

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE ABBES LAGHROUR KHENCHELA



Faculté des lettres et des langues étrangères

Département de littérature et de langue française

Polycopiè de la matière

Enseignement du français en Algérie



Dre. Benhafsi Dalila

Cours destinés aux étudiants de : Master II

Année académique 2022/2023

Cours de la matière : *Enseignement du français en Algérie*

Master II Langues
appliquées

2022/2023

Unité fondamentale2

Système d'évaluation: 100 cours (examen)

Les objectifs du cours de : Enseignement du français en Algérie

L'étudiant doit être conscient des finalités assignées à l'enseignement du français en Algérie.

L'étudiant doit inscrire sa démarche pédagogique dans le cadre de ces finalités

Connaissances préalables recommandées

Cours (1H30) : exposés théoriques des fondements en Didactique ainsi qu'une présentation des concepts en Enseignement/Apprentissage. L'étudiant doit également avoir des connaissances acquises :

Avoir quelques notions d'Histoire.

Savoir lire des textes officiels.

Mode d'évaluation:100//° Examen

Contenu de la matière.

Ce cours propose un aperçu sur l'enseignement du français en Algérie :

Les finalités de cet enseignement, les différents statuts attribués à cette langue, les différents choix méthodologiques adoptés

INTRODUCTION

De nombreuses civilisations ont occupé le territoire algérien à travers l'histoire. Plusieurs peuples s'y sont succédés afin de coloniser ce pays habité par des populations berbères. La conséquence de ces conquêtes se traduit par une coprésence sur le territoire algérien de plusieurs langues qui sont l'arabe moderne ou standard, l'arabe algérien, le berbère et le français. Ces langues n'ont pas toutes le même statut sur le territoire algérien. Si l'arabe et le berbère (Tamazight) sont considérés comme des langues nationales et officielles, le français, lui, est catégorisé comme langue étrangère. En ce qui concerne les autres dialectes régionaux, ceux-ci sont minorés. Cependant, il a été remarqué que la langue la plus utilisée et la plus répandue dans l'environnement sociolinguistique algérien demeure la langue française. Plusieurs chercheurs s'accordent sur le fait que le français en Algérie joue un rôle très important. Et cela dans de nombreux domaines comme l'économie et l'éducation. Nous allons dresser un état des lieux de l'ancrage de la langue française en Algérie. Pour cela, nous allons, d'abord, revenir sur la raison de la présence du français en Algérie. Puis, nous allons aborder ses champs d'application et la promotion dont il bénéficie actuellement. Et pour finir, nous nous pencherons sur la façon dont les deux groupes sociaux arabophone et francophone se représentent cette langue.

Cours 01

Historique de la genèse de la langue française en Algérie

L'Algérie est un pays francophone du fait de son passé colonial. L'histoire qui lie l'Algérie à la France remonte à plusieurs années. L'Algérie a été une colonie française pendant 130 ans. Rappelons que la France a débarqué en Algérie à la moitié du XIX^{ème} siècle. Suite à un problème entre les deux gouvernements français et algérien, la France a décidé de conquérir l'Algérie. A partir de cette époque, l'Algérie devient un département français, donc une partie intégrante du territoire hexagonal. Mais, ne pouvant supporter le système auquel la France les a soumis, les Algériens ont décidé d'entrer en guerre contre la France. Il est resté de cette période, entre autres, un héritage culturel dont la langue française fait partie.

1- La langue française durant la période coloniale:

Avant la colonisation française, la seule langue écrite en Algérie était l'arabe classique, diffusée avec l'islam. Mais, lors de la colonisation française (1830-1962), le français a été introduit en tant que langue officielle par les autorités françaises dans l'administration algérienne. Toutefois, l'implantation de la langue française dans les institutions étatiques algérienne s'est effectuée par étapes. Durant la première étape (1883-1922), les populations autochtones s'attachant à la culture arabo-musulmane ont refusé de fréquenter les écoles françaises. Mais, ces populations autochtones qui étaient hostiles à l'enseignement du français ont fini par l'accepter et même par le revendiquer du fait de la place qu'il occupait à ce moment là. En effet, durant la période de (1922-1962), le français représentait une clé pour accéder à certains postes dans l'administration. A cette époque, le français était enseigné aux Algériens en tant que langue maternelle, avec les mêmes programmes, les mêmes méthodes que celles qui étaient appliquées en France pour les apprenants ou les élèves Français.

La langue française après la période coloniale

Au lendemain de l'indépendance, le principal objectif des autorités algériennes sur le plan linguistique était de redonner à l'arabe la place qu'il avait perdue. Ainsi, elles ont procédé à

la politique de l'arabisation .Il s'agit d'une politique qui vise à rendre à la langue arabe tous ses droits et à la proclamer langue nationale et officielle. Pour ce qui est du français, il se voit conférer le statut de langue étrangère ou seconde. De ce fait, une série de réformes organisant son apprentissage ont été mises en place. Mais, depuis la décision de l'état d'arabiser le système éducatif la place du français s'est réduite dans les écoles. Nous pouvons dire qu'à chaque réforme, la place de cette langue se rétrécit. Son volume horaire hebdomadaire ne cesse de changer, il est passé de 15 heures par semaine à 11 heures durant les trois années du deuxième palier (primaire) et de 9 heures par semaine durant les trois années du troisième palier (collège).

La politique d'arabisation s'inscrit dans la démarche de réappropriation de l'identité arabo-musulmane à laquelle les Algérien doivent, selon les autorités politiques de l'Algérie indépendante, s'identifier. C'est la raison pour laquelle, le premier président Ahmed Ben Bella a prononcé en 1963 le discours suivant ; « *Nous sommes des Arabes, des Arabes, dixmillions d'Arabes [...] Il n'y a d'avenir dans ce pays que dans l'arabisme* ».

Cours 2

Les champs d'application du français en Algérie

En Algérie, le français est utilisé dans plusieurs sphères. Nous pouvons dire en rejoignant l'avis de SebaaRebah (2002) que le français s'est beaucoup plus implanté à l'ère actuelle que durant la période coloniale. Un grand nombre d'institutions administratives, notamment celles des secteurs économiques et bancaires continuent à fonctionner en langue française. Le français est aussi omniprésent dans le quotidien des Algériens. Les termes français sont abondants dans le lexique des Algériens. Concernant les moyens de communication, la plupart d'entre eux utilisent le français.

2-2 : Le français dans le domaine professionnel

Le français représente la langue de travail dans plusieurs secteurs en Algérie. Dans une étude menée dans les principales villes algériennes, il a été montré que l'arabe et le français sont les deux langues de communication et de fonctionnement au sein de la banque « *le travail technique (comptabilité, analyse financière, gestion, etc) se fait en français. Les documents, formulaires et fiches sont en arabe et en français* » (Bellatreche, 2009). Cette même étude indique que le français est la langue qu'utilisent la majorité des employés dans leur travail qu'ils soient nationaux ou étrangers. D'autres études menées dans le milieu professionnel en Algérie notamment celles de (Sebaa, 2002 ; K. Taleb-Ibrahimi, 1995) ont montré que même après l'indépendance, le français est la langue utilisée en concurrence avec l'arabe dans différentes situations de communication au sein des administrations.

Enfin, il est plus facile de trouver un travail en Algérie en ayant une maîtrise en français plutôt qu'en arabe. Les secteurs du travail en Algérie privilégient les personnes qui parlent la langue française. En effet, divers domaines de travail en Algérie emploient le français comme langue de travail, avec parfois l'arabe classique et l'arabe dialectale.

2-3 : Le français dans l'enseignement supérieur et le monde de la recherche

Dans l'enseignement supérieur algérien, le français est la langue la plus répandue. De nombreuses filières assurent leur enseignement en langue française (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, architecture, école vétérinaire, polytechnique, etc.). Ainsi, le français garde son statut de langue d'enseignement à l'université. Il demeure malgré la politique

d'arabisation langue véhiculaire des savoirs, même après l'indépendance. Le constat établi à ce propos par Achouche reste d'actualité: « *malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien* »(Achouche, 1981).

2- 3 : Le français dans les pratiques linguistiques des Algériens

Dans les pratiques linguistiques des locuteurs algériens, la langue française est toujours présente. Néanmoins, ces pratiques sont différentes d'un milieu social à un autre et se manifestent sous des formes diverses. Nous trouvons dans ces milieux des emprunts directs et des emprunts intégrés. Il faut mentionner que comme le souligne (Benhamla ,2009) il ne s'agit pas nécessairement d'emprunts de nécessité. Souvent, le signe emprunté garde son référent original.

- emprunts directs : l'unité lexicale empruntée à la langue française ne subit aucune transformation.
- Normal Ex: Normal de (faire)
- Surtout Ex : surtout (n'oublie pas)
- Voiture Ex :(Elle est dans) la voiture

Remarque :

il faut préciser que les mots ou expressions entre parenthèses sont prononcés par les Algériens sont prononcés en langue locale.

- Des emprunts intégrés : l'unité lexicale empruntée subit des modifications morphosyntaxiques, et phonétiques afin de s'adapter à la langue arabe ou berbère.

1. Gendarme /daʒadarmi/
2. Le cinéma /əssinima/

- Alternance codique : un usage alternatif de deux ou plusieurs langues dans le même énoncé ou le même discours (Gumperz, 1982). En Algérie, nous percevons cela à travers l'introduction dans des énoncés en langue française des mots en kabyle ou en arabe.

