

**L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGERIE, UN REGAIN
D'INTERET POUR LA COMPETENCE GRAMMATICALE**

**THE TEACHING OF FRENCH IN ALGERIA, A REVIVAL OF
INTEREST IN GRAMMATICAL SKILLS**

Bouba BOUCHAIR^{*1}

Hanene BOUFENARA²

¹Ecole Normale Supérieure Assia DJEBAR-Constantine, Algérie

²Ecole Normale Supérieure Assia DJEBAR-Constantine, Algérie

Résumé

La réforme éducative a presque banni la compétence linguistique du référentiel national. Tout est centré sur celle discursive, même si elle ne dote pas l'apprenant du FLE d'une compétence communicative. L'écart entre l'enjeu communicatif et les activités proposées dans les manuels est donc patent. Notre contribution descriptive, viendra souligner cette discordance et proposer une méthode palliative qui aide l'élève à développer sa compétence communicative.

Mots-clés : compétence communicative, compétence linguistique, référentiel, programme, réforme

Abstract

The educational reform has almost banished linguistic competence from the national benchmark. Everything is centered on the discursive one, even if it does not endow the FLE learner with a communicative competence. The gap between the communicative issue and the activities proposed in the textbooks is therefore obvious. Our descriptive contribution will underline this discrepancy and propose a palliative method

* Auteur correspondant

L'enseignement du FLE en Algérie, un regain d'intérêt pour la compétence...

that helps the student to develop his communicative competence.

Keywords: Communicative skill, linguistic skill, referential, program, reform

L'enseignement du FLE a suscité, ces dernières années, une polémique en ce qui concerne les contenus proposés et les méthodologies d'enseignement adoptées. Des réformes successives ont été entreprises depuis l'an 2003 pour s'aligner à quelques programmes européens et canadiens, ce qui a engendré un réaménagement des manuels scolaires à maintes reprises (1^{ère} génération, 2^{ème} génération,...). Ces tentatives de refontes éducatives ont largement entravé un enseignement fiable voire stable et bien expérimenté en classe. D'ailleurs, le niveau déplorable des élèves en français en témoigne. Ainsi, est-il nécessaire d'évoquer le statut de la langue à enseigner FLE/FLS, qui a fait également couler beaucoup d'encre vu l'écart existant entre le référentiel de compétences et les activités proposées dans les manuels scolaires. Même les différentes positions des chercheurs sur la réalité linguistique complexe en Algérie, ont alimenté ce débat interminable.

Malgré cette bonne volonté étatique ambitieuse de réformer sa politique éducative, elle a été malheureusement d'ordre quantitatif plus que qualitatif, car selon Ferhani. F (2006)

Les changements introduits dans l'enseignement du français sont d'ordre quantitatif et qualitatif, mais il est remarquable que ce soit les premiers qui aient été mis en évidence, au détriment des aspects de contenu et de méthode. (P.13)

Apprendre à communiquer en FLE exige avant tout l'installation d'un ensemble cohérent de savoir-faire linguistiques (CECR, 2001), mais à priori, l'enseignement d'un système linguistique et morphosyntaxique a été relégué des priorités de la grille des

finalités institutionnelles des nouveaux programmes instaurés depuis la réforme de l'an 2003. D'ailleurs, selon Hassani. Z. (2013), le Ministère de l'Education Nationale (MEN), a reçu de nombreuses critiques quant à l'absence de qualité et d'efficacité de son système éducatif. Dans ce même contexte, les concepteurs de programme, représentants légitimes de la politique étatique, ont importé plusieurs approches, entre autres, l'approche communicative et celle par compétences désormais APC, dont on reproche la *non-faisabilité* à l'échelle internationale. Théoriquement et via le recours à ces deux approches l'élève algérien sera doté d'une compétence communicative lui permettant de s'ouvrir sur le monde.

