

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Blida 2- Lounici Ali



Faculté des Lettres et des Langues
Département de Français

Option : Sociodidactique et Didactique du Plurilinguisme

**La 2^e génération de réforme du système éducatif algérien :
Quels apports en matière de plurilinguisme ?**

Présenté pour l'obtention du diplôme de Doctorat LMD

Présenté par le doctorant :

M. Boutoub Mohammed

Sous la direction de professeur :

Pr Akmoun Houda

Soutenue devant le jury composé de :

Hakim Menguellat	Professeur	Univ. Blida 2	Président
Houda Akmoun	Professeure	Univ. Blida 2	Rapporteur
Djelloul Haboul	Professeur	Univ. Djelfa	Examineur
Imane Ouahib	Professeure	Univ. Blida 2	Examinatrice
Souad Saidoun	MCA	Univ. Blida 2	Examinatrice
Ameur Lahoual	Professeur	Univ. Djelfa	Examineur

Soutenue le: 24/12/2023



Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à tous ceux et à toutes celles qui m'ont prodigué leurs encouragements, leurs souhaits et leurs prières dans les moments difficiles, qu'ils trouvent ici l'expression de ma gratitude et ma reconnaissance de leur soutien.

Je tiens, tout particulièrement, à remercier ma directrice de thèse dont le soutien indéfectible a été une stimulation renouvelée, Pr Akmoun Houda dont la compétence, la rigueur scientifique et la clairvoyance m'ont beaucoup appris, ses qualités humaines, son attention et son ambition m'ont appris le sens de la patience et de la persévérance.

Mes sincères remerciements sont adressés également au Pr Hakim Menguellat et à toute l'équipe de formation qui a veillé à la réussite de cette formation doctorale.

Je remercie chaleureusement Dr. Seddiki Zineb et mon collègue et ami Dr. Borhane Beldjezzar ; leur soutien tout au long de la formation était de grande utilité.

Que soient également remerciés ici tous les membres du laboratoire RIDILCA et ceux de l'ANECLEA, adhérents et doctorants qui ont été une véritable source d'inspiration d'objectivité, d'assiduité et de productivité.

A tous, merci.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

A ma mère et mon père : je n'aurais jamais réussi sans leurs prières et leur soutien.

A ma femme bien-aimée, l'accompagnateur de cette réalisation

Mes enfants, le rêve devenu une réalité avant que je ne réalise qu'ils grandissaient plus vite que la thèse.

*A la personne désespérée qui m'a poussé à abandonner la thèse les premières années :
moi.*

Résumé

Le système éducatif algérien à l'image de tous les systèmes en développement procède à une évaluation continue de ses programmes et du degré de réalisation, de réussite ou d'échec de ses éventuels projets. Souvent, une révision, une rénovation ou une réforme s'impose. C'est le cas de la deuxième génération de réforme qui représente, selon certains, une rupture avec les programmes précédents dont l'inefficacité a été justifiée par la faiblesse des taux de réussite aux examens finaux, Cinquième, BEM et BAC. Ainsi, le ministère de l'éducation nationale a opté pour une remise en cause des programmes scolaires conçus suite à la réforme de 2003. Ces derniers programmes ont toujours sujet de débats médiatiques et sociaux les accusant d'inefficacité et d'échec après plus d'une décennie de leur application alors que, pour d'autres, il ne s'agit que d'une simple et logique continuité. Dans ce sens, le ministère de l'éducation nationale se donnait pour mission de mener à terme le projet de réforme entamé en 2002/2003 suivant un processus et des démarches inscrits dans une perspective qualitative. Les programmes dits de 2^e génération conçus dans le cadre de cette réforme devraient donc être contextualisés en prenant en considération la diversité sociolinguistique/ socioculturelle de la communauté algérienne. Cependant, le principe de l'unité de la nation pourrait faire obstacle à la promotion du plurilinguisme/pluriculturalisme algérien.

Notre recherche tend alors à identifier l'apport des nouveaux programmes en matière de plurilinguisme et le degré de prise en compte de la diversité sociolinguistique dans ces mêmes programmes. Pour ce faire, nous avons opté au premier abord pour l'analyse de certains documents de référence, puis nous avons essayé de prendre comme point de mesure l'avis des praticiens du terrain, en l'occurrence les enseignants des quatre langues dispensées à l'école algérienne durant les deux premiers cycles de l'éducation nationale. Des enseignants de profils diversifiés afin d'avoir des données sur l'adéquation ou l'écart entre le discours officiel et la réalité vécue en classe de cours. L'éventuel écart repéré, dû à la non-application des programmes par résistance ou par incompétence, ou dû même à un manque de formation des enseignants, offre à la curiosité scientifique de multiples questions sur l'origine de cet écart.

