, dans des proportions relatives variables selon les individus, aussi bien de certains traits de sa personnalité (degré de perfectionnisme, par exemple) que des contraintes qu'il doit prendre en compte (degré de proximité des échéances auxquelles il doit faire face ; disponibilité temporelle pour l'apprentissage, par exemple) ou de la manière dont il compte personnellement faire usage de ses capacités (degré d'implication, qui dépend, par exemple, du degré d'acculturation visé).

Ceci est particulièrement vrai dans le cas des apprenants adultes, mais non exclusivement. Le public scolaire, qu'on le veuille ou non, présente autant de diversité :

- diversité introduite par la spécificité des filières dans lesquelles s'insère l'apprentissage de langue et par la nature de l'évaluation sanctionnant cet apprentissage ;

- diversité ayant son origine dans l'individualité de chaque apprenant : importance accordée à cette discipline (primordiale, pour compenser des faiblesses dans d'autres disciplines, par exemple) ; intérêt qui lui est reconnu (le simple fait que cette langue soit au programme ne suffit pas à assurer passion et enthousiasme de la part de tous les élèves) ; degré de réussite souhaité (tous les élèves ne se fixent pas la note de vingt sur vingt comme idéal) ; etc.

Cette diversité individuelle est en fait une des constantes de l'apprentissage de langue en milieu scolaire, comme en témoigne l'écart parfois considérable qui sépare le programme théorique dispensé et le programme effectif réalisé par chaque apprenant. Et vouloir **imposer** à tous une perfection, irréalisable au demeurant, au lieu de **permettre** à chacun d'atteindre les limites qu'il s'est fixées conduit à bien des frustrations et des rancœurs aussi bien du côté des enseignants que du côté des apprenants.

Au total, ce qui caractérise principalement l'objet d'un apprentissage de langue, et par contrecoup celui d'un enseignement de langue, c'est :

- d'une part, qu'il s'agit, en fait, d'un objet diversifié et hétérogène et qu'il conviendrait davantage de parler d'objets pluriels d'apprentissage : non seulement tout le monde n'apprend pas une langue de la même manière, mais ce que dans tous les cas on nomme "langue" peut varier d'un apprentissage à l'autre ;

- d'autre part, que cet objet ne se réduit pas à des contenus **langagiers** : apprendre une langue c'est aussi apprendre autre chose que cette langue, cet autre chose pouvant parfois même s'avérer plus important que la langue.

Dans ces conditions, il est clair que la définition d'objectifs d'enseignement/apprentissage de langue pour des publics réels, et non des entités apprenantes fictives, doit maintenant beaucoup plus systématiquement prendre en compte le volet "péri-langagier" des conditions dans lesquelles seront mises en œuvre les capacités acquises : non seulement apprendre une langue ne peut plus être envisagé indépendamment des pratiques sociales dans lesquelles elle s'insère, mais une langue étant toujours apprise au titre d'instrument d'action, et son apprentissage faisant partie de l'apprentissage des capacités requises pour l'action, elle est également indissociable des actions dans lesquelles elle est mise en œuvre.

### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

HOLEC H. (1985), "Les nouveaux diplômes de français langue étrangère : le D.E.L.F. et le D.A.L.F.", **Mélanges pédagogiques**, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

RICHTERICH R. (1973), "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes", in TRIM, J.L.M. et al (1973), **Systemes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes**, Strasbourg, Conseil de l'Europe.