

Enseignement du français en Algérie : de l'analyse des programmes aux pratiques scolaires

Ameur LAHOUAL ^(1,2)

Introduction

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 ».

Cet article a pour objet 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 première réforme

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 cycles¹ 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*

⁽¹⁾ Université de Djelfa, 17 000, Djelfa, Algérie.

⁽²⁾ Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, 31 000, Oran, Algérie.

¹ Voir le schéma récapitulant les différents cycles de la première réforme. Asselah-Rahal, S. et Blanchet, Ph. (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, Rôle du français en contexte didactique*, Fernelmont (B) : EME, p.45.

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 deuxième réforme

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 commission² 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.

² La Commission Nationale de Réforme du système éducatif a été installée le 13 mai 2000 par le Président de la République lors d'une cérémonie solennelle où ont été conviés les présidents des institutions nationales, des chefs de partis politiques, les représentants de la société civile et du mouvement associatif ainsi que des syndicats.

Les propositions de la commission en question consistent en :

- 1- La définition des critères de fonctionnement et des niveaux d'exigence (apprenants, enseignants, inspecteurs et décideurs) ;
- 2- La mise sur pied de référentiels de compétences à chaque cycle et de référentiels de diplômes ;
- 3- 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.

Analyse des programmes du français

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.

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.

Méthodologie

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, 5^{ème} 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

³ En gras dans le texte.

⁴ « Parmi les éléments représentatifs des habiletés langagières, on retrouve généralement, **les habiletés linguistiques** dites **réceptives** (compréhension orale et écrite) et **productrices** (production écrite et communication orale) » (D. Lussier, 1992 : 51).

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*. 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 ?

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 en deçà 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.

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.

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).

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.

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'approprie 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).

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 englobante, 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 une 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).

La composante stratégique

D. 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).

La démarche pédagogique

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. Bélaïr :

« (...) 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 :

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

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.

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

⁵ Nous utilisons le singulier pour des raisons de commodité même si le pluriel nous semble mieux rendre compte de la diversité des mises en pratique de l'approche communicative.

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 habileté 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 argumentatif 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.

Méthodologie

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 :

- 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.

- 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 apprentissages » (Programme du français 3^{ème} année moyenne, juin 2004, p. 40.).

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 et 3^{ème} année</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.

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 comme 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 que ils ont des difficultés à rédiger (Benhouhou, 2007).

Méthodologie

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 Benveniste (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).

La psychologie cognitive qui s'est développée à partir des années 60, 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.

Après avoir analysé les programmes du français dans les différents cycles scolaires, nous allons dans ce qui suit mettre l'accent sur les pratiques scolaires en troisième année secondaire, l'année de passage à l'université dont l'objectif est de vérifier si les nouveaux bacheliers ont acquis des savoirs ou des compétences. Pour l'atteindre, nous avons confectionné, dans le cadre de notre projet de recherche⁶ ayant comme titre : « "le baccalauréat: savoir ou compétence ? Un diplôme à redéfinir selon un référentiel de compétence de base" », deux questionnaires : l'un est destiné aux nouveaux bacheliers, l'autre est adressé aux nouveaux bacheliers.

⁶ Projet de recherche dirigé par Mme Benammar Naima, Crasc.

Pratiques scolaires

Avant de présenter notre protocole de recherche, nous allons faire rapidement une distinction définitionnelle entre les deux concepts de *compétence* et de *savoir qui sont considérés comme concepts clés dans notre réflexion épistémologique*.

Compétence

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 : définitions

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.

Elaboration des questionnaires

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons confectionné deux questionnaires : un destiné aux enseignants de troisième secondaire, l'autre adressé aux nouveaux bacheliers.

Ce que nous allons présenter dans ce qui suit, ce sont les résultats que nous avons obtenus.

Après la lecture de 200 questionnaires qui ont été mis à la disposition des enseignants et des nouveaux bacheliers, voire étudiants universitaires inscrits en 1^{ère} année dans des départements de français. Notre enquête a été effectuée dans les wilayas d'Alger, Blida, Djelfa, Laghouat, Tipaza.

Pour des finalités statistiques, il est important de savoir que nous avons numéroté les réponses selon l'ordre proposé dans les questionnaires.

