

Assia GHERSA
M'hand AMMOUDEN
LAILEMM – Faculté des lettres et des langues – Université de
Bejaia, 06000 Bejaia, Algérie
gh.benassia@yahoo.com
m.ammouden@yahoo.fr

Apports sociodidactiques pour l'enseignement du français dans le cadre de la didactique convergente : possibilités et obstacles

Résumé :

La sociodidactique recommande, entre autres, la prise en compte des spécificités des contextes et celles de l'ensemble des acteurs concernés par une situation éducative, dont notamment celles relatives à leurs répertoires langagiers. Cela devrait conduire à penser à une didactique du plurilinguisme qui s'appuierait sur la didactique convergente. Notre étude montre que si le contexte algérien offre de nombreuses possibilités qui peuvent favoriser l'adoption des pratiques didactiques qu'implique cette nouvelle vision, force est de constater que de nombreux obstacles freinent celles-ci.

ملخص:

يوصي تعليمية حديثة، من بين أمور أخرى، وإدراج سياقات محددة، وتلك من جميع الجهات المعنية في المواقف التعليمية، بما في ذلك تلك المتعلقة ذخيرة لغتهم. هذا ينبغي أن يؤدي إلى التفكير في فن التعليم التعددية اللغوية التي من شأنها أن تقوم على تدريس متقاربة. أظهرت دراستنا أنه إذا تقدم السياق الجزائري العديد من الفرص التي يمكن أن تعزز اعتماد الممارسات التعليمية التي تنطوي عليها هذه الرؤية الجديدة، فمن الواضح أن العديد من العقبات تعيق لهم.

Abstract:

The sociodidactic recommends, among other things, taking into account the specificities of the contexts and those of all the actors involved in an educational situation, including those related to their language repertoires. This should lead to thinking about a didactics of plurilingualism that would rely on convergent didactics. Our study shows that while the Algerian context offers many possibilities that can favor the adoption of the didactic practices implied by this new vision, it must be noted that many obstacles hinder these.

Problématique

« Le niveau en langues des écoliers et des étudiants ne cesse de baisser », « dans quelques années, on aura du mal à trouver qui pourrait rédiger une demande correctement », « vous n'êtes ni des arabophones, ni des francophones, vous êtes des zérophones » (un propos qui aurait été prononcé par un enseignant d'économie à l'université de Tizi-Ouzou). Depuis quelques années, nous lisons et entendons de plus en plus des phrases de ce genre. Même si des évaluations fondées sur des normes internationales (Ammouden et Ammouden, 2010) ont révélé que le niveau est, en réalité, meilleur que ne le suggèrent ces propos, néanmoins force est d'admettre que les étudiants des filières scientifiques notamment connaissent de nombreuses difficultés (Ait Moula, 2014 ; Cortier *et alli.*, 2013 ; Medjahed et Ahr, 2017). Cela dit, il convient surtout de dépasser le stade du constat pour proposer des solutions.

Quelles sont les solutions qui peuvent être envisagées ? Comment pourrait-on améliorer le rendement de l'enseignement/apprentissage des langues ? Dans les contextes multilingues et plurilingues tel que l'Algérie, il nous semble que les réponses pourraient provenir notamment des travaux qui s'inscrivent dans sociodidactique. En effet, l'évolution actuelle de la didactique, les résultats issus des études portant sur le poids des spécificités des contextes et de leurs implications sur les pratiques de classe, le développement de la didactique du

plurilinguisme –qui confirme définitivement l’inefficacité des méthodes qui se veulent universalistes– font que tout didacticien qui veut être efficace ne peut être aujourd’hui que sociodidacticien. Abbès-Kara, Kebbas et Cortier (2013 :185) déclarent à ce sujet : *« De même que selon Calvet, il n’y a de linguistique que de sociolinguistique, nous sommes tentées de dire qu’il n’y a de didactique que sociale, socialement et culturellement impliquée et située »*. C’est ce qui nous conduit à poser la question suivante : Quelles sont les principales solutions que propose la sociodidactique pour améliorer le rendement de l’enseignement/apprentissage des langues ?

Ce que nous connaissons sur la sociolinguistique d’une part, et sur le contexte algérien d’autre part, en tant qu’enseignants et chercheurs, nous conduit à supposer que les premières solutions devraient inévitablement s’inscrire dans une sociodidactique du plurilinguisme qui s’appuierait essentiellement sur les propositions de la didactique convergente et/ou intégrée des langues en présence en Algérie. Par ailleurs, bien que plusieurs caractéristiques actuelles de ce contexte offrent de nombreux atouts qui peuvent favoriser cette approche, d’autres risquent d’en freiner considérablement l’adoption.

