

NEXUS : ARTICULER PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET RECHERCHES
NEXUS: CONNECTING TEACHING PRACTICE AND RESEARCH



Politiques éducatives et réformes de l'Éducation nationale en Algérie : quels impacts sur les pratiques dans l'enseignement du français ?

M'hand Ammouden
Université de Béjaïa
Laboratoire LAILEMM

Résumé

L'Algérie a mené, depuis 1962, plusieurs réformes éducatives. Celles-ci ont toutes eu, à des degrés divers, des conséquences sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ou secondes dont particulièrement le français. Qu'en est-il des impacts réels de ces différentes réformes sur les programmes, les manuels et les pratiques des enseignants de langue française ? Cette étude montre que, si les réformes ont eu un effet positif sur l'enseignement-apprentissage du français, qui s'inspire globalement aujourd'hui des principes des nouvelles approches d'enseignement des langues étrangères et secondes, force est de reconnaître que plusieurs recommandations très pertinentes d'un point de vue didactique demeurent au stade des intentions sans impacts significatifs sur les manuels et les pratiques de classes.

Mots-clés : langue française, arabisation, approche par les compétences, didactique du plurilinguisme, projet-élèves, séquence didactique, genre de discours

Introduction

L'Algérie déploie sans cesse, depuis son indépendance, des efforts considérables en faveur de l'amélioration du rendement de son système éducatif et particulièrement de celui de l'enseignement des langues étrangères ou secondes. L'Éducation algérienne a ainsi connu de nombreuses réformes et de nombreux remaniements. Ceux qui traitent de ce sujet retiennent surtout la réforme de 2002, à travers laquelle on a, entre autres, décidé d'adopter l'approche par les compétences (désormais APC). Nous sommes, quant à nous, persuadé que les deux plus importantes réformes sont celles de 1976 et celles de 2008, dont les textes ont d'ailleurs été signés par les Présidents de la République et non pas seulement par les ministres de l'Éducation ou par la commission nationale des programmes. La première réforme a été lancée par l'Ordonnance du 16 avril 1976, portant sur l'« Organisation de l'éducation et de la formation en Algérie ». Elle instaure essentiellement le système de l'école fondamentale et l'arabisation de l'école algérienne. La seconde a été décrétée par la nouvelle Loi d'orientation sur l'Éducation nationale (n° 08-04 du 23 janvier 2008, toujours en vigueur). Elle a clairement récusé la politique d'unification linguistique de 1976, loué le plurilinguisme et recommandé la didactique de la pluralité linguistique. Entre les deux, l'histoire récente du Ministère de l'Éducation Nationale (désormais MEN) a été marquée par le rapport de la commission Benzeghou (1999) et la première évaluation de la réforme de 2002 en 2005 (Toualbi-Thaâlibi & Tawil, 2005, 2006). Après 2008, on peut citer notamment la conférence nationale sur l'Éducation en 2015 et enfin le début, en 2016, de la deuxième étape de la réforme de 2002, date à partir de laquelle on qualifiera désormais les nouveaux programmes et manuels de ceux de 2^e génération.

Or, il est largement admis, quand il s'agit des politiques éducatives, des curriculums, des pratiques enseignantes, qu'il y a souvent un large fossé entre les intentions et les pratiques, que « le changement en didactique ne se décrète guère » (Martinez, 2021). En traitant des 69 manuels scolaires édités, entre 2002 et 2005, Lagha constate que certains d'entre eux souffrent de quelques inexactitudes scientifiques tandis que d'autres « ne sont pas conformes à l'approche par les compétences. Ils reflètent une approche par les contenus » (2005, p. 65). Plusieurs commentaires de ce genre ont été faits lors d'une journée d'étude consacrée aux manuels, organisée par l'université de Blida (Saidoun & Ferroukhi, 2017). Il a même été remarqué que certains nouveaux manuels, y compris ceux de la 2^e génération, étaient moins bien réussis que ceux qu'ils ont remplacés.

C'est ce qui nous a incité à nous interroger sur l'impact réel des réformes sur les programmes, les manuels et les pratiques enseignantes de langue française. Pour ce faire, nous nous appuyons essentiellement sur les résultats de plusieurs études que nous avons menées (souvent en collaboration avec nos doctorants) sur cette problématique. Elles ont surtout porté sur les programmes, les guides d'accompagnement, les manuels et pratiques de classes de la période 2016-2023.

Le corpus de la présente étude est principalement composé de :

- ◆ deux textes de loi à l'origine des réformes de 1976 et de 2008 ;
- ◆ deux principaux documents réécrits en 2009 à la suite de cette seconde réforme : le Référentiel général des programmes (désormais RGP) et le Guide méthodologique d'élaboration des programmes (désormais GMPE) ;
- ◆ programmes, guides et documents d'accompagnement remis aux enseignants ;
- ◆ dix manuels officiels utilisés actuellement dans l'enseignement du français ;
- ◆ données issues d'un questionnaire rempli par 344 enseignants de français du primaire, du moyen et du lycée ;
- ◆ données obtenues suite à des observations de classes menées sous notre direction dans le cadre des travaux d'une thèse (Ghersa, 2019) et de trois mémoires de master 2 (Benkhellat & Saidani, 2019 ; Hadjout & Takhedmit, 2019 ; Tahir, 2019).

Notre article comporte trois parties. Nous exposons brièvement dans la première quelques-unes des caractéristiques sociolinguistiques et éducatives de l'Algérie. Nous consacrons la deuxième aux grands chantiers des réformes, dont l'arabisation et la formation des enseignants. Nous réservons la dernière à l'examen de la place accordée aux fondements des nouvelles approches d'enseignement des langues (l'apprentissage actif, l'enseignement par projets-élèves, par séquences didactiques, l'entrée par les compétences, etc.).

1. Du contexte de l'étude

1.1. L'Algérie et ses langues

Les langues maternelles ou premières des Algériens sont l'arabe algérien, souvent qualifié assez péjorativement de dialectal et les langues berbères, dont principalement le kabyle – la langue la plus parlée et celle qui jouit d'une importante production littéraire et artistique –, le chaoui, le mozabite, le tergui, pour citer les plus représentées (Bektache, 2018 ; Dourari, 2022). Soulignons à ce sujet qu'en Algérie, le concept de dialecte connote généralement une certaine minoration. On considère qu'il ne renvoie qu'au « parler » d'une région, qu'à une sorte de sous-langue (sans écriture, sans normes, sans grammaire, etc.) qui ne peut s'élever au rang d'une vraie langue. C'est ainsi qu'on considère par exemple que le kabyle, le chaoui ou l'arabe algérien sont des dialectes, tandis que le tamazight et l'arabe de l'école – les seuls qui jouissent d'une reconnaissance officielle – sont des langues. Dans un entretien réalisé en 2022 par Ali Boukhlef pour le média Middle East Eye, le sociologue et anthropologue des langues Rabeh Sebaa, auteur en 2021 de *Fahla*, le premier roman édité en arabe algérien, a clairement remis en question cette conception. Il affirme que cette langue qu'il décide d'appeler l'algérien « n'est pas un dialecte. Encore moins un arabe dégradé », qu'il s'agit d'« une langue à part entière, avec sa grammaire, sa syntaxe, sa

sémantique et toute sa personnalité linguistique. Une personnalité historique qui a été injustement minorée pour des raisons idéologico-politiques » (Boukhlef, 2022). Pour Dourari (2022), la stigmatisation et la scotomisation dont est victime l'arabe algérien (et le maghribi) s'expliquent par des raisons idéologiques : on le considère comme « nuisible à l'unité de l'Oumma arabe » (p. 207).

La langue étrangère la plus utilisée est le français. Elle a d'ailleurs en réalité le statut de langue seconde¹. Elle est considérée comme co-officielle avec l'arabe scolaire² (Dourari, 2022 ; Sebaa, 2002 ; Taleb-Ibrahimi, 1997, 2015). Elle est largement utilisée dans les administrations, les secteurs socio-économiques (hôpitaux, postes, banques, etc.), la production scientifique et littéraire, les médias, les universités (comme langue d'enseignement) et elle prédomine dans le paysage linguistique, notamment dans la signalétique et l'affichage public.

