

PRATIQUES LINGUISTIQUES ET CADRE INSTITUTIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGÉRIE

Attika-Yasmine ABBES-KARA¹

Malika KEBBAS²

Claude CORTIER³

Résumé

Cette synthèse sur l'évolution de l'enseignement algérien cible la contribution de la Réforme de 2003 au développement de l'enseignement supérieur et de l'enseignement des langues, dont le français occupe une place de choix pour des raisons remontant loin dans le temps.

Dans une perspective historique et contextualisante, les auteurs présentent en détail l'organisation de l'enseignement supérieur du français et la formation des futurs enseignants de français.

Mots clés : compétences, contexte institutionnel, contexte sociolinguistique, curriculum, réforme

Introduction

Le système éducatif algérien a accompli des progrès considérables depuis l'Indépendance et peut se comparer favorablement à ceux d'autres pays à niveau similaire de développement. La scolarisation dans l'enseignement primaire est quasi universelle avec des taux nets de scolarisation très élevés. Le taux d'alphabétisation des sujets âgés de 15 à 24 ans sont aussi parmi les plus élevés de la région. Garçons et filles ont à peu près le même niveau de scolarisation, avec une parité fille/garçon dans le primaire et le secondaire estimé à 98,5 %

Dans un document récent du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS, 2007), il est souligné que le système d'enseignement supérieur en Algérie a connu une évolution

¹ Professeur des universités, Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah, Alger, Algérie, algermersi@gmail.com

² Professeur des universités, Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah, Alger, Algérie, kebbasm@yahoo.fr

³ Attachée de coopération pour le français, SCAC, Ambassade de France en Algérie, UMR ICAR, Lyon, ccortier@ifmarrakech.org

quantitative remarquable. Parmi les indicateurs qui permettent de mesurer cette évolution, l'on peut citer: un réseau universitaire de 60 établissements, dont 27 universités réparties sur 41 wilayate ; un corps enseignant de 29 000 enseignants ; un effectif étudiants de près de 902.300 en croissance chaque année, dont 43.500 inscrits en magistère et en formation doctorale et enfin plus de 1.000.000 de cadres formés depuis l'indépendance. 1,5 million d'étudiants sont attendus à l'horizon 2014.

Une croissance aussi rapide du système d'enseignement ne pouvait se réaliser sans engendrer un certain nombre de dysfonctionnements dus essentiellement à la pression considérable de la demande sociale en enseignement supérieur d'une part et d'autre part à un déficit en encadrement. Ces dysfonctionnements qui se sont accumulés au fil des années ont fait que l'Université algérienne s'est retrouvée en inadéquation avec les mutations profondes qu'a connues notre pays sur les plans économique, social, politique et culturel, notamment dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

Depuis 1962, différentes conceptions de l'enseignement du français se sont succédées : système hérité de la colonisation puis français langue étrangère à visée instrumentale pour la maîtrise de la science et de la technologie, concrétisé dans la démarche notionnelle/fonctionnelle mise en œuvre dans l'unité didactique (UD) dans le cycle scolaire (du primaire au secondaire) faisant une large place à l'acquisition de la typologie des textes et des structures linguistiques afférentes ; dans le supérieur, enseignement du français selon la tradition universitaire française des belles lettres jusqu'à la réforme de 1971 où la licence-ès-lettres françaises est scindée en deux options : la licence d'enseignement littéraire et la licence d'enseignement en langues étrangères (décrets n^{os} 71-231 et 71-232 du 25 août 1971, JORADP du 31 août 1971, n^o71 : 935-936).

A partir de 2004, une réforme, destinée à faire accroître l'efficacité de l'enseignement supérieur et à renforcer sa présence incontournable dans la formation initiale et continue des individus, a été mise en place sous la forme du système LMD (licence, master, doctorat). Le système LMD, dans sa conception, impose une sélection rigoureuse des savoirs et savoir-faire disciplinaires, en accord avec les exigences de la pratique d'un métier et une orientation plus poussée vers les disciplines appliquées, du moins au cycle de licence, là où se trouvent inscrites les langues étrangères. L'internationalisation des activités et des échanges dans tous les domaines

d'activités professionnels et socio-économiques a fait ressortir la nécessité de maîtriser au moins une langue étrangère.

Actuellement, en Algérie, le français a un triple statut : première langue étrangère dans les cycles primaire et secondaire, langue d'enseignement de certaines filières scientifiques à l'université, langue alternée avec d'autres parlers régionaux dans les pratiques langagières quotidiennes. La réflexion méthodologique et didactique pour l'élaboration de nouveaux cursus et leur harmonisation et la mise en place d'une politique de formation adaptée et concertée s'avère impérative afin de pallier au décalage entre l'enseignement pré-universitaire dispensé en arabe et celui universitaire dispensé en français avec des conséquences sur le développement des différentes compétences de compréhension et d'expression. C'est ainsi que notre contribution consistera à examiner les contextes d'apprentissage du français et les compétences développées afin de cerner les difficultés à surmonter.

