

## **Le français d'Algérie ou le français en Algérie enjeux et perspectives du FLE en Algérie**

Pr. BOUHADIBA Farouk  
Université d'Oran

---

Nous voudrions proposer, dans le cadre de ce Colloque, des éléments de réflexion sur le français en Algérie, quels seraient les points positifs/ négatifs d'une nativisation par rapport à la « Norme », ainsi que sur l'aspect utilitaire / véhiculaire de cette langue en contexte algérien. Notre problématique sera centrée sur les convergences / divergences que sous-tend une cohabitation de langues d'apparemment génétique différent (Arabe / Français) favorisée par la proximité géographique et des liens historiques. De là, nous essayerons d'aborder la question des programmes FLE en Algérie, des contenus culturels par rapports aux contenus linguistiques, de la motivation de l'apprenant algérien en FLE et de l'apport de l'ingénierie des langues pour le FLE en Algérie.

L'autre aspect de notre intervention portera sur l'approche dite par « compétences » et son impact sur les programmes, l'enseignement, et les stratégies d'apprentissage du français en Algérie.

Je commencerai mon intervention en rappelant le titre d'une journée d'études organisée à Paris III sous la direction du Pr. F. GADET sur le thème : *Les langues coloniales : des fissures dans la langue, Paris le 9 février 2001.*

L'idée centrale de cette journée était de faire en quelque sorte l'état de l'art sur le français en Afrique, de voir son statut en tant que langue véhiculaire, langue vernaculaire, langue d'expression littéraire par rapport aux langues locales, etc. Et, bien sûr, d'essayer d'expliquer l'éloignement ou le rapprochement du français d'Afrique par rapport à la Norme ou Français de France.

C'est précisément sur l'idée de 'fissures dans la langue' que tout le débat a commencé. Est-ce que ce sont des fissures (or, qui dit fissures dit séparation, déchirures, éloignement par rapport à « l'épicentre », pour reprendre une expression de J Louis Calvet sur la glottophagie), ou bien est-ce le résultat tout à fait naturel de développement d'une langue qui se propage en dehors de ses frontières linguistiques initiales, de cas d'appropriation d'une langue autre que sa langue natale soit pour des raisons historiques, soit du fait de contact de langues (proximité géographique, échanges à tous les niveaux, etc.) et qui peut mener jusqu'à la nativization de la langue en question, le français dans ce cas précis.

La langue anglaise en est un exemple frappant. C'est en fait ce qui s'est passé et qui se passe toujours pour l'anglais. Nous parlons aujourd'hui de *World Englishes* (Indian English, Australian English, Nigerian English, SUSE, RP, etc.). (JC Wells, 1982) là où F. Chevillet parle des *Variétés de l'anglais* (1991).

C'est peut-être chez Gabriel Manessy dans *Le français en Afrique noire : mythes, stratégies, pratiques* (1996) que l'on observe le plus cette idée du néo-natif d'une langue, faisant référence au français en Afrique sub-saharienne. C'est également chez C.Hagège dans *l'Homme de paroles* (1985) que l'on retrouve un rejet

catégorique de l'insoutenable thèse de l'homogénéité d'une langue. C'est à dire, Langue-Etat (soit le slogan une Langue, une Nation).

En ce qui concerne le français d'Afrique, nous observons des ouvertures dans la langue (ou Norme) d'où émergent des formes « anté-linguistiques, donc étrangères à la Norme. Celles-ci sont le résultat d'usages locaux de cette langue (dynamique langagière et éco-linguistique / éco structure) et elles aboutissent parfois au décalage sur le plan de l'expression et celui du contenu (Expression plane / content plane de L. Hjelmslev) (différence d'orthographe entre un mot en français d'Afrique et celui en français /Norme – cf. Annexe 1, exemples tirés de la Trilogie de M. Dib, auteur-romancier Algérien d'expression française - ). Ces remaniements, remodelages, néologismes etc. que produisent les locuteurs sur des langues dites secondes ne peuvent s'opérer à titre collectif sur des langues dites étrangères qui sont elles apprises en général en contexte scolaire.

Nous observons alors dans ces langues secondes un phénomène d'appropriation, de coloration de certaines de leurs formes en formes locales, et un habillage culturel de leur habitus linguistique qui représente en fait les forces propres (culture) d'un peuple. Ceci pour en faire siennes ces langues tout en « subvertissant » les formes - pour reprendre une expression de Manessy, 1994 - afin d'aboutir à une norme endogène qui reflète le contexte social où ces changements linguistiques ont eu lieu et aboutir au statut de locuteur néo-natif de la langue en question.

C'est dans cette perspective que Manessy (1994) fait référence au néo-natif du français en Afrique. Ce phénomène d'appropriation du français en Afrique est le résultat d'un décalage, voire de fissures, dit-il, par rapport à la langue française standard. Il ne représente pas un cas de contact de langues dans un contexte socio-économique donné. Dans ce deuxième cas, il s'agit de certains usages de langues

autres que la langue natale pour des besoins de communication inter-ethnique ou au sein d'une communauté pluri-dialectale : lingua franca), ou bien pour des échanges commerciaux, transfert de technologie, industrie, etc. afin d'éviter le recours à la traduction.