1. Berbère/ français : Je ne pense pas que je vais rester /go khamagui/ traduction (dans cette maison).

2. Arabe/français : j'ai profité de le mettre 3 fêtes puis /smanet 3alih šwija[1]/ *traduction* (j'ai légèrement grossi).

- Néologisme : Un mot nouveau ou récemment apparu dans une langue. Les Algériens créent de nouveaux mots en adjoignant au morphème arabe ou kabyle un suffixe français. Il faut préciser que ce procédé donne un mot inexistant en langue française

1. Hitt Ce néologisme est créé sur la base de « Hit » (le mur) et du suffixe « iste »
2. Dégoût dégoûtage. Ce néologisme est créé sur la base de « dégoût » et du suffixe « age »
3. Taxis Ce néologisme est créé sur la base « Taxis » de et du suffixe « eur » Les exemples cités sont transcrits en alphabet phonétique international (API).

4- Le français dans les médias

Dans l'environnement médiatique algérien, le français est très présent. D'après certains chercheurs tels (Dourari, 2003). Les tirages des journaux francophones ne sont pas très différents de ceux qui ont eu lieu au moment de l'Algérie-française. Autrement dit, les journaux francophones maintiennent leur position dans le marché médiatique algérien. Ils ont toujours leurs fidèles lecteurs. D'ailleurs, la capitale algérienne possède à elle seule six journaux francophones, El-Moujahid, Alger-républicain, Liberté, Alger-soir, Le Matin, El-watan (Asselah-Rahal, 2001).

D'autre part, la chaîne III de la radio algérienne émet des programmes en français. De son côté la télévision algérienne d'état projette presque chaque soir des films en français et même des débats en langue française, sans oublier le phénomène de la parabole qui a accentué l'intérêt des algériens pour le français (Asselah-Rahal, 2001).

5- Le français dans l'environnement des Algériens

De nombreuses enseignes, panneaux publicitaires sont écrits exclusivement en français et cela depuis même la loi de généralisation de la langue arabe. De même pour le nom des rues, plusieurs rues en Algérie portent les noms des personnalités françaises.

Exemples :

1. Les enseignes des magasins : cafétéria, boulangerie, imprimerie, papeterie, vente en gros, coiffeur.

2. Les noms des rues : Saint-Jean, Saint Cloud, Gambetta, le Square, la Corniche, la Place Polygone.

3. Les panneaux publicitaires : Ifri, l'eau, la vie. Dixan, plus de savon pour plus d'efficacité.

6- Les types de francophones en Algérie

Selon Rehal Safia, la réalité sociolinguistique algérienne a permis d'identifier trois types de francophones :

1. Les vrais francophones : ce sont les personnes qui parlent le français dans la vie de tous les jours et qui communiquent en français avec leur entourage.
2. Les francophones occasionnels : ce sont des individus qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (formelles ou informelles) mais dans cette catégorie, il y a un usage alternatif du français et de l'arabe (dialectal).
3. Les francophones passifs : ce sont les locuteurs qui comprennent le français mais qui le parlent pas.

Cours 03

La promotion de la langue française dans l'Algérie contemporaine

La valeur du français en Algérie ne cesse de s'accroître. De nombreux jeunes manifestent le désir de l'apprendre. Ainsi, les centres culturels français que le gouvernement a fermés juste après l'indépendance ont ré-ouvert. Les jeunes algériens fréquentent massivement ces centres dans lesquels ils ont l'opportunité de suivre des programmes en français. D'autres parts, de nombreuses écoles privées ont vu le jour. Ces écoles proposent des formations en langue française et arabe. En ce qui concerne le secteur universitaire, certains étudiants se voient dans l'obligation de prendre des cours de français afin de combler leurs lacunes, des lacunes qu'ils ont accumulées durant leur scolarité avant l'obtention du baccalauréat.

Le français au niveau des représentations

Le terme « représentation » a été étudié dans plusieurs disciplines en sciences humaines (sciences du langage, sociologie, psychologie, anthropologie, épistémologie, philosophie,...). Les représentations linguistiques sont perçues à travers les mythes, les valeurs et les stéréotypes que le locuteur développe sur certains stéréotypes que le locuteur développe sur certaines langues ou variétés linguistiques (Jodelet, 2003). En Algérie, les représentations sur la langue française diffèrent d'un groupe social à un autre.

Groupe social francophone

Ce groupe représente le français comme une langue de modernité, de technologie et de promotion sociale. La pratique du français permet selon ce groupe d'avoir l'image de quelqu'un de cultivé, et d'être valorisé sur le plan social. L'élite francophone se représente aussi le français comme étant une langue qui va lui permettre de s'ouvrir sur la culture occidentale et de nouer des relations avec l'occident. Ainsi, elle pense que le français doit être enseigné aux enfants dès l'école primaire. Ceci permettra aux enfants algériens, d'après cette catégorie de disposer non seulement de deux langues dans leur répertoire langagier,

mais aussi de ne pas être confronté à un problème de langue dans le cas où ils décident de faire leurs études dans les filières où le français est langue véhiculaire des savoirs (Benrabah, 1999).

Groupe social arabophone

La catégorie d'individu qui rejette la langue française en Algérie avance l'argument suivant : le français est la langue de l'ennemi et du colonisateur. Donc, pour ne pas avoir de liens avec le colonisateur, il ne faut pas laisser répandre sa langue. De plus, l'arabe est une langue sacrée. C'est la langue du coran et de la religion musulmane. Il faut qu'elle soit promue, et utilisée dans toutes les institutions étatiques. C'est la raison pour laquelle ce groupe pense que les élèves algériens doivent apprendre la langue arabe dès leur jeune âge.

Cours 4

Statut des langues en Algérie

4-1 : Les langues dans la Constitution

Concernant le statut des langues présentes en Algérie, la nouvelle Constitution du 30 décembre 2020 n'apporte aucune nouveauté par rapport aux précédentes, celles de 1963, 1976, 1989, 1996 (révisée en 2002, 2008, 2016 et 2020).

En page 7, les articles 3 et 4 définissent clairement la politique linguistique :

Art. 3. L'arabe est la langue nationale et officielle. L'arabe demeure la langue officielle de l'Etat. Il est créé auprès du Président de la République, un Haut Conseil de la langue arabe. Le Haut Conseil de la Langue arabe est chargé notamment, d'œuvrer à l'épanouissement de la langue arabe et à la généralisation de son utilisation dans les domaines scientifiques et technologiques, ainsi qu'à l'encouragement de la traduction vers l'arabe, à cette fin.

Art. 4. Tamazight est également langue nationale et officielle. L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. Il est créé une Académie algérienne de la langue Tamazight, placée auprès du Président de la République. L'Académie qui s'appuie sur les travaux des experts, est chargée de réunir les conditions de la promotion de Tamazight en vue de concrétiser, à terme, son

statut de langue officielle. Les modalités d'application de cet article sont fixées par une loi organique.

Une analyse empruntant à la phénoménologie herméneutique, tendance ricoerienne, montrerait que, jouissant d'un même statut, les deux langues auraient pu être réunies en un article unique. Le fait d'en avoir fait deux articles distincts pourrait prêter à extrapolation par les puristes. Il en va de même pour ce qui concerne la *darija*¹⁸, parlée par des dizaines de millions de personnes et les langues étrangères, enseignées à des millions d'élèves, totalement absentes de ce document de référence.

4-2: Les langues dans la Loi d'Orientation

Le second document officiel servant de fondement au système éducatif est la Loi d'Orientation sur l'Education nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008 qui a abrogé l'Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976, dépassée par les changements structurels :

- *au niveau national : avènement du pluralisme politique, abandon de l'économie dirigée et des modes de gestion centralisée et instauration progressive de l'économie de marché, (page 6)*
- *au niveau international : mondialisation de l'économie exigeant du système éducatif de préparer les futurs citoyens à une compétitivité sur les plans scientifique et technologique, ,(page 6)*
- *Il s'agit également de changer les mentalités en adéquation avec les aspirations des générations à la lumière des mutations extraordinaires que connaît-le monde pour permettre aux citoyens de vivre dans une société ouverte sur la modernité, fière de ses origines et tournée à jamais, vers le rationalisme, la citoyenneté et la valorisation du travail. (Page 7) **Volume : 05 Numéro : 02 Année: 2021***

En page 9 de cette Loi d'Orientation, les bases sont posées avec la mise en évidence du tryptique définissant la politique linguistique du pays :

L'Ecole doit assurer la promotion et la préservation des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité, et l'Amazighité en tant que trame historique de l'évolution démographique, culturelle, religieuse et linguistique de notre société.

Le dernier paragraphe de la page 8 induit toutefois une implicite ouverture sur d'autres langues. Au vu de son double ancrage géographique, dans le bassin méditerranéen et dans le continent africain, l'ouverture de l'Algérie sur ces deux espaces ne pourrait se concrétiser sans le recours à d'autres langues :

L'école doit, à cet effet, contribuer à perpétuer l'image de l'Algérie, terre d'Islam, partie intégrante du Grand Maghreb, pays musulman, arabe, amazigh, méditerranéen et africain, et être solidement amarrée à ses ancrages géographique, historique, humain et civilisationnel. Elle doit, en particulier, enraciner chez nos enfants le sentiment patriotique et promouvoir et développer l'attachement et la fidélité à l'Algérie, à l'unité nationale et à l'intégrité territoriale.