Pour vérifier ces hypothèses, nous nous appuyons essentiellement sur l’étude de deux corpus. Le premier, qui nous renseignera sur les possibilités qu’offre la didactique institutionnelle (les recommandations du ministère), est constitué de divers documents provenant du Ministère de l’Éducation

Nationale (La *Loi d'orientation sur l'éducation nationale*, le *Référentiel Général des Programmes*, le *Guide Méthodologique d'Élaboration des Programmes*, et les nouveaux programmes, documents d'accompagnement et manuels destinés à l'enseignement des langues amazigh, arabe et française). Le deuxième, qui servira à illustrer le degré de prise en compte des recommandations théoriques et institutionnelles, est composé des enregistrements audio de 12 séances d'enseignement du français à l'école primaire (06), au collège (04) et au lycée (02). Les résultats de ces deux corpus sont appuyés par quelques entretiens réalisés avec des enseignants de langue française.

Quelques fondements de la sociodidactique

Le sociodidacticien doit avant tout étudier les spécificités du terrain qui le concerne (Rispaïl et Blanchet, 2015 : 102). La sociodidactique est en effet définie par Cortier (2009) comme « *une didactique articulée aux contextes où à même de s'articuler [entre autres] à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques* ». Elle ajoute même que : « *L'approche sociodidactique permet d'exercer la capacité des enseignants à observer/analyser leurs contextes d'un point de vue socioculturel et sociolinguistique* » (Cortier, 2016 :16). Dabène et Rispaïl (cités par Rispaïl et Blanchet, 2015 :101) retiennent que cette approche se caractérise par « *l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement apprentissage* ».

des langues » et « par la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement ».

Les sociodidacticiens insistent beaucoup sur le fait qu'il est particulièrement indispensable de tenir compte des profils des différents acteurs concernés par les situations d'enseignement/apprentissage, et donc des apprenants, enseignants, inspecteurs, parents, décideurs institutionnels, responsables, etc. Rispail et Blanchet (2015 : 102) qui partent de la conviction que *« l'expérience linguistique et didactique s'inscrit dans une expérience sociale plus large »*, estiment que l'étude des pratiques langagières extrascolaires s'impose, car celles-ci *« entrent nécessairement en interaction avec leurs pratiques scolaires – qu'ils soient apprenants ou enseignants »*. Ils précisent néanmoins, qu'il est inconcevable de s'en tenir à ces pratiques et qu'il est nécessaire d'étudier, entre autres, *« leurs représentations des langues dans lesquelles ils évoluent »*, et l'identité linguistique et langagière que créent l'*« enchevêtrement des langues en contact »*. Cela les conduit à convoquer la notion de répertoire langagier.

La prise en considération de ces fondements devrait conduire à penser à la didactique du plurilinguisme et particulièrement à la didactique convergente ou intégrée des langues.

Quelques fondements des didactiques convergente ou intégrée des langues

Si l'histoire de l'enseignement des langues a connu des périodes au cours desquelles on a tenté d'établir des frontières entre celles-ci comme c'était le cas avec les méthodologies directe, audio-orale et SGAV (Cortier, Di Meglio et Ottavi, 2016 ; Germain, 1993), la didactique a remis en question ces positions depuis déjà plus d'une trentaine d'années. Aujourd'hui, les sociodidacticiens notamment recommandent, de plus en plus, de s'appuyer sur une didactique du plurilinguisme et sur les didactiques convergente et/ou intégrée des langues ; qui font partie des perspectives vers lesquels conduit la sociodidactique : celle-ci et la convergence didactique sont mis en relation dans le titre même l'article de Cortier (2009). Il nous semble que cela relèverait de l'évidence même et découlerait inévitablement des principaux fondements de la sociodidactique (prise en compte du contexte extrascolaire, du répertoire langagier de l'apprenant, de l'acquisition informelle des langues, etc.).

Cette logique a été théorisée sous des appellations diverses. À titre d'exemples, Roulet (1980) recommande de s'orienter «*Vers une pédagogie intégrée* » de la langue maternelle et des langues secondes, Wambach, M. (1995, 2009) traite d'une «*pédagogie convergente* », Miled va «*Vers une didactique intégrée* » de l'arabe langue maternelle et du français langue seconde (2005), puis vers la «*didactique convergente* » (2008),

et Maurer (2007) va « *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée* ». Au-delà de quelques différences entre les orientations et objectifs de ces travaux, dont celles repérées par Sezelio (2014) entre la didactique intégrée et la pédagogie convergente, nous pensons qu'ils partagent tous un principe fondamental : le refus du cloisonnement des langues dans les situations d'enseignement/apprentissage et l'interrogation sur les démarches didactiques qui peuvent permettre de faire de la coexistence des langues un outil facilitateur dans ces situations. Miled (2005 :37-38) constate que, dans certains systèmes éducatifs, on établit toujours « *une nette séparation entre l'enseignement d'une langue maternelle et celui d'une langue étrangère ou seconde* », et que la méthode directe a toujours des adeptes qui préconisent « *le recours exclusif à la langue étrangère afin d'éviter de fâcheuses interférences* ». Il traite ensuite de cette « *option pédagogique actuellement en gestation* », la didactique convergente, qui prône le décloisonnement des contenus de l'enseignement apprentissage et leur mise au service de compétences transversales. Il ajoute que « *l'objectif est de développer un répertoire langagier dans lequel un ensemble de capacités linguistiques trouvent leur place* » (p. 41-42). En illustrant cela, il explique :