Selon Blanchet. P. (2006), et dans le cadre de cette APC, la langue ne sera pas étudiée comme système. Si c'est le cas, un autre problème s'y joint, lequel se résume dans l'incapacité de l'enseignant à passer d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage. Ce dernier, selon les échos du terrain ainsi que notre contact permanent avec nos étudiants sortant de l'Ecole Normale Supérieure de Constantine, éprouvent d'immenses difficultés à exploiter les différentes composantes d'un support pédagogique à savoir ; celle linguistique, culturelle, métalinguistique et enfin discursive. Dans ce cas, l'enseignant se retrouverait, de facto, devant un dilemme ; vouloir développer des compétences discursives et culturelles à des élèves démunis de savoirs linguistiques élémentaires en FLE, en leur proposant des connaissances jugées complexes. Il serait question donc d'une double difficulté devant laquelle cet enseignant se perdrait dans les programmes officiels en cherchant une certaine concordance entre ce que connaît l'élève et ce qu'il devrait connaître durant son apprentissage. Nous estimons que l'installation de cette compétence de communication en français voit le jour timidement dans nos classes. De ce fait, il faudrait effectuer une

lecture pertinente des programmes afin de dégager les deux composantes discursive et générique. Savoir les exploiter permet de développer chez l'élève le triptyque lire/dire/écrire. Dans cette contribution, nous nous interrogerons sur ce qu'on enseigne réellement, est-ce le FLE, comme étant un système morphosyntaxique, une langue avec ses règles grammaticales ou bien des actes discursifs expliqués en français, ou plutôt un ensemble de thèmes d'actualité exprimés en français, ayant un enjeu informatif dans un contexte universel imposé par le créneau de mondialisation ? Pour répondre à cette question, nous nous référons à la didactique des langues, pour définir les préliminaires théoriques de l'enseignement du FLE ; un enseignement basé sur l'approche communicative comme méthodologie incontestable pour inculquer une compétence de communication. Par ailleurs, pour illustrer notre constat de départ résumé dans l'introduction, nous avons interrogé les programmes du fondamental et plus précisément celui de la 4AM pour déceler les inadéquations qui existeraient entre le référentiel de compétences, ce qu'il faut enseigner et les contenus proposés dans les manuels, ce qui est réellement enseigné. Avant d'entamer l'aspect théorique de notre question, nous visiterons le dispositif de la réforme éducative afin d'explicitier ses tenants et ses aboutissants concernant l'enseignement du FLE en Algérie. Nous essayerons également de souligner les changements que l'Etat algérien a introduits concernant les nouveaux référentiels et les manuels, en pointant du doigt l'instabilité et l'incohérence des contenus.

1. LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN ; REFORME OU MIRAGE

Dans le but de constituer une nouvelle politique éducative visant une qualité meilleure de la formation et de l'enseignement, une Commission Nationale de Réforme Educative a été installée pour mettre en place les principes généraux, les échéanciers, les ressources humaines et matérielles depuis l'an 2000. L'objectif

de ce projet de réforme consiste à améliorer la qualification de l'encadrement, la réhabilitation de la pédagogie et la réorganisation du système éducatif. Nous avons constaté que parmi les 10 objectifs définis, un seul objectif porte sur l'enseignement des langues, dont l'énoncé très vague stipule d'

« Organiser, selon une méthode progressive, scientifique et expérimentale, l'ouverture sur les langues étrangères dans l'enseignement fondamental afin de permettre l'accès direct aux connaissances et savoirs universels. A cet effet, il s'agit :

- *de continuer à assurer l'enseignement de deux langues étrangères, le français et l'anglais, dans l'enseignement fondamental en prévoyant une introduction plus précoce par rapport à la situation actuelle, compte tenu des moyens disponibles et ceux mobilisables »[†]*

Dans ce même sens X. Roegiers. (2006), dans son analyse-critique de la mise en place de cette réforme, aborde plusieurs défaillances éminentes dans les nouveaux programmes conçus et édités en 2003, consistant, entre autres, au *manque de réflexion* sur la finalité des apprentissages et sur l'évaluation certificative, il dit à ce propos que

Certes, des propositions intéressantes en matière de situations d'apprentissage sont présentes dans les programmes, mais peu de réflexion est consacrée à la finalité poursuivie par les apprentissages, en lien avec un profil explicite à atteindre chez l'élève. Parallèlement, s'il existe des propositions novatrices en matière d'évaluation formative, elles ne sont pas accompagnées d'une réflexion sur l'évaluation certificative. Autrement dit, la réflexion sur le processus l'emporte sur celle qui doit être menée sur le produit ; or, ces deux réflexions doivent être conduites de manière concomitante. (P. 54)

[†]<https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/priorites-et-preoccupations-actuelles/>

Il rajoute que ces programmes souffrent d'un manque de précision quant au profil de sortie de l'élève : « *le manque de précision du profil attendu par les élèves et par là même le manque d'activités appropriées visant à mettre en place ce profil et à vérifier s'il est installé* ». (P. 54).