Mots-clés : programmes scolaires (2^e génération) ; réforme éducative ; politique linguistique et/ou éducative ; didactique du plurilinguisme ; compétence plurilingue/ pluriculturelle

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I : LES LANGUES EN ALGERIE

1. *Les langues officielles en Algérie*
2. *Les langues étrangères*

CHAPITRE II : RAPPORTS LANGUE/ IDENTITE ET LANGUE/ CULTURE

1. *Rapport langues / identité*
2. *Rapport langue/ culture*

CHAPITRE III : LA DIDACTIQUE PLURILINGUE/ PLURICULTURELLE

LA DIDACTIQUE PLURILINGUE/ PLURICULTURELLE

1. *Des notions à la base de la nouvelle réforme*
2. *Les compétences plurilingues/ pluriculturelles : une nécessité sociodidactique*

DEUXIEME PARTIE : PARTIE PRATIQUE

CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE I : CHOIX METHODOLOGIQUES

I. CHOIX METHODOLOGIQUES

1. *Rappel du thème et du contexte*
2. *Contexte d'avènement de la réforme dite de la 2e génération*

II. LES LANGUES DURANT L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE EN ALGERIE

1. *Finalités de l'enseignement des langues durant le cursus obligatoire*
2. *La langue de scolarisation*

III. TYPE DE RECHERCHE

CHAPITRE II : PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNEES ET OUTILS D'ANALYSE

1. *Les documents objet de l'analyse documentaire*
2. *Le questionnaire*
3. *Démarche de recueil de données*

CHAPITRE III : PROCEDURE D'ANALYSE

1. *Procédure d'analyse*
2. *Démarche d'analyse des documents*
3. *Grilles d'analyse*

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS

CHAPITRE I : ANALYSE DES DOCUMENTS

1. *Parcours et raisons de la 2^e génération de réforme du système éducatif algérien*
2. *La loi d'orientation sur l'éducation*
3. *Le référentiel général des programmes*
4. *Le guide méthodologique d'élaboration des programmes*
5. *Synthèse de l'analyse des documents*

CHAPITRE II : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

1. *Description des enquêtés*
2. *Analyse verticale des réponses*
3. *Analyse horizontale des réponses collectées*

II. SYNTHESE DES ANALYSES VERTICALE ET HORIZONTALE DU QUESTIONNAIRE

Volet I : les représentations des enseignants

Volet II : la formation des enseignants

Volet III : le plurilinguisme dans les nouveaux programmes

SYNTHESE GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Liste des tableaux

Tableau 1: Exploits de l'arabisation (1963-1970)	26
Tableau 2: Critères de sélection des informateurs	97
Tableau 3: Calendrier des formations	122
Tableau 4: Structure du cursus (GMEP, 2016, p. 12).....	140
Tableau 5: Objectifs communs à l'enseignement des langues	146
Tableau 6: Profil de sortie de l'enseignement fondamental (domaine des langues)	147
Tableau 7: Les enquêtés selon le sexe	158
Tableau 8: âge des enquêtés.....	159
Tableau 9: Expérience professionnelle des enquêtés.....	160
Tableau 10: Langues maternelles des enquêtés	161
Tableau 11: Langues d'enseignement des enquêtés	162
Tableau 12: Niveau d'étude des enquêtés	163
Tableau 13: Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'oral (1)...	168
Tableau 14: Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'écrit (1)..	169
Tableau 15: Réaction (1) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe	170
Tableau 16: Réaction (2) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe	171
Tableau 17: Réaction (3) des enseignants vis-à-vis du plurilinguisme en classe	172
Tableau 18: Intérêt des savoirs professionnels et d'expérience de l'enseignant pour l'E/A des langues.....	173
Tableau 19: Formation à la didactique du plurilinguisme (1).....	174
Tableau 20: La diversité : un atout ou un handicap (1)	175
Tableau 21: Convergence entre les didactiques des langues	176
Tableau 22: Prise en compte de la diversité dans les nouveaux programmes (1)	177
Tableau 23: La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (1).....	178
Tableau 24: La diversité dans les nouveaux programmes, justification (1)	179
Tableau 25: Langue préférée à y recourir si nécessaire (1)	181
Tableau 26: Volume horaire consacré à la matière (1)	182
Tableau 27: Enseignement des langues, objet/ outil (1)	182
Tableau 28: Correspondance statut politique des langues/réalité (1)	184
Tableau 29: Le français, est-il une langue étrangère en Algérie	185
Tableau 30: Concurrence ou complémentarité entre les langues en Algérie (1)	186
Tableau 31: Total des réponses obtenues sur l'ordre d'enseignement des langues	187