Ce phénomène d'appropriation, de restructuration d'une langue sur le plan du contenu aussi bien que sur le plan de l'expression laisse entrevoir des façons d'agir et de faire, en fait des façons de s'exprimer en français avec des colorations africaines. Ces usages du français, relèvent selon Manessy (1994 : 89) d'une *sémantaxe* ou « manières africaines de voir les choses et de catégoriser l'expérience ». Nous pensons que le FLE ne pourrait agir sur ces états de langue ni sur cette *sémantaxe* puisque les formes en question sont partie prenante des locuteurs qui l'utilisent et n'ont selon eux rien d'étranger. C'est un français Africain, nous dit-on parfois. Cette variété de français (africain) pourrait être utilisée par contre comme couche linguistique de base pour l'apprentissage du français comme langue étrangère dans un contexte scolaire, selon les règles de la langue française ou Norme. Ce Français local qui se manifeste par des formes syntaxiques et lexicales dérivées ou imprégnées des formes syntaxiques et lexicales propres aux langues locales, est utilisé dans des buts discursifs par les locuteurs africains. (voir exemples en Annexe 1)

Il n'en demeure pas moins qu'il n'existe pas de consensus chez les linguistes comme de la part des décideurs politiques quant au statut de ce français et de cette « *sémantaxe* ». En effet, ces phénomènes d'appropriation d'une langue dite majeure (dans le sens fergusonien du terme<sup>1</sup>), de sa *vernacularisation*, de sa *nativisation* ou de son *indigénisation* sont source d'enjeux politiques et sociaux qui aboutissent parfois à des caractérisations aussi fortes que celles de *monstres linguistiques* ou plus simplement des *néo-langues* vue la distanciation par rapport à la langue source ou

---

<sup>1</sup> . Ch. Ferguson (1986: 311), National sociolinguistic profile formulas, Bright, W. ed., Sociolinguistics. The Hague : Mouton

Norme. Ces néo-langues sont souvent caractéristiques de variations linguistiques instables et de formes hétérogènes du fait qu'elle soient par définition parlées plutôt qu'écrites. Leur fonction première est le discours de base, la communication de tous les jours et elles sont des langues identitaires plutôt que des langues référentielles.

## A. L'enseignement du Français en Algérie

La situation sécuritaire des années 90 en Algérie, et l'isolement qui s'en est suivi, ont fait que la langue française a pris un certain recul (fermeture des CCF dans les grandes villes, baisse d'échanges culturels, absence de revues françaises, FLE et autres, de journaux français, etc.). Ceci n'a pas empêché cette langue d'être présente dans l'ensemble des cursus scolaire et universitaire. Les textes officiels sur l'Ecole Fondamentale en Algérie (1983)<sup>2</sup> lui confèrent le statut de langue étrangère<sup>3</sup>. Néanmoins, elle figure dans les programmes de l'école algérienne à partir de la 4<sup>ème</sup> AF, les six premières années de l'enseignement fondamental ou premier et deuxième paliers étant réservées exclusivement à l'apprentissage de l'arabe dit scolaire. De là (4<sup>ème</sup> AF), cette langue est enseignée jusqu'au niveau de la Terminale à la fin de laquelle l'élève passe son Baccalauréat.

Au niveau universitaire, le français est étudié soit en Licence de Langue (FLE) soit dans des disciplines telles que la Médecine, les Mathématiques, la Physique, la Chimie, l'Architecture, l'Informatique, etc. Les Sciences sociales (Littérature, Droit, Histoire, Géographie ...) sont enseignées en Arabe.

Si l'on se réfère aux programmes officiels de l'enseignement fondamental, le français est défini à la fois comme langue étrangère, langue scientifique et technique, et langue fonctionnelle en Algérie. D. Morcely (1988 :221) relève cette confusion en insistant sur le fait qu' : « *Au niveau de l'enseignement, les méthodes et programmes sous tendant les propositions et orientations pédagogiques restent généralement flous, vagues, indécis* ».

Les orientations et programmes de 1983 (Institution de l'Ecole Fondamentale en Algérie) donnent une signification particulière au terme de « langue étrangère »

---

<sup>2</sup> . Il est à préciser qu'avant l'institution de l'école fondamentale, soit avant 1983, le français avait le statut de langue seconde en Algérie

<sup>3</sup> . Voir ci-dessous l'écart entre textes officiels et réalité du terrain concernant le français en Algérie.

qu'ils attribuent au français en Algérie. Ils définissent les finalités assignées à son enseignement en ces termes:

*« En fonction d'un choix fondamental, le français se définit dans son contenu et ses méthodes comme une langue étrangère au même titre que les autres langues enseignées dans notre pays ... Néanmoins, certains facteurs historiques et la réalité actuelle confèrent à cette langue, pour le moment encore, un statut quelque peu particulier dans la mesure où elle sert de langue d'enseignement à des matières scientifiques stratégiques.<sup>4</sup>*

La particularité du français en Algérie par rapport aux autres langues étrangères enseignées dans ce pays est qu'il jouit d'un double statut : le statut formel et le statut informel. Sur l'aspect formel, Dabène (1994 : 41) précise que *« Chaque collectivité humaine, qu'elle soit de la tribu à l'état-nation, éprouve le besoin de légiférer, fût-ce par des règles non écrites, sur l'utilisation qu'elle fait des langues dans les principaux domaines de la vie publique. L'ensemble des dispositions, généralement réunies dans un cadre juridique, et qui régissent l'emploi des langues dans les divers secteurs administratifs ou commerciaux, dans le système scolaire, dans l'univers médiatique (...), dans les pratiques religieuses ou dans la création artistique, tout ceci constitue le statut formel d'une langue à l'intérieur d'une société ».* (p. 41).