Contexte sociolinguistique et contexte institutionnel de l'enseignement du français en Algérie

Toute recherche en didactique des langues doit être éclairée par des travaux portant sur les contextes sociopolitiques, culturels et structurels dans lesquels les systèmes d'enseignement sont inclus. Elle doit également étudier la nature des attentes et des besoins exprimés par le corps social, tenir compte de l'avancée des savoirs et la teneur des projets officiels.

C'est pourquoi, dans le cadre de ce travail, nous allons nous intéresser au contexte au sens large pour mieux saisir l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions langagières prennent place : le contexte sociolinguistique et le contexte institutionnel de l'enseignement du français (Cuq, 2003 : 54)

Contexte sociolinguistique

Le poids de l'histoire dans le façonnement du paysage sociolinguistique est important pour mieux saisir le plurilinguisme algérien. L'hétérogénéité socio-ethnique de la population algérienne s'explique en partie par la présence des différentes invasions et par le brassage de différentes civilisations, cultures et langues qui ont marqué l'Algérie : byzantine, romaine, turque, phénicienne, espagnole et française. L'hétérogénéité sociolinguistique est le reflet immédiat de ces facteurs historiques et de ces situations de contacts de langues notamment dans les

villes côtières : le punique, le libyque, le latin qui s'est imposé comme langue officielle lors de l'occupation romaine (40 av. J.C, - IV siècle) se sont succédés.

Les conquêtes arabes dites « hilaliennes⁴ » ont permis la diffusion de l'islam et des parlers arabes dont l'arabe classique, langue d'enseignement dans les médersas et les « zaouïas ».

La cohabitation des parlers arabes et berbères va s'enrichir au XVe siècle, par d'autres parlers de populations venus d'Espagne, d'Italie, de Malte, mais aussi de Juifs venus d'Andalousie et des îles Baléares.

Cette hétérogénéité sociolinguistique a favorisé l'émergence d'une « lingua franca », sorte de « *sabir constitué du mixage des langues du pourtour méditerranéen : arabe, turc, espagnol, italien, maltais.* » (Morsly, 1996).

Néanmoins, c'est la colonisation française (1830-1962) qui va profondément modifier le champ sociolinguistique et culturel de l'Algérie par la généralisation du français comme langue officielle de scolarisation et de communication entre le colonisateur et les Algériens, par la suppression des médersas et des écoles coraniques qui dispensaient un enseignement de l'arabe.

La situation sociolinguistique de l'Algérie sera donc marquée à cette époque par l'interpénétration de divers systèmes linguistiques et donnera naissance à des variations internes pour chacun des idiomes. Nous aurons à la fois le français normé métropolitain diffusé par l'école auquel s'ajoutent deux autres variantes : le français des « Pieds-noirs d'Algérie » et le français des « Arabo-berbères », tous ces parlers se superposant à tous les niveaux.

L'influence de ces différents parlers subsiste jusqu'à nos jours car de nos jours, la société algérienne, et notamment dans les villes, est caractérisée par une configuration linguistique quadridimensionnelle. Quel(le)s sont les langues (ou parlers) qui sont en usage dans la société algérienne ? Comment sont-elles/ils usité(s) ? Par qui ? Où ? Pour quoi ? Autant de questions qui, fondatrices de la sociolinguistique (Fishman, 1966), n'ont, sans doute, pas été suffisamment éclairées quant à la réalité sociolinguistique algérienne. Quelques études qu'on peut dire pionnières (Morsly, 1988 ; Taleb-Ibrahimi, 1995) ont, pourtant, déjà essayé de donner

⁴ De la tribu de Béni Hillal, une population forte du Moyen Orient, qui emblématisait la puissance arabe et

quelques facettes du tableau sociolinguistique de l'Algérie mais la situation linguistique évolue rapidement. Ce qui émerge, globalement, de ces recherches est que le plurilinguisme, de quelques formes et variétés de langues que puissent être ses configurations, semble présent dans toutes les sphères de la communication sociale. Se composant fondamentalement de l'arabe algérien, la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel, pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et les relations commerciales mais parlée aussi par 67% d'Algériens en l'an 2003 (Rossillon, 1995 : 91) et de la langue amazighe, plus communément connue sous l'appellation de langue berbère (dans ses différentes variétés : kabyle, targui, chaoui, etc.), pour l'usage naturel d'une grande partie de la population.