Présentation des résultats – questionnaire destiné aux nouveaux bacheliers : région du centre

Ce que nous allons présenter dans ce qui suit, ce sont les résultats que nous avons obtenus après la lecture de 100 questionnaires qui ont été mis à la disposition des nouveaux bacheliers, voire étudiants universitaires inscrits en 1^{ère} année dans des départements de français dans les régions citées précédemment.

Pour des finalités statistiques, il est important de savoir que nous avons numéroté les réponses selon l'ordre proposé dans le questionnaire des nouveaux bacheliers.

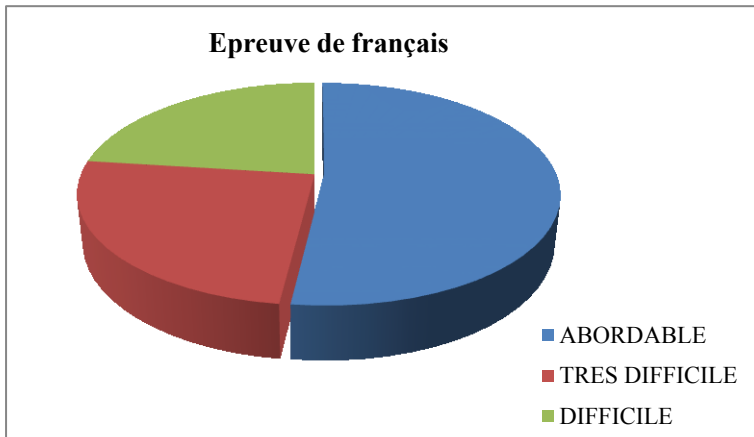
Analyse et interprétation des résultats

Sur les 100 questionnaires soumis à la disposition des nouveaux bacheliers, étudiants inscrits en 1^{ère} année universitaire aux universités des régions d'Alger, Blida, Djelfa, Laghouat, Tipaza, nous avons obtenu pour chaque question les résultats suivants :

Question 1 : A l'examen du baccalauréat, l'épreuve de français vous a paru :

- Abordable -----52%
- Très facile -----25%
- Difficile-----23%

Les résultats montrent que plus de la moitié des étudiants (52 %) voient que l'épreuve de français est abordable. Par ailleurs, 25 % des étudiants constatent que l'épreuve de français est très difficile comparativement à 23 % d'étudiants qui qualifient les sujets d'examen de français comme difficiles. Il est important de savoir que les étudiants questionnés sont inscrits dans des départements de français en 1^{ère} année dans les universités de *Djelfa* et *Laghouat*. La figure suivante résume les résultats obtenus :

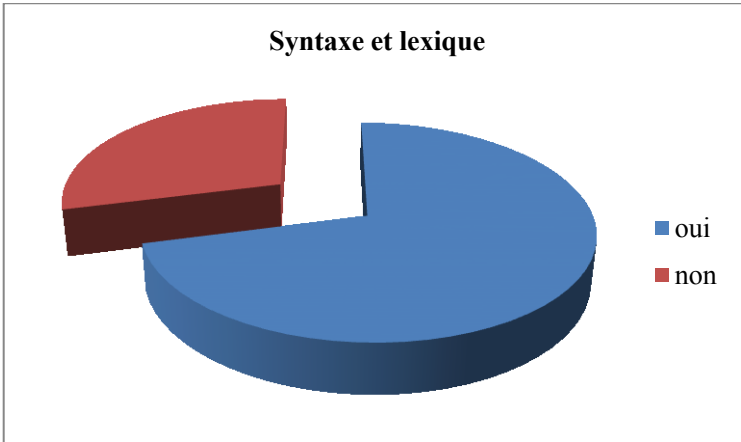


Question 2 : Quelle note avez-vous obtenue à l'épreuve de français au baccalauréat ?

Il est important de savoir que pour faire le choix de français comme filière d'étude à l'université, il faut avoir 11 sur 20 au minimum, et ce selon la circulaire ministérielle des nouveaux bacheliers. Les résultats des questionnaires montrent que les notes des étudiants varient généralement entre 12 et 15. Par ailleurs, on n'y trouve pas des notes excellentes telles que 18 et 19.