Or, le statut formel du français en Algérie se limite, selon les textes en vigueur<sup>5</sup>, à un statut législatif à décision politique. Il fait de cette langue une langue étrangère au même titre que les autres langues étrangères enseignées en Algérie malgré sa présence dans le vécu des algériens, au niveau extra-scolaire. Certes, elle est présente beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit tout en étant teintée de formes et de couleurs algériennes, voire maghrébines.

---

<sup>4</sup> Programme de français, 1983, Secrétariat d'état à l'enseignement secondaire et technique, Direction des Enseignements, Alger.

<sup>5</sup> Cf. Bulletin officiel de l'Education , 1976, art. 8, p. 14.

Quant au statut informel, ce dernier amène le plus de questionnement sur le français en Algérie ou le français d'Algérie. Il se démultiplie en fait en autant de représentations collectives et individuelles dans la société algérienne. D'où la complexité de la situation linguistique en Algérie. Sur le plan théorique, Dabène (1994 : 50) ramène ce statut informel à '*l'ensemble des représentations qu'une collectivité attache à une langue donnée. Il s'agit, en général, de représentations fortement stéréotypées (...), fortement teintées de subjectivité* » (p. 50).

C'est précisément en classe de langue, telle que nous la concevons, que le statut informel permet de savoir comment le français est perçu par les apprenants. Nous parlerons dans ce cas de représentations de l'apprenant et de sa vision du Monde. Les conjonctures historiques (les vandales, les invasions arabo-musulmanes, les turques, les espagnols, et les français) qui se sont succédées en Algérie ont produit des différences culturelles dans la société algérienne et données lieu à des représentations diverses. La conjoncture actuelle dans ce monde de l'information ramène elle aussi des représentations avec chacune selon l'idéologie qui la domine ou les réalités sociales qu'elle engendre, des visions et des rapports affectifs de type nouveau. C'est précisément dans cette dynamique des faits et par rapport à cette complexité et cette diversité socio-culturelle qu'il s'agirait de décrire les avantages et les limites du français enseigné en Algérie, au lieu d'enfermer hâtivement cette langue bien particulière aux algériens et à l'Algérie (liens socio-politico-économico-historiques, proximité géographique, Département d'Outre mer par rapport au Maroc et à la Tunisie qui étaient des Protectorats, etc.) dans l'appellation exclusive de « langue étrangère ».

## B. Les représentations de l'Apprenant en Algérie

La représentation étant l'image individuelle ou la conception initiale que l'élève se fait de la langue française en Algérie, cette image est construite à partir d'opinions, stéréotypes, et surtout à partir des appréciations des parents et de l'enseignant vis-à-vis du français. Les représentations et attitudes des apprenants algériens vis-à-vis du français sont polarisées : elles sont soit positives, soit négatives. Nous parlerons alors d'appropriation ou de rejet de la langue.

Le public scolaire est constitué d'un ensemble hétérogène (arabophone, berbérophone, francophones, campagne, villes, agrégats et couches sociales qui se sont greffés autour des grands centres urbains pour fuir le terrorisme dans les campagnes et qu'il fallait scolariser à tout prix, d'où des classes de plus de 50 élèves dans les grandes villes, etc.). Pour ces apprenants, l'une des causes principales qui les poussent à apprendre le français c'est qu'il constitue un outil de sélection sociale et d'ouverture au monde de la connaissance et du savoir. Ceci en plus, bien évidemment, de l'impact des médias français dans les foyers soit par le biais de la parabole et des chaînes numériques, soit par le biais de la famille.

Pour l'aspect négatif, la langue française (écrite) devient source de problèmes - vu que l'oralité prime sur l'écriture en Algérie et dans le monde arabe actuel en général : la rhétorique arabe) - parce qu'elle crée des confusions au niveau graphique (par rapport à la graphie arabe écrite de droite à gauche), et morpho-syntaxique - difficultés chez l'apprenant algérien avec les conjugaisons: passé simple, futur antérieur, conditionnel présent, etc., les paradigmes verbaux multiples par rapport à la conjugaison de l'arabe en présent, passé, et impératif).

Un autre facteur, tout aussi déterminant, qui semble favoriser cet aspect négatif, se situe au niveau des structures mises en place pour le français en Algérie. En fait, l'attitude des membres d'une communauté donnée, appelés à faire un usage linguistique d'une langue, est mue par des processus affectifs et cognitifs. Il s'agit de savoir faire aimer le français aux algériens ou à tout autre communauté, par le biais de programmes éducatifs variés, de centres culturels dynamiques qui ne se limitent pas

au simple rôle de bibliothèque de livres sur la littérature française, de manuels pour passer les examens du DELF et du DALF et de médiathèques. Par contre, dans les années 70, les Centres Culturels Français (CCF), aussi bien qu'espagnols (Instituto Cervantes), Le Goethe Institute, le British Council, ou l'Afro-American Council se disputaient les adhérents avec tout un éventail d'activités culturelles et même sportives. Le français avait des atouts considérables par rapports aux autres centres vus la proximité géographique et les liens socio-historiques, les échanges économiques entre la France et l'Algérie, etc. Dans ces années là, les CCF dispensaient même des cours d'alphabétisation aux adultes algériens qui voulaient bien apprendre à lire et à écrire dans cette langue.