Depuis l'indépendance de l'Algérie (1962), la question linguistique dans sa dimension véritable est non seulement rattachée à la nation mais elle est aussi le lieu de réalisation du Pouvoir et de la reproduction légitimée des rapports structurant la société. En effet, la politique et l'aménagement linguistiques nourrissent une occultation dont l'objectif principal consiste à nier l'existence d'autres langues minoritaires ou régionales, coexistant et pour certaines pré-existant à l'arabe conventionnel et au français. A la religion officielle unique, on fait correspondre une langue officielle unique niant en cela le plurilinguisme ou plus précisément la plurilinguisme et partant la pluriculturalité de la société algérienne.

Cette mission de restauration linguistique, culturelle et morale par la politique d'arabisation (décret du 22 mai 1964, ordonnance du 26 avril 1968 sur la connaissance obligatoire de l'arabe pour les fonctionnaires, loi no 05-91 sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe, promulguée le 16 janvier 1991) allait configurer le paysage linguistique algérien en octroyant paradoxalement à la langue française, la place durable qu'elle occupe actuellement dans la société algérienne.

C'est surtout dans le domaine de l'enseignement que des mesures importantes furent prises, une ordonnance de 1976 sur l'école fondamentale imposa l'enseignement du français comme langue étrangère, seulement à partir de la quatrième année pour des visées instrumentales (maîtrise de la science et de la technologie, exclusion de l'aspect culturel). Pour faire face à un enseignement public qui ne répondait pas aux besoins de certains algériens, des écoles privées où la langue d'enseignement est le français, furent créées dans les années quatre-vingt-dix. Mais l'ordonnance 05-07 du

23 août 2005 fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement impose à ces écoles l'obligation de respecter le programme national établi par le ministère de l'éducation, conformément au décret ministériel n° 4/90 du 24 mars 2004, tout en les autorisant à appliquer parallèlement le programme français.

L'enseignement supérieur quant à lui, reste relativement dispensé en français surtout dans les disciplines scientifiques et techniques. En dépit de tous ces décrets imposant la généralisation de l'utilisation de la langue arabe, les plus forts tirages de la presse quotidienne sont ceux de journaux francophones, dans les administrations, certains documents sont en français, il en est de même pour l'économie. Toute cette politique linguistique n'a pas obtenu les résultats souhaités, au contraire l'Algérien continue à utiliser dans ses pratiques langagières l'arabe dialectal, le berbère et le français, l'arabe classique restant la langue d'enseignement. Compte tenu de la réalité sociolinguistique algérienne, la terminologie « langue étrangère » s'appliquant au français et « langue maternelle » pour l'arabe classique n'est pas pertinente. En effet, la réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. « *Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif* ».

C'est la prise de conscience de cette réalité qui a conduit à la décision de mettre en place, en 2000, une Commission de Réforme du Système Educatif chargé de faire des propositions en vue de mettre en œuvre une démarche globale et cohérente pour pallier aux carences et aux dysfonctionnements du système éducatif.

Contexte institutionnel

Le rapport de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif algérien (CNRSE) inscrit la connaissance des langues étrangères comme une nécessité :

« La connaissance voire la maîtrise des langues étrangères est une nécessité impérieuse, pour qui veut faire partie de ce monde dont les frontières ne cessent de se rétrécir, en raison notamment des progrès incommensurables réalisés dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication. »
(CNRSE, 2001 :23)

C'est ainsi que les membres de cette commission recommandent la mise en place, dans le système éducatif, d'une politique des langues étrangères qui : «... aura pour finalités de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale. (CNRSE, 2001 :23)

Ceci est en conformité avec la lettre de mission adressée par le Président de la République aux membres de cette commission :

« La commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour permettre [...] l'accès aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture vers et sur d'autres cultures. ». (CNRSE, 2001 :23)

Désireux de se conformer à la réalité sociolinguistique et économique de l'Algérie, les membres de cette commission optent pour le français comme première langue étrangère :

« La langue française (...) jouit en Algérie d'une place privilégiée pour des raisons historiques évidentes, le français étant aussi fortement présent dans l'environnement linguistique des élèves. Par ailleurs, le français est la langue que notre pays utilise dans ses relations avec les pays limitrophes. Dès lors, il serait malvenu de considérer le fait de privilégier le français comme symptôme de quelque aliénation. Il s'agit ici tout simplement d'obéir au principe de réalité et non à celui de plaisir. » (CNRSE, 2001 :24)

Les raisons invoquées justifient le statut particulier du français comme langue seconde et la place privilégiée à lui donner dans la politique des langues étrangères. C'est pourquoi il est recommandé d'introduire l'enseignement du français dès la deuxième année du cycle primaire :

« Quant à l'année à laquelle devrait intervenir l'introduction de la première langue étrangère dans le système éducatif, la majorité des membres de la sous-commission ont opté pour la deuxième année de l'enseignement fondamental, convaincus qu'ils sont que plus tôt elle est introduite, mieux elle sera maîtrisée. »⁵ (CNRSE, 2001 :24)

Suite à ces recommandations, une réforme a été initiée à partir de 2003 et a donné lieu à de nouveaux programmes et manuels pour l'enseignement du français dans les cycles primaire et secondaire, à la mise

⁵ L'Institution n'a pas tenu compte de cette recommandation puisque l'enseignement du français est introduit désormais en troisième année du cycle primaire, ce qui en soi est tout de même un progrès (dans l'ancien système cela intervenait en quatrième année primaire).

en place d'une réforme de l'enseignement du français à l'université dans le cadre du système LMD, à la refonte des programmes des départements de français des écoles normales supérieures.