Il est inutile, dans une langue, de reprendre entièrement l'enseignement d'un concept, d'un savoir-faire déjà acquis dans une autre langue. On peut ainsi assurer chez le même apprenant un transfert des compétences et lui ouvrir la voie à des possibilités de prise de conscience des similitudes ou des différences entre deux langues aussi éloignées soient-elles.

Au terme d'une étude qui a porté sur l'enseignement de l'arabe et du français, suite à la réforme amorcée dans le système éducatif algérien, dès le début des années 2000, Ammouden et Cortier (2009) ont conclu que la réalisation des objectifs attendus de cette réforme implique le recours à la didactique comparée et à la didactique convergente de ces langues. Ils expliquent que cela devrait conduire à titre d'illustration à revoir les programmes des deux langues pour les rapprocher et pour que des transferts rentables entre les deux langues soient possibles. En énumérant des pistes qui favoriseraient cette mise en convergence, ils envisagent, entre autres, la possibilité que l'enseignement de la langue française s'appuie sur les acquis des apprenants réalisés dans les classes de langue arabe, qui est enseignée avant le français. Ils ajoutent que ces transferts sont envisageables aussi bien dans le cas du vocabulaire, que dans ceux concernant la grammaire, la rhétorique ou d'autres aspects qui relèvent du discours.

Quelques possibilités de mise en convergence

Une même logique d'ensemble

La réforme du début des années 2000 s'est traduite par la « tentative » de l'adoption de l'approche par les compétences dans toutes les matières de l'éducation nationale. L'examen des programmes et des autres documents destinés aux enseignants de langues révèle qu'on y trouve globalement les mêmes choix théoriques et les mêmes orientations méthodologiques : l'idée de

curricula, l'enseignement par projets-apprenants, l'enseignement par séquences didactiques articulées autour des types de textes, etc. Ce rapprochement peut théoriquement être suffisant pour favoriser la didactique convergente.

Il convient d'ailleurs de noter que certains de ces choix imposent même cette logique. En effet, contrairement à la logique du programme, celle du curriculum impose la prise en compte de ce qui se fait dans les autres langues et des passerelles qui pourraient/devraient être envisagées (cf. Benramdane, 2011). Il en va de même de la pédagogie par projets qui offre la possibilité, voire souvent impose, des projets-apprenants qui concernent plus d'une matière et/ou plus d'une langue.

Changements importants dans les discours institutionnels

La plus importante et encourageante des possibilités que nous retenons réside dans le changement positif important constaté dans le discours institutionnel relatif à l'enseignement des langues et aux finalités assignées à celui-ci. Nous avons dorénavant affaire à des conceptions qui favorisent largement et très explicitement l'adoption de nombreux principes de la sociodidactique et des didactiques convergente et intégrée.

Parmi ces changements, nous citons ceux véhiculés par la nouvelle *Loi d'orientation sur l'éducation nationale*, la loi 08-04, qui a remplacé, à compter du 23 janvier 2008, l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976. Citons, à titre d'exemples qu'il a été décidé de :

- généraliser et de promouvoir l'enseignement de la langue amazigh sur l'ensemble du territoire algérien : « *L'école devra faire prendre conscience à l'élève, quelle que soit sa langue maternelle et quel que soit son lieu de résidence, des liens qui l'attachent à cette langue* » (p.11) ;
- « *développer l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamental, deux langues étrangères tout en veillant à leur complémentarité avec la langue arabe d'une part, et en tenant compte des intérêts stratégiques du pays, d'autre part* » (p.16) ; ce qui suggère sur le plan didactique, par le terme complémentarité, une approche convergente et intégrée ;
- rejeter « *le monolinguisme [qui] ne peut contribuer au développement du pays* » et d'encourager le plurilinguisme précoce : « *l'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain* » (p.17).

Ce sont probablement ces changements qui ont encouragé les concepteurs du *Référentiel Général des Programmes*, émanant de la Commission Nationale des Programmes, en 2009, à prôner l'approche intégrée des langues. En effet, après avoir indiqué que ce référentiel a été mis en conformité avec les dispositions de la

loi 08-04, ils expliquent sous le titre : « *Recadrer les missions fondamentales de l'école* », entre autres, ce qui suit :

Par ailleurs, la vocation de l'école est de favoriser la communication par une approche intégrée des langues.