Les outils pédagogiques mis à la disposition de l'enfant pour l'apprentissage du français (ou de toute autre langue étrangère) sont très rudimentaires et conçus localement. Au deuxième palier, le premier livre de lecture de français des enfants algériens est d'inspiration syllabique. Au troisième palier, le livre scolaire de français est d'inspiration « structuro-globale. C'est le modèle des exercices structuraux. Au quatrième palier, le livre scolaire édité par l'Institut Pédagogique National utilise des techniques récentes empruntées à la grammaire de textes. La méthode utilisée dans l'enseignement secondaire est une méthode de niveau 2<sup>6</sup>.

Cette vue d'ensemble sur le statut et l'enseignement du français en Algérie nous ramène à des considérations d'ordre théorique mais surtout pratique quant à la situation du français en Algérie.

L'hétérogénéité d'une langue étant un fait établi (cf. Hagège, Ferguson, Haugen, etc.), il est primordiale de nos jours de définir les situations de langues par rapport à

---

<sup>6</sup>. Dans la didactique du FLE, le niveau 2 commence après 300 à 400 heures d'études. Il est marqué par une diversification des types discursifs, l'enseignement explicite de la grammaire, l'accès aux contenus culturels non stéréotypés, l'introduction de textes et documents authentiques, l'appel à l'expression personnelle de l'apprenant.

des facteurs historiques, économiques, et des faits sociaux propres à chaque communauté linguistique. Notre but étant de dépasser une vision simplificatrice et binaire des faits qui opèrerait pour une dichotomie langue maternelle/ langue étrangère<sup>7</sup> pour ce qui est du français en Algérie.

Partant du fait que l'usage d'une langue n'est autre que le produit des représentations mentales du locuteur, ce dernier entretient des rapports soit individuels, soit collectifs avec cette langue avec comme base des systèmes de références individuels ou collectifs. Ainsi, la ou les représentations qu'il se fait ou que la collectivité se fait de la langue qu'il (qu'elle) utilise découle(ent) d'une vision des choses, de la réalité qui n'est que le produit d'une culture donnée, d'une idéologie ou de connaissances communes. Ce sont ces représentations (individuelles / collectives, voire même multiples qui donnent à la langue française en Algérie les attributs particuliers qui expliquent ses configurations structurales et fonctionnelles en Algérie. Les rapports que nous entretenons avec cette langue sont déterminés essentiellement par notre appartenance à une génération ou à une autre : génération pré-indépendance, post indépendance, génération des années 70, génération d'octobre 88, etc. Ils sont déterminés également par rapport à un type de culture, ou par l'impact d'un environnement immédiat spécifique, quand elles ne sont pas déterminés tout simplement par l'idéologie dominante ou par la volonté politique. (Voir à ce sujet, la dépêche de l'AFP: Le français reprend des couleurs en Algérie, Annexe 2).

### **C. Le Français en Algérie ou Français d'Algérie : quelques éléments de réponse**

Mises à part des considérations d'ordre purement historique et politique, le cas du français en Algérie ou français d'Algérie se présente à l'observation des différents comportements linguistiques du locuteur comme étant une langue autre que la langue maternelle du locuteur algérien qui se confond avec son histoire. Cette langue est intégrée dans le système scolaire assez tard (4<sup>ème</sup> AF), suite à une politique du 'tout

---

<sup>7</sup> . Voir à ce sujet Dabène, L. (1994), Repères sociologiques pour l'enseignement des langues. Paris, Hachette .

arabe' qui n'a fait que rendre beaucoup plus complexe la situation linguistique en Algérie, et une politique de planification linguistique coercitive (cf. Loi Juillet 98, arabisation de l'administration algérienne qui a donné les résultats que nous connaissons actuellement). On s'aperçoit donc que le Français est introduit relativement tard chez l'enfant algérien (après six années d'études primaires) malgré le fait que cette langue fasse partie du vécu algérien. Les communications orales et écrites ainsi que les programmes télévisuels réservent une place de choix à cette langue, d'où la contradiction entre décision politique à coup de circulaires et de décrets, et réalité du terrain.

Il faudrait ajouter à cela le fait que l'arabe parlé en Algérie vit en parfaite symbiose avec le français informel. Il comprend beaucoup d'emprunts, de calques et de néologismes provenant du français, et ce à tous les niveaux d'analyse (Phonétique, phonologique, syntaxique et lexical).

Des facteurs socio-économiques - échanges commerciaux intenses avec la France qui est le premier partenaire de l'Algérie dans l'import hors hydrocarbures comme dans l'export, mariages mixtes, etc. où le français est couramment utilisé - ont produit l'image d'une langue seconde en ce sens qu'elle a été « *léguee en héritage par l'histoire (...). Les enfants ont une autre langue maternelle, mais ils sont souvent en contact avec le français qu'ils entendent parler dans beaucoup de situations quotidiennes* » (Tagliante, C. 1994 : 7).