C'est ainsi que les programmes élaborés à partir de 2003, pour l'enseignement du français dans les cycles primaire et secondaire, inscrivent l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour cela, il s'agit de :

- ✓ passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage et donc d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation ;

- ✓ doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication en intégrant l'aspect culturel de la langue ;

- ✓ favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences qui permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école ;

- ✓ mettre en œuvre la démarche de projet qui permettra de développer chez l'apprenant des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets (Ministère de l'Éducation Nationale, 2003-2007)

Dans l'enseignement supérieur et à la lumière des recommandations de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif, une nouvelle architecture à trois cycles de formation Licence, Master, Doctorat (LMD) a été mise en place (MESRS, Juin 2007).

Cette réforme, tout en confirmant le caractère public de l'enseignement supérieur et la démocratisation de l'accès à l'université, vise à prendre en charge les nouvelles exigences nationales et socio-économiques. A cela s'ajoute la dimension internationale de l'enseignement supérieur qui se traduit par une compétitivité de plus en plus marquée et la mise en place d'espaces universitaires transnationaux (maghrébin, euro-méditerranéen, etc.) facilitant ainsi la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs de divers horizons.

La réforme LMD devrait permettre à l'étudiant d'acquérir de nouvelles compétences tout en approfondissant et en diversifiant ses

connaissances dans les disciplines fondamentales en adéquation avec l'environnement socioprofessionnel pour une meilleure préparation à la vie active ou à la poursuite des études universitaires.

Compétences développées dans les nouveaux curricula

Selon Chomsky, la notion de compétence linguistique, désigne les connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Pour contrecarrer ce réductionnisme, Hymes propose la notion de compétence communicative qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent. (Cuq, 2003 : 48-49).

En didactique des langues, les approches communicatives, dans une perspective actionnelle qui met l'apprenant au centre de l'apprentissage, se saisiront de la notion de compétence communicative pour laquelle ils détermineront un certain nombre de composantes :

- ✓ une composante linguistique qui a trait aux savoirs et savoir-faire liés à la langue, prise en tant que telle, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations ;

- ✓ une composante sociolinguistique qui renvoie d'une part aux variations dialectales et d'autre part aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes ;

- ✓ une composante pragmatique qui recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels.

S'ajoutent à la compétence communicative, des compétences générales portant sur le niveau de culture générale ou de connaissance du

monde que l'utilisateur/apprenant sera tenu d'avoir ou sera censé avoir et la culture nouvelle, notamment sur le pays dans lequel la langue est parlée, que l'apprenant devra acquérir durant son apprentissage. (Conseil de l'Europe, 2000 : 16-18).

Les directives inscrites dans le cadre de la Réforme de 2003 se réclament des approches communicatives et s'inspirent largement des composantes de la compétence de communication. C'est ainsi que la finalité de l'enseignement du français, dans le cycle pré-universitaire, est de « doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect utilitaire de l'aspect culturel ». C'est pourquoi, pour les compétences disciplinaires (à l'écrit et à l'oral), il est spécifié que « comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique » et « qu'écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers ; c'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication ». (MEN, 2003-2007).

Les compétences à développer concernent aussi bien les savoirs et savoir-faire liés à la langue, les paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue que l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue en tenant compte des contraintes liées aux paramètres socioculturels de la communication.

Toutefois, dans les manuels scolaires, l'accent est mis sur la reconnaissance du type de texte et des moyens linguistiques et discursifs mobilisés qui en font la spécificité typologique ou qui visent à la maîtrise d'une technique d'expression. Ceci est d'ailleurs en conformité avec les projets d'apprentissage inscrits au programme de chaque année. La typologie des textes (narratif, descriptif, prescriptif, argumentatif, etc.) et des techniques d'expression (résumé, compte-rendu, synthèse de documents) domine les activités proposées et l'acquisition des structures linguistiques liées au texte-modèle qui sert de support à l'apprentissage y occupe une large place. Les textes-supports sont décontextualisés (pas de références socio-historiques, textes fabriqués, etc.) et tout l'apprentissage repose sur l'écrit : les pratiques langagières orales de même que les

contraintes sociales et culturelles de la communication sont occultées. Si l'on excepte les quelques notions appartenant à la pragmatique (statut du locuteur et de l'interlocuteur, faire agir le lecteur), on assiste là à une reproduction de la conception notionnelle-fonctionnelle de la langue qui avait cours jusqu'en 2003, dans le cadre de l'ordonnance de 1976, où l'enseignement du français avait des visées instrumentales autrement dit, était enseigné pour la maîtrise de la science et de la technologie à l'exclusion de l'aspect socioculturel. De toute évidence, c'est encore l'aspect « utilitaire » de la langue qui est privilégiée au détriment de la composante sociolinguistique.