L'anglais est une langue étrangère quasi absente dans les usages extrascolaires et à l'université. Cependant, au cours de l'année 2023, il a été subitement décidé de renforcer la place de cette langue, pour des raisons que l'opinion publique juge davantage politiques que scientifiques. On tente d'en faire une langue d'enseignement à l'université, même si l'écrasante majorité des enseignants et étudiants ne semblent pas avoir acquis le niveau minimal requis pour cela. Quelques administrations ont décidé d'introduire son usage alors même que les usagers ont été peu scolarisés. Il arrive même que l'anglais s'installe comme unique seconde langue à côté de l'arabe scolaire, chassant ainsi non seulement le français mais également les langues premières. L'enseigne d'un stade récemment construit à Tizi-Ouzou, en Kabylie, n'est écrite qu'en anglais et en arabe scolaire !

Parmi les caractéristiques sociolinguistiques les plus importantes de ce contexte, on évoque généralement le riche plurilinguisme qui le caractérise, donnant lieu à de jolis « cocktails de langues » (Maiche, 2016). Si la cohabitation des langues est généralement assez harmonieuse, on enregistre également des tensions linguistiques et identitaires entre les usagers des différentes langues, voire des « compétitions » (Ammouden, 2015a ; Taleb-Ibrahimi, 2004, 2015).

1.2. Les cycles d'enseignement et les langues

L'école débute par un enseignement préscolaire facultatif d'une année accueillant les apprenants âgés de cinq ans. L'enseignement fondamental (obligatoire) s'étale sur neuf années, réparties sur deux périodes : un enseignement primaire qui dure cinq

¹ Nous utilisons ce concept, tel qu'il est défini dans l'ouvrage de Cuq (1991) consacré à ce français, pour désigner une langue étrangère qui se distingue « par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué » (p. 139).

² Il s'agit de l'arabe appelé aussi el fusha, littéraire ou classique et plus couramment standard. Ces appellations renvoient en réalité à des langues (et époques) différentes (Dourari, 2022 ; Taleb-Ibrahimi, 1997).

années (de la 1^{re} Année Primaire (désormais AP), à la 5^e AP) et un enseignement moyen de quatre années (de la 1^{re} Année Moyenne (désormais AM) à la 4^e AM). Le dernier cycle est celui de l'enseignement secondaire qui dure trois années (de la 1^{re} Année Secondaire (désormais AS) à la 3^e AS, coïncidant avec l'année du baccalauréat).

Les premières années de l'enseignement se font en principe exclusivement en arabe scolaire. À partir de 1995, le tamazight (langue des berbères) a été introduit progressivement dans les écoles de la Kabylie, puis dans d'autres régions berbérophones. Son enseignement débute à partir de la 4^e AP.

Le français s'enseigne actuellement dès la 3^e AP (apprenants âgés de 8 ans). Enseigné durant une période à partir de la 4^e AP, son enseignement a été avancé à la 2^e AP lors de la réforme de 2002, mais cette décision a été annulée dès l'année scolaire 2006-2007. Cette langue bénéficie d'un volume horaire important : avant d'arriver à l'université, le bachelier devrait comptabiliser généralement plus de 1200 heures d'apprentissage du français. Durant les quatre années de l'enseignement moyen, les apprenants suivent 4h30 de français par semaine.

L'anglais ne s'enseignait auparavant qu'à partir de la 2^e AM (8^e année de scolarisation). On a tenté au cours de l'année scolaire 1995-1996 de remplacer le français par l'anglais dans l'Éducation nationale. On a alors demandé aux parents des apprenants de la 3^e AP s'ils acceptaient que leurs enfants apprennent l'anglais à la place du français. À la suite de tentatives avec quelques classes pilotes, l'idée a été rapidement abandonnée, surtout parce qu'il était difficile de convaincre les parents, d'autant que nombre de ceux qui avaient accepté le changement vers l'anglais étaient revenus sur leur choix (Derradji, 2002). Très récemment, à la rentrée 2022, l'enseignement de l'anglais a été imposé à partir de la 3^e AP.

La seule langue d'enseignement dans l'Éducation nationale est l'arabe scolaire, tandis que l'enseignement supérieur se fait essentiellement en langue française, notamment dans les filières scientifiques et techniques, les sciences médicales, et à l'université de Béjaïa, du moins, dans les sciences économiques et les sciences humaines et sociales³. Cela ne va pas d'ailleurs sans causer de nombreux soucis aux étudiants qui doivent passer rapidement d'un enseignement en arabe à un enseignement en français. Ils sont confrontés à de nombreuses ruptures linguistiques, discursives, méthodologiques et cognitives qui se traduisent par un taux d'échec important, notamment en 1^{re} année universitaire (Ait Moula *et al.*, 2018 ; Ammouden & Cortier, 2016). Ceux qui traitent de cette problématique préconisent, pour pallier au moins partiellement les problèmes qui se posent, la multiplication des formations en FOS et l'acculturation des étudiants aux genres de discours universitaires de leurs disciplines et filières d'études.

³ La langue d'enseignement des sciences sociales notamment est l'arabe scolaire dans les autres universités.

2. Les grands chantiers : des intentions aux résultats

2.1. Algérianisation de l'école

On peut dire que cet objectif a été globalement atteint. Tous les cadres, inspecteurs et enseignants sont des Algériens. Tous les manuels sont conçus en Algérie et par des Algériens. Le fait qu'on ne s'appuie pas, dans l'enseignement public des langues, sur les méthodes d'enseignement dites universalistes (Alter ego, Connexions, Café crème, etc.) est un acquis important, surtout quand on sait qu'il y a des pays dont les systèmes éducatifs continuent aujourd'hui encore à les utiliser, alors que leur utilisation dans tous les contextes a été remise en question depuis longtemps (Dabène, 1994). Les contenus des manuels algériens tiennent relativement compte des spécificités culturelles, religieuses, etc. des Algériens.

Quelques chercheurs algériens qui travaillent sur l'enseignement des langues, dont plus précisément les francophones, tentent même de s'inscrire dans la didactique contextualisée et dans la sociodidactique (Asselah-Rahal & Blanchet, 2007 ; Blanchet *et al.*, 2008 ; Rispaïl, 2017). Cela est susceptible à long terme de conduire à une prise en compte plus sérieuse des caractéristiques et spécificités du contexte algérien, et notamment du profil linguistique et des besoins langagiers réels des apprenants. Si ces recherches – et d'autres – n'ont pas encore eu d'impact sur les pratiques éducatives, à cause notamment du caractère assez embryonnaire de la collaboration entre l'Éducation nationale et l'université, des espoirs sont néanmoins permis.

Néanmoins, les moyens didactiques ne se conforment pas toujours ou pas toujours suffisamment à ces recommandations d'algérianisation et de contextualisation. À titre d'exemple, plusieurs documents émanant du ministère de l'Éducation nationale (MEN), particulièrement après en 2009, préconisent d'enseigner la littérature algérienne et de faire connaître les auteurs algériens, comme nous le recommandons nous-mêmes (Ammouden, 2015b ; Hamadache & Ammouden, 2017). L'examen des manuels montre pourtant que la place accordée aux auteurs algériens est infime et que « sur dix manuels, trois ne comportent aucun texte algérien et cinq n'incluent qu'entre un et quatre textes » (Hamadache & Ammouden, 2017)⁴.

2.2. De l'arabisation à la didactique du plurilinguisme

Au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, proclamée le 5 juillet 1962, la langue d'enseignement était le français. Les gouvernants, arabisants, ont réussi à imposer une politique d'arabisation visant la généralisation progressive du seul arabe scolaire. On tentera ainsi de substituer partout en Algérie l'arabe scolaire non seulement au français mais également (pour ne pas dire surtout) aux langues premières des Algériens, c'est-

⁴ Il est à noter que les concepteurs des dix manuels sont tous des inspecteurs et enseignants algériens.