Le français en Algérie est également perçu comme enjeu culturel (et économique) important dont les parents et les enseignants sont à l'origine. C'est le cas de parents qui veulent que leurs enfants fassent leurs études supérieures en France et d'enseignants en FLE qui ont soit le français comme langue de travail (non arabisés, ou anciens émigrés), soit qu'ils ont subi des stages sous forme de cours d'été (CLE, etc.), d'où la nécessité d'un recyclage périodique de ces enseignants que l'Etat algérien doit assurer conjointement avec l'Etat français pour améliorer le

niveau dans ces cas précis et qui se trouvent généralement dans les grands centres urbains. Cela permettra également d'œuvrer pour l'« *intégration des règles et des normes de cette langue aux cohérences vécues et reconnues qui nous ont formés dès l'enfance* » (Besse, H. (1984) .

Il serait peut-être utile d'observer à quel point cette langue est ou n'est pas langue étrangère en contexte algérien. Pour cela, nous citerons Weinrich (1989) qui parle de degrés dans la xénité. Cette xénité pouvant être le résultat de plusieurs sortes de distance, entre autres, la distance linguistique (français par rapport à la langue arabe : langues d'apparentement génétique différent). Cette distance n'étant pas la même chez les composants d'un même publique scolaire. Elle détermine en partie leur hétérogénéité. Aussi, elle apparaît comme un facteur fondamental dans l'appropriation ou le rejet par des groupes d'apprenants de la langue à laquelle ils sont exposés. Il est difficile de circonscrire un statut au français en Algérie ou d'Algérie. Cette langue n'est pas tout à fait étrangère au milieu social et au contexte institutionnel auxquels elle est soumise. Il ne faudrait donc pas occulter le statut informel du français en Algérie au détriment de son statut formel de langue étrangère<sup>8</sup>. En fait, le statut informel de cette langue en Algérie nous aide à mieux identifier les types d'apprenants, déjà hétérogènes dès l'étape initiale de leur apprentissage. On pourrait alors essayer de déterminer les degrés d'investissement intellectuel que chaque apprenant serait éventuellement disposé à consacrer à cette langue (français des villes, des centres urbains, de l'influence des médias, des parents et bien sûr de l'enseignant par rapport au français de la campagne, de couches sociales défavorisées, des régions du Sud du pays, etc. Toujours est-il qu'aucune étude statistique valable n'a été menée à ce jour sur cette question précise. Ce statut informel nous permet :

---

<sup>8</sup> Le terme langue seconde semble être rejeté pour des raisons historiques et politiques.

- de comprendre jusqu'à quel degré l'enfant inscrit (ou n'inscrit pas) le français à sa propre logique.
- il exerce une influence certaine sur les conduites mises en jeu dans les situations d'enseignement / apprentissage (motivation culturelle, motivation instrumentale, etc.)

Ainsi, le statut informel de la langue française en Algérie peut-il servir de repère incontournable pouvant expliquer, même partiellement, les facteurs qui interviennent dans l'appropriation des éléments linguistiques par les apprenants. La prégnance de ce statut informel est corrélée par les représentations qui la sous-tendent. Celui du français en Algérie peut fournir des repères qui devront permettre de mieux comprendre les connaissances et les domaines d'expérience de l'enfant et de les confronter aux règles d'appropriation de cette langue. Il permettra aussi de vérifier que ces connaissances, délibérément ignorées par l'institution éducative, relèvent de plusieurs systèmes linguistiques. De ce fait, le français peut avoir déjà fait l'objet d'une acquisition informelle avant même d'être introduit comme langue étrangère à l'école. C'est dans ce sens que nous le voyons comme français d'Algérie, sous sa couverture informelle, et qui a été, comme nous l'avons vu plus haut, empreint de formes et de colorations locales que les locuteurs s'approprient et utilisent de façon spontanée. De là, serait-il considéré, d'un point de vue socio-linguistique comme une variété de français au même titre que les variétés régionales de France et d'Outre Mer (RFO) ou bien constitue-t-il une néo-langue au sens Manéssien du terme ? La question reste ouverte à débat.

Partant du fait que le langage doit assurer la compréhension mutuelle et doit être aussi l'expression de soi-même, la question reste de savoir si l'apprenant du français en Algérie est capable (ou incapable) de se poser comme sujet dans une classe de FLE. Des questionnaires établis dans ce sens démontrent que dans

plusieurs cas en Algérie, l'individu se pose comme sujet, s'appropriant la langue pour actualiser sa subjectivité. Parce que l'apprenant vit au sein d'une structure sociale, il reste confronté à des pratiques de communication permanente dont il doit s'approprier la *compétence* requise. Cette compétence de communication apparaît lors de la production et l'interprétation des discours sous plusieurs angles :

- Une composante linguistique ou appropriation des modèles phoniques, grammaticaux, lexicaux et textuels propres au français
- Une composante discursive, définie comme étant l'appropriation des types de discours et leur organisation selon les paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont réalisés.
- Une composante référentielle, par la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde ainsi que leurs relations.
- Une composante socio-culturelle définie par deux types de connaissances : celles des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions ; puis celle de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.<sup>9</sup>

Ainsi, la communication n'est plus réduite au champs du savoir linguistique dans son sens le plus large. Il s'agit de repérer les compétences susceptibles d'intervenir dans une situation de communication donnée. La réponse réside peut-être dans cette nouvelle approche par compétences, développée au Canada dans les années 1990 pour préparer le petit canadien à affronter, filtrer, et réinvestir les informations qui lui parviennent de partout. En un mot, le préparer à entrer dans le monde du 21<sup>ème</sup> siècle ou monde de la communication par excellence.