Le statut privilégié accordé à la langue arabe est développé en page 11 :

L'arabité, en tant que langue, civilisation et culture, s'exprimant à travers la langue arabe, premier instrument pour l'acquisition du savoir dans toutes les étapes de l'enseignement et de la formation. La langue arabe, au même titre que l'Islam, constitue avec la langue amazighe le ferment de l'identité culturelle du peuple algérien et un élément essentiel de sa conscience nationale.

Le rôle dévolu à l'arabe littéral (*fus'ha*) est clairement explicité dans le second paragraphe de la page 11 :

L'enseignement de la langue arabe doit être développé pour être une langue de communication dans tous les domaines de la vie et un instrument privilégié dans la Production intellectuelle. Il est impérieux d'aborder sérieusement les questions de fond de l'enseignement de la langue arabe et rechercher une plus grande efficacité à cette langue d'enseignement, efficacité liée à la fois à l'aspect culturel, scientifique et grande technique pour rendre disponible l'information scientifique universelle, ainsi qu'une plus efficacité dans la communication pédagogique et les pratiques d'enseignement.

En page 12, le quatrième paragraphe insiste également sur le rôle attribué par l'Etat au ministère de l'Education concernant Tamazight :

L'école devra faire prendre conscience à l'élève, quelle que soit sa langue maternelle et quel que soit son lieu de résidence, des liens qui l'attachent à cette langue, notamment par l'enseignement de l'histoire ancienne de l'Algérie (et du Maghreb), de sa géographie et de sa toponymie. Il s'agit d'affermir et de promouvoir la dimension amazighe dans tous ses éléments constitutifs (langue, culture, profondeur historique et anthropologique) dans le cursus éducatif.

On peut déduire de ce qui précède que Tamazight est devenue véritablement une langue nationale et officielle, pour l'instant, son enseignement effectif est circonscrit à une dizaine de wilayas et le manque de moyens humains et financiers freine son élargissement à l'ensemble du territoire national.

Cours 05

De l'analyse des programmes aux pratiques scolaires

Au lendemain de l'indépendance, le système éducatif algérien est passé par deux réformes, la première date des années 1970, la deuxième a été mise en place au début des années 2000. Ainsi, L'enseignement-apprentissage de la langue française a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une nouvelle approche basée principalement sur la notion de « compétence ».

Notre objectif est de mettre en évidence les spécificités de ces changements qui portent fondamentalement sur les modalités d'enseignement, les programmes, ainsi que sur les pratiques scolaires, tout en s'inscrivant dans une approche descriptive et analytique.

LA PREMIERE REFORME :

A partir de 1970, l'Algérie s'est sérieusement penché sur les problèmes touchant le secteur de l'éducation et leur a accordé une grande importance. Un changement global de l'école algérienne devait s'imposer et donner jour à une école unique sous le nom de l'école fondamentale. Cette appellation a été mise en place par l'ordonnance du 16 avril 1976, n° 76-35 qui stipule que la scolarité est gratuite pour tous. Deux cycles^[1] sont mis en place : le cycle fondamental qui allie le cycle primaire et le cycle moyen et le cycle secondaire.

Le cycle fondamental comprend neuf années de scolarité obligatoire, six années pour le primaire à l'issue desquelles les élèves passent l'examen de *sixième* et le cycle moyen comptant trois années. Au bout de la neuvième année de scolarité, les élèves passent l'examen du *Brevet d'enseignement fondamental* (B.E.F.) qui leur donne droit de passage au cycle *secondaire*. Le cycle *secondaire* propose deux orientations, un enseignement général et un enseignement technique comptant chacun trois années, à l'issue duquel les élèves passent l'examen du baccalauréat qui clôt le cycle scolaire. Cependant, quelle que soit l'orientation (*générale* ou *technique*), le cycle fondamental impose une formation scolaire générale commune.

LA DEUXIEME REFORME :

Suite à la réforme institutionnelle qu'a connue l'Algérie à la fin des années 90, une nouvelle réforme du système éducatif s'est imposée au début des années 2000 avec la création de la commission[2] de la réforme du système éducatif. La commission se penche sur l'organisation des structures éducatives, l'architecture des cursus, le statut des enseignants, l'interaction avec l'université et la vie active, l'intégration au nouvel environnement économique, social et culturel.

Intéressons-nous de très près à ce que les membres de la commission ont spécifié concernant les langues étrangères enseignées à l'école.

La commission pose qu' « une politique des langues étrangères sérieuse est souhaitable, et doit être mise en place dès que possible, notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalité de redonner aux langues étrangères.

La place qui doit être la leur, comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale » (Rapport de la commission, 2003, p. 23). Ainsi, les membres de la commission soulignent que « pour des raisons historiques sociales et économiques » (Rapport de la commission, 2003, p. 26) et « pour sa forte présence dans l'environnement linguistique des élèves » (Rapport de la commission, 2003, p. 24), le français est la première langue étrangère et l'anglais sera la deuxième langue étrangère. En plus de ces deux langues, la commission propose d'introduire, dans l'enseignement secondaire notamment dans la filière des langues étrangères, d'autres langues telles que l'espagnol, l'allemand, l'italien.

Ce qui importe le plus dans cette commission, c'est l'intérêt porté sur l'évaluation : « il s'agit de mettre en place une culture de l'évaluation qui embrassera l'ensemble des segments du système » (Rapport de la commission, 2003, p. 21). Ce dispositif d'évaluation porte sur tous les éléments qui interviennent dans le processus d'enseignement/apprentissage à savoir : les apprenants, les enseignants, les programmes, les moyens didactiques, l'organisation et le fonctionnement du système scolaire ainsi que son rendement.

Les propositions de la commission en question consistent en :

- La définition des critères de fonctionnement et des niveaux d'exigence (apprenants, enseignants, inspecteurs et décideurs) ;

- La mise sur pied de référentiels de compétences à chaque cycle et de référentiels de diplômes ;
- La mise en place des programmes normalisés d'évaluation des performances et des compétences pour les élèves, les enseignants et l'Institution. (Rapport de la commission, 2003, p.23).

Les nouveaux programmes pour l'enseignement des langues sont mis en place dès avril 2003, notamment pour la première année du cycle moyen (deuxième cycle scolaire) qui correspond à la septième année de scolarité; cycle qui devra compter quatre années au lieu des trois du cycle fondamental.

Nous présentons dans le point qui suit les programmes de français du cycle primaire jusqu'au cycle secondaire afin d'étudier les objectifs de l'enseignement du français pour chaque cycle, la méthodologie retenue et les compétences à développer.

Cours 06

ANALYSE DES PROGRAMMES DU FRANÇAIS

1-LE FRANÇAIS AU CYCLE PRIMAIRE :

Nous rappelons que le cycle primaire compte cinq ans. L'enseignement du français commence à partir de la troisième année de scolarité avec un volume horaire de 2 heures par semaine, ce qui donne un total d'une centaine d'heures (96 heures) comme volume horaire annuel.

1-a : Les objectifs de l'enseignement du français

Au cycle primaire, les objectifs de l'enseignement du français mettent l'accent sur le développement de la compétence de communication comme le soulignent les auteurs du programme (Programme de français, 3^{ème} année primaire, juin 2003, p. 3) : « l'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication

à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) ». Ces compétences sont évolutives dans la mesure où chaque année d'apprentissage vise une étape de développement comme suit :

- 3^{ème} année : Initiation ;
- 4^{ème} année : Renforcement / Développement ;
- 5^{ème} année : Consolidation / Certification.

Toutes ces étapes s’inscrivent dans des situations scolaires adaptées au développement cognitif des apprenants du primaire.

Pour chaque année du cycle primaire, l’OII (*Objectif Intermédiaire d’Intégration*), qui veut dire ce qui est attendu de l’apprenant au terme de l’année scolaire (fin 4^{ème} AP, fin 3^{ème} AP) diffère d’une année à une autre comme le montre le tableau suivant :

	<i>Objectif intermédiaire d’intégration (OII)</i>
3 ^{ème} AP	Quand l’élève est mis dans une situation de communication significative, il sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de paroles à l’oral et à l’écrit.
4 ^{ème} AP	L’élève sera capable d’insérer en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.

A la fin du cycle primaire, le profil de l’apprenant se traduit dans un (Objectif Terminal d’Intégration). Cela signifie qu’au terme de la 5^{ème} année primaire (année terminale du cycle primaire), l’élève sera capable de « produire à partir d’un support oral ou visuel (texte, image) un énoncé oral ou écrit, en mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication » (Programme de français, 3^{ème} année primaire, 2003, p. 5). L’atteinte de cet OTI assure le passage vers le cycle moyen et permet à l’apprenant d’aborder des situations d’apprentissage plus complexes.

1- B : METHODOLOGIE

Avec la nouvelle réforme, la méthodologie retenue est « l’approche par compétences » qui permet de

« Privilégier une logique d’apprentissage centrée sur l’élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d’enseignement basée sur les savoirs et

sur les connaissances à faire acquérir. Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations- problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches. Chaque compétence se démultiplie en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage. Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est à partir des objectifs sélectionnés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : activités, contenus, évaluation » (Programme de français, 5ème année primaire, juin 2005, p. 2).

En effet, si on parle de « *compétences* » dans l'enseignement-apprentissage du français, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc, dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.

Cette méthodologie s'est développée en Europe, en réaction à d'autres méthodologies à savoir la méthodologie Structuro- Globale Audio Visuelle (SGAV), la méthodologie audio orale et la méthodologie orale. Elle est née d'un croisement de nouvelles théories de référence, la linguistique de l'énonciation, l'analyse et l'enseignement des langues.