à-dire l'arabe algérien et les langues berbères. L'avenir va pourtant révéler que cette politique a nui davantage à ces langues qu'au français.

On décrète donc, dès 1962, l'arabe scolaire (pourtant totalement absent dans les usages formels des Algériens, y compris ceux des arabophones, et quasi absent dans l'administration) comme seule langue nationale et officielle de l'Algérie. L'article 5 de la constitution de 1963 stipule : « La langue arabe est la langue nationale et officielle de l'État ». Si le berbère est exclu, l'arabe algérien également. Dans tous les textes qui émanent du gouvernement, on ne parlera que d'un seul arabe, comme s'il n'en existait qu'un. Cela constitue d'ailleurs fort probablement la principale raison qui expliquerait pourquoi, contrairement aux Berbères, les arabophones (excepté quelques très rares intellectuels) n'ont jamais revendiqué ni la nationalisation ni l'officialisation de leur langue maternelle (Cheriguen, 1997).

L'arabisation de l'école a débuté dès 1965. Deux années plus tard, le français ne s'enseignera qu'à partir de la troisième année de scolarisation, au lieu de la première. En 1971, les matières Histoire et Philosophie dans les filières littéraires au lycée sont entièrement arabisées. On entamera la même année l'arabisation de l'enseignement supérieur (Taleb-Ibrahimi, 2015).

Cela dit, le texte le plus important qui va décréter l'accélération de l'arabisation est la fameuse Ordonnance de 1976. On précise dès l'article 2 que le système éducatif doit s'inscrire dans le cadre « des valeurs arabo-islamiques et de la conscience socialiste ». La langue d'enseignement sera l'arabe scolaire : « L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines » (art. 8). Cela va concerner même l'enseignement préscolaire : « L'enseignement préparatoire est dispensé exclusivement en langue arabe » (art. 20). On assignera également à l'enseignement de l'arabe au cours des neuf années qui constituent l'enseignement fondamental (6 ans de l'enseignement primaire et 3 ans de l'enseignement moyen) de nouvelles missions : « cet enseignement [de la langue arabe] qui est un facteur important du développement de leur personnalité, doit les [les élèves] doter d'un instrument de travail et d'échange pour se pénétrer des différentes disciplines et pour communiquer avec leur milieu » (art. 25).

Qu'en est-il des autres langues ? Aucune autre langue ne sera citée. Symboliquement, ni le mot « français » ni l'appellation « langue française » ne seront utilisés dans ce texte. On se contentera d'évoquer « l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères » (Art. 9) auquel on va assigner les objectifs habituels assignés aux langues réellement étrangères (et non pas secondes) : « L'enseignement des langues étrangères qui doit leur [les élèves] permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples » (art. 25).

Durant les 32 années qui vont suivre, l'école algérienne sera gérée principalement par la référence à cette ordonnance. Il faudra attendre 2008 pour que soit signé le texte de référence qui va la remplacer, c'est-à-dire la nouvelle Loi d'orientation, dans laquelle est récusée clairement la politique d'arabisation : « Le monolinguisme ne

peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations » (p. 17). On encourage l'enseignement de la langue amazighe dans l'école algérienne. On prône le plurilinguisme : « L'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain » (p. 17).

Les premiers impacts de ce changement de conception seront très rapides. L'adoption d'une approche intégrée des langues qui coexistent dans les contextes scolaires et extrascolaires algériens – et qui n'était auparavant recommandée que par les universitaires (Ammouden, 2010 ; Ammouden & Cortier, 2009 ; Assalah-Rahal & Blanchet, 2007 ; Blanchet *et al.*, 2008) – sera officiellement exigée. On écrit dans le RGP :

« La vocation de l'école est de favoriser la communication par une approche intégrée des langues. La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement-apprentissage des langues, est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence » (MEN, 2009a, p. 18).

Les concepteurs du GMEP confirmeront cela. L'expression « langues maternelles » ne sera plus taboue : « La réforme de notre système éducatif se doit d'assurer un traitement scientifique et pédagogique intégré aussi bien des langues maternelles que des langues étrangères » (MEN, 2009b, p. 24). Les textes donnent des orientations pour rentabiliser les acquis antérieurs des apprenants. Ils vont même distinguer l'arabe scolaire de la langue maternelle : « Tout au début de l'enseignement-apprentissage de la langue arabe, les enseignants et pédagogues devront prendre en considération les acquis linguistiques antérieurs des élèves, pour que la transition des substrats (arabe dialectal et berbère) à la langue d'enseignement se fasse le plus facilement possible » (pp. 24-25).

Force est de constater néanmoins que les concepteurs des programmes, des manuels scolaires et les enseignants ne sont pas encore dans cette logique (Ghersa, 2019 ; Ghersa & Ammouden, 2018). La quasi totalité des documents institutionnels actuels (programmes, documents d'accompagnement des programmes, documents d'accompagnement des manuels, guides des enseignants) s'inscrivent résolument dans la logique monolingue. Aucune référence n'est faite ni aux langues premières acquises en dehors de l'école, ni même aux langues qui s'enseignent à l'école. Les manuels sont entièrement monolingues. Pourtant, ce n'est assurément pas par manque de possibilité (socio)linguistique et didactique de le faire (Ammouden & Cortier, 2009 ; Ghersa & Ammouden, 2018). Outre les nombreuses similitudes linguistiques des langues concernées, le fait qu'on ait opté dans l'enseignement de toutes les langues pour la même approche didactique, l'Approche par compétences (APC), le fait que les logiques de l'enseignement par projets pédagogiques, par séquences didactiques et par types de textes soient préconisées dans les programmes de toutes les langues

enseignées, devaient favoriser l'établissement de passerelles entre les programmes ainsi que la promotion des transferts positifs entre les langues.

Qu'en est-il des pratiques de classes ? Tout en confirmant l'existence de nombreuses occasions et possibilités de pratiquer les démarches prônées par la didactique du plurilinguisme et les approches plurielles des langues, des séances d'observation de pratiques de classes (Benkhellat & Saidani, 2019 ; Ghersa, 2019 ; Hadjout & Takhedmit, 2019 ; Tahir, 2019) ont révélé que les enseignants refusent souvent catégoriquement tout recours à une autre langue. L'analyse de 30 enregistrements audio de séances d'enseignement-apprentissage de la conjugaison française qui ont concerné 9 enseignants de la ville de Béjaia, en Kabylie, exerçant au Primaire (2), au moyen (3) et au lycée (4), montre que plusieurs enseignants indiquent expressément aux apprenants qu'il ne faut pas recourir à une autre langue que le français, y compris l'arabe scolaire. Plusieurs enseignants ont déclaré également qu'ils s'interdisent et interdisent à leurs apprenants le moindre recours à une autre langue que celle qu'ils enseignent. Certains d'entre eux ont confié qu'ils n'utilisent que le français de crainte que les apprenants croient qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment le français. Ils n'acceptent pas que les apprenants recourent à une autre langue pour éviter les interférences linguistiques et pour les habituer à penser dans la langue qu'ils apprennent (Ghersa, 2019 ; Ghersa & Ammouden, 2018). Les plus tolérants acceptent parfois que l'apprenant traduise pour vérifier s'il a bien compris ce qui a été expliqué, mais s'interdisent de traduire eux-mêmes : cela est essentiellement dû, d'après les enseignants, au fait qu'ils obéissent aux directives de leurs inspecteurs, qui leur déconseilleraient le recours aux autres langues (Ghersa, 2019 ; Ghersa & Ammouden, 2018).

2.3. Amélioration des approches d'enseignement-apprentissage

Cette préoccupation est au cœur de toutes les réformes et de tous les réajustements menés depuis l'indépendance.

On peut considérer que les nombreux efforts consentis pour remplacer continuellement les conceptions méthodologiques traditionnelles par de nouvelles approches de l'enseignement ont globalement apporté les fruits escomptés, dans le cas du français du moins. Avant la réforme de 2002, alors que l'enseignement de l'arabe obéissait encore assez largement à la Pédagogie par objectifs des années 70-80, celui du français s'inspirait davantage des approches communicatives. La transition vers l'Approche par compétences (APC) a d'ailleurs été plus facile pour eux que pour leurs collègues enseignants de la langue arabe : les changements dictés par l'APC ont ainsi été plus facilement acceptés par les enseignants de français que par les autres (Ammouden & Cortier, 2009).