#### **D. L'approche par compétences et son implémentation en Algérie pour l'enseignement du français:**

---

<sup>9</sup> . Selon Moirand, S. 1982 Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette. P. 20

A l'instar des autres disciplines, l'étude de la langue française doit être impérativement conçue dans le but de contribuer activement à la construction et au développement de la personnalité de l'enfant en participant à son épanouissement intellectuel et culturel. Une connaissance directement fonctionnelle de la langue permettra à l'élève, tout en lui évitant l'écueil d'acculturation, de passer d'une attitude de consommateur à une attitude d'acteur. Elle l'aidera à développer son esprit critique, à se connaître et à mieux connaître l'Autre.

L'approche par compétence consiste à relier les apprentissages acquis à l'école à des contextes d'utilisation variés et signifiants; ce qui les rendra viables et durables. En effet, en aidant l'élève à donner du sens à ses apprentissages, elle lui fait acquérir des compétences intellectuelles et développer divers processus nécessaires à l'assimilation et à l'utilisation des connaissances. Elle permet également à l'élève de se rendre compte des ressources qu'il développe et lui apprend comment ré-investir les apprentissages acquis à l'école face à des situations problèmes rencontrées dans des contextes extra scolaires.

Une compétence est avant tout un savoir-agir et un savoir faire qui intègrent et mobilisent un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances utilisées efficacement dans des situations problèmes, circonstances variées et nouvelles. La compétence fait appel à des connaissances provenant de sources variées. Elle nécessite une sélection et une organisation des ressources en fonction des situations dans lesquelles elle est mobilisée. Elle est évolutive puisqu'elle peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire et au delà.

Avec l'approche communicative - en vigueur ces dernières décennies - l'expérience a montré que même si l'élève arrivait à une certaine maîtrise de la langue, il n'en demeure pas moins que sa performance dans la pratique de cette même langue laissait à désirer. C'est la raison pour laquelle il s'opère un changement dans

l'enseignement du français. Il ne suffit plus de dispenser des savoirs mais on s'attachera désormais à aider l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, à le responsabiliser dans son apprentissage en lui donnant l'occasion de trouver réponse à des questions issues de son expérience quotidienne, d'adopter des conduites et des comportements responsables de plus en plus autonomes. La démarche d'appropriation personnelle de l'élève prendra appui sur ses ressources cognitives et affectives tout en subissant l'influence des interactions sociales et de l'environnement culturel.

Pour ce faire, il faudrait faire appel à la pédagogie du projet. Le projet concrétise l'intention. Il exprime la chose que l'on se propose de réaliser et les moyens pour y arriver. Il s'étale sur une durée variable (une semaine, un mois, un trimestre, une année scolaire) et peut être mené par un seul élève ou par un groupe d'élèves. Un projet naît à partir d'un intérêt manifesté et permet à l'élève de choisir son thème d'activité. Il incite l'élève à faire des recherches personnelles (documentation, interview, contacts, Internet, etc.), à travailler en groupe, à apprendre à communiquer effectivement, à se développer sur le plan social et affectif et à résoudre un problème dans son contexte social réel. Un projet peut prendre diverses formes (enquête, interview, dramatisation, etc.) et son aboutissement se concrétise par une production de ou des élèves sous différentes formes comme un journal, un magazine, une brochure touristique, une représentation théâtrale, etc.

Centrée sur l'élève et sur la construction de son savoir, cette approche vise les compétences nécessaires pour que l'élève acquière le plus efficacement possible une connaissance fonctionnelle du français et qui correspond à ses besoins scolaires et extra scolaires (voir un film en français, lire des BD en français, etc.). Si elle est implémentée de manière adéquate, cette approche permettra à l'élève d'apprendre à écouter, lire, et réutiliser ce qu'il a appris (ce qu'il sait) dans des situations nouvelles. Ainsi, il pourra élargir ses horizons et re-découvrir une langue et la culture qu'elle véhicule.

Trois compétences seront retenues pour atteindre les objectifs éducatifs et scolaires cités ci-dessus :

### COMPETENCE 1

Interagir oralement en français : l'élève sera amené à interagir dans des situations scolaires courantes en utilisant un langage verbal et / ou non verbal (gestes, mimes, attitudes, etc.). Ainsi, il pourra se situer dans le temps et dans l'espace pour mieux se connaître, pour découvrir l'Autre, pour s'adapter aux réactions de son interlocuteur et pour mieux formuler des demandes et exprimer ses besoins.

### COMPETENCE 2

Interpréter des textes oraux ou écrits : l'élève sera amené à démontrer sa compréhension par la re-formulation orale et /ou écrite de différents types de textes à travers différents supports didactiques (chansons, contes, BD, jeux...). Il sera aussi amené à élargir sa vision du monde et à développer sa propre identité tout en découvrant à travers jeux et plaisirs la culture française.

### COMPETENCE 3

Produire des textes oraux ou écrits : L'élève sera amené à s'exprimer oralement ou par écrit. Il sera amené à produire progressivement des messages simples et cohérents. Sans atteindre une totale perfection et sans être totalement dépourvues d'erreurs au niveau de l'orthographe, de la syntaxe, et de la ponctuation, ces productions seront de moins en moins guidées.