De plus, il est important de signaler que les travaux de Hymes ont servi de base au renouvellement méthodologique de l'enseignement des langues, notamment dans l'acquisition d'une langue étrangère. La notion de compétence de communication a été exploitée dans les différentes élaborations des divers programmes de langues. Ainsi, dès la première année d'apprentissage,

Les auteurs du nouveau programme envisagent de développer la compétence de communication comme le soulignent les auteurs du document d'accompagnement du programme du français : « Le programme fait le choix de développer chez le jeune apprenant en première année de français, **des compétences communicationnelles**^[3] dans un nombre limité de situations d'apprentissage » (Document d'accompagnement du programme de français, décembre 2003, p. 2). C'est-à-dire celles qui visent le développement des quatre *habiletés linguistiques*^[4], les auteurs définissent alors deux à trois compétences à développer pour chaque habileté linguistique.

Des objectifs d'apprentissage sont posés dans le nouveau programme pour chaque compétence et pour chaque habileté. Ils, selon D. Lussier,

« (...) décrivent les comportements attendus chez les apprenants (...) à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un programme d'étude. Ils visent à préciser ce que ceux-ci seront capables de faire et pas seulement de savoir en fin de parcours » (1992, p. 45).

Cette méthodologie à savoir « l'approche par compétences » a donné naissance à un modèle canonique que la didactique des langues a utilisé. De nombreux inventaires de composantes de la compétence de communication en langue ont été mis en œuvre dans les activités langagières. Notons tout d'abord que les uns et les autres emploient tantôt le terme « **composantes** » (Moirand, 1982 ; Gruca et Cuq, 2002), tantôt le terme « **compétences** » (Canale et Swain, 1980 ; Bérard, 1991 ; Maingueneau, 1998 et CECRL, 2001).

La compétence de communication est donc subdivisée en une liste de savoirs et de savoir-faire pouvant être évalués, « la liste de ces sous-compétences évaluables est appelée un référentiel » (Gruca et Cuq, 2002, p. 126).

Toute compétence est analysable en éléments discrets. Se pose alors la question de la nature des composantes de la compétence en langue ou de ses sous-compétences constitutives parce que communiquer, ce n'est pas seulement dire, c'est faire, c'est être, c'est exister. Pour J-C. Beacco, la notion de *compétence* « (...) s'impose comme notion indispensable à l'organisation des enseignements » (in Castelloti et Py, 2002, p. 111) parce qu'elle est étroitement liée à l'idée d'évaluer de manière qualitative *la compétence en langue*.

Cours 7

Compétences de la communication

Qu'est-ce que les apprenants doivent alors acquérir ? Comment construire les compétences nécessaires à la communication ? Comment l'enseignant peut-il faciliter ces opérations ?

1- :LA COMPOSANTE LINGUISTIQUE

Cette compétence est la composante principale, elle regroupe tout ce qui participe du système de la langue: phonétique, phonologie, lexique et grammaire. Pour M. Brossart *et al.* « il convient de replacer les problèmes de l'apprentissage de l'écrit dans le cadre plus général de la théorie communicative de l'apprentissage de la langue, développée par M. Bruner (1991). Dans cette perspective, c'est sur la base des fonctions communicatives qu'elles remplissent que les formes linguistiques sont progressivement maîtrisées. L'enfant s'emparera des outils linguistiques pour répondre aux besoins communicatifs qu'il aura rencontrés» (in Barré de Miniac, 1996, p. 72).

Cette composante constitue un niveau de compétence minimale au niveau duquel l'apprenant éprouve des difficultés. La production écrite risque d'être entravée en l'absence de ce type de compétence ou niveau de compétence linguistique qui affecte la qualité des textes. L'enseignement de la syntaxe ne suffit pas à lui seul à aider l'apprenant à acquérir certaines habiletés en écriture. L'apprentissage de la mise en texte requiert donc que le scripteur ait déjà acquis ce seuil, même s'il est difficile de le préciser avec exactitude.

2- : La *compétence encyclopédique*

A la compétence linguistique, D. Maingueneau ajoute la *compétence encyclopédique* qui consiste à « (...) disposer d'un nombre considérable de connaissances sur le monde » (1998, p. 27). Quelquefois, nos élèves possèdent ces connaissances mais dans la langue maternelle, ou dans la langue d'enseignement (l'arabe, dans le contexte scolaire algérien), mais elles peuvent faire défaut en langue étrangère.

3. : La compétence générique

A la compétence encyclopédique, D. Maingueneau ajoute « La maîtrise des lois du discours et celle des genres de discours (la **compétence générique**) sont les composantes essentielles de notre **compétence communicative**, c'est-à-dire de notre aptitude à produire et à interpréter les énoncés de manière appropriée aux multiples situations de notre existence. Cette aptitude ne fait pas l'objet d'un apprentissage explicite, nous l'acquérons par imprégnation, en même temps que nous apprenons à nous comporter en société » (1998, p. 27). L'identification du genre de discours dont relève un texte n'est plus à démontrer. Les énoncés doivent être traités selon leur statut dans telle ou telle société, pour adopter l'attitude qui convient à l'égard de l'énoncé. Par exemple, le rôle à faire jouer à l'élève en tant que scripteur dépend du type du discours, il y a des rôles qui nécessitent un apprentissage. Il souligne que ces trois compétences doivent interagir pour produire une interprétation : « rien n'empêche par exemple de commencer par identifier, sur la base d'indices de divers ordres, le genre de discours dont relève un énoncé pour déterminer en gros son contenu et sa visée, ses destinataires et le comportement qu'on doit adopter à son égard. Une compétence permet ainsi de pallier les insuffisances ou l'échec du recours à une autre. Pour peu que l'on sache de quel genre de discours ils relèvent, on peut souvent « se débrouiller » avec des énoncés de certaines langues étrangères, même si l'on ne comprend pas le sens de la plupart des mots et des phrases qu'il contient » (1998, pp. 30-31).

4. : LA COMPOSANTE SOCIOLINGUISTIQUE

Pour les auteurs du CECRL, « *la compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » (2001, p. 93). Elle intègre les règles de politesse qui, il faut le noter, varient d'une culture à l'autre, les marqueurs des relations sociales qui sont, à notre avis, décisives dans les communications écrites parce qu'elles prennent en compte le statut relatif des interlocuteurs, et les différences de registre.

Le problème qui se pose est comment développer cette composante chez nos apprenants. Nous pensons qu'une discipline comme *l'ethnographie de la communication* peut nous apporter des solutions (de Salins, 1992). Il faut mettre en œuvre des techniques de travail pour l'écrit : exposer l'apprenant à des situations où il y a des contrastes et des différences sociolinguistiques entre sa société et celle de la langue étrangère avec un enseignement explicite des structures moyennant des méthodes pour faciliter leur développement. Intégrer

plusieurs niveaux d'analyse : mettre en relation, par exemple, les caractéristiques sociolinguistiques d'un document oral ou écrit et leurs réalisations linguistiques, mais sans pour autant tomber dans le piège de travailler sur des énoncés isolés.

COURS 8

LA COMPOSANTE PRAGMATIQUE

Les fonctions pragmatiques du texte à produire s'effectuent par la saisie des spécificités énonciatives pour tous les types de textes. Dans un acte de communication écrite, il faut tenir compte de l'interlocuteur qui, dans une communication différée, n'est pas en situation de face à face comme dans une interaction orale. Le scripteur malhabile (en langue étrangère) n'est pas seulement celui qui fait des fautes d'ordre morphologique, mais celui qui ne sait pas entrer en relation avec son lecteur ou son destinataire. E. Bérard souligne que « l'approche pragmatique considère le langage comme un moyen d'action sur l'autre et l'étudie dans sa contextualisation : en effet, c'est le contexte qui permet de fournir une interprétation, de savoir s'il s'agit d'une information, d'une promesse, d'un ordre » (1991, p. 23).

Dans certaines productions écrites, des formes grammaticalement correctes apparaissent contextuellement et situationnellement erronées. Pour C. Cornaire et P.M. Raymond, « Les connaissances pragmatiques se rapportent aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales seront mises en œuvre. De façon plus précise, quand et pourquoi doit-on les utiliser ? A quel moment serait-il utile, par exemple, de rédiger un court message pour inviter quelqu'un à vous accompagner au restaurant » (1994, pp. 22-23). Ces auteurs font remarquer que les connaissances de ce type sont désignées par la psychologie cognitive, comme étant des « connaissances conditionnelles ».

Ainsi, selon A. Gohard-Radenkovic, lorsque l'apprenant s'approprié ses connaissances, il adopte des stratégies pour communiquer : « les compétences pragmatiques (...) peuvent développer des compétences stratégiques d'ajustement qui compensent en quelque sorte des lacunes linguistiques, des erreurs d'interprétation d'un énoncé ou la méconnaissance des codes socioculturels sous-tendant une situation de communication, afin d'atteindre le but de son discours ou de maintenir l'échange langagier » (1999, p. 95).

Il s'agit pour nous d'insister sur le fait que nous envisageons d'enseigner/ apprendre des règles d'adaptation communicatives aux contextes (aux situations de communication).