Le souci d'améliorer les approches d'enseignement a été au centre de la réforme de

2002. De grands pas ont été faits dans ce sens. On peut citer l'intégration progressive des TIC et l'adoption d'une APC assez propre à l'Algérie⁵.

Les programmes et curriculums ont été réécrits et révisés à plusieurs reprises. Les manuels, surtout ceux des deux premiers cursus (Primaire et Moyen) ont été remplacés à plusieurs reprises depuis 2002. Globalement on distingue deux générations de manuels : ceux qui ont été édités entre 2002 et 2015 (première génération) et ceux qui l'ont été à partir de 2016 (deuxième génération). Une seule exception : les manuels du secondaire n'ont pas été remplacés depuis 2005 (pour la 1^{re} AS), 2006 (pour la 2^e AS) et 2007 (pour la 3^e AS). Il convient de préciser néanmoins que le remplacement d'un manuel n'implique pas toujours l'amélioration : il arrive même que le manuel remplacé soit, sur le plan didactique, meilleur que le nouveau. Cela a été montré à plusieurs reprises par les participants au colloque « Le manuel scolaire à l'ère des réformes : enjeux et perspectives », organisé à l'université de Blida 2 au mois d'avril 2017 (Saidoun & Ferroukhi, 2017). L'exemple le plus cité était l'actuel manuel de la 1^{re} AS, édité pour la première fois en 2016.

Les impacts positifs de ces dispositions sont nombreux. Quels sont les principaux acquis ? À titre d'exemple, on recommande de s'inspirer des théories cognitivistes et (socio)constructivistes aux dépens des théories behavioristes, on parle de centration sur l'apprenant, de socioconstructivisme, d'enseignement-apprentissage par projets, par séquences didactiques, par situations-problèmes, et par tâches, d'évaluation diagnostique et formative, etc. Cela dit, ces changements n'atteignent globalement pas les pratiques de classes, et parfois même pas les manuels.

2.4. La formation des formateurs

Qu'en est-il de la formation des concepteurs de programmes et de manuels, des inspecteurs et des enseignants ?

La formation des inspecteurs a été continuellement assurée et améliorée. La plupart de ceux que nous connaissons se montrent très compétents et leurs connaissances sont actualisées, ils sont très « à la page ».

Des efforts très importants ont été consentis pour améliorer la formation continue des enseignants, essentiellement par l'intermédiaire des séminaires qu'animent régulièrement les inspecteurs. Si des avancées sont certaines, quinze ans après la réforme par laquelle on a voulu « décréter » l'APC, la majorité des 344 enseignants qui ont répondu à notre questionnaire déclarent qu'ils ne sont toujours pas suffisamment formés et informés sur les implications de cette approche (Ammouden, 2018).

Les enseignants ont-ils bien compris les implications de l'APC ? 17 % uniquement répondent par l'affirmative. La plupart des enseignants des trois paliers⁶, avec des

⁵ Xavier Roegiers affirme que « le système algérien s'est doté de sa propre approche par les compétences » (2006, p. 53).

⁶ Les trois paliers sont respectivement désignés par les lettres P (primaire), M (moyen) et L (lycée).

pourcentages très proches, pensent qu'ils n'ont que peu (52 %) ou pas du tout (31 %) compris les principes cette approche :

P117. *Ça reste que des théories apprises et non acquises à l'université et dont la pratique est absente dans les établissements par manque de formation.*

P164. *La réforme qu'a connue l'école algérienne est vouée à l'échec [...] en omettant la pièce angulaire du système éducatif en entier qui est l'enseignant. [...] Son droit de recevoir une formation continue adéquate, une formation qui va l'épauler, l'outiller le conforter. Une formation articulée entre théorie et pratique.*

M20. [il faudrait] *Proposer des formations pour les enseignants afin de leur permettre de bien comprendre le concept « approche par compétence ».*

M32. *Il faut former les enseignants pour la réussite de cette réforme ambitieuse.*

M125. *Beaucoup de professeurs jusqu'à maintenant n'arrivent pas à comprendre c'est quoi l'approche par compétence [...] on demande plus d'éclairages et de formations pour que les professeurs saisissent mieux.*

L36. *Les professeurs manquent de formation. Il faut qu'il y ait des ponts entre l'enseignement supérieur et l'éducation nationale.*

L51. *Il y a des profs qui eux-mêmes n'ont pas compris l'approche par compétence*

D'autres vont plus loin pour déclarer que même certains inspecteurs et concepteurs de programmes et de manuels sont insuffisamment formés :

P139. *Les concepteurs des programmes manquent de formation sérieuse.*

P149. *L'approche par compétence n'est pas encore acquise par les inspecteurs.*

P161. *La réforme des programmes a créé beaucoup de questions car les inspecteurs de la matière eux-mêmes sont dans le sombre.*

P300. *Parfois je pose des questions aux inspecteurs et ils ne me répondent pas. Ils n'ont pas encore trouvé des solutions pour quelques problèmes que les enseignants ont signalés.*

M125. [...] *ces programmes de 2^e génération même les inspecteurs n'ont rien compris.*

M100. [sollicité pour l'évaluation d'un des manuels de deuxième génération] : *Les manuels sont conçus par des inspectrices en collaboration avec quelques enseignants lesquels n'ont aucune notion sur l'évaluation du manuel scolaire. [...] Je vous en parle, car j'ai travaillé avec les inspectrices qui les ont conçus. [...] Ce que je ne comprends pas, pourquoi on sollicite des inspectrices pour le manuel alors que ce n'est pas leur « métier », c'est-à-dire leur profil. Il y a les concepteurs de méthodes, les concepteurs de programmes, les concepteurs de manuels, des inspectrices pour accompagner les enseignants dans leurs opérations de formation et veiller à ce que les programmes soient appliqués. On a envoyé il y a quelques années des gens du domaine pour une formation de 6 mois au Canada spécialement pour le manuel scolaire. Une fois de retour, ils ont été écartés, et on a confié cette tâche à des inspectrices car elles font partie du sérail [...].*

Les enseignants sont également nombreux à nous confier que les programmes ne leur paraissent pas adaptés aux profils et besoins des apprenants, qu'ils les trouvent

surchargés et trop compliqués par rapport aux capacités cognitives des élèves. D'autres considèrent que les manuels ne sont pas suffisamment conformes aux principes de l'APC, qu'ils contiennent des erreurs et surtout que leurs contenus ne motivent pas les apprenants.

3. Les outils didactiques et les pratiques

Quels ont été les effets positifs de ces réformes ? Au niveau des programmes, l'influence des nouvelles approches est manifeste. L'enseignement du français en Algérie s'inspire davantage des principes des nouvelles approches d'enseignement des langues. Mais lorsqu'on examine de près ce qui se fait, on constate que les changements restent parfois au stade des objectifs formulés (Ammouden, 2017, 2018). Illustrons cela par l'examen de quelques points spécifiques aux nouvelles approches d'enseignement des langues.

3.1. Passage de la logique d'enseignement à celle d'apprentissage

Les nouvelles approches d'enseignement recommandent toutes des démarches d'apprentissage actif aux dépens des démarches transmissives. La didactique institutionnelle algérienne insiste, dans les programmes et les documents d'accompagnement de français postérieurs à 2002 (et donc notamment dans ceux de 2015⁷), sur l'importance de privilégier les situations didactiques qui s'inspirent du (socio)constructivisme et les dispositifs et démarches qui favorisent l'activité de l'apprenant aux dépens de ceux fondés sur l'encyclopédisme. On souligne, par exemple dans le Document d'accompagnement du Programme de français du Cycle Moyen, que l'APC implique « une démarche de projet partant des principes généraux du socioconstructivisme » dans laquelle l'apprenant est « au cœur des apprentissages », « apprend en faisant », « développe des stratégies pour apprendre », etc. (MEN, 2016 a, p. 99). On explique dans le Projet de programme de français au cycle Moyen (2015, p. 38) et dans l'actuel Guide d'utilisation du manuel de français de la 3^e AM (MEN, 2018) qu'« en ce qui concerne l'appropriation des ressources linguistiques, la démarche sera inductive pour être en adéquation avec la démarche d'apprentissage ».