Dans le cadre de la formation des enseignants pour les cycles primaire, moyen et secondaire (collèges et lycées) à l'École normale supérieure de Bouzaréah, Alger, fortement impliquée dans la réflexion portant sur l'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif, un processus de refonte des curricula a été entamé depuis 2008 (voir en Annexe) et vise à professionnaliser le cursus car les anciens curricula étaient la réplique des programmes enseignés à l'université pour la licence de français général et ne devant pas forcément conduire à la profession d'enseignant.

Ces curricula sont en cours d'élaboration dans le cadre d'un projet de coopération algéro-français et comportent différents types d'enseignement visant chacun des compétences spécifiques:

- ✓ des enseignements fondamentaux visant l'acquisition de compétences langagières et métalangagières (pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit, pratique systématique de la langue, approche textuelle, phonétique) et de compétences culturelles et interculturelles (littérature française et francophone, littérature de la jeunesse, etc.) ;

- ✓ des enseignements de découverte visant le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier (théories de l'apprentissage, didactique du FLE, outils et techniques de gestion de la classe, analyse des programmes et manuels scolaires, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, législation scolaire) ;

- ✓ des enseignements méthodologiques visant le développement de compétences instrumentales (initiation aux TIC/TICE et à la recherche documentaire) ;

- ✓ des enseignements transversaux en relation avec les diverses filières d'enseignement de l'ENS et qui visent la maîtrise de la langue, de la

civilisation et de la littérature arabes et l'initiation aux arts de la diction, de la théâtralisation et du graphisme.

L'admission en première année de l'ENS de Buzaréah a lieu après sélection des candidats titulaires du Baccalauréat des séries suivantes : Sciences de la nature et de la vie, Sciences exactes, Lettres et Sciences Humaines, Lettres et Sciences Islamiques, Lettres et Langues.

Ne sont retenus que les candidats ayant un bac de l'année en cours avec une moyenne supérieure ou égale à 13/20. Les candidats retenus doivent aussi réussir à l'entretien psychopédagogique.

Au moment de l'inscription, les candidats retenus doivent signer avec l'Education Nationale, un contrat qui les engage à :

✓ servir dans le cadre de l'enseignement moyen pour une durée de neuf (09) années ;

✓ servir dans le cadre de l'enseignement secondaire pour une durée de onze (11) années.

Conformément à la circulaire n°2 du 31 mai 2010 relative à la préinscription et à l'orientation des titulaires du baccalauréat au titre de l'année universitaire 2010-2011, l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah assure la formation de formateurs pour les trois paliers de l'Education Nationale : 1^{er} palier (cycle primaire) : Maitres de l'Enseignement Primaire «MEP» : Bac + 03 ; 2^{ème} palier (cycle des collègues) : Professeurs de l'Enseignement Moyen « PEM » : Bac + 04 ; 3^{ème} palier (cycle des lycées) : Professeurs de l'Enseignement Secondaire «PES» : Bac +05, dans cinq (05) départements pédagogiques : Langue et Littérature arabes, Langue et Littérature Française, Langue et Littérature Anglaise, Histoire-Géographie, Philosophie.

L'ENS, par le biais de l'école doctorale algéro-française (programme FSP) et actuellement par le biais du réseau LaFEF, forme également des enseignants de français pour l'enseignement supérieur (magistérants et doctorants) et mène des activités de recherche en didactique du français. Ces recherches concernent l'introduction d'enseignements permettant la contextualisation de l'enseignement du français en Algérie (langue de pratiques langagières quotidiennes, langue de l'administration et des secteurs économiques, langue étrangère, langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques) et la prise en compte effective, dans les manuels scolaires de toutes les composantes de la compétence de communication.

La nécessité capitale de cette formation est de faire de ces élèves professeurs des enseignants, des professionnels aptes, aussi bien à traiter les difficultés scolaires, à connaître les enjeux de l'intégration scolaire qu'à permettre à l'étudiant d'atteindre toutes ses potentialités. A ce titre, le Département de français propose une formation en didactique, en linguistique, en littérature et en sciences de l'éducation. Il offre une large gamme d'enseignements dans ces domaines et assure la remise à niveau et l'actualisation des connaissances en langue française. Son objectif est de faire acquérir aux futurs enseignants des connaissances et un savoir-faire.