Il s'agit d'un profil dont on ignore l'aboutissement, autrement-dit ce que l'élève fera de tous les acquis dictés dans ces programmes en l'occurrence en langues étrangères, et à quel moment il en fera l'intégration dans le processus :

*Qu'est-ce que l'élève va faire de tout ce qu'il acquiert ?,
et l'intégration des acquis arrive tard dans le processus.
Il en est de même dans le domaine des langues où le
souci d'amener l'élève à effectuer de véritables
productions personnelles arrive tard.* (P. 54).

Autant de reproches, faits par des didacticiens, des spécialistes en sciences de l'éducation et en ingénierie pédagogique. Ces reproches indiquent l'aspect macro voire général dans la formulation des objectifs et des compétences, qui laissent apparaître les connaissances comme une fin en soi au détriment de l'épanouissement intellectuel et culturel de l'élève. Cette confusion impose certaines contraintes aux enseignants en matière de transposition didactique, d'ailleurs, chacun conçoit les activités d'apprentissage selon son interprétation des énoncés décrivant les objectifs d'apprentissage. Certes, le manuel scolaire constitue une première transposition didactique externe, mais elle demeure insuffisante pour mener à bien les apprentissages dont il est question dans les programmes officiels. Nous citons à titre d'exemple la compétence globale suivante :

| COMPETENCE GLOBALE | |
|--|---|
| <p>Au terme de la 4ème AM, dans une démarche de résolution de situations problèmes, à partir de supports sonores et visuels, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, et ce en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs.</p> | |
| VALEURS | |
| <p>Identité : L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne (l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité). Conscience nationale : Au-delà de l'étendue géographique du pays et la diversité de sa population, l'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées, une communauté de destin, des symboles... Citoyenneté : L'élève est en mesure de délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et ce qui relève des devoirs en tant que futur citoyen et de mettre en pratique cette pondération dans ses rapports avec les autres. (Cf. Constitution algérienne). Ouverture sur le monde : Tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est en mesure de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité.</p> | |
| COMPETENCES TRANSVERSALES | |
| <p>L'élève est capable de :</p> | |
| <p>D'ordre intellectuel -développer des démarches de résolution de situations problèmes -analyser de l'information ; - résumer de l'information - synthétiser des informations -donner son point de vue, émettre un jugement argumenté -évaluer, s'auto évaluer pour améliorer son travail -développer un esprit critique.</p> <p>D'ordre méthodologique -rechercher, seul, des informations dans des documents pour résoudre le problème auquel il est confronté -utiliser des usuels : encyclopédies, dictionnaires, grammaires, -prendre des notes et de les organiser -concevoir, planifier et présenter un projet individuel -développer des méthodes de travail autonomes.</p> | <p>D'ordre de la communication -communiquer de façon intelligible, lisible et appropriée -exploiter les ressources de la communication - utiliser les TICE dans son travail scolaire et extra-scolaire.</p> <p>D'ordre personnel et social -structurer sa personnalité - interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres ; - s'intégrer à un travail d'équipe,</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifester de l'intérêt pour le fait culturel : salon du livre, expositions, manifestations, etc. - manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage ; - accepter l'évaluation du groupe - développer un esprit d'initiative - manifester sa créativité dans un projet personnel. |
|--|--|

Tableau 1: Compétence globale- programme de 4^{ème} AM

Force est de constater que cette compétence ou ces compétences sont plus transversales que disciplinaires, elles sont vaguement définies, et elles présentent une quantité d'acquis préoccupante. Si nous cherchons les savoir-faire langagiers qui devraient constituer à priori l'objectif « communiquer en français », nous en trouvons 03 compétences dites d'ordre de la communication, mais qui ne déterminent pas avec exactitude les compétences communicatives que l'élève devrait apprendre durant cette année. L'enseignement des langues préconise l'adoption de l'approche communicative, désormais l'AC, d'origine anglo-saxonne, qui a pour objectif l'enseignement d'une compétence de communication, cette méthode propose les *fonctions de communication*, en s'appuyant sur les travaux en