L'examen des manuels actuels de français, ou même de ceux qui ont été conçus juste avant la réforme de 2002, montre que c'est la logique de la découverte par l'apprenant qui est privilégiée, une logique clairement recommandée par les approches qui s'inspirent du (socio)constructivisme, dont l'APC. Dans les leçons de grammaire par exemple, c'est globalement la démarche inductive qui est privilégiée par les concepteurs de manuels.

⁷ Toujours en vigueur actuellement.

L'analyse des manuels et les observations de classes montrent toutefois que les concepteurs de manuels, de même que les enseignants, ont parfois du mal à se détacher de la logique de la transmission (Ammouden, 2017 ; Ghersa & Ammouden, 2019). Citons par exemple les limites suivantes :

- ◆ l'indication de l'intitulé de la leçon dans la table des matières mais surtout au début des leçons fait que les exercices de découverte sont parfois vains ;
- ◆ l'insertion des contenus à découvrir – et cela parfois dès la première page de la leçon, dans des addendas, sous le sous-titre à retenir, etc. – fait que les apprenants recourent à ces passages au lieu de fournir des efforts pour découvrir la réponse, la règle ou la conclusion à retenir ;
- ◆ le nombre important d'informations (règles) données dans les addendas dépasse parfois largement les deux ou trois règles auxquelles les activités de découverte peuvent conduire.

Ces défauts sont facilement repérables dans les manuels du collège et ils sont flagrants dans l'actuel manuel de la 1^{re} AM (2016) dans lequel les encadrés théoriques occupent parfois la moitié de la première page de la leçon. Une étude consacrée à la place accordée à l'apprentissage inductif dans l'enseignement de la conjugaison dans les quatre manuels du cycle moyen, appuyée par des observations de classes, a permis de conclure que bien que l'intention d'enseigner par la démarche inductive soit présente aussi bien dans les manuels que dans les pratiques enseignantes, la place qui lui est réellement accordée reste faible (Ghersa & Ammouden, 2019).

De plus, nous devons souligner que les concepteurs du manuel de 2^e AS (réédité en 2013 et toujours en vigueur) optent tout simplement pour la démarche traditionnelle : règle suivie d'exercices d'application. Or, cela est complètement en porte-à-faux avec les principes des nouvelles approches d'enseignement-apprentissage des langues, dont l'APC, et avec la didactique institutionnelle algérienne.

3.2. Enseignement par « projets-élèves »

Le dispositif du « projet-élèves » fait partie des principes fondamentaux des nouvelles approches d'enseignement-apprentissage des langues. Il est assurément au cœur de l'APC. Cette démarche a été clairement préconisée dans les textes émanant du MEN, après la refonte didactique de 2002. On a longuement insisté sur son importance capitale aussi bien dans le RGP (MEN, 2009a, pp. 28-30, p. 66, pp. 70-71) que dans le GMEP (MEN, 2009b, p. 12, p. 26, p. 29). Dans ce dernier guide, on explique en citant Perrenoud que le développement de compétences se fait par la confrontation à « de vrais obstacles dans une démarche de projet ou de résolution de problèmes » (p. 26) et que c'est « le principal moyen grâce auquel on peut concrétiser l'approche curriculaire » (p. 12). On le définit comme une « entreprise collective gérée par le groupe-classe » qui débouche sur une « production concrète », comme une expérience scientifique, une création artistique ou artisanale, etc. (p. 30).

Michel Huber (2005) souligne qu'il ne faut pas confondre le « projet-élèves » avec d'autres types de projets. En l'occurrence, le projet pédagogique « fixe les modalités de mise en œuvre d'une structure d'apprentissage. Ces dernières sont définies par une équipe d'enseignants, qui les adaptent aux enfants » (2005, pp. 16-17). Certes, selon Huber (2005), la pédagogie du projet-élèves « peut faire partie de cette stratégie et même en être l'axe principal. La plupart de ces objectifs pédagogiques seront transversaux ou transdisciplinaires, c'est-à-dire que les différentes matières concourront à leur acquisition » (pp. 16-17). Huber précise cependant qu'il faut distinguer le projet-élèves, « entreprise conduite avec les enfants », et le projet pédagogique, « stratégie de pilotage de cette action afin d'atteindre des objectifs de formation ». Ainsi, si le projet didactique « est élaboré par chaque enseignant, qui détermine quels sont les savoirs à enseigner à partir des programmes (disciplinaires) et la façon de les exposer aux élèves », le projet-élèves « peut être un moyen d'atteindre certains de ces objectifs didactiques ».

Quand on examine les définitions données dans les curriculums, les programmes et les documents d'accompagnement remis aux enseignants, on remarque justement une grande confusion entre le projet-élèves (appelé dans ces documents « projet pédagogique ») et le projet didactique. Ces définitions sont généralement constituées d'un passage qui concerne réellement le projet-élèves et d'un autre qui se rapporte au projet didactique. On lit par exemple dans le programme de français de la 1^{re} AM, la définition suivante : « Le projet pédagogique n'est pas une fin (but) en soi, c'est un moyen pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage significatives » (MEN, 2013, pp. 10-11⁸). Sans transition, le texte enchaine avec un paragraphe qui concerne clairement le projet didactique : « Le projet considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est conçu sous forme de séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme » (MEN, 2013, pp. 10-11⁹).

On termine la définition, également sans transition, par une énumération et description des rôles du professeur et de l'apprenant, en s'inscrivant cette fois dans la logique du projet-élèves.

Cette confusion aura nécessairement des conséquences sur les manuels et par ricochet sur les pratiques de classes, car les enseignants s'attachent excessivement au manuel national remis par le ministère, auquel les pratiques se conforment généralement à plus de 95 %. Les projets-élèves seront ainsi absorbés par les projets didactiques.

Le résultat de cette confusion se voit clairement dans l'actuel manuel de la 3^e AM (version de 2021-2022). On lit par exemple dans l'avant-propos du manuel de

⁸ Ce programme est actuellement le plus récent qui figure sur le site du ministère de l'Éducation nationale.

⁹ Ce programme est actuellement le plus récent qui figure sur le site du ministère de l'Éducation nationale.

l'apprenant : « Au cours de cette année, tu auras à réaliser trois grands projets qui donneront sens à tes apprentissages. Ces projets te permettront de comprendre et de produire à l'écrit et à l'oral des textes narratifs qui relèvent du réel ». Les projets renvoient exclusivement aux seules productions prévues à la fin des séquences didactiques qui constituent les trois projets didactiques. La table des matières confirme cela. À titre d'illustration, le projet 1 s'intitule : « Rédiger des faits divers pour le journal ou le blog de l'école ». Il est composé de trois séquences didactiques respectivement intitulées : « Rédiger une brève », « Rédiger un titre et un chapeau à un fait divers » et « Rédiger un fait divers et y insérer un témoignage ».

L'examen des programmes, des documents d'accompagnement et des manuels permet de constater que, à quelques rares exceptions près, les projets-élèves proposés sont toujours exactement les mêmes que les projets didactiques, qu'ils sont très disciplinaires, très scolaires, qu'ils constituent souvent de simples productions écrites, qu'ils laissent généralement peu de place à la négociation et au choix par l'apprenant de la nature de la tâche à réaliser, laquelle est la même pour tous les apprenants, etc.

Le fait même que ces projets soient non seulement « imposés » pour tous les élèves dans les manuels de chaque matière mais également minutieusement « télécommandés »¹⁰ remet en question la plupart des principes de la pédagogie du projet-élèves, à savoir le caractère interdisciplinaire du projet, la négociation de sa nature, le choix des tâches à retenir, la répartition et choix des tâches selon les profils, les compétences et les intérêts des apprenants, etc. Voici par exemple l'intitulé d'un projet indiqué dans le manuel de la 1^{re} AM (2016) : « Afin de célébrer les journées de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement ». On précise dans cet intitulé la nature du projet (célébration de deux journées), la date précise, la nature de la production. Cela est en porte-à-faux avec la logique du projet-élèves.