En plus des enseignements qu'ils dispensent, les enseignants du département contribuent au développement de la recherche dans le domaine de leur spécialité.

A ce titre, ils sont amenés à :

- ✓ publier des articles dans des revues dont celle de l'ENS (Le Chercheur) ;
 - ✓ participer à des colloques organisés en Algérie et à l'étranger ;
 - ✓ encadrer des étudiants de magister et de doctorat ;
 - ✓ participer à des programmes de recherche nationaux et internationaux.
- ✓ à créer des laboratoires de recherche (depuis 2011, un laboratoire de linguistique et de sociodidactique, le LISODIP a vu le jour et a pour fonction la formation et la recherche)

Le projet MeRSI, dans lequel l'ENS est impliquée, permet de réfléchir à une méthodologie d'élaboration de curricula adaptables au contexte algérien, en concertation avec les universités des autres pays partenaires et en impliquant de jeunes enseignants-chercheurs qui pourront profiter d'une formation à la recherche et à la préparation pour la pratique d'une démarche didactique novatrice dans l'enseignement du français. Dans le même temps, il contribuera à fédérer des préoccupations communes concernant les multiples aspects de l'enseignement /apprentissage du français et à développer une approche plus orientée vers les besoins et motivations des bénéficiaires.

Perspectives

Les compétences développées dans les curricula de français en Algérie, malgré les recommandations de la CNRSE et les directives figurant dans les programmes du Ministère de l'Education Nationale, ne tiennent pas tout à fait compte du contexte sociolinguistique du pays ni des

paramètres socioculturels de la communication en français. Si la volonté d'inscrire l'enseignement/apprentissage du français dans une démarche innovante – l'approche par compétences et la démarche de projet – est une progression en soi, elle ne semble pas suivie d'effet dans les manuels élaborés depuis 2003. Il conviendra donc de mener une réflexion sur les paramètres méthodologiques d'élaboration de curricula plus en adéquation avec la réalité linguistique des apprenants algériens et des pays partenaires du projet. Ceci passe, du moins en ce qui concerne l'Algérie, par une recherche « *sur les modalités scolaires les plus appropriées pour que les sujets se forment et/ou développent des répertoires verbaux multilingues et là se construire comme des êtres plurilingues* » (Billiez, 2003 :102).

Il s'agirait d'abord d'apprendre à l'élève et à l'enseignant d'adopter une stratégie qui consisterait à ne pas désigner la langue et la culture d'un autre groupe comme inférieur ou comme supérieur à lui, mais aussi d'agir sur les attitudes et représentations à la fois des enseignants et des apprenants pour réconcilier les enfants et l'Algérien en général avec son plurilinguisme, sa culture plurielle comme constitutive de son identité nationale car, ainsi que le propose Jacqueline Billiez, il apparaît souhaitable « *d'opérer un détour par la « conscientisation » du contact des langues et par le développement d'actions sur les représentations et attitudes pour revaloriser les langues d'appartenances* » (Billiez, 2003 :102). Comment y parvenir ?

Les programmes européens conduits depuis une dizaine d'années sur l'éveil aux langues et le développement des plurilinguismes ont ouvert la voie à une meilleure connaissance des répertoires linguistiques et langagiers des élèves (notamment migrants) et leur valorisation dans la classe pour lutter notamment contre les phénomènes d'insécurité. Les activités de type EVLANG (Candelier, 2003) ou EOLE (Perregaux et al., 2003), pour ne citer que les productions didactiques les plus importantes, qui permettent de travailler en classe la diversité des langues et variétés parlées par les élèves, sont à même de déployer des activités réflexives pour créer et optimiser « *les conditions psychosociologiques favorables au développement des compétences bi-plurilingues en relation avec les pratiques et les représentations* ».

Toutefois ces travaux, même s'ils intègrent quelques langues régionales ou minoritaires (catalan, galicien, etc.), n'ont pas été conçus pour des contextes où ces langues et variétés sont prédominantes, (ce qui est, comme on l'a dit plus haut, le cas de l'Algérie). C'est l'un des intérêts du projet « Education bi/plurilingue, langues régionales et minoritaires »

(Cortier, 2009 et <http://ebp-ici.ecml.at/>), retenu par le 4^e programme à moyen terme du Centre européen des langues vivantes de Graz (Conseil de l'Europe, 2008-2011). Ce projet vise à développer chez les enseignants les compétences nécessaires pour analyser l'environnement linguistique et socioculturel de leurs territoires et à faire de ces langues à partir de l'école, des outils d'intégration linguistique et sociale, sur un double continuum linguistique et sociolinguistique, ouvert d'un côté vers le local et ses variétés, d'un autre côté vers le pôle de contact, l'extérieur, le frontalier/interrégional/international, permettant de faire émerger dans la classe les phénomènes de conscience linguistique, de représentation des langues (valorisation/dévalorisation) et de travailler les dimensions inter-linguistiques et métalinguistiques.