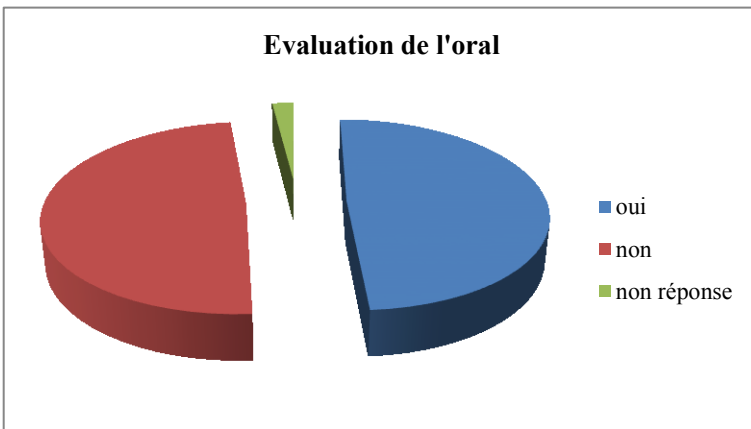
Question 3 : Est-ce que les questions de syntaxe et de lexique sont nécessaires à l'épreuve du bac ?

71 étudiants confirment que les questions de syntaxe et de lexique sont nécessaires à l'épreuve du bac. Par ailleurs, 29 étudiants voient le contraire. Les résultats se manifestent dans la figure suivante :



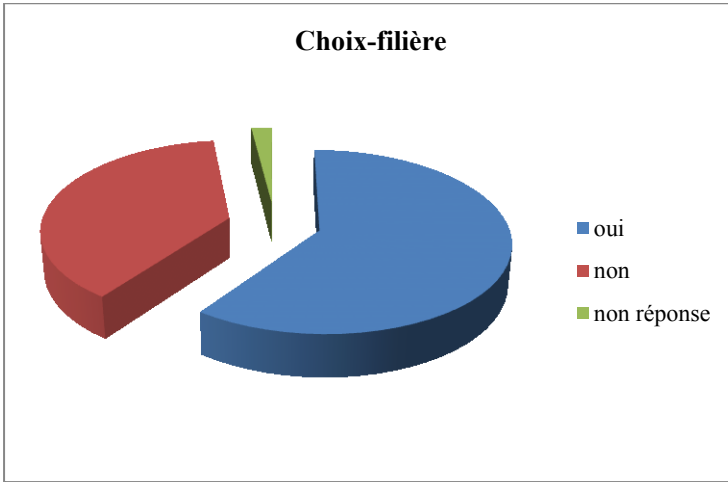
Question 4 : A votre avis, l'évaluation de l'oral de la langue française doit-elle être intégrée à l'épreuve de français au bac ?

Sur 100 questionnaires, nous sommes arrivés à avoir des taux des réponses équilibrés pour cette question. En effet, 49 étudiants confirment que l'évaluation de l'oral doit être intégrée à l'épreuve de français au bac ; le même nombre d'étudiants voient l'inverse, tout en signalant deux absences de réponse à cette question comme le montre la figure suivante :



Question 5 : Vous avez été orienté vers la filière que vous avez classée en tête de vos choix

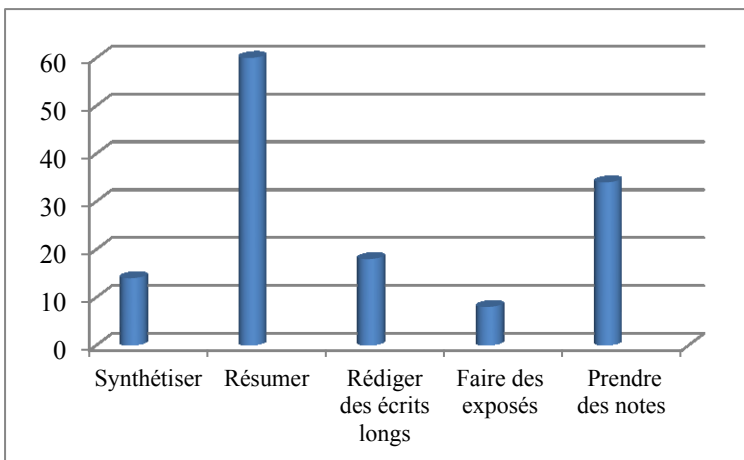
Cette question traite le degré de compatibilité des choix des vœux des étudiants et les filières auxquelles les nouveaux bacheliers ont été orientés. En fait, sur 100 questionnaires, 60 étudiants disent qu'ils ont été orientés vers leurs propres choix, par ailleurs, 38 étudiants marquent leur mécontentement vis-à-vis des choix de vœux. La figure suivante récapitule les résultats obtenus :