3.3. Entrées par les compétences

L'APC décrétée en Algérie depuis 2002 devrait impliquer une entrée par les compétences qui se traduit comme l'explique Mohamed Miled (2011) par l'identification « de situations problèmes, formulées en termes de tâches auxquelles les apprenants peuvent être confrontés, et à partir desquelles des compétences cibles sont délimitées » (p. 70). Cela fait partie, avec le dispositif de projet-élèves, des principaux choix didactiques qui favorisent le sens des apprentissages scolaires, la motivation de l'apprenant, le développement des compétences transférables, etc. Pour Miled (2011), l'énoncé d'une compétence communicative peut se présenter comme suit :

¹⁰ La plupart des paramètres du projet (nature, date, tâches, etc.) sont fixés dans l'intitulé même du projet. Cela ne laisse aux apprenants ni la possibilité de choisir le projet, ni même celle de négocier les modalités de sa réalisation.

« participer à des conversations et interagir dans différentes situations socioculturelles et éducatives significatives » (p. 70). Il peut se décliner en objectifs spécifiques et ressources : « produire l'accent et l'intonation, commencer un dialogue ou une conversation, terminer une conversation, reprendre, au cours d'une conversation, une information pour la confirmer ou l'infirmier [...] » (Miled, 2011, p. 70).

Dans les manuels du cycle primaire, on adopte surtout une entrée par actes de paroles. Cette logique est souvent associée par une sorte d'éclectisme méthodologique à celle de la situation et du thème. On trouve un cocktail des trois entrées (par actes de parole, situations et thèmes), dans le manuel de 2^e génération de la 4^e AP (2017-2018), comme le montrent les exemples suivants : *Projet 1 : c'est notre quartier. Séquence 1 : où habites-tu ? ; Séquence 2 : je vais chez Madjid ; Séquence 3 : au magasin. Projet 2 : c'est la fête ! Séquence 1 : bonne année ! ; Séquence 2 : aujourd'hui c'est l'Aïd ; Séquence 3 : joyeux anniversaire !*

Au cours des quatre années du cycle moyen, les entrées obtenues sont difficiles à classer dans la mesure où on associe à la logique des typologies textuelles (explicitement prônée par la commission nationale des programmes) celle du thème. On obtient ainsi des énoncés de séquences : « J'explique l'importance de se laver correctement », « J'explique l'importance de manger convenablement », « J'explique l'importance de bouger régulièrement », « J'explique les progrès de la science », « J'explique les différentes pollutions », « J'explique le dérèglement du climat » (MEN, 2016 b). Cette approche thématique est moins flagrante dans les autres manuels. Ce sera par exemple en 2^e AM (MEN, 2021) des énoncés du genre : « Personnes et faits extraordinaires », « Faits et lieux inoubliables », et en 3^e AM, des intitulés comme « Bienvenue dans ma région », « Gloire à nos ancêtres », « Protégeons la nature » et « Agissons en écoresponsable ». Le thème a tellement pris d'importance dans l'enseignement du français au cycle moyen que même lorsque les enseignants du cycle moyen parlent entre eux, cherchent des textes supports pour les évaluations, etc., le thème l'emporte sur les autres aspects. On entend et on lit (sur les réseaux sociaux) des propos de ce genre : « J'ai terminé la propreté », « Je commence l'alimentation la semaine prochaine » ; « J'ai entamé la pollution » ; « Je cherche un texte sur les énergies renouvelables pour l'examen ».

Au lycée, on va retrouver encore la logique du thème. Elle est même explicitement annoncée dans le Guide du professeur de la 1^{re} AS (MEN, 2005) en vigueur actuellement :

Les chapitres (ou les séquences) ont une dominante thématique :

- ◆ Chapitre 1 : séquence 1 : la communication (langue orale, langue écrite, le langage de l'image) ; séquence 2 : l'environnement de l'homme ; séquence 3 : la ville
- ◆ Chapitre 2 : des métiers
- ◆ Chapitre 3 : des loisirs
- ◆ Chapitre 4 : des problèmes liés aux transports, à la sécurité
- ◆ Chapitre 5 : l'homme et la mer

L'entrée choisie est également dominée par la logique des techniques d'expression : « Contracter des textes » ; « Résumer à partir d'un plan détaillé » ; « Résumer en fonction d'une intention de communication » (1^{re} AS).

En 3^e AS, on va également retrouver une combinaison de la logique des types de texte et de celle du thème : Séquence 1 : Informer d'un fait d'Histoire ; Séquence 2 : Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire ; Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'Histoire.

En conclusion, on ne trouve que peu d'énoncés relevant de la logique de l'entrée par les compétences (Ammouden, 2017).

Il nous semble que le retour, au cours des années 2000, à la logique du thème abandonnée pourtant au cours des années 1990, pourrait provenir d'une interprétation erronée de quelques recommandations, notamment celles qui sont relatives à la nécessité de trouver des convergences entre les différents programmes, d'envisager des compétences transversales, etc., dont la suivante : « L'approche curriculaire a pour but de faire converger les programmes d'études vers le destinataire unique, c'est-à-dire l'élève. Cette convergence s'appuie sur les compétences transversales, mais aussi sur des thèmes transversaux pouvant être traités par plusieurs disciplines à la fois » (GMEP, 2009, p. 12). Ainsi, ce qui aurait pu conduire à une approche intégrée favorisant les projets transdisciplinaires, semble avoir produit un effet contraire.

3.4. Enseignement par séquences didactiques

Conformément aux recommandations de la didactique du FLE d'aujourd'hui, la didactique institutionnelle algérienne prône clairement l'enseignement-apprentissage du français par le dispositif de la séquence didactique. Les pratiques et surtout les manuels s'inscrivent globalement dans cette logique dans la mesure où l'enseignement du français ne se fait ni par le dispositif des leçons séparées les unes des autres, ni par la logique purement linguistique (enseignement de la grammaire et du lexique). Il s'inscrit dans la logique du texte. Néanmoins, les principales exigences de l'enseignement par séquences didactiques sont loin d'être toutes respectées.

Telle qu'elle est définie notamment par les chercheurs genevois (Dolz, Schneuwly, De Pietro, etc.) ou québécois (comme Chartrand), la séquence didactique vise l'appropriation de compétences de compréhension et/ou d'expression orale et/ou écrite relatives à un genre autour duquel toutes les étapes et activités de la séquence doivent s'articuler (Ammouden, 2015b, 2017, 2018). Pour cela, il est nécessaire non seulement de se libérer des contraintes de la classique « unité didactique »¹¹ et de la

¹¹ Dans le contexte algérien, on considère que, contrairement à la séquence didactique qui s'articule autour d'un genre de discours et dans laquelle c'est le temps nécessaire à la réalisation des contenus à enseigner qui détermine sa durée, l'unité didactique peut porter par exemple sur un thème ou un acte de parole et c'est surtout la durée (le temps initialement fixé) qui détermine la nature et le nombre des contenus. C'est d'ailleurs de cette logique de l'unité que découle la fameuse répartition annuelle, dans laquelle on programme dès le début de l'année le contenu de chacune des séances de l'année scolaire.

théorie des types de textes, récusée depuis la fin des années 1980 (Adam, 2005), mais également de veiller d'une part à ce que la totalité des enseignables et des tâches concernent le même genre de discours, et d'autre part à ce que la totalité des supports de la séquence à utiliser soient choisis dans des textes appartenant au genre de discours dont il s'agit.