Il n'est pas envisagé ici ni envisageable de transposer ce projet au contexte algérien, toutefois il nous semble que certaines de ses hypothèses mériteraient d'être réfléchies dans la mesure où des variétés de l'arabe (variétés hautes et variétés de l'arabe maghrébin), des langues berbères ou amazighes et du français sont particulièrement résistantes et dynamiques (Taleb-Ibrahimi, 2006) pour remplir différentes fonctions sociales et familiales et qu'elles gagneraient à être connues/reconnues en milieu scolaire/universitaire, pour que soient valorisés les proximités plutôt que les écarts, l'intercompréhension plus que l'intolérance ou la standardisation.

Ceci pourrait être mis en œuvre de façon expérimentale par des dispositifs et opérations didactiques visant entre autres :

✓ la coordination de la réflexion : coordonner et structurer les connaissances linguistiques des élèves par des comparaisons entre langues/variétés pratiquées ou étudiées, des activités de prise de conscience des rapports spécifiques qu'entretient chaque langue/variété avec le monde réel ; travailler sous des formes ludiques ou artistiques les différents systèmes d'écriture; la calligraphie, etc.

✓ le transfert et la complémentarité des compétences: utilisation des connaissances acquises dans une langue pour un travail dans une autre langue ou vice versa, etc.

✓ l'usage social et fonctionnel des langues : connaissance / reconnaissance de la diversité des langues et variétés dans l'environnement et valorisation à travers des projets : travail sur le paysage linguistique, alternance des langues/variétés dans les activités disciplinaires.

Conclusion

Ces orientations, à la fois de type cognitif et affectif, permettraient de réconcilier le locuteur avec son moi afin que ce dernier s'assume comme un être plurilingue et que son attitude et ses représentations envers les langues soient positives. Elles peuvent contribuer à changer les regards des enseignants et des élèves sur l'objet d'acquisition, sur le bi/plurilinguisme, sur ce qu'est une langue, ce que sont les erreurs des apprenants, les mélanges de langues, les variétés, etc. en jouant sur la construction et les stratégies identitaires des enfants et des adolescents en milieu scolaire, en valorisant les langues/variétés d'origine par la valorisation de leurs répertoires verbaux multilingues, par la mise en lumière et la valorisation des emprunts et des phénomènes langagiers inter-langues. Ensuite, il s'agira de développer ou d'encourager dès le plus jeune âge, l'acquisition de compétences méta- et inter-linguistiques dans les diverses langues concernées à même de faciliter le développement des répertoires et d'une compétence plurilingue. Dans tous les cas, introduire dans la formation des enseignants de langue, un module de « Sociolinguistique et didactique des contacts de langues » ou de « Sociodidactique des langues » semble une nécessité, que ce soit en regard de la polyglossie de l'arabe, des différentes formes de berbère ou des hybrides constitués avec le français pour faire face aux enjeux linguistiques des sociétés contemporaines et au défi posé par la réforme du système éducatif.

Références

1. COMMISSION NATIONALE de la Réforme du Système éducatif (CNRSE), 2001 - *Rapport*, Alger.
2. BILLIEZ Jacqueline, 2003 - « Le (r)éveil de l'Autre langue », *Ecart d'identité*.
3. BILLIEZ Jacqueline., KADI Latifa., 1998 - « Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal », in P. DUMONT et C. SANTODOMINGO, *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique, (Deuxièmes Journées scientifiques du Réseau de l'AUF : Sociolinguistique et dynamique des langues Rabat 25-28 septembre 1998)*, AUPELF-UREF, 229-234.
4. CANDELIER, Michel, 2003 - *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boeck.