sociolinguistique, pragmatique et sémantique de chacun de Hymes, Labov, Austin et Searle, Fillmore et Bernstein. L'évolution des théories linguistiques a contribué grandement à l'avènement de cette approche, mais c'est à partir de 1975 que ses traits caractéristiques se sont dessinés réellement lorsque le Conseil de l'Europe avait défini « *the ThresholdLevel* » le *Niveau Seuil* pour l'anglais qui était considéré comme un modèle pour toutes les autres langues en l'occurrence le français. Ce Niveau Seuil désigne un inventaire de compétences linguistiques qui permettent à l'apprenant, d'être en très peu de temps, opérationnel dans cette langue, c'est ce que les nouveaux programmes de la réforme devraient proposer à l'élève algérien.

1.1. Pourquoi cette approche ?

Centrée sur les besoins langagiers de l'apprenant, et donc sur la compétence de communication, l'AC constitue un grand progrès dans l'enseignement des langues vivantes, car les méthodes précédentes qui ont enseigné des formes, des règles appliquées à des textes écrits et des phrases isolées ont bien montré leurs limites. Il était temps d'opter pour des exemples contextualisés authentiques, de véritables conversations et dialogues présentant des actes de parole en situations de communication complètes sur le plan sémantique et morphosyntaxique. Ces méthodes communicatives visent directement la performance langagière-communicative résumée avec suffisamment de clarté dans le Cadre Européen Commun de Référence, telle que se présenter, se renseigner,... A titre d'exemple ; on n'enseigne pas l'impératif comme objet en soi, on l'enseigne pour formuler une demande ou une prescription dans un contexte communicatif exigeant l'emploi de ce mode de conjugaison. Cet aspect pragmatique a été une préoccupation majeure de l'AC. Le support audiovisuel hérité de la méthode SGAV est remplacé par le document authentique écrit, audiovisuel ou simplement sonore, ce dernier offre une diversité de situations de

communication suivant les types de discours. Toute méthode d'enseignement basée sur l'AC se doit d'être accompagnée d'un support pédagogique audiovisuel (CD, vidéo, clé USB,...). Avec l'avènement d'Internet et des nouvelles technologies, l'accès aux documents authentiques en ligne, est devenu possible, ce qui favorise en même temps la motivation de l'apprenant. En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, il n'est plus détenteur du savoir, n'est plus un modèle linguistique et phonétique, n'est plus un technicien de la méthodologie, il est animateur et conseiller. Ainsi l'apprenant possède-t-il un nouveau rôle, c'est d'être acteur de son apprentissage pour prendre l'initiative de la communication dans un cadre interactif. Les techniques auxquelles l'enseignant recourt, devraient être communicatives afin de travailler à bon escient la compréhension/production orale et écrite, selon une approche globale qui vise à développer les « quatre skills » lire/comprendre, parler/écrire par le biais des activités diverses (interaction, échange, dialogue, jeu de rôles). En revanche, ces activités interactives sont-elles proposées dans les programmes officiels ?

1.2 .La compétence grammaticale entre impératif méthodologique et réalité éducative

A vrai dire, les composantes linguistique, sociolinguistique, pragmatique et socioculturelle de la compétence communicative demeurent absentes du tableau synoptique des programmes officiels. Il est indispensable de rappeler la définition de la compétence langagière, qui risque de perdre son sens sous l'étiquette de celle de communication, selon J. Dubois et al (1994)

Passer du linguistique au langagier, c'est prendre en compte le processus de production des discours en intégrant les paramètres situationnels et humains. Linguistique renvoie au principe d'immanence qui consiste à étudier la langue comme formant un ordre

propre (...). Langagier renvoie au principe de réalité par lequel la structure va se confronter à des besoins communicatifs, des enjeux discursifs, des représentations sociales. (P. 265)

L'installation de cette compétence langagière nécessite dans ce cas, l'imbrication de plusieurs compétences entre autres celle linguistique, qui constitue un fondement considérable pour la maîtrise du système de la langue. Il aurait fallu que les textes officiels accordent une place privilégiée à l'enseignement de la grammaire inscrite dans cette mouvance de fondements du constructivisme à travers « la conceptualisation grammaticale », et puis, l'apprentissage de la grammaire en classe de FLE est partie intégrante de la pratique enseignante, à ce sujet Fougerouse (2001) estime que :