L'examen des documents et manuels qui constituent notre étude révèle que l'enseignement du français permet d'aborder une variété importante de genres :

1^{re} AM : brochure, consigne, texte documentaire

2^e AM : conte, fable, bande dessinée, légende

3^e AM : brève, fait divers, biographie

1^{re} AS : lettre ouverte, interview, nouvelle

2^e AS : plaidoyer et réquisitoire, reportage touristique, récit de voyage, nouvelle d'anticipation, théâtre

3^e AS : débat d'idées, appel¹², nouvelle fantastique

Cependant, il apparaît à l'examen que les programmes et les manuels relèvent davantage de l'esprit de l'unité didactique, qui s'inscrit dans la logique des typologies textuelles, accordant une place exagérée à la thématique. Cela est particulièrement visible dans le document du programme de français du cycle moyen qui date de 2016 (toujours en vigueur) : « Le choix de l'entrée dans les programmes du cycle moyen par les types de textes obéit à un souci didactique » (MEN, 2016a). L'examen des quatre manuels utilisés actuellement confirme largement cela. On consacre la 1^{re} AM aux types explicatif et prescriptif, on réserve au narratif la 2^e AM (Récit fictifs) et la 3^e AM (Récits réels) et on termine par l'argumentatif en 4^e AM.

Ainsi, même quand l'intitulé des séquences didactiques sont des genres de discours (conte, fable, légende), comme c'est le cas dans le manuel de la 2^e AM de 2021-2022, l'approche didactique retenue se focalise sur les aspects purement linguistiques de ces genres au lieu de prendre en considération les caractéristiques communicationnelles, discursives, sémantiques, graphiques ou visuelles, etc., comme le recommandent entre autres Chartrand, Émery-Bruneau et Kathleen (2015).

Le choix des textes supports pose parfois des problèmes de cohérence méthodologique et conduit à se poser des questions sur la pertinence, voire l'utilité des contenus enseignés. Pour que les différents modules de la séquence didactique soient pertinents et rentables, il est nécessaire que tous les contenus à enseigner travaillent la

Or cela est clairement en porte-à-faux avec la logique de la centration sur l'apprenant, de la prise en charge des rythmes d'apprentissage, etc.

¹² L'intention de communication associée à cette séquence est « Argumenter pour faire réagir ». Parmi les textes supports proposés dans cette séquence figurent ceux intitulés : « Appel au peuple algérien » (extrait du premier appel adressé par le Secrétariat Général du Front de Libération Nationale au peuple algérien, le 1^{er} novembre 1954), « Protégeons notre planète » de Jean Rostand (Inquiétudes d'un biologiste, 1967, éd. Stock) et « Appel du Directeur de l'Unesco » de Amadou Mahtar M'Bow (Courrier de l'Unesco, février 1984).

compréhension et/ou la production du genre de discours sur lequel porte la séquence. Dans ce but, la totalité des textes supports à utiliser, y compris dans les modules qui visent les apprentissages linguistiques (lexique, syntaxe, orthographe, etc.), doivent être tirés de textes appartenant au même genre de discours. À titre d'illustration, c'est une erreur de travailler les outils de la description (adjectifs, comparaison, etc.) en s'appuyant sur des paragraphes ou des textes tirés de romans, de travailler l'emploi des expressions figées dans la publicité en s'appuyant sur des textes de chansons, etc. Le même fait discursif (introduction, détournement de sens, intertextualité, utilisation d'une citation, etc.) ou linguistique (phrase impérative, relative, etc.) ne fonctionne pas de la même manière d'un genre à un autre. Ce principe n'est que rarement pris en considération et quand il l'est, c'est de manière partielle. En 3^e AS, dans la séquence consacrée au « Débat d'idées », on a utilisé les supports suivants :

- ◆ « Les OGM en question », d'après Catherine Vincent. *Le Monde*, 23 juin 1998 (p. 62) ;
- ◆ « Hamid Serradj réunit les fellahs », d'après Mohamed DIB. *L'Incendie*, Le Seuil, 1954 (p. 67) ;
- ◆ « Le Racisme expliqué à ma fille », de Tahar Ben Jelloun. *Le Seuil*, 1998 (p. 70) ;
- ◆ « La xénophobie », de Tahar Ben Jelloun. *Le Monde*, Dossiers et documents, 1978 (p. 71) ;
- ◆ Contribution au Forum citoyen sur les OGM, d'après J.-C. Membre. Site internet de l'Assemblée Nationale, 7 septembre 1998 ;
- ◆ « Changer la mort », d'après P. Viansson-Ponte et L. Schwartzberg. Albin Michel, 1997 ;
- ◆ « Les Contemplations », de Victor Hugo.

Paradoxalement, on constate l'absence de tout texte oral (y compris un oral transcrit) dans une séquence pourtant articulée autour du débat ; de même, aucun des textes utilisés n'appartient au genre du débat, ils proviennent de sources aussi différentes que le roman, le journal, le site Internet. On peut dès lors se demander comment une telle séquence didactique peut être rentable dans la mesure où les caractéristiques génériques des textes utilisés diffèrent nettement de celles des textes du débat.

3.5. Approche globale de la langue

L'atomisation des contenus de l'enseignement d'une langue, qui caractérise la pédagogie par objectif (PPO), est évidemment incompatible avec les nouvelles approches d'enseignement visant le développement de compétences qui impliquent une approche globale de la langue.

L'examen des tables de matières des manuels montre que les contenus sont très fragmentés. C'est ce que montrent les huit rubriques distinguées dans le manuel de 1^{re} AM : « Oral, Texte, Vocabulaire, Grammaire, Conjugaison, Orthographe, Atelier d'écriture, Lecture récréative » (MEN, 2016b). Cette logique, héritée de la PPO,

apparaît également quand on examine les intitulés de quelques leçons figurant dans le même manuel (MEN, 2016b) :

- ◆ Les verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif (p. 22)
- ◆ Le présent de vérité générale (p. 23)
- ◆ Les verbes du 2^e groupe au présent de l'indicatif (p. 42)
- ◆ Les verbes du 3^e groupe au présent de l'indicatif (p. 60)
- ◆ Les verbes du 1^{er} groupe au passé composé (p. 80)
- ◆ Les verbes du 2^e groupe au passé composé (p. 98)
- ◆ Les verbes du 3^e groupe au passé composé (p. 116)

On constate cette atomisation également dans les intitulés de quelques leçons du manuel de la 3^e AM (2021-2022) :

- ◆ L'imparfait de l'indicatif des verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier »
- ◆ Le passé simple (verbes du 1^{er} groupe et du 2^e groupe)
- ◆ Le passé simple (verbes du 3^e groupe + être et avoir)
- ◆ Les substituts lexicaux
- ◆ Les substituts grammaticaux
- ◆ Le futur simple des verbes irréguliers
- ◆ Le pronom relatif « qui »
- ◆ Le pronom relatif « où »

Ces intitulés montrent également qu'il s'agit d'une conception basée sur la forme, la nature grammaticale, la morphologie aux dépens de celle privilégiant le sens et l'expression.

Discussion et conclusion

Les nombreuses réformes éducatives menées en Algérie ont incontestablement eu plusieurs impacts positifs sur l'enseignement de la langue française. Celui-ci s'inscrit globalement, par exemple, dans les logiques du (socio)constructivisme, de la centration sur l'apprenant et sur l'apprentissage, de l'enseignement-apprentissage par projets-élèves et séquences didactiques, de l'apprentissage focalisé sur les compétences communicatives aux dépens de celui qui serait focalisé sur la seule compétence linguistique, etc. On évoque même parfois des problématiques très actuelles telles que l'intégration des TICE, la didactique du plurilinguisme, l'enseignement par tâches et par situations-problèmes, etc. On s'est presque totalement libéré de la logique de la PPO, des SGAV, des approches thématiques qui dominaient largement encore jusqu'à la fin des années 1980.

La simple lecture de la loi de 2008, Référentiel général des programmes et du Guide méthodologique d'élaboration des programmes de 2009 suffit pour comprendre la remise en question de l'unification linguistique et de l'arabisation imposée par la réforme de 1976. On rejette le monolinguisme, on loue le plurilinguisme, on assigne d'importantes finalités à l'enseignement des langues étrangères, on recommande de s'appuyer sur la didactique du plurilinguisme, sur les démarches des approches

plurielles des langues et on fournit même des pistes pour favoriser les transferts positifs entre les langues maternelles – dont l'existence n'était pas reconnue auparavant – et les langues enseignées.