5- : La composante discursive

Pour beaucoup de chercheurs, distinguer le *discursif* du *pragmatique* est un leurre tant la frontière entre les deux est étroite. Ainsi, pour J-C. Beacco, « la compétence naît linguistique, mais dès les origines, elle est aussi discursive ou communicative (ou de communication). Elle peut devenir langagière ou communicationnelle. Elle est appréhendée comme pragmatique, interactive, interactionnelle ou, selon un autre axe, bilingue, plurilingue, plurilingue et pluriculturelle. Elle peut se donner comme compétence générique ou, de manière plus globale, comme compétence d'apprentissage (et non plus d'enseignement par exemple) » (in Castelloti et Py, 2002, p. 110).

Pour A. Gohard-Radenkovic, les compétences discursives « comportent une capacité d'identifier et de reproduire l'organisation "matricielle" (dimension cachée et convenue) des savoir-faire écrits ou oraux, des types de discours offrant donc des récurrences organisationnelles en fonction de situations types d'énonciation – soit une manière d'obtenir des renseignements, une manière d'écrire une lettre, une façon de présenter un exposé, une manière de rédiger un essai, etc., qui sont l'héritage de pratiques culturelles et éducatives variant d'un pays à un autre. Il faut qu'il y ait donc apprentissage des outils linguistiques nécessaires et initiation à la "mise en forme" de ces différents modes d'expression, savoir-faire transverses et spécifiques » (1999 : 95).

6- : La composante stratégique

Hymes (1991), dans la postface de 1982, en parlant des travaux qui ont établi des distinctions entre le « grammatical » et le reste, cite les propos de M. Canale et M. Swain qui disent que « le secteur stratégique comprend à la fois les stratégies verbales et non-verbales qui sont susceptibles de servir à repérer les ruptures dans la communication et peuvent aussi être considérées comme incluant les stratégies de communication et d'apprentissage des apprenants d'une seconde langue » (1991, p. 183). Ainsi, lorsque ces deux types de stratégies sont adoptés par l'apprenant, elles témoignent d'une attitude positive par rapport aux ressources dont il dispose. Une stratégie n'est donc mise en œuvre qu'en cas de difficulté.

Selon N. Muller, la composante stratégique est « (...) définie comme l'interface entre un noyau linguistique et les réalités des situations réelles ; moteur essentiel permettant de faire fonctionner les autres composantes de la compétence de communication » (in Castelloti et Py, 2002, p. 78), c'est-à-dire que le locuteur développe des stratégies selon l'interprétation qu'il fait des situations de communication qui se présentent à lui.

Les stratégies de communication sont généralement employées par les locuteurs lorsqu'ils sont confrontés à un problème d'ordre linguistique, notamment sur le plan lexical, lorsqu'un mot leur fait défaut. La citation suivante de C. Cornaire et P.M. Raymond, montre bien que cet élève opte pour une des stratégies pour résoudre une difficulté de communication et pour accomplir la tâche qui lui était demandée, à savoir de décrire une oasis : « Une stratégie est un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but (...). Une capacité dont on prend conscience afin de la mettre en action. C'est en quelque sorte la combinaison d'un savoir-faire associé à un désir d'accomplir une tâche particulière » (1994, p. 53-54).

7- : LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE

Dans le système scolaire algérien, l'approche par compétences s'inscrit dans « la pédagogie de projet » Cette pédagogie s'appuie essentiellement sur la notion de « projet » dans lequel l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs comme le signale Ph. Jonnaert « la préparation d'un projet consistera en l'organisation a priori d'une action projetée dans l'avenir » (2000, p. 20). Son moyen d'action est le programme d'activités, fondé sur les besoins et les intérêts. Nous signalons que le projet n'est pas une fin en soi, mais c'est un détour pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage comme le souligne L. M. Bélair :

« (...) le fait d'axer les situations enseignement / apprentissage dans un projet contextualisé peut faire en sorte que le contenu le plus important soit non seulement couvert, mais qu'il fasse l'objet d'une appropriation par l'élève. Ceci laisse donc supposer qu'il est souhaitable d'envisager la situation d'enseignement/apprentissage comme un dispositif apte à faciliter l'appropriation de contenus et de compétences jugées les plus importantes, plutôt qu'un listing de contenus à faire assimiler» (1999, p. 75).

Le processus d'apprentissage chez l'apprenant se manifeste par une démarche basée sur la découverte. Elle s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques :

- Mettre l'élève au cœur de l'apprentissage pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages ;
- Proposer des situations d'apprentissage dotées de la prise de conscience des contenus enseignés ;
- L'organisation des temps d'interaction ;
- Tenir compte de l'erreur.

COURS 9

LE FRANÇAIS AU CYCLE MOYEN

Après avoir passé trois années d'enseignement- apprentissage du français au primaire, l'élève passe l'examen de fin du cycle primaire qui lui donne accès au cycle moyen. Nous rappelons que ce cycle compte quatre années pendant lesquelles le français est enseigné à raison de trois heures hebdomadaires par année.

I : LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Les programmes du français du cycle moyen ont le même objectif en commun. En effet, selon les concepteurs du programme « l'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours » (Programme de français, 1^{ère} année moyenne, 2003, p. 24).

Cette citation appelle à en relever tous les mots que nous considérons comme des mots clés et dont l'emploi est très significatif :

« Apprentissage », « le français langue étrangère », « l'élève », « l'oral », « l'écrit », « l'expression d'idées et de sentiments personnel », « les différents types du discours ».

L'emploi de ces mots nous permet de dégager quelques signes révélateurs des objectifs de l'enseignement du français. Nous pouvons les énumérer comme suit :

Le programme s'inscrit dans les nouvelles tendances en didactique des langues à savoir *l'approche communicative*^[5] qui accorde une place importante à la notion d'« apprentissage ». Selon J.C Beacco, l'approche communicative se fonde sur « une nouvelle conception de la nature même de la communication par le langage, qui est interprétée non comme l'emploi d'un code partagé mais comme consistant en une compétence plus large dite compétence à communiquer langagièrement » (2007, p. 56). En effet, apprendre une langue étrangère ne veut pas dire seulement connaître les différentes règles du fonctionnement d'une langue donnée mais aussi apprendre à communiquer langagièrement avec toutes les dimensions que le verbe « communiquer » pourrait signifier dans le but d'acquérir une compétence de communication. Autrement dit, l'appropriation d'une langue étrangère n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir « langue »

mais comme l'acquisition de plusieurs compétences langagières répondant aux exigences des diverses situations de communication.

J.C Beacco considère *l'approche par compétences* comme « une stratégie d'ensemble axée sur le traitement didactique différencié, à des degrés divers, des composantes de cette compétence de communication (...) Chacune vise une connaissance particularisée de la communication en langue cible, qui peut prendre appui sur des compétence stratégiques transversales (improvisation, planification...) et qui conduit à des appropriations de formes, auxquelles les apprenants sont exposés non dans la logique d'une description de la langue mais dans celle des besoins pour la communication verbale » (2007, p. 77).

L'acteur le plus important dans le processus d'apprentissage n'est pas l'enseignant mais l'apprenant, et c'est sur lui, sur ses besoins, sur ses aspirations que se fondent le cours et l'attitude de l'enseignant. Ce dernier est le médiateur entre l'acquisition de cette langue et l'appropriation par les élèves. Autrement dit, Enseigner ne peut plus donc être conçu comme transmettre des savoirs mais intervenir pour s'approprier des savoirs et développer des connaissances. Cela permet à l'élève d'être un élément actif dans le processus d'apprentissage comme le signale le document d'accompagnement des programmes : « L'élève sera impliqué dans la construction de ses apprentissages. Il sera donc incité à répondre aux questions de lecture plus qu'à écouter, à poser des questions plus qu'à recevoir de l'information, à explorer des séries de réponses possibles plus qu'à chercher l'unique bonne réponse, à construire des cheminements plus qu'à appliquer des formules... » (Document d'accompagnement du programme de 1^{ère} année moyenne, 2003, p. 23).

Les concepteurs des nouveaux programmes appellent aussi à la valorisation de l'apprentissage de l'écrit au même degré que l'oral. Dans les méthodologies précédentes d'enseignement du français telles que la méthodologie audio orale et la méthodologie structuro globale audiovisuelle (S.G.A.V), l'oral était privilégié au détriment de l'écrit. L'approche communicative fait de l'apprenant un élément actif tant à l'écrit qu'à l'oral comme le signale E. Bérard : « l'approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement... » (1991, p. 44).

Au lieu d'enseigner/apprendre isolément chaque habilité langagière, l'approche communicative permet un va et vient entre l'oral et l'écrit dans l'apprentissage, d'où son importance : « apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue. C'est donc développer des compétences pour une interaction aisée à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) permettant à l'apprenant d'établir et de maintenir le contact dans différentes situations discursives » (Programme de 1^{ère} année moyenne, 2003, p. 40.).

Un des principes retenus dans les programmes du français est de travailler les différents types du texte (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif). Chaque année d'enseignement/apprentissage vise la maîtrise d'un des types évoqués précédemment comme le montre le tableau suivant :

<i>Le cycle moyen</i>	<i>Les types du texte</i>
1 ^{ère} année	Le type narratif
2 ^{ème} année	Le type descriptif
3 ^{ème} année	Le type explicatif
4 ^{ème} année	Le type argumentatif

Par ailleurs, nous notons que dans chaque année scolaire l'apprentissage de chaque type de texte se fait à travers les autres types. En effet, « en 1^{ère} année la narration occupe une place prépondérante, mais les autres pratiques discursives (description, explication et argumentation) ont toute leur place, chaque année, dans l'étude du français...» (Document d'accompagnement du programme de 2^{ème} année moyenne, 2004, p. 24.). De plus, l'acquisition de toutes les compétences narrative, descriptive, explicative ou argumentative est l'objectif attendu de l'enseignement- apprentissage du français au cycle moyen. Ces compétences portent à la fois sur les habilités productives et réceptives.