Question 6 : A l'issue de vos études secondaires, êtes-vous capable, en langue française, de :

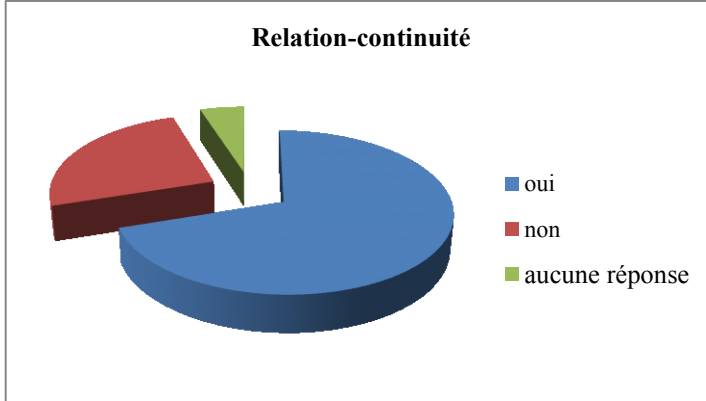
- Synthétiser un document
- Résumer, faire des comptes-rendus
- Rédiger des écrits longs
- Faire des exposés
- Prendre des notes

Cette question traite les différentes compétences que les étudiants peuvent avoir en tant que « profil de sortie », et ce à l'issue des études secondaires, pour voir s'ils sont capables de synthétiser un document, de résumer, faire des comptes-rendus, de rédiger des écrits longs, de faire des exposés ou/et de prendre des notes. Le graphique suivant montre le taux des réponses de nos informateurs :



Question 7 : Ces techniques énumérées ci-dessus vous ont-elles servies dans vos études universitaires ?

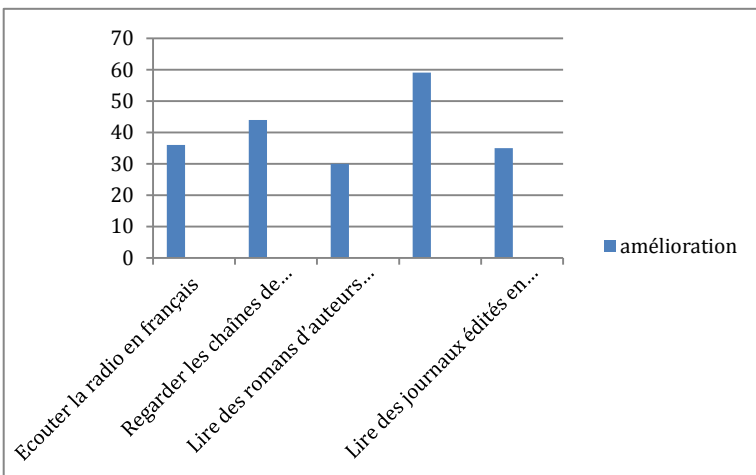
Cette question met en évidence le taux de relation-continuité entre le cycle secondaire et le cycle universitaire. En effet, les statistiques relatives aux réponses de cette question sont résumées dans la figure suivante :



Question 8 : Pour améliorer votre niveau en langue française,

- Vous écoutez la radio en français
- Vous regardez les chaînes de télévision francophones
- Vous lisez des romans d'auteurs francophones
- Vous parlez en français avec vos parents, vos amis
- Vous lisez des journaux édités en français autres