Cette composante linguistique, qui a connu une période de disgrâce, une sorte de passage à vide dans les années soixante et soixante-dix, semble revenue en force aujourd'hui dans la classe de langue. Ce retour démontre qu'elle est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français. (P.165)

Plusieurs démarches ont été préconisées pour l'enseignement de la grammaire, qu'elle soit implicite ou explicite, inductive ou déductive, c'est de son efficacité qu'il est question. Certains préconisent un enseignement implicite et rejettent toute forme de métalangage, d'autres proposent un modèle explicite basé sur une démarche déductive / inductive où l'apprenant prend précocement connaissance de la règle, ou bien l'enseignant la lui fait découvrir. En guise de solution, Christian Dumarsais (2010) propose une approche réflexive de la grammaire :

Il s'agit de susciter un esprit de recherche et d'interrogation, en ce qui concerne le langage, en plaçant l'élève au premier plan de ces apprentissages de sorte qu'il puisse construire son savoir. Pour ce faire, il

est possible de faire en classe trois activités de réflexion sur la langue : les ateliers de négociation graphique, la phrase dictée du jour et la démarche active de découverte. (P.73-74)

Les recommandations officielles prônent la méthode inductive dans les pratiques linguistiques pour le cycle moyen. Il s'agirait d'une démarche active de découverte aboutissant à une démarche de conceptualisation grammaticale en vue de découvrir le fonctionnement de la langue. Malgré le privilège qu'on y accorde dans les documents théoriques du MEN, la démarche inductive brille par son absence dans le référentiel et les manuels. Même si les exercices de découvertes précèdent les contenus théoriques, il reste difficile voire improbable d'arriver à une maîtrise de la théorie. Les programmes proposent un cheminement d'apprentissage avec quatre moments : moment d'observation méthodique, moment de découverte, un moment de reformulation personnelle et un ou des moments d'évaluation. Dans les manuels scolaires du cycle moyen, la séance se subdivise en 4 phases : j'observe, j'analyse, je retiens, je m'entraîne (2015-2019). Les deux premières phases sont celles qui devraient permettre à l'apprenant de réfléchir et de se questionner à travers des mises en situation, alors que sur le terrain, la notion grammaticale est découverte par l'apprenant à partir des questions/réponses, aucune mention du modèle réflexif n'est mise en avant. Dans ce cas, il n'est guère question d'une réelle démarche active de découverte vue par ses concepteurs, les questions que l'enseignant pose aux apprenants n'actionnent pas une véritable activité réflexive permettant de saisir le fonctionnement du point de langue en question. L'adoption d'une telle démarche dite inductive consisterait à exploiter le texte-corpus et de déboucher sur la règle. Le travail de réflexion censé amener l'élève à la découverte de la règle n'est pas observable. A partir des retours

d'anciens étudiants et nos observations au moment du stage pratique, l'ensemble des pratiques montrent la domination du modèle transmission/mémorisation/restitution ainsi que les exercices structuraux au moyen et au primaire. Ou encore une application imparfaite des orientations méthodologiques a donné naissance à des situations d'apprentissages visant l'enseignement des points de langues sur la base d'une contextualisation artificielle peu efficace pour la reproduction des savoirs. Travailler sur la règle qui régit l'emploi ne permet pas le développement de savoir-faire de l'apprenant, ni le préparer au transfert attendu. L'enseignement linguistique n'est pas encore maîtrisé, encore moins à l'aune de l'APC où la connaissance et la compréhension minimale du système et du fonctionnement de la langue doit être au service du développement des compétences langagières. En effet, installer cette fameuse compétence de communication avec toutes ses composantes, exige le recours à l'APC comme pédagogie, il reste à préciser si l'enseignant algérien est assez performant ainsi que son élève dont le niveau de la langue française est élémentaire, puissent coopérer et mettre en place cette approche pédagogique qui requiert l'efficacité de l'enseignant et l'autonomie de l'apprenant.