La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement apprentissage des langues, est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence. La pratique cognitive, rationnellement assurée par la langue d'enseignement, la langue arabe, sera prise en charge de manière complémentaire par les autres langues pour permettre un développement général optimal (par le biais de transferts englobant les modes d'apprentissage, les attitudes personnelles et le sentiment d'appartenir à une même nation). (RGP, p. 18).

Et c'est certainement cette nouvelle vision qui conduira, en 2009, les concepteurs du *Guide méthodologique d'élaboration des programmes* à réitérer et approfondir les mêmes directives :

La réforme de notre système éducatif se doit d'assurer un traitement scientifique et pédagogique intégré aussi bien des langues maternelles que des langues étrangères ; un traitement rationnel et coordonné des faits de langue. (p.24)

On donne également des pistes qui devraient favoriser la réalisation de ces objectifs. En traitant de l'enseignement de l'arabe, on recommande ce qui suit :

Tout au début de l'enseignement/apprentissage de la langue arabe, les enseignants et pédagogues devront prendre en considération les acquis linguistiques antérieurs des élèves, pour que la transition des substrats (arabe dialectal et berbère) à la langue d'enseignement se fasse le plus facilement possible. (RGP, p. 64 ; GMEP, p.24-25)

On y ajoute enfin, en traitant de l'enseignement des langues étrangères, qu'il est nécessaire de tenir compte des implications du plurilinguisme qui caractérise le contexte algérien :

Dans le contexte linguistique algérien, le principe de la flexibilité doit trouver toute sa signification pédagogique pour assurer la complémentarité entre les finalités sus-citées et le cadre d'intervention didactique approprié à un milieu plurilingue. (GMEP, p.26)

De nombreuses recommandations des chercheurs universitaires

L'autre apport important concerne la recherche universitaire algérienne. Il existe aujourd'hui un nombre très important de recherches qui peuvent incontestablement permettre une prise en compte optimale des spécificités des contextes éducatifs et extrascolaires algériens, constituer d'incalculables apports qui favoriseraient l'adoption de didactiques convergentes ou intégrées didactiques convergentes ou intégrées des langues et la concrétisation des objectifs institutionnels que nous venons d'évoquer. Celles-ci sont (d'ailleurs) réalisées ou coréalisées par des Algériens, qui parfois ne s'inscrivent même pas explicitement dans la (socio)didactique, mais que la simple logique des choses et la connaissance du terrain de leurs études ont suffi pour les conduire à formuler des propositions sociodidactiques. Celles-ci ont, par exemple, permis de fournir non seulement des analyses très approfondies des pratiques sociolinguistiques des Algériens et du plurilinguisme et pluriculturalisme qui y dominent, mais aussi des pistes pour une sociodidactique qui s'appuie sur le répertoire langagier des apprenants algériens et sur les particularités des ressources de leurs environnements extrascolaires immédiats. Les limites de cet article ne nous permettent que de citer quelques exemples (Aci et Menguellat, 2010 ; Ait Dahmane, 2009 ; Ammouden, 2015b ; Ammouden & Cortier, 2009 ; Asselah-Rahal & Blanchet, 2007 ; Benhouhou, 2011 ; Benramdane, 2011 ; Chachou et Stambouli,

2016 ; Kadi et Barré-de-Miniac, 2009 ; Meksem, 2007 ; Rispail et Tigziri, 2005 ; Saci – Bourkaib, 2014 ; Taleb-Ibrahimi, 1997).

À titre d'illustration, il a été montré que le paysage linguistique algérien regorge de documents authentiques bi-, tri- ou quadrilingues, dont ceux appartenant aux genres de discours ordinaires, qui peuvent être facilement didactisés et devenir des outils à mettre au service de l'enseignement des langues et du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Abbes-Kara, 2010 ; Aci, 2013 ; A. Ammouden, 2010 ; M. Ammouden, 2015a, 2015b ; Meksem, 2005).

De nombreuses possibilités linguistiques

Contrairement à ce que l'on peut croire, les langues – aussi distantes qu'elles puissent paraître – partagent de nombreux points communs. On parle, par exemple depuis longtemps de la grammaire universelle. En s'interrogeant sur « *le noyau linguistique que partagent toutes les langues* », Wierzbicka (2006 : 181-182) souligne la possibilité de parler de l'existence d'« *une mini-langue universelle située au cœur de toutes les langues naturelles* ». Selon elle, l'étude contrastive de plusieurs langues, y compris celles qui sont dissemblables, révèle l'existence de mots qui ont « *des équivalents sémantiques exacts dans toutes les langues (ou du moins dans celles qui ont été examinées à ce sujet)* ». En traitant plus loin de la grammaire universelle, elle explique par exemple que « *ce ne sont pas seulement les éléments eux-mêmes mais aussi les propriétés*

combinatoires qui sont universels » et que « *les configurations encodées lexicalement, phraséologiquement ou grammaticalement* » sont certes différentes d'une langue à une autre, mais que « *les règles de combinaison sont les mêmes dans toutes les langues* » (p. 190).