I – A : METHODOLOGIE

Du cycle primaire au cycle moyen, nous passons de l'approche de découverte à une autre approche basée sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation.

Pour mettre en pratique cette approche, l'enseignement- apprentissage fait appel à la pédagogie de projet pour laquelle deux niveaux de réalisation se présentent :

I-A- 1 : Niveau pré-pédagogique :

Relatif à la préparation, c'est-à-dire tout ce qui concerne la nature de la séquence que l'enseignant va entamer, soit sur le plan de compétence à développer, sur les objectifs à attendre, soit sur les activités à faire ou sur les moyens à étudier.

I-A-2 : Niveau pédagogique :

Relatif à la réalisation, c'est-à-dire, pendant la réalisation du projet, l'enseignant va confronter l'élève, qui doit accomplir des tâches, à des situations-problèmes. Par conséquent, l'enseignant va opter pour des réajustements, des réorientations, des directions adéquates afin que les objectifs visés soient atteints.

A cet égard, le projet consiste en un cadre de travail dans lequel s'anime le processus d'apprentissage, il est « le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à installer une ou des compétences prennent tout leurs sens. Il implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite/ou orale qui nécessite une organisation rigoureuse et planifiée (...) Le projet est, de fait, le cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe. Ce sera, non pas un projet en marge des apprentissages, mais un projet moteur de ces apprentissage » (Programme du français 3^{ème} année moyenne, juin 2004, p. 40.).

COURS 10

LE FRANÇAIS AU CYCLE SECONDAIRE

Après la mise en place du nouveau programme du secondaire (janvier 2005), la rentrée scolaire de septembre 2005 a été marquée par des changements quant à la répartition des élèves par filières. En effet, la 1^{ère} année constitue une sorte de tronc commun qui se subdivise en deux filières : les littéraires et les scientifiques. A partir de la 2^{ème} année, les littéraires et les scientifiques se répartissent dans les filières citées dans le tableau suivant.

<i>Niveau secondaire</i>	<i>Filière</i>	
<i>1^{ère} année</i>	<i>Littéraire</i>	<i>Scientifique</i>
<i>2^{ème} année</i>	<i>et</i> - Lettres et philosophie - Lettres et Langues étrangères	- Sciences de la nature et de la vie - Sciences Exactes

Quant au volume horaire hebdomadaire consacré au français, il est réparti selon les filières, 5 heures pour les filières littéraires et 3 heures pour les filières scientifiques.

I - : LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

L'objectif d'enseignement du français correspond à l'ensemble des transformations que connaît le pays et celles que connaît le monde comme le témoigne le nouveau programme :

« Les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi » (Programme de français, 1^{ère} année secondaire, janvier 2005, p. 3). L'enseignement du français en contribution avec celui des autres disciplines a pour finalité la construction d'un citoyen responsable, doté d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ainsi que son insertion dans la vie sociale et professionnelle. En ce qui concerne l'objectif final de l'enseignement du français, il s'agit de produire un discours oral/écrit relatif à une situation

de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

Nous constatons que les concepteurs des programmes du cycle secondaire appellent à l'égalité entre les deux codes (oral et écrit) dans les deux profils d'entrée et de sortie. Cette constatation nous permet de poser la question suivante : **Est-ce que cette égalité entre les deux codes existe réellement dans les manuels scolaires ainsi que dans les pratiques d'enseignement-apprentissage ?**

De plus, ces profils de sortie ne signifient pas en général que les élèves ont une réelle acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Pour justifier nos propos, nous nous sommes appuyé sur les constatations de N. Benhouhou (2007) qui a montré que la majorité d'élèves qui passent l'examen de baccalauréat évitent la production écrite et ne répondent qu'aux questions de compréhension de l'écrit, étant donné qu'ils ont des difficultés à rédiger (Benhouhou, 2007).

I- A : METHODOLOGIE

La méthodologie retenue pour le cycle secondaire est la même que celle des autres cycles, à savoir, l'approche par compétences inscrite dans la pédagogie de projet comme le signale les concepteurs du programme de 1^{ère} année secondaire : « la démarche de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme » (Programme de 1^{ère} année secondaire, janvier 2005, p. 26).

Le projet considéré dans sa globalité constitue l'organisation didactique d'un ensemble d'activités. Il est construit en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet de développer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. Il permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage.

Notons aussi que la démarche d'enseignement du français a fait appel à un croisement de théories linguistiques, psychologiques et didactiques à savoir la linguistique d'énonciation, le cognitivisme et l'approche par compétences.

La linguistique d'énonciation :

S'inscrit dans le prolongement de la linguistique structurale des années 60-70. Le courant énonciatif approfondit des concepts mis en place dans les années 50 et 60 par le linguiste

Emile Benvéniste (1967, 1974) tels que le concept d' « énonciation » qui est l'acte individuel de production, d'utilisation de la langue dans un contexte déterminé, ayant pour résultat « l'énoncé ». L'énonciation est alors un acte de création. Ce courant s'efforce donc de tenir compte de la position de l'énonciateur, du locuteur dans la production d'un énoncé donné. La langue n'est plus considérée comme un objet inerte. Le linguiste a une conception dynamique de la langue qui n'est plus un simple puzzle mais une stratégie, un agencement conscient, réfléchi des diverses pièces de la langue comme le signale E. Benvéniste « l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1974, p. 80).

I-A-2 La psychologie cognitive :

Elle s'est développée à partir des années soixantes, a progressivement détrôné la théorie béhavioriste. Elle a « pour objet de reconstituer et de décrire les différents processus internes, de nature psychologique, que l'on suppose à l'origine des conduites » (Launay, 2004, p. 18). En effet, La psychologie cognitive s'intéresse particulièrement aux opérations mentales telles que le raisonnement, la mémorisation, la résolution de problème et le transfert des connaissances, c'est-à-dire elle s'intéresse à la façon dont l'individu apprend et à ce qui se passe vraiment dans le raisonnement de l'apprenant.

D'après les cognitivistes, le cerveau n'est plus considéré comme une « boîte noire » (Bertrand et Garnier, 2005 :29). L'apprentissage est perçu comme un changement dans les structures mentales ou dans les représentations internes des individus. Les cognitivistes s'attachent donc aux différences individuelles : (style d'apprentissage, modèles mentaux, connaissances antérieures, motivation) et de ce fait, favorisent le développement d'environnements d'apprentissage adaptatifs. Les stratégies auxquelles fait appel l'apprenant ont pour finalité : la résolution des problèmes rencontrés et le développement de son processus métacognitif dans le but de l'impliquer activement dans le processus de traitement de la connaissance.

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, la langue est présentée sous son aspect communicatif, les progrès de l'élève doivent se marquer en particulier dans le maniement correct de la langue en *situation*. On est donc passé des contenus purement linguistiques, directement hérités de la linguistique structurale, à des contenus plus diversifiés tenant davantage compte des aspects situationnels et métacognitifs de la langue, ce qui reflète l'impact des champs de références théoriques, à savoir linguistique de l'énonciation et le cognitivisme.

COURS 11

DIFFERENTS MANUELS SCOLAIRES DU SECONDAIRE.

- **Manuels 1 (1982-1983)** : ces derniers traitent des thématiques assez variées telles que: famille, école, problèmes sociaux, etc. Le matériel utilisé porte sur des textes dont la plupart sont extraits d'œuvres littéraires d'auteurs d'expression française qui donnent la priorité à l'aspect socio-culturel. Quant aux activités, nous avons celles de compréhension écrite, d'expression écrite et de renforcement linguistique.

- **Manuels 2 (1988-1989)** : dans ce genre de manuels, on remarque que les situations relevant essentiellement du domaine scientifique et technique y sont souvent présentes. En effet, les concepteurs ont opté pour des textes extraits d'œuvres de revues scientifiques réalisées par des auteurs algériens. Quant aux activités, on assiste à la présence d'exercices de compréhension et d'expression (écrite) et d'exercices structuraux (lexique, morphologie, etc.)

La description ci-dessus montre clairement que les *manuels 1* préconisent un enseignement basé essentiellement sur des écrits littéraires quant aux *manuels 2*, ceux-ci s'appuient en revanche sur le domaine scientifique et technique. Nous remarquons donc qu'il y a un réel changement d'orientation en matière d'enseignement de la langue dont les principes relèvent finalement d'une nouvelle méthodologie et d'un autre type d'éducation. Les thèmes ont été choisis de façon à diriger les apprenants vers un modèle d'apprentissage bien déterminé, à savoir un modèle pour l'acquisition de réelles compétences scientifiques et techniques. Cependant, malgré les grands efforts réalisés par les officiels de changer les orientations pédagogiques à travers les manuels scolaires pour le français au secondaire, cela les a confrontés à une situation potentiellement délicate incitant encore une fois à de nouvelles réformes.

- **Manuels 3 (1990-2003)** : durant ces années-là, les premiers réaménagements des programmes ont commencé à voir le jour. Cependant, on assiste tout de même à l'absence totale de toute créativité, recherche ou encore innovation dans le milieu scolaire. Les manuels du secondaire portent sur des textes soit

« fabriqués » par les auteurs des manuels, soit tirés de sources diverses (article, poème...). Les manuels se donnent par exemple pour mission d'apprendre essentiellement à lire mais pas d'une manière autonome.