2. L'APC EST-ELLE IDOINE POUR LA CLASSE DU FONDAMENTAL?

Ayant envahi le monde, il y a quelques années, l'APC, propose de nouvelles pratiques pédagogiques où il faudrait passer d'un paradigme d'enseignement/transmission de savoirs à un paradigme d'apprentissage, ceci implique en fait un changement radical, une nouvelle approche centrée sur l'apprenant est donc née. Cette refonte des enjeux éducatifs consiste à développer des compétences nécessaires à l'accomplissement de tâches, la visée éducative ne consiste plus à transmettre un savoir, mais plutôt à installer les compétences requises dans un domaine bien précis,

des compétences disciplinaires et d'autres transversales qui favorisent l'autonomie de l'élève et non pas l'inverse comme nous l'avons bien constaté ci-haut dans le programme du français de 4^{ème} année moyenne. En voulant créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages, l'enseignant aide l'apprenant à acquérir des compétences linguistiques dont il aura besoin dans son environnement socioculturel, car la pédagogie par objectifs, définie en termes de comportements observables limités à l'exemple vu en classe, sans que l'apprenant puisse restituer ses savoir-faire purement scolaires, s'avère révolue. D'où l'intérêt de proposer des situations-problèmes contextualisées significatives et motivantes, dont la résolution exige de l'apprenant la mobilisation des acquis linguistiques nécessaires et par conséquent comprendre leurs utilités. Précisons également que l'APC vise, à court et moyen termes, à rendre l'apprenant un « *praticien réflexif* », autrement dit, conscient des savoirs requis pour solutionner une situation d'intégration ainsi que sur l'utilité de ces mêmes savoirs dans la résolution des problèmes quotidiens similaires, autrement dit, les compétences scolaires et extrascolaires doivent se conjuguer chez l'apprenant. Si l'apprenant se rend compte de l'importance de ce qu'il fait en classe avec son enseignant, il n'hésitera pas à y participer, toutefois, cette réflexion si utopique qu'elle est, est loin de s'appliquer en classe de FLE algérienne !

Après cette courte présentation de l'APC, nous montrerons tant que faire se peut, l'importance de la compétence culturelle, interculturelle ou socioculturelle, locale ou universelle, fondamentale pour communiquer en FLE mais peu exploitée en classe, dans la mesure où l'apprenant devrait connaître la particularité culturelle de cette langue en la comparant avec sa langue maternelle « le dialecte algérien », avec « l'arabe littéraire » ou avec « l'anglais ». Par exemple, il doit comprendre que les situations de communication sont parfois

identiques mais la langue employée ne l'est pas, « Bonjour » en français n'a pas le même usage que *ṣbāḥ al-ḥīr* en arabe, le « vous » en français a également un usage particulier en le comparant aux deux autres langues enseignées. En revanche, si l'enseignant n'apprend pas à ses élèves à discerner la dimension littéraire et sémantique d'un support pédagogique, la tâche de ces derniers se limite à l'analyse techniciste de la forme, donc du squelette du texte de manière très superficielle.

3. La compétence de lecture/culture

En didactique des langues, langue et culture sont enlacées, il est inconcevable d'évoquer l'une sans l'autre. Force est d'admettre qu'enseigner le FLE, impose l'enseignement de la dimension culturelle que comporte tout énoncé, peu importe son domaine, c'est de cette façon que l'apprenant acquerrait un savoir-faire linguistique varié restituable dans divers contextes au service de la compétence discursive. Selon M. Guaouaou(2009) :

C'est l'approche communicative qui a anticipé les études interculturelles en envisageant la culture comme un système de valeurs, de conduites et de règles sociales régissant les individus et les groupes. (P. 210)

La dimension culturelle dans les programmes de langues est une composante nouvellement instaurée dont l'objectif consiste à orienter les apprenants dans leur quotidien. Dans ce même sens, la diversité de supports proposés devrait apprendre à ceux-ci de comprendre les changements sociétaux et de s'y insérer en tant que citoyens responsables. Et dans le cadre de ces changements, tout texte proposé dans les nouveaux programmes scolaires devrait être porteur d'une valeur humaine et de caractéristiques socioculturelles que les enseignants de langues sur terrain occultent encore par méconnaissance. La compréhension ou l'analyse des supports pédagogiques sont purement technicistes et machinales, la valeur sémantique est peu travaillée, tout