Le didacticien ou l'enseignant peut s'appuyer sur les similitudes qui existent entre les langues pour réaliser des apprentissages plus facilement et plus rapidement et pour être sûr que l'apprenant a compris. Il est inutile de tenter de séparer les langues, dans la mesure où même quand l'enseignant s'interdit de recourir à des procédés, comme la traduction, l'apprenant puise inévitablement et très « naturellement » dans son répertoire langagier, sans cesse alimenté par les langues déjà acquises, à chaque fois qu'un apprentissage lui résiste.

Dans une classe de français avec des apprenants collégiens (4^{ème} année moyenne), au cours d'une séance consacrée à la conjugaison et spécialement à « *L'impératif présent* », nous avons constaté le recours par un apprenant à la langue arabe pour répondre à la question posée par l'enseignante. Cette interaction a eu lieu dès le début de la séance (3^{ème} minute) :

- Enseignante : quelle est la différence entre "tu viens me voir" et "viens me voir"
- Apprenant : il n'y a pas le sujet.
- Enseignante : très bien, encore.
- Apprenant : **amr** c'est un ordre.
- Enseignante : Oui dans la deuxième phrase.

Nous constatons que l'élève a trouvé la valeur de la deuxième phrase en arabe conventionnel, car il a fait le lien avec

ce qu'il a déjà acquis. Il a donc effectué un transfert à partir du système verbal, voire peut-être du vocabulaire, qui a été installé précédemment en apprenant la langue arabe.

Nous avons repéré un autre exemple dans une classe de terminale. Cet échange a eu lieu à la 6^{ème} minute de la séance :

- Enseignante : aujourd'hui, on passe à une autre technique d'expression qui est la synthèse des documents. Une fois que nous avons lu plusieurs documents historiques, par exemple, il vous demande de faire une synthèse. A votre avis, c'est quoi une synthèse ?
- Apprenant : *el khawsala*
- Enseignante : **j'ai pas demandé la traduction. Je vous ai déjà dit apprenez à apprendre une langue avec elle-même**, mais puisque vous avez traduit le mot essayez de l'expliquer en français
- Apprenant : c'est l'idée générale
- Enseignante : avant l'idée générale. Nous avons parlé du résumé ou le compte rendu objectif ou critique. On l'applique pour un texte
- Plusieurs apprenants : oui
- Enseignante : nous allons apprendre une autre technique d'expression c'est la synthèse de documents. Nous avons plusieurs documents, nous allons les lire pour avoir une synthèse.

A la 10^{ème} minute de la même séance, nous retenons qu'un autre apprenant recourt à la langue arabe pour répondre à une question :

- Enseignante : qu'est-ce-que nous avons dit à propos des temps verbaux dans le document historique ? ou bien quel est le temps verbal utilisé ?
- Apprenant : le présent
- Enseignante : quel présent ?
- Plusieurs apprenants : le présent de narration
- Enseignante : oui sa valeur est narratif ou on l'appelle le présent historique (...) Quoi d'autres ?
- Un autre apprenant : *l'madhi*.
- Enseignante : quoi ?
- Apprenant : le passé simple
- Enseignante : Voilà !

Cela dit, il est à retenir que ces exemples sont rares. Ce sont d'ailleurs les seuls repérés dans les 12 enregistrements sur

lesquels nous avons travaillé. Pourtant, les possibilités de transferts – tels que ceux réalisés par ces apprenants – sont nombreuses et peuvent contribuer à réaliser des apprentissages non seulement plus facilement, mais aussi plus efficacement.

Par ailleurs, l'écoute des 12 enregistrements de séances consacrées, notamment, à l'enseignement du système verbal français, nous a permis de constater que les enseignants éprouvent souvent de nombreuses difficultés à expliquer certaines règles, à nommer certains phénomènes, etc. Or, le recours à la traduction pouvait permettre de remédier à ces problèmes, de gagner du temps – à consacrer à d'autres apprentissages – et contribuer à développer la compétence plurilingue. Nous rejoignons ainsi Saci Bourkaib (2014 : 122) qui affirme : « *le transfert des savoirs et des savoir-faire de la langue arabe vers le français devrait être un objet d'apprentissage* ».

À titre d'exemples, pourquoi perdre du temps à « essayer » d'expliquer uniquement en français les valeurs de l'impératif, du conditionnel, du présent, du futur, du passé ; à expliquer les changements qu'imposent la passivation ou le passage du style direct ou style indirect, etc., étant donné que nous avons affaire à des phénomènes déjà expliqués dans les langues déjà acquises par les apprenants ? Il n'y a aujourd'hui aucune raison scientifique qui pourrait être donnée pour justifier ce cloisonnement des matières, cette peur de recourir à la langue maternelle ou à la traduction.