L'installation de ces compétences chez l'élève nécessite, bien évidemment, le recours à des stratégies d'apprentissages. Nous nous limiterons à cinq types de stratégies que nous considérons les plus susceptibles de développer ses connaissances du français en français. Celles-ci sont résumées ci-dessous :

1. Stratégies langagières générales : écoute attentive et active ; coopération avec ses camarades ; demande d'aide à ses partenaires ou à son enseignant ; demande de clarification; recours à des outils de référence (dictionnaires, Internet, etc.).
  
2. Stratégies relatives aux activités d'interaction : utilisation du langage non verbal pour montrer son accord, son désaccord, sa compréhension ; utilisation d'un langage verbal adéquat pour demander des répétitions, des clarifications, des re-formulations ; utilisation d'une autre langue (l'arabe, le berbère, le français informel, etc.) pour pallier une lacune; utilisation du langage verbal ou non verbal pour demander la parole; questionnement pour clarifier sa compréhension; utilisation de stratégies de dépannage (gestes, mimes, dessins) pour faire comprendre et se faire comprendre.
  
3. Stratégies relatives aux activités d'écoute: identification de l'intention; identification de la tâche; persévérance dans l'écoute même si le sens d'un mot lui est inconnu ; déduction du sens d'un mot à partir du contexte; repérage des mots et expressions clés qui l'aideraient à dégager le sens du message; re-formulation en ses propres termes.
  
4. Stratégies relatives aux activités de lecture : prédiction quant au contenu à partir - du sujet annoncé - du genre de texte - des éléments visuels du titre / des sous-titres ; représentation du contexte à partir d'éléments de la situation ; établissement de liens avec ce qu'il connaît déjà à propos du sujet; précision de l'intention; identification de la tâche; reconnaissance globale de mots; recours à la reconnaissance de la correspondance grapho-phonétique ; recours à des indices morphologiques (marques du genre et du nombre, terminaison verbale, radical, suffixe); utilisation de la ponctuation (majuscules, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule)<sup>10</sup>, identification de substituts de mots (pronoms) et de leurs référents; identification des

---

<sup>10</sup> . La ponctuation n'est pas utilisée de façon productive en arabe. Nos élèves ont tendance à l'ignorer lorsqu'ils rédigent en français.

marqueurs de relation fréquents; relecture, questionnement et consultation d'outils de référence.

5. Stratégies relatives aux activités d'écriture : reconnaissance de l'intention ; identification du destinataire ; identification du moyen de communication à produire ; identification du genre de texte à produire ; anticipation du contenu et choix des mots, des expressions et des types de phrases; vérification de la syntaxe et de l'orthographe; cohésion et cohérence.

Ce que nous retiendrons pour conclure, c'est que rien n'est fait pour encourager la réflexion de l'apprenant dans l'état actuel de l'enseignement du français en Algérie. La mise ou la remise en question de l'apprentissage, la progression même de l'apprenant et la progression de son enseignant n'ont jamais été sujettes à un débat d'experts. Bref, il y a absence caractérisée de ce que les experts appellent un APPRENTISSAGE NEGOCIE (negociated Learning). Ceci mène inéluctablement vers une cassure, une coupure de la communication entre enseignant et enseigné et elle dé-motive non seulement l'Enseigné mais surtout l'Enseignant.

Nous terminerons par une note d'espoir en disant que si l'Approche par Compétence est bien implantée - étant donné que les manuels scolaires qui l'accompagnent, les documents d'accompagnement, et le guide du Maître sont fins prêts pour la rentrée scolaire prochaine (septembre 2003) – cette approche semble porter, du moins sur le plan théorique, un certain nombre de réponses à ces questionnements et aux lacunes que nous avons relevées dans l'enseignement du français en Algérie en particulier et au Maghreb en général.

## Références bibliographiques

BESSE, H. (1984) Didactique et interculturalité. In vivre le français. Actes du VI<sup>ème</sup> congrès mondial, Québec.

CHEVILLET, F. Les variété de l'anglais, fac. Langues étrangères, Editions Nathan 1991

COSTE, D. (1976) « Une langue ; le français aujourd'hui dans le monde, ed. Hachette

DABENE, L. (1994), Repères sociologiques pour l'enseignement des langues. Paris, Hachette .

HAGEGE, C. , L'Homme de paroles, Paris : Fayard, 1985.

HJELMSLEV, L. (1953) Prolegomena to a Theory of Language, (translated 1943) Bloomington, Indiana University.

GHETTAS, Ch. (1988) « Les modalités de passage du vernaculaire à l'arabe standard dans le cadre scolaire chez l'enfant algérien de 5 à 7 ans » in l'école en débat, Ed. Casbah, Alger.

GRANDGUILLAUME, G. (1983) Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Ed. Maisonneuve et Larose, Paris.

MANESSY G., 1994, *Le français en Afrique noire : Mythes, stratégies, pratiques*, Paris : L'Harmattan.

MOIRAND, S. (1982) Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette.

MORCELY, D. (1988) Le français dans la réalité algérienne, Université René Descartes, Sorbonne, sous la direction d'André Martinet, Paris.

TAGLIANTE, C. 1994 . La classe de langue. Paris, CLE international, p. 7

WEINRICH, H. (1989) Les langues, les différences. In le français dans le monde, N° 228

WELLS, J.C. Accents of English, Cambridge: CUP, 1982.