Ainsi, l'enseignement du français connaît un renouvellement grâce aux innovations apportées par de nouvelles implications didactiques et pédagogiques.

- **Manuels 4 (de 2003 jusqu'à aujourd'hui)** : ce type de manuels préconise l'utilisation des textes authentiques (extraits d'œuvres littéraires, articles de presse, publicités...). L'objectif est la découverte de la cohérence interne d'un texte en mettant en place de réelles compétences autonomes de lecture. Quant aux activités, on remarque que la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont désormais liés à des objectifs définis. En ce qui concerne la dimension scripturale, avec les nouveaux programmes on se préoccupe assez du processus de construction : en favorisant par exemple l'écriture de reformulation ou l'écriture d'invention.

Au-delà de toutes ces réformes qui ont tenté d'apporter un certain renouveau à l'enseignement du français dans le secondaire à travers les différents manuels scolaires, la langue (le français) continue à subir dans le système éducatif algérien, en l'occurrence, dans le contexte universitaire, de réels changements.

Cours 12

L'université Algérienne

Avec la politique de l'arabisation (1970), la langue française change complètement de statut. On passe du français comme première langue étrangère étudiée et enseignée pour elle-même à un français qui devient un moyen de réussite, c'est-à-dire, d'un statut de *discipline enseignée* jusqu'au secondaire, à celui de *langue*

d'enseignement des sciences et des techniques dans le supérieur². Cet état de fait s'avère assez problématique pour les nouveaux arrivants à l'université qui se retrouvent contraints de poursuivre des études complexes dans une langue que très souvent ils ne maîtrisent pas suffisamment.

En effet, la rupture avec la formation antérieure des élèves avant leur arrivée à l'université est bien réelle et les objectifs accordés à l'enseignement du français dans le secondaire ne répondent pas forcément aux besoins de l'université à cause du changement de langue d'enseignement. Cette situation a certes conduit à une certaine prise en charge d'un point de vue didactique grâce aux dispositifs de cours de français mis en place par l'institution dans la majorité des disciplines scientifiques et techniques au supérieur telles que : les sciences vétérinaires (avec 30h de cours par semestre) mais cela reste remarquablement insuffisant.

À l'université, nous sommes donc face à une situation où on voit les nouveaux inscrits essentiellement ceux des disciplines scientifiques et techniques en français, en début de leur formation universitaire être confrontés à un double enseignement: il s'agit d'*un enseignement de français* (présenté sous forme de cours de langue) au-delà de *l'enseignement en français* (qui concerne les cours de la discipline).

1-Cours EN français à l'université algérienne (réforme de 2004)

Malgré la réforme qui a touché le supérieur algérien en 2004, et qui portait sur ce que

² Il est à préciser qu'à l'université algérienne, on assiste à un enseignement arabophone et un enseignement francophone. En effet, la majorité des cursus universitaires tels que les sciences humaines et sociales sont arabisés, autrement dit, la langue d'enseignement, d'accès au savoir de la spécialité est l'arabe. Cela dit, malgré l'arabité de l'ensemble de ces filières, l'enseignement d'une deuxième langue vivante étrangère est obligatoire, et il s'agit en général de la langue française. Quant à l'enseignement en français, ce dernier ne concerne qu'une partie des disciplines scientifiques : la biologie, les sciences médicales, les sciences véto-agro-alimentaires, et certaines filières techniques (génie civil). C'est à travers la langue française que va se faire dans le supérieur la transmission du savoir scientifique et technique.

l'on appelle aujourd'hui le système LMD (Licence, Master, Doctorat)³, cette situation n'a pas empêché de procurer à la langue française un double statut qui conduit logiquement à deux types de cours : cours de français mis en œuvre pour l'amélioration des compétences linguistiques des étudiants et cours en français qui concerne leur réussite dans la discipline choisie.

Cours EN français

L'université algérienne offre une panoplie de formations en français assez importante aux étudiants ayant accès au supérieur, comme les sciences médicales (pharmacie, médecine, etc.) ou encore les filières techniques (informatique, architecture, etc.). Le français a donc le statut de véhicule d'enseignement à travers les cours EN français. Nous tentons de représenter au mieux les contenus et le volume horaire existant dans l'échantillon des filières scientifiques et techniques enseignées en langue française à l'université de Blida que nous avons choisi pour notre étude. Blida est prise seulement comme exemple afin de mieux illustrer le phénomène :

³ Afin d'adopter un système de diplôme commun, de favoriser la mobilité des étudiants et leur assurer un accès au monde du travail dans toute l'Europe, l'Algérie a également décidé d'introduire le régime LMD au sein de ses différents établissements universitaires.

Filières	Nombre des modules enseignés en français	Brève présentation de la filière	Volume horaire consacré
Sciences vétérinaires	35 modules	Ingénierie	Environ 400h semestrielles
Biologie	35 modules pour chacune des spécialités	Licence de 3ans avec 8 spécialités différentes	Environ 400h semestrielles
Chirurgie dentaire	45 modules	Ingénierie (la 1ère année est un tronc commun médical)	300h semestrielles
Génie civil	30 modules pour chaque spécialité	Ingénierie : la filière propose deux options : géotechnique/structures et matériaux	350h semestrielles

Ces filières représentent le choix le plus prisé des nouveaux inscrits. Généralement, une bonne moyenne à l'examen du baccalauréat est requise pour l'admission dans ces filières. Ces dernières, nous le constatons dans le tableau ci-dessus consacrent un nombre de modules et un volume horaire assez importants. Il arrive aussi que les filières en question connaissent un taux d'échec énorme surtout en 1^{ère} année. L'étudiant dès son arrivée universitaire connaît des problèmes qui relèvent de la maîtrise langagière mais aussi des difficultés à s'adapter à son nouvel environnement, à se prendre en charge ultérieurement, à acquérir ainsi une autonomie de gestion de sa vie quotidienne et surtout une autonomie pédagogique et de gestion de sa formation.

COURS 13

Dispositifs existants à l'université algérienne pour les filières scientifiques et techniques (de 2004 jusqu'à aujourd'hui)

Dans certaines disciplines scientifiques et techniques, le français n'est enseigné qu'en première année universitaire⁴ pour un volume horaire ne dépassant pas les 3h hebdomadaires. Dans le système Licence-Mastère-Doctorat (LMD), la majorité des filières scientifiques et techniques consacrent un volume horaire de 30h au module de français. Tel est le cas des sciences vétérinaires, biologie, chirurgie dentaire, agronomie, génie civil, etc. Les contenus enseignent une langue spécialisée qui se caractérise généralement par l'usage du minimum terminologique et phraséologique nécessaire à la production et à la réception d'un discours spécialisé cohérent et juste en français. Ci-dessous, nous avons un tableau décrivant les cours de français dans certaines filières scientifiques et techniques enseignées à l'université:

Cours de français Filières	Intitulé du cours	Volumehoraire	Contenu du cours	Evaluation du cours
Sciences vétérinaires	Terminologie	30h pour le semestre	Activités sur : orthographe, conjugaison, lexique en lien avec la discipline	semestrielle
Biologie	Français	30h pour le semestre 1	Prise de notes, étude de textes	Idem
Chirurgie dentaire	Langue I	30h pour le semestre 1	Lecture/compréhension	Idem
Génie civil	Langue	22,5h pour le semestre 1	Lecture des textes	Idem

⁴ Dès la 2^{ème} année ou 3^{ème} année d'étude, un enseignement d'anglais est également proposé. Il vise le plus souvent l'accès à l'information et à la documentation scientifique.

Si on regarde le tableau 2 en comparaison avec le tableau 1 et sous des termes différents, on remarque que les disciplines citées en haut s'accordent à travailler dans le module de « langue », qu'ils appellent dans la majorité des cas « français », la lecture et l'étude de textes aussi bien pendant les séances de TD qu'en évaluation finale. On se rend compte aussi que le volume horaire accordé au module de français est considérablement pauvre par rapport aux besoins des étudiants. Pour mieux illustrer la situation, nous présentons en guise d'exemple les contenus d'un cours DE français d'une discipline scientifique afin de définir la relation établie entre ces derniers et les cours disciplinaires. Nous avons choisi donc de passer en revue ce qui se fait en « Sciences vétérinaires » en termes d'enseignement de la langue française.

COURS 14

PRATIQUES SCOLAIRES

Nous allons faire rapidement une distinction définitionnelle entre les deux concepts de compétence et de savoir qui sont considérés comme concepts clés.

COMPETENCE

La notion de *compétence* s'est construite, dans un premier temps en sciences du langage, à partir de l'héritage légué par la grammaire générative avec les travaux de Noam Chomsky. Il définit cette notion, en l'opposant à la notion de performance comme « *la connaissance implicite innée que tout individu possède de sa langue* » (cité par Robert J-P, 2008, p. 30). Puis, cette notion a été reprise par D. Hymes (1972) qui met en rapport les notions de « compétence » et de « communauté linguistique ». Ainsi, D. Hymes fait appel aux capacités d'utilisation de la langue dans les différentes situations de communication d'où la naissance du concept « compétence de communication ».

Si on parle « didactiquement » de « compétence » dans l'enseignement-apprentissage du français, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc, dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences qui est l'approche adoptée dans l'enseignement- apprentissage en Algérie.