Quelques obstacles sur le terrain ... des pratiques

Cultures éducatives divergentes

En dépit des bonnes intentions des initiateurs des réformes et des efforts fournis pour le rapprochement, force est de constater que, sur le terrain, les solutions « décrétées » ne se réalisent guère. Une étude réalisée en 2008 et inscrite dans la didactique comparée des langue-cultures de (l'arabe et du français en Algérie) a révélé qu'on a affaire à deux cultures éducatives très différentes : si par exemple les enseignants de français s'inspirent largement des démarches centrées sur l'apprentissage, ceux de l'arabe et des matières enseignées en arabe peinent à se détacher de l'enseignement transmissif (Ammouden et Cortier, 2009).

Malgré les efforts de l'institution et les nombreuses possibilités très prometteuses, dont quelques-unes viennent d'être citées, force est de constater que les pratiques ne semblent guère évoluer. À titre d'illustration, on a constaté récemment encore que la collaboration interdisciplinaires et quasi-inexistante (Benramadane, 2011) et que « *le français et l'arabe demeurent aujourd'hui dans des perspectives plus parallèles que convergentes* » (Ammouden et Cortier, 2016 : 04).

Des objectifs discursifs et linguistiques éloignés

La comparaison des contenus enseignés dans les langues enseignés en Algérie révèle d'abord que les possibilités de rapprochement entre les contenus discursifs et linguistiques prévus pour un niveau sont souvent difficilement envisageables.

Pour illustrer cet éloignement, nous proposons le tableau ci-après que nous avons obtenu en examinant les types de textes mentionnés dans les programmes des langues arabe, français et tamazight :

	Arabe	Français	Tamazight
1AM	Narratif Descriptif	Explicatif Prescriptif	Description Présentation
2AM	Prescriptif Dialogue	Narratif	Dialogue Prescription
3AM	Argumentatif Explicatif	Narratif.	Narration Description
4 AM	Informatif, Dialogue, Descriptif, Prescriptif, Argumentatif, Narratif	Argumentatif	

Nous constatons que même si c'est globalement les mêmes types de textes qui sont enseignés, leur répartition ne favorise guère la convergence.

Par ailleurs, l'examen des manuels permet de conclure que même quand le même type de texte est enseigné, les genres de discours choisis pour le faire diffèrent nettement. Cela réduit encore davantage la possibilité de pratiquer une didactique convergente ou intégrée et de provoquer des transferts positifs entre les langues. Par exemple, en classe de 4^{ème} année moyenne l'argumentatif est enseigné en langue arabe notamment à travers l'article journalistique et la publicité. Le même type est enseigné en langue française, mais à travers d'autres genres de discours : chanson, film documentaire, fable chantée, dépliant et lettre.

Ce sont probablement des divergences de ce genre qui conduisent Benramdane (2011 : 86), en traitant d'une « *approche*

éclatée » des faits de langues enseignées en Algérie, à souligner que « la coordination interdisciplinaire (...) reste absente, du moins très insuffisante », et que « l'enseignement de la langue arabe ne joue pas ce rôle structurant de compétence transversale ».

Résistances des acteurs de l'éducation au changement

Nos enquêtes et nos entretiens nous conduisent à conclure que l'un des principaux obstacles qui freinent considérablement le changement provient des représentations actuelles des différents acteurs concernés, de près ou de loin, par la question. Le contact des langues et la traduction font toujours peur aux inspecteurs et enseignants (mais également aux concepteurs des programmes et des manuels). Les répliques des enseignantes à la suite du recours par l'apprenant à l'arabe (Je vous ai déjà dit apprenez à apprendre une langue avec elle-même // Quoi ?) illustrent très bien les représentations qui dominent surtout au collège et au lycée. Elles renseignent selon nous sur l'existence d'un contrat didactique qui interdit la traduction.

Plusieurs enseignants nous ont déclaré qu'ils s'interdisent et interdisent à leurs apprenants le moindre recours à une autre langue que celle qu'ils enseignent. Certains d'entre eux nous ont confié qu'ils ne traduisent pas de peur que leurs apprenants croient qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue qu'ils enseignent ; et qu'ils n'acceptent pas que les apprenants le

fassent pour les préserver des interférences et/ou pour les habituer à penser dans la même langue qu'ils apprennent.

Les plus tolérants, nous apprennent qu'ils tolèrent parfois que l'apprenant traduit pour qu'ils vérifient s'il a bien compris, ce qui a été expliqué ; et que cela est essentiellement dû au fait qu'ils obéissent aux directives de leurs inspecteurs, qui leur disent qu'ils ne doivent pas recourir aux autres langues.