5. CORTIER, Claude, 2009 - « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques », *Synergies Italie*, 5, 109-118.
6. CONSEIL de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2000 - *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg.
7. CUQ, Jean-Pierre (Dir), 2003 - *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.
8. KARA Attika, 2008 - « Compétence interculturelle et didactique des langues », *Cahiers de langue et de littérature* 5, Université Abdel Hamid Ibn Badis, Mostaganem.
9. KARA Attika, 2010 [2011] - « Enjeux socioculturels et didactiques de la variation dans le contexte algérien : analyse et perspectives », in- Pierozak Isabelle, Bulot Thierry, Blanchet Philippe (Dirs.), *Approches de la pluralité sociolinguistique (Vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation)*, Presses Universitaires de Rennes.
10. KEBBAS, Malika, 2010 - « Dimension culturelle/interculturelle et enseignement du français en Algérie » in *Regards critiques sur la question interculturelle*, D. Coste et Ph. Blanchet, (dir.), Paris, L'Harmattan.
11. KEBBAS, Malika, KARA Attika, 2012 - « Le français en Algérie : facteur de facilitation ou de complexification de la communication ? », *Communiquer, échanger, collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique*, Actes du Congrès panhellénique et international des professeurs de français, Université nationale et capodistrienne d'Athènes (Grèce), 21-24 octobre 2010, Athènes, Imprimerie de l'Université nationale et capodistrienne.
12. MINISTERE de l'Education Nationale(MEN), RADP, Commission Nationale des Programmes, 2003-2007 - *Programmes de français*, Alger.
13. MINISTERE de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS), Juin 2007 - *Réforme des Enseignements Supérieurs*, Alger.
14. MORSLY, Dalila., 1996 - « Alger plurilingue », *Plurilinguismes* 12, p. 47-80.
15. PERREGAUX, C., de GOUMOENS, C., JEANNOT, D. et de PIETRO, J.-F., 2003 - *EOLE, Education à l'ouverture aux langues à l'école*, Neuchâtel et Lausanne, CIIP et CADEV.
16. ROSSILLON, Phillippe (Dir.), 1995 - *Atlas de la langue française*, Paris, Bordas.

17. TALEB-IBRAHIMI, Khaoula., 2006 - « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », colloque *Pour une histoire critique et citoyenne. Le cas de l'histoire franco-algérienne*, 20-22 juin 2006, Lyon, ENS LSH, 2007, http://w3.ens-lsh.fr/colloques/francealgerie/communication.php3?id_article=212

Annexe

Programmes de français à l'ENS de Bouzaréah, Alger, par année pédagogique

- Programme des maîtres de l'enseignement primaire (MEP)

1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Pratique et technique de l'écrit	Pratique et technique de l'écrit	Pratique et technique de l'écrit
Pratique et technique de l'oral	Pratique et technique de l'oral	Pratique et technique de l'oral
Phonétique	Phonétique	Outils et technique de gestion de la classe
Atelier d'activités graphiques	TICE	PSL
TICE	PSL	Etude de cas / Stage
PSL	Langue, littérature et civilisation arabe	Approche textuelle
Littérature française I	Approche textuelle	Psycholinguistique trouble du langage
Langue, littérature et civilisation arabe	Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	Législation scolaire
Approche textuelle	Didactique du français	Stage d'imprégnation Stage de responsabilité
	Stage d'observation	Etude de cas
	APP	Projet de fin d'étude

Institutional Perspectives on French as a Foreign Language (FFL)
in Higher Education: Case Studies

• Programme des professeurs de l'enseignement moyen (PEM)

1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année
Pratique systématique de la langue	Pratique systématique de la langue	Syntaxe I	Syntaxe II
Techniques d'expression écrite et orale	Techniques d'expression écrite et orale	Lexico-sémantique	Didactique générale
Phonétique	Phonétique-phonologie	Sémiologie	Didactique de la discipline
Approches des textes	Introduction à la linguistique	Linguistique contrastive	Etude des programmes, manuels et évaluation
Lecture des textes littéraires	Littérature I	Littérature française II	Littérature III
Introduction aux sciences de l'éducation	Etude des genres I	Sociolinguistique	Littérature Maghrébine
Langue arabe	Approche des textes II	Etude des genres II	Etude des genres III
Informatique	Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	Grammaire corrective	Psychologie sociale scolaire
	Langue arabe	Langue arabe	Législation scolaire
		Psychopédagogie	Stage / Rapport de stage
			Projet de fin d'études

• Programme des professeurs de l'enseignement secondaire (PES)

1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année
Pratique systématique de la langue	Pratique systématique de la langue	Syntaxe I	Syntaxe II	Didactique générale
Technique d'expression écrite et orale	Technique d'expression écrite et orale	Lexico-sémantique	Linguistique contrastive	Didactique de la discipline
Phonétique	Phonétique-phonologie	Sémiologie	Lecture critique I	Etude des programmes, manuels et évaluation
Approche des textes I	Introduction à la linguistique	Littérature française II	Littérature III	Littérature comparée
Lecture des textes littéraires	Littérature I	Littérature du tiers monde	Littérature maghrébine	Systèmes grammaticaux
Introduction aux sciences de l'éducation	Etude des genres I	Sociolinguistique	Etude des genres III	Lecture critique II
Langue arabe	Approche des textes II	Etude des genres II	Psychologie sociale scolaire	Législation scolaire
Informatique	Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	Grammaire corrective	Psycholinguistique	Stage / rapport de stage
	Langue arabe	Langue arabe	Langue arabe	Projet de fin d'étude
		Psychopédagogie		