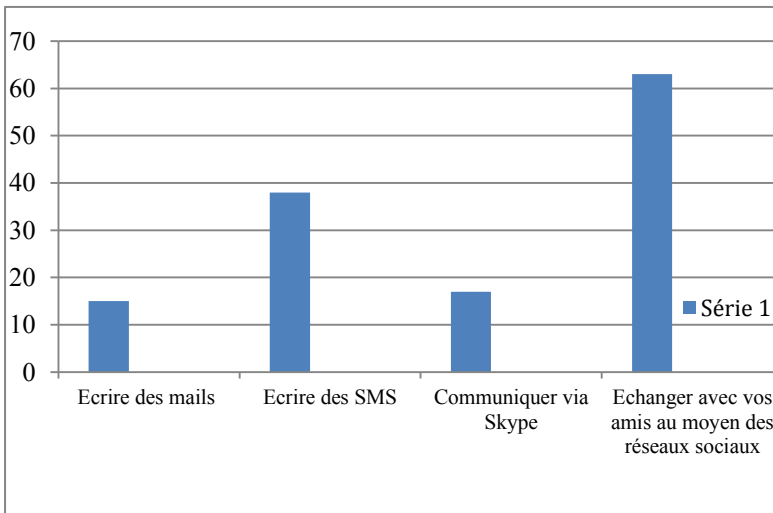
Cette question permet de voir les différentes stratégies que les apprenants peuvent adopter pour améliorer leur niveau de langue. La lecture des questionnaires nous a permis de schématiser le graphique suivant :



Question 9 : Quel usage faites-vous actuellement de la langue française :

- Ecrire des mails
- Ecrire des SMS
- Communiquer via Skype
- Echanger avec vos amis au moyen des réseaux sociaux

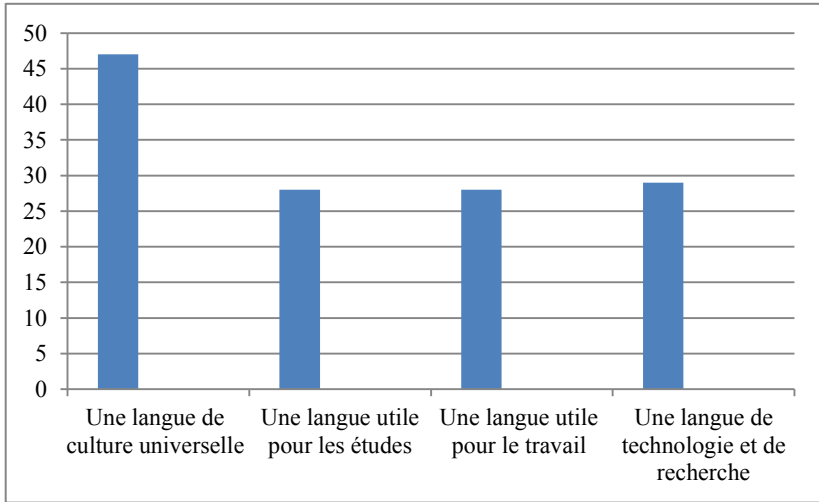
L'objectif de cette question est de savoir comment les apprenants utilisent la langue française. La lecture des questionnaires nous a permis de relever les statistiques suivantes :



Question 10 : La langue française représente pour vous :

- Une langue de culture universelle
- Une langue utile pour les études
- Une langue utile pour le travail
- Une langue de technologie et de recherche

La finalité de poser telle question est de voir l'image et l'utilité de la langue française chez les nouveaux bacheliers. L'analyse globale des questionnaires nous a permis de relever les statistiques suivantes :



Selon ce tableau, la langue française occupe une place très importante dans l'esprit des informateurs. En effet, elle est perçue en premier lieu en tant que langue de culture universelle, et ceci s'inscrit dans les recommandations des programmes du français dans les différents cycles (primaire, moyen et secondaire). Elle est aussi un outil de technologie et de recherche dans les études ainsi que dans le monde du travail.

Conclusion

Cette analyse descriptive et analytique montre que les nouveaux bacheliers algériens s'intéressent de plus en plus à l'apprentissage des langues étrangères, en particulier, de la langue française. Cette dernière occupe une place très importante dans la vie universitaire des étudiants et dans leur futur professionnel.