Écart important entre l'université et l'éducation

Le dernier obstacle non moins important que ceux dont nous venons de traiter résulte du grand fossé qui est creusé entre l'université et l'éducation nationale.

Les nombreuses études universitaires, que nous avons citées demeurent fréquemment « archivées » et confinées dans les bibliothèques et les revues nationales ou internationales, mais ne trouvent pas d'échos sur le terrain où elles pourraient apporter les changements positifs qu'elles recommandent. Le résultat est amer : il arrive souvent, par exemple, que l'étude des nouveaux curricula et manuels révèle qu'ils véhiculent plus d'incohérences, d'insuffisances et d'erreurs que ceux qu'ils ont remplacés. Ce constat est suffisant pour indiquer que ni les décideurs institutionnels, ni les concepteurs de programmes et des manuels scolaires ne lisent et ne consultent suffisamment les universitaires, fréquemment sollicités pourtant par les systèmes éducatifs d'autres pays.

Bibliographie

- ABBES-KARA, A-Y., KEBBAS M. & CORTIER C. (2013), Aborder autrement les pratiques langagières plurilingues en Algérie ? Vers une approche de la complexité, in Colonna R., Becetti, A. et Blanchet Ph., *Politiques linguistiques et plurilinguistiques: Du terrain à l'action glottopolitique*, Paris : L'Harmattan, pp.177-195.
- ABBES-KARA, A-Y., (2010) « La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique », *Cahiers de sociolinguistique*, 1/2010 (n° 15), p. 77-86. (En ligne) URL : <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1-page-77.htm>
- ACI, O. et MENGUELLAT, H., (2010), Actes des journées internationales de Didactique de Blida « Hommages à El-Hocine Ghriss », *Didacstyle*, n°3, Université de Blida.
- ACI, O. (2013) « Facebook : Pratiques langagières et discours sur les langues en Algérie », in. *Socles*, (n°3), p.11-30 (En ligne) URL : www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/25/2/3/2600.
- AIT DAHMANE, K., (2009), « Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction », in. *Synergies Algérie* n° 5 - 2009 pp. 151-158
- AIT MOULA, Z., (2014), « L'enseignement du français scientifique en « sciences et technologies » à l'université, thèse de doctorat en sciences de l'université de Bejaia (Dirs. C. Cortier et A-Y Abbes-Kara).
- AMMOUDEN A., & AMMOUDEN M., (2010), « Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ». In *Synergies Algérie* n° 9, pp. 37-44, (En ligne) URL : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie9/ammouden.pdf>.
- AMMOUDEN A., (2010), « L'exploitation pédagogique de la chanson et du proverbe en FLE dans une perspective actionnelle », in. Aci, O., et Menguellat, H., (coord) *Actes des journées internationales de Didactique de Blida « Hommages à El-Hocine Ghriss »*, *Revue Didacstyle* n°3, Université de Blida.
- AMMOUDEN M., & CORTIER, C., (2016), « Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit », in. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-1, (En ligne), URL : <http://rdlc.revues.org/900>.

- AMMOUDEN M. & CORTIER C., (2009), « L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité », In. Francia Leutenegger et al. (Ed.) *Actes du 1er Colloque International de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »*, [CDROM]/ Edition : Université de Genève & ARCD
- AMMOUDEN, M., (2015a) « Les genres textuels scripturaux ordinaires dans le paysage linguistique algérien : un objet d'étude pour la sociodidactique », in. A. Benhadj Hacen & I. Delcambre (Dir.), *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?*, Paris : l'Harmattan, pp. 145-164.
- AMMOUDEN, M., (2015b) « Pour une didactisation des nouvelles de femmes d'Alger dans leur appartement d'Assia Djebbar », dans *Multilinguales* n°6, pp. 93-116, Université Abderrahmane Mira - Bejaia, (En ligne), URL : <http://www.univ-bejaia.dz/documents/Multilinguales6.pdf>
- AMMOUDEN, M., (2009) « Développer la littéracie plurilingue : pistes pour la didactisation de textes de l'affichage public ». In Kadi L., & Barré-de-Miniac Ch. (coord.), « *La Littéracie en Contexte Plurilingue* », *Synergies Algérie*, n° 6, pp. 87-95, (En ligne), URL : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/ammouden.pdf>.
- ASSELAH-RAHAL S., & BLANCHET Ph., (éds), (2007), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : Rôles du français en contexte didactique*, Fernelmont (B) : EME/InterCommunications
- BENHOUGHOU, N., (2011), *Enseignement du Français en Contexte Plurilingue : Développement et évaluation de la compétence de communication écrite*, Éditions Universitaires Européennes.
- BENRAMDANE, F., (2011), « Curriculum et programmes de langues en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme », in. P. MARTINEZ, M. MILED et TIRVASSEN (coord) *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, Français dans le monde, R&A*, n°49, Paris : FIPF/clé international, pp. 76-90
- CHACHOU, I. et STAMBOULI M., (2016), *Pour un plurilinguisme algérien intégré : Approches critiques et renouvellement épistémique*, Paris : éd. Riveneuve.