l'intérêt est enclin à la forme et non pas au sens, quel paradoxe ? Cependant, depuis R. Barthe jusqu'à D. Pennac, enseigner un texte ou un support pédagogique doit développer chez l'apprenant les trois compétences lire/dire/écrire, des appétences permettant d'éveiller son goût de lecture. Hélas, les enseignants s'en servent malheureusement pour torturer les apprenants et donc leur imposer de travailler des textes auxquels ils n'éprouvent aucune envie ni amour. Lire doit être un moment de plaisir et jamais une exigence. Il est impératif de s'éloigner de l'injonction et chercher comment les séduire en leur offrant du plaisir à lire voire le désir d'apprendre *via* le texte. Et donc, redonner au texte sa valeur patrimoniale et sacrée dans une ère de médiatisation accentuée de l'information. L'enseignant est appelé à apprendre à l'élève de prendre plaisir au texte en faisant des lectures expressives et en interrogeant le texte de manière à susciter sa curiosité, au lieu d'opter pour une technicité du texte où il cherche les caractéristiques du type du texte, complètement loin de sa dimension sémantique et culturelle. D'ailleurs, Sandrine Berthelot (2005), la littérature enseigne en plus du bien-dire l'humanité. Alors, si on opte pour un enseignement dont l'objectif vise à inculquer une culture à travers le texte comme étant un objet culturel, on doit s'interroger en parallèle sur les valeurs qu'il est censé transmettre, et par conséquent sur son sens. Dans cette même optique, l'enseignant est tenu d'effectuer des choix de supports pédagogiques pertinents, intéressants pour la catégorie d'âge de ses élèves et en même temps riches en termes de valeurs sociales, au service d'une éducation morale et socioculturelle. Ainsi, les apprenants seront-ils dotés de connaissances larges et soutenues, d'actes langagiers contextualisés qui participent à la construction de l'identité voire de la citoyenneté de chacun.

Faire de la lecture une activité sémantique et culturelle relève également de nos missions de formation. Apprendre à nos

jeunes formateurs d'abord à se faire plaisir en lisant, puis à passer cette lecture à leurs élèves dès les premières années de scolarisation, est aujourd'hui indispensable, car l'installation des compétences de lecture allant au-delà du simple déchiffrage, exige un temps considérable et des efforts colossaux. L'enseignement de texte littéraire doit donc offrir une culture, il doit permettre également aux élèves d'être confrontés à des modèles sociaux ainsi qu'à des scènes problématiques de la vie humaine. L'élève étant entraîné dans une démarche machinale analytique de repérage, sera trop limité dans sa compréhension, l'élève est interrogé sur des critères génériques du texte et non sémantiques, le sens du texte est presque ignoré.

En conclusion, et à la lumière des écueils constatés et soulignés nous estimons que les programmes officiels du moyen, ne semblent pas intégrer de manière significative les principes de l'AC ni ceux de l'APC dans la mesure où leurs contenus continuent de s'enraciner dans une logique de la pédagogie par objectifs. Alors que l'APC, une approche holistique est préconisée pour aborder les phénomènes linguistiques dans leurs environnements de production, de saisir leur dynamique et de favoriser la mise en place de réelles compétences discursives. Certes cette exigence méthodologique émanant de nouvelles recommandations institutionnelles algériennes est bien souhaitée, mais les concepteurs des programmes et des manuels ont fait échouer toutes ces ambitions. En résumé, les inadéquations et les incohérences qu'affichent ces programmes révisés chaque année, sont nombreuses, il suffit de citer pour une dernière fois les propos de X. Reogiers qualifiant cette réforme d'ambitieuse par rapport aux finalités visées, qu'

On peut dire que, dans les intentions, figure, certes, une volonté de mobiliser des savoirs dans des situations complexes, en particulier dans celles de la vie

quotidienne, mais ces déclarations se limitent souvent à leur simple expression au niveau du discours. (ibid).