Cela dit, force est d'admettre que, si ce qui est recommandé théoriquement dans ces trois documents est généralement très conforme à la théorie des nouvelles approches d'enseignement des langues, dont l'APC, au fur et à mesure qu'on se rapproche des pratiques des classes, on s'éloigne des fondements de cette approche. L'éloignement décelable dès la lecture des programmes est particulièrement flagrant dans les manuels et dans les pratiques de classes qui fort malheureusement peinent souvent à se détacher des manuels. Bien que la didactique institutionnelle algérienne n'impose pas l'utilisation du manuel – considéré comme un simple accessoire, une simple actualisation possible du programme –, par manque de formation et d'information, les enseignants sacralisent les manuels scolaires au point de leur accorder la priorité par rapport aux directives véhiculées par les programmes et documents d'accompagnement.

Si la didactique institutionnelle algérienne a marqué des avancées certaines, les concepteurs des moyens didactiques et les enseignants n'adoptent, dans le meilleur des cas, que partiellement les nouvelles recommandations. Il a pu arriver que les manuels remplacés soient plus conformes aux indications théoriques que les nouveaux, au point d'avoir parfois l'impression qu'ils auraient été conçus au cours des années 1980 : atomisation de la langue, prédominance des documents fabriqués, recours excessif aux exercices structuraux, etc.

Pourtant de nombreux travaux universitaires (thèses, articles scientifiques) véhiculent des propositions adaptées aux programmes et aux différents cycles, mais il n'existe que peu de liens entre les deux ministères ou du moins entre les didacticiens, d'une part, et les concepteurs des programmes et des manuels, d'autre part. Il est pourtant avéré que le transfert des résultats de la recherche au système éducatif constitue un défi majeur de nos sociétés et que seules des réformes acceptées par les praticiens ont de réelles chances de succès.

Bibliographie

- Adam, J-M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée » ? *Recherches*, 42, 11-23.
- Aït Moula, Z., Ammouden, M. & Cortier, C. (2018). L'acculturation des étudiants aux littéracies universitaires : enjeux cognitifs et didactiques. *Lettres et Langues*, 7(1), 101-130. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/54301>
- Ammouden, M. (2010). L'apprentissage de l'oral : pour une approche globaliste et intégrée. *Didacstyle*, 3, 55-64.

- Ammouden, M. (2015a). Les genres textuels scripturaux ordinaires dans le paysage linguistique algérien : un objet d'étude pour la sociodidactique. Dans A. Benhadj Hacem et I. Delcambre (dir.), *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?* (pp. 145-164). Paris : L'Harmattan.
- Ammouden, M. (2015b). Pour une didactisation des nouvelles de Femmes d'Alger dans leur appartement d'Assia Djebar. *Multilinguales*, 3(2), 93-116. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/1585>
- Ammouden, M. (2017). La place de quelques principes de l'Approche Par les Compétences dans les nouveaux manuels de français. Dans S. Saidoun et K. Ferroukhi (éds.), *Le manuel scolaire à l'ère des réformes : enjeux et perspectives* (pp. 20-36). Londres : Éditions Universitaires Européennes.
- Ammouden, M. (2018). L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique. *Multilinguales*, 6(2), 117-147. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/83469>
- Ammouden, M. & Cortier, C. (2009). L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité. Dans F. Leutenegger *et al.* (éds.), *Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. 1^{er} Colloque International de l'ARCD des 15 et 16 janvier 2009. Université de Genève.
- 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(1), 1-18. <https://doi.org/10.4000/rdlc.900>
- Asselah-Rahal, S. & Blanchet, Ph. (éds.) (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*. Louvain-la-Neuve : EME éditions.
- Bektache, M. (2018). Officialisation de la langue amazighe en Algérie : impact sur les attitudes et représentations sociolinguistiques de quelques locuteurs algériens. *Multilinguales*, 6(2), 148-161. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/83470>
- Blanchet, Ph., Moore, D. & Asselah-Rahal, S. (éds.). (2008). *Perspective pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines et AUF.
- Boukhlef, A. (2022, 03 juin). Rabeh Sbaa : « L'algérien n'est pas un dialecte, c'est une langue à part entière ». *Middle East Eye*. <https://www.middleeasteye.net/fr/entretiens/algérie-dialecte-algerien-langue-arabe-derdja-rabeh-sb>

aa?fbclid=IwAR0Y7ZKFxkhhXYRRKGzjpMnIFWvySoNLyxAAtq-1R4hXez3w75VbMZi2LjBA

- Cheriguen, F. (1997). Politiques linguistiques en Algérie. *Mots*, 52, 62-73.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Derradji, Y. (2002). Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? *Cahiers du SLADD*, 1(1), 17-28.
- Dourari, A. (2022). *Penser les langues en Algérie*. Boumerdès : Éditions Frantz Fanon.
- Ghersa, A. (2019). *Temps, mode et aspect du système verbal : étude linguistique et transposition didactique en classe de FLE*. Thèse pour l'obtention du titre de docteur sous la direction de M'hand Ammouden, Université de Béjaia.
- Ghersa, A. & Ammouden, M. (2018). Apports sociodidactiques pour l'enseignement du français dans le cadre de la didactique convergente : possibilités et obstacles. *Didacstyle*, 1(1), 106-125. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/56017>
- Ghersa, A. & Ammouden, M. (2019). La place de l'enseignement inductif de la conjugaison du français dans le Moyen algérien. *Expressions*, 9, 115-126.
- Hamadache, T. & Ammouden, M. (2017). Les textes littéraires dans l'enseignement du français en Algérie. *Les Langues Modernes*, (4), 24-32.
- Huber, M. (2005). *Conduire un projet-élèves*. Paris : Hachette.
- Lagha, A. (2005). Le livre scolaire : une nouvelle vision. Dans K. Toualbi-Thaâlibi et S. Tawil (dirs.). *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation* (pp. 57-66). Alger : Casbah éditions.
- Maiche, H. (2016). Publicité, créativité et gestion des langues : cas de la téléphonie mobile en Algérie. *Synergies Algérie*, (23), 121-141. <https://gerflint.fr/Base/Algerie23/algerie23.html>
- Martinez, P. (2021). *La didactique des langues étrangères* (9^e éd.). Paris : PUF.
- Miled, M. (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. *Recherches et applications*, 49, 64-75.
- Rispail, M. (dir.). (2017). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. Saint-Étienne : Presses Universitaires de Saint-Étienne.

- Roegiers, X. (2006). L'APC dans le système éducatif algérien. Dans N. Toualbi-Thaâlibi et S. Tawil (dirs.). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (pp. 51-84). UNESCO-ONPS.
- Saidoun, S. & Ferroukhi, K. (éds.). (2017). *Le manuel scolaire à l'ère des réformes : enjeux et perspectives*. Londres : Éditions Universitaires Européennes.
- Sebaa , R. (2004). L'Algérie et la langue française : l'altérité partagée. Dans A. Ben Naoum, A. Girard, J.-L. Olive, J. Pavageau et P. Schaffhauser (éds.). *Les formes de reconnaissance de l'autre en question* (pp. 519-526). Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan. <https://doi.org/10.4000/books.pupvd.28759>.
- Tahir, A. (2019). *Le recours à la langue maternelle et à la traduction en classe de français en 3 A.P. dans la wilaya de Béjaia*. Mémoire de master 2 sous la direction de M'hand Ammouden, Université de Béjaia.
- Taleb-Ibrahimi, Kh. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s) : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger : Éditions El-Hikma.
- Taleb-Ibrahimi, Kh. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues, *L'Année du Maghreb*, (I), 207-218. <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>
- Taleb-Ibrahimi, Kh. (2015). L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (70), 53-63. <https://doi.org/10.4000/ries.4493>
- Toualbi-Thaâlibi, N. & Tawil, S. (dirs.). (2005). *La Refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : Casbah éditions.
- Toualbi-Thaâlibi, N. & Tawil, S. (dirs.). (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO-ONPS.