SAVOIR, CONNAISSANCE : DEFINITIONS

D'après plusieurs chercheurs (Brousseau, 1986 ; Legrand, 1996 ; Douglas, 2004 et Margolinas, 2013), ces deux vocables qui sont des synonymes sur le plan générique, s'interfèrent voire même se parasitent sur le plan spécifique, en présentant des nuances d'ordre définitionnel.

En effet, le savoir est un ensemble de données qui existe à un temps donné hors de tout sujet connaissant et qui est généralement codifié dans des ouvrages de référence. Il s'agit donc d'une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution (Douglas, 2004). Le savoir est dépersonnalisé, décontextualisé et détemporalisé.

Comparativement au concept du « savoir », la connaissance est indissociable d'un sujet connaissant. La connaissance est ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation.

A la suite des travaux de J. Anderson, on distingue deux sortes de savoirs : déclaratif et procédural

« on s'accorde aujourd'hui, après J. Anderson, à comprendre dans savoir deux éléments différents et complémentaires : le savoir dit déclaratif (c'est-à-dire un savoir abstrait, qu'on peut énoncer et formaliser), et le savoir dit procédural c'est-à-dire un savoir implicite, internalisé, directement utilisable pour la communication et qui suppose l'automatisation du savoir déclaratif » (Cuq, Gruca, 2002, p. 132).

En effet, l'apprenant est un membre actif qui construit ses savoirs (connaissances), ses savoir-faire, (compétence pratiquées), ses savoir-être (capacité de produire des actions et des réactions adoptées

à la situation de communication). L'apprentissage résulte donc d'un processus dynamique qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est influencé par lui-même.

Conclusion :

A la lumière de ce que nous avons vu, nous constatons que le français est présent dans tous les domaines en Algérie. De plus, cette langue jouit d'un statut privilégié, son importance s'accroît davantage auprès de nombreuses couches sociales. De ce fait, le français ne peut pas être considéré comme une langue étrangère. Son statut doit, donc, être revu afin de redéfinir la méthodologie adéquate pour l'enseigner.

Le fait que l'Algérie compte un grand nombre de francophones est un atout pour ce pays. Il serait donc important d'adopter une attitude de tolérance à l'égard de l'OIF.

Dans le cadre des réformes sur l'école, l'enseignement bilingue du français et de l'arabe avec des volumes horaires similaires serait une bonne initiative à adopter. Ceci afin de doter les étudiants d'outils linguistique leur permettant de réussir dans leur parcours universitaire. Un parcours, où rappelons le, la langue française domine.

Malgré cette place particulière qu'occupe la langue française dans le système éducatif algérien et la volonté de doter l'apprenant d'une compétence linguistique lui permettant de comprendre, de communiquer aisément et de poursuivre sa formation supérieure, sans oublier l'effort fourni par les officiels à vouloir pallier les problèmes liés à la langue en mettant en place des programmes de formation linguistique, la situation s'avère de plus en plus compliquée et suscite encore de nombreuses réflexions. Cette réalité interroge la didactique du français puisque la priorité est d'améliorer les compétences langagières et professionnelles des étudiants en l'occurrence, dans un contexte universitaire face à une autre langue étrangère : l'anglais.

BIBLIOGRAPHIE

- Achouche, M. *La situation sociolinguistique en Algérie: langues et migration*. Centre de didactique des langues et des lettres de Grenoble, 1981.
- Abid-Houcine, S. (2010) « Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais », *Droit et cultures*
<http://journals.openedition.org/droitcultures/1860>
- Ammouden, M. Cortier, C. (2016) Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13. DOI: 10.4000/rdlc.900
- Ageron, Charles-Robert. « L'opinion française devant la guerre d'Algérie ». *Histoire du Maghreb*, 2005, 471-94
- Asselah-Rahal, Safia. « Le français en Algérie, Mythe ou réalité? » *communication proposée lors du IXème sommet de la francophonie, » Ethique et nouvelles technologies: l'appropriation des savoirs en question», les 25 (2001): 8-21.*
- Bellatreche, Haouari. « L'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude: le secteur bancaire ». *Synergie Algérie* 8 (2009): 107-13.
- Benhamla, Zoubeida. *L'enseignement du français en Algérie: d'une situation linguistique de fait aux querelles de statut*. 2009. Thèse de doctorat. Paris 3.
- Colonna, Fanny. *Instituteurs algériens: 1883-1939*. Vol. 36. Les Presses de Sciences Po, 1975.
- Ferhani, Fatima Fatma. Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le français aujourd'hui*, 2006, no 3, p. 11-18.
- Journal Officiel de la République Algérienne N° 82 15 Joumda El Oula 1442 30 déc. 2020
Loi d'orientation n°- 08-04 du 23 janvier 2008/ in Bulletin officiel de l'Education nationale
- Ibrahimi, Khaoula Taleb. *Les Algériens et leur (s) langue (s): éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Éd. El Hikma, 1997.
- Queffélec, Ambroise. *Le français en Algérie: lexique et dynamique des langues*. De Boeck Supérieur, 2002.
- Sebaa, Rabeh. *L'arabisation dans les Sciences Sociales: Le cas Algérien*. Paris: l'Harmattan, 1996.
- Zenati, Jamel. « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété ». *Mots. Les langages du politique*, n° 74 (1 mars 2004): 137-45.

Résumé

La langue française occupe une place importante dans la société algérienne et cela depuis son introduction par le colonisateur comme la langue officielle de « l'Algérie française ». Cependant, depuis l'indépendance, cette langue a toujours fait l'objet de débats conflictuels et son statut officiel n'a pas cessé de fluctuer. Aujourd'hui encore, la langue française gagne du terrain dans le paysage linguistique Algérien en général. Elle connaît aussi un renforcement dans l'enseignement supérieur, puisqu'elle est la langue d'enseignement de la médecine, des sciences et des technologies. Elle est aussi la langue de la formation des élites nationales conférées aux écoles supérieures et grandes écoles dans tous les domaines. Notre contexte est marqué aussi par une crise économique et financière qui a des conséquences néfastes sur les politiques d'enseignement et les sociétés en général. Dans ce contexte à multiples facettes quelles méthodes et quels moyens utiliser pour promouvoir la langue française surtout dans les pays où elle a joué et joue toujours un rôle important dans la société comme c'est le cas en Algérie

Mots clés : Français, langue d'enseignement, Algérie, Enseignement de français.

Abstract

The French language occupies an important place in Algeria and that since its introduction by the colonizer like the official language of "French Algeria". However, since independence of Algeria, french language always was the object of conflicts debates and its official statute did not cease fluctuating.. She knows also reinforcement in higher education, since she is the language of teaching of sciences and technologies. She is also the language of the formation of the national elites conferred on the highs schools in all the fields. In this present contribution, we will center our matter on the French language like language of teaching in the highs schools of sciences and technologies.

Keywords: French, language of teaching, Algéria, french teaching.

Sommaire

INTRODUCTION	1
Cours 01 : Historique de la genèse de la langue française en Algérie	2
1- La langue française durant la période coloniale	2
La langue française après la période coloniale	2
Cours 02 :Les champs d'application du français en Algérie	4
2-2 : Le français dans l'enseignement supérieur et le monde de la recherche	4
2- 3 : Le français dans les pratiques linguistiques des Algériens	4
5- Le français dans l'environnement des Algériens	5
Cours 03 :La promotion de la langue française dans l'Algérie contemporaine.....	8
Le français au niveau des représentations	8
Groupe social francophone	8
Groupe social arabophone	9
Cours 4 : Statut des langues en Algérie	9
4-1 : Les langues dans la Constitution	9
4-2 : Les langues dans la Loi d'Orientation	10
Cours 05 : De l'analyse des programmes aux pratiques scolaires	13
LA PREMIERE REFORME	13
LA DEUXIEME REFORME.....	14
Cours 06 : ANALYSE DES PROGRAMMES DU FRANÇAIS	15
1-LE FRANÇAIS AU CYCLE PRIMAIRE.....	15
1-a : Les objectifs de l'enseignement du français	15
1- B : METHODOLOGIE	16
Cours 7 : Compétences de la communication	19
LA COMPOSANTE LINGUISTIQUE	22
1- : <i>La compétence encyclopédique</i>	19
2- : <i>La compétence générique</i>	19
3- : LA COMPOSANTE SOCIOLINGUISTIQUE	20
COURS 8 : LA COMPOSANTE PRAGMATIQUE	21
5- : La composante discursive.....	22
6- : La composante stratégique.....	22
7- : LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE	23
COURS 9: LE FRANÇAIS AU CYCLE MOYEN.....	25
I : LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS	25
I- A : METHODOLOGIE	28

I-A- 1 : Niveau pré-pédagogique	28
I-A-2 : Niveau pédagogique	28
COURS 10 : LE FRANÇAIS AU CYCLE SECONDAIRE	29
I - : LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS	29
A : METHODOLOGIE	30
La linguistique d'énonciation	30
La psychologie cognitive	31
COURS 11: DIFFERENTS MANUELS SCOLAIRES DU SECONDAIRE	31
Cours 12 : L'université Algérienne	34
1-Cours EN français à l'université algérienne (réformede2004)	34
Cours EN français.....	35
COURS 13 : Dispositifs existants à l'université algérienne pour les filières scientifiques et techniques (de2004 jusqu'à aujourd'hui)	37
COURS 14: PRATIQUES SCOLAIRES.....	39
COMPETENCE	39
SAVOIR, CONNAISSANCE : DEFINITIONS.....	39
Conclusion	41
BIBLIOGRAPHIE	42
Résumé	43