A cet effet, l'institution représentée par la hiérarchie, devra reprendre les référentiels de programmes de français afin de reformuler les énoncés des objectifs généraux de manière à les définir avec plus de précision et clarté, et éviter les formules-slogans jugées très vagues. Ces énoncés doivent inclure la compétence de communication en FLE avec toutes ses composantes ; discursive, générique, linguistique, sociolinguistique et culturelle, ce qui permettra aux enseignants de comprendre ce qu'ils enseignent en classe de FLE dans le cadre d'une approche communicative basée essentiellement sur une dynamique interactive. Comprendre ces objectifs les aidera à bien planifier les contenus en fonction des besoins et des prérequis de leurs apprenants, à bien didactiser les supports pédagogiques et enfin à bien gérer leur temps pédagogique pour une efficacité avérée. Inculquer un outil de communication, c'est apprendre à l'apprenant à dire et à écrire en FLE, et non pas lui apprendre à analyser la structure discursive de textes écrits en français. Pour s'éloigner de cette conception techniciste du texte-support dont souffrent nos classes de FLE, et qui rend l'apprenant un technicien du texte, il aurait fallu rappeler que le formateur et le formé ont bien pu tirer profit de la littérature dans un passé pas si lointain. Communiquer en FLE signifie, lire, dire et écrire, cet aboutissement se veut prometteur et se réalise de par une certaine intimité de la lecture, où l'apprenant s'ouvre sur autrui, sur de nouveaux mondes et sociétés, civilisations et cultures. Immerger dans la littérature, permet d'apprendre à communiquer en FLE, de se situer non seulement culturellement mais aussi historiquement car ce texte est porteur de valeurs, il s'adresse aux lecteurs pour les éduquer dans un sens large, pour leur apprendre des valeurs non de la littérature en elle-même mais des valeurs humaines. Pour y parvenir, nous

proposons quelques prescriptions qui nous semblent nécessaires pour la conception d'une séquence plus ou moins pertinente et opérationnelle capable de favoriser psychologiquement le sentiment de « flow » chez l'apprenant à savoir :

1. La séquence doit être construite sur un triptyque lire/dire/écrire, les activités proposées doivent permettre l'installation de ces trois habiletés interdépendantes et complémentaires ; si on propose à l'apprenant de lire, on l'incitera donc à réagir à ce qu'il lit, et puis, cette réaction devra donner à son tour lieu à dire et à écrire.

2. La priorité est donnée à la capacité de l'apprenant à produire oralement ou par écrit et non à la nature de l'objet d'étude. Ce qui fait que le support pédagogique doit être perçu comme un tremplin de son activité constructive afin de satisfaire son besoin d'autonomie.

3. La séquence doit comporter les outils linguistiques, voire grammaticaux requis pour la lecture de tel texte ainsi que dans les activités d'écriture subséquentes.

4. La séquence doit travailler la compétence grammaticale dans sa dimension opérationnelle contextualisée par le biais de discours variés.

5. Des évaluations de fin de séquence sont exigées, il s'agit d'une évaluation formative ayant pour fonction la régulation de la compétence communicative de l'apprenant, où on doit revenir sur les éléments de blocage et les lacunes pour y remédier.

BIBLIOGRAPHIE

BERTHELOT, S. (2005), « Les lecteurs de demain », *Le Débat*, Comment enseigner le français? Gallimard, n°135. p; 141.

BLANCHET, P. (2006), « Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme

didactisé. In: La Lettre de l'AIRDF, n°38, 2006/1. pp. 31-36.

DOI : <https://doi.org/10.3406/airdf.2006.1691>

DUBOIS J. (éd.) (1994), Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse

DUMARSAIS, C. (2010) « Enseigner la grammaire d'hier à aujourd'hui ». Disponible sur

www.christiandumais.info/wp..../2008/.../Diversifier-et-améliorer-son-apprentissage.pdf

FERHANI, F. (2006), « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme ». *Le français aujourd'hui*, 154 (3), 11-18. doi:10.3917/lfa.154.0011.

FOUGEROUSE, M-C. (2001) « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *Ela, Etudes de linguistique appliquée*, n° 122, pp; 165-178

GAOUAOU, M. (2009), « L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures », *Synergie*, n°44 – 2009, pp; 209-216

HASSANI, Z. (2016), « La réforme du système éducatif en Algérie :quells changements dans les pratiques des enseignants ? », *Insaniyat / إنسانيات*[Enligne], 60-61 | 2013. URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/14002> ; DOI : 10.4000/insaniyat.14002

HUVER, E. (2002), « De la compétence de communication à la compétence langagière en FLE ». Presses universitaires de Caen. *Traits d'union*, pp.223-234, 2002, 2-84133-166-0. fihal-02047334f

ROEGIERS, X. (2006), « L'APC dans le système éducatif algérien », P51-81, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE « Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie ». UNESCO - ONPS, 2006 ISBN : 9947- 20 - 497 - 9 Dépôt légal : 3440 – 2006.