- CORTIER, C., (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, (En ligne), URL : <https://gerflint.fr/Base/Italie5/cortier.pdf>
- CORTIER, C., (2016), « L'oral - les oraux : des parlers aux pratiques langagières et aux genres discursifs disciplinaires : Approche(s) sociodidactique(s) », (En ligne), URL : www.afef.org/blog/espace.php?board=57&document=1007
- CORTIER, C., KAABOUB A., KHERRA, N., BENAOU, M. (2013), « Français langue d'enseignement et prise en compte du bi / plurilinguisme dans les études universitaires en Algérie : quelles compatibilités avec la didactique du FOS ? », in. *RDLCLC : Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 10, n°3.
- CORTIER C., DI MEGLIO, A., OTTAVI, P. (2016), « Langues minorées dans l'ensemble méditerranéen. Sociodidactique et convergences contextuelles par l'exemple du corse », in Messaoudi L., Rispail, M., *Cahiers de linguistique*, 41-1, Des langues minoritaires dans l'espace plurilingue francophone. Mélanges offerts à Ahmed Boukous. 11-40
- GERMAIN, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues. 5 000 ans d'histoire*, Paris : CLE international
- MAURER, B. (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines – langue française*. Paris : OIF, L'Harmattan.
- MEDJAHED, N., et AHR, S., (2017).« Complexité des discours magistraux : difficultés de prise de notes pour les étudiants. Le cas des CM au département d'agronomie », *Cahiers de langue et de littérature*, n°10-11, p.285-296.
- MEKSEM, Z., (2007), Pour une sociodidactique de la langue amazighe: approche textuelle. Thèse de doctorat. Université Stendhal Grenoble 3
- MEKSEM Z. (2005) Les langues des écrits urbains dans la ville de Bejaia : qu'en pensent les jeunes apprenants de tamazight ? in. M ; Rispail (dir) et N. TIGZIRI (col). *Langues maternelles : Contacts, variations et enseignement. Le cas de la langue amazighe*. Paris : L'harmattan, pp. 205-215.
- MILED, M., (2008), « Identités linguistiques et didactique convergente dans un contexte bilingue : l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb ». In P. Martinez, D. Moore & V.

- Spaëth, *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction*, Paris : éd. Riveneuve, 197-203
- MILED, M., (2005) « Vers une didactique intégrée : arabe langue maternelle et français langue seconde », *Le français dans le monde, R&A*, 39, Paris : Clé International, pp. 37-46.
 - KADI, L. et & BARRE-DE MINAC, Ch., (coord.), (2009), *La Littéracie en Contexte Plurilingue, Synergies Algérie*, n° 6, (En ligne), URL : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/algerie6.html>
 - RISPAIL, M., et BLANCHET, Ph. (2015), *Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain »*, in. BLANCHET Ph. et CHARDENET P., (dirs). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : Edition des archives contemporaines, pp.101-106.
 - RISPAIL, M. (dir), et TIGZIRI (collab.), (2005), *Langues maternelles : Contacts, variations et enseignement. Le cas de la langue amazighe*. Paris : L'harmattan.
 - ROULET, E., (1980), *Langue maternelle et langues secondes – vers une pédagogie intégrée*, Paris : Hatier-Credif
 - SACI – BOURKAIB N. (2014) « De l'approche contrastive vers le modèle de la dynamique de transfert des apprentissages : Le cas des temps verbaux, marqueurs de modélisation en arabe et en français », In. H. MENGUELLAT, O. ACI et H. DJAZIA, (coord), *Mélanges Didacstyle : Au cœur de l'interdisciplinarité. Hommage à Nouredine STAAL*, Didacstyle n°5, pp. 108-125.
 - SEZELIO, A. (2014), « Didactique intégrée, pédagogie convergente et bilinguisme comme éléments de réponse à la crise de l'école centrafricaine », in. *Liens*, n°18, (En ligne), URL : http://fastef.ucad.sn/LIEN18/liens18_sezelio.pdf
 - TALEB-IBRAHIMI, Kh., (1997), *Les Algériens et leur (s) langue (s)*, Alger, El Hikma.
 - WAMBACH, M. (1995), *La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Guide théorique*, Belgique
 - WAMBACH, M., (2009), « À propos de la pédagogie convergente : quelques mises au point ». In. *Synergie Algérie*, 4,175-195.
 - WIERZBICKA, A. (2006) « Sens et grammaire universelle : théorie et constats empiriques », *Linx*,54, (En ligne), URL : <http://linx.revues.org/520>