## A N N E X E 1

Les formes ci-dessous sont tirées de la Trilogie de M. Dib, un auteur, romancier algérien (1952-1954-1957) : La Grande Maison, L'Incendie, Le Métier à Tisser). C'est dans cette trilogie que l'on observe le plus, à notre sens, le phénomène d'appropriation, d'algérianisation du français, sous forme d'emprunts, de calques, ou d'alternance de codes) et ce à plusieurs niveaux d'analyse socio-linguistique.

Dib parle du français en Algérie comme étant « ...*le véhicule idéal d'une pensée qui cherche à travers les réalités locales à rejoindre les préoccupations universelles de notre époque [...]* En outre, le français nous assure un public » (in Déjeux, 1980:11 ff).

### Prototype d'emprunts

AR > FR	FR > AR
Boulis → Policier	Aarch → Un genre de tribu
Cartab → Cartable	Beylek → Domaine public (turc)
Chambette → Garde champêtre	Bled → Pays
Commandar → Commandant	Burnous → Burnous
Dar sbitar → Hôpital	Caftan → Kaftan
Franchman → Franchement (AÏNI)	Caïd → Juge musulman
Kobtane → Capitaine	Djebel → Une montagne
Loto → Auto	Douar → Un petit patelin
Mitre → Instituteur, maître	Fellah → Un paysan algérien
Pumpa → Une pompe	Gandoura → Robe pour homme
Sarjane → Sergeant	Gourbi → Refuge, chaume
Tabli → Tablier	Khol → Colorant noir (yeux)
Dirktour → Directeur	Ma/Oumima → Maman / petite mère
Djadarmi → Gendarme	Lalla → Dame
Feciane → Officier	Ba → Papa dans Ba Dedouche
Zouave → Soldat algérien	Da → Grand père dans Da Moh
	(Oued, Raïs, Salam, Taleb, Toubib, ...)

Certes, Dib met des notes de bas de page pour Raïs, meïda, mais pas pour burnous ou caïd du fait de leur insertion (ou productivité) en français ordinaire.

Plus récemment, nous avons des cas tels que Wilaya, hittistes, Raï, dans le sens FR > AR ou bien ordinator, bortable, dans le sens AR > FR

Les interférences sont nombreuses entre l'arabe dialectal et le français.

Cas de la Imala : i en é étalie pour Italie,

Réalisation é en i tilifision / u en i ti lwi di pout tu lui dit  
u en i / o en ou birou pour bureau / stilou pour stylo

Réalisation **an** des nasales du français « un bon vin blanc » danger – dangi

Réalisation **t** emphatique pour la dentale t : tabla pour table

f labiale fricative sourde pour v : facans pour vacances  
 b labiale occlusive sourde pour p : boulis pour police

et... bien sûr le r roulé à l'algérienne qui est stigmatisée comme l'une des variantes les plus connues par les néophytes du français en Algérie.

## A N N E X E 2

Nous reproduisons ci-dessous quelques résultats d'enquêtes menées sur le terrain dans la région Ouest du pays. Les informateurs sont des élèves du secondaire.

### 1. Vouloir apprendre le français

	OUI	NON
Filles	64%	36%
Garçons	56%	44%
Totaux	60%	40%

### 2. Utilisation du français

	Filles	Garçons	Totaux
Dès l'enfance	0%	0%	0%
Avec une autre langue	74%	46%	60%
Rien qu'au Lycée	26%	50%	38%
Autres	0%	04%	2% ne le parlent jamais

### 3. Type de français recherché

	Filles	Garçons	Totaux
Fr. Littéraire	25%	11%	18%
Fr. Touristique	10%	30%	20%
Fr. Fonctionnel	63%	55%	59%
Autres	02%	04%	03% sans réponse

### 4. Choix d'une langue étrangère après l'arabe scolaire

Français	60%
Anglais	19%
Espagnol	12%
Allemand	03%
Autres	Russe 03% Italien 02%

	Aucune langue 01%
--	-------------------

5. Temps consacré aux devoirs de français par semaine

	Filles	Garçons	Totaux
5hrs et plus	0%	0%	0%
2 à 4 hrs.	08%	08%	08%
Environ 1 h	79%	61%	70%
Aucun	13%	31%	32%

**A N N E X E 2 (suite vet fin)**

6. Le programme scolaire

Difficile	15%
Facile	03%
Intéressant	35%
Ennuyeux	42%
Autres	05%

7. Le manuel scolaire

Difficile	18%
Facile	02%
Intéressant	32%
Ennuyeux	41%
Autres	07%

8. Rédiger des lettres

	Filles	Garçons	Totaux
Arabe littéral	74%	66%	70%
Français	09%	07%	08%
Arabe et Français	17%	27%	22%

9. Lire des journaux

	Filles	Garçons	Totaux
Arabe	70%	70%	70%
Français	15%	23%	19%
Arabe et Français	15%	07%	11%

## 10.Lire des livres en français

	Filles	Garçons	Totaux
OUI	13%	17%	15%
NON	87%	83%	85%

### Dépêche de l'AFP : LE FRANÇAIS REPREND DES COULEURS EN ALGÉRIE

Une excellente nouvelle nous est donnée par un communiqué de l'agence France Presse.

Sous le titre, "le français reprend des couleurs en Algérie", l'article fait état de la reprise de vigueur officielle de la pratique et de l'enseignement du français en Algérie.

"samedi 10 juin 2000, 10h30

Le français reprend des couleurs depuis l'arrivée de M. Bouteflika (ALGER, 10 juin (AFP)