Tableau 32: Ordre proposé pour l'enseignement des langues	188
Tableau 33: Possibilité de l'apprentissage simultané des langues (1).....	191
Tableau 34: Existence d'une planification efficace et une politique linguistique (1) ..	192
Tableau 35: Les nouveaux programmes, répondent-ils au besoin réel en plurilinguisme (1).....	193
Tableau 36: Ouverture sur l'universel dans les nouveaux programmes (1)	195
Tableau 37: Les compétences dans les nouveaux programmes (1)	196
Tableau 38: Les exercices dans les nouveaux programmes (1).....	197
Tableau 39: La culture dans les nouveaux programmes (1)	198
Tableau 40: Adaptation des méthodes proposées dans les nouveaux programmes (1)	199
Tableau 41: Finalités des programmes, côté enseignant (1).....	201
Tableau 42: Finalités des programmes, côté apprenant (1)	202
Tableau 43: Contribution de la didactique du plurilinguisme à l'amélioration des compétences communicatives	203
Tableau 44: Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'oral (2)...	208
Tableau 45: Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'écrit (2) ..	209
Tableau 46: Réaction (1*) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe	210
Tableau 47: Réaction (3*) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe	211
Tableau 48: Prise en compte de la diversité dans les nouveaux programmes (2)	213
Tableau 49: La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (2).....	214
Tableau 50: Langue préférée à y recourir si nécessaire (2)	215
Tableau 51: Enseignement des langues, objet/ outil (2)	216
Tableau 52: Concurrence ou complémentarité entre les langues en Algérie (2)	217
Tableau 53: Possibilité de l'apprentissage simultanée des langues (2).....	218
Tableau 54: Les compétences dans les nouveaux programmes (2)	219
Tableau 55: Réaction (1**) des enseignant vis-à-vis le plurilinguisme en classe.....	221
Tableau 56: Réaction (1**) des enseignant vis-à-vis le plurilinguisme en classe.....	222
Tableau 57: A la base de l'enseignement des langues (2).....	222
Tableau 58: La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (3).....	224
Tableau 59: La diversité dans les nouveaux programmes, justification (2)	225
Tableau 60: Langue préférée à y recourir si nécessaire (3)	226
Tableau 61: Concurrence ou complémentarité entre les langues en algérie (3)	227
Tableau 62: Pourcentages obtenus selon la variable de la langue maternelle des enquêtés	229

Tableau 63: Pourcentages obtenus selon la variable de la langue enseignée par les enquêtés	237
Tableau 64: Formation à la didactique du plurilinguisme (2).....	238
Tableau 65: La diversité_ un atout ou un handicap (2)	239
Tableau 66: Prise en compte de la diversité dans les nouveaux programmes (3)	240
Tableau 67: La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (4).....	240
Tableau 68: La diversité dans les nouveaux programmes, justification (3)	241
Tableau 69: Langue préférée à y recourir si nécessaire (4)	241
Tableau 70: Volume horaire consacré à la matière (2)	242
Tableau 71: Enseignement des langues, objet/ outil (3)	243
Tableau 72: Correspondance statut politique des langues/réalité (2)	244
Tableau 73: Le français, est-il une langue étrangère en Algérie ? (2)	244
Tableau 74: Concurrence ou complémentarité entre les langues en Algérie (4)	245
Tableau 75: Possibilité de l'apprentissage simultanée des langues (3).....	245
Tableau 76: Existence d'une planification efficace et une politique linguistique (2) ..	246
Tableau 77: Les nouveaux programmes, répondent-ils au besoin réel en plurilinguisme (2).....	246
Tableau 78: Ouverture sur l'universel dans les nouveaux programmes (2)	247
Tableau 79: La culture dans les nouveaux programmes (2)	248
Tableau 80: Les compétences dans les nouveaux programmes (3)	248
Tableau 81: Les exercices dans les nouveaux programmes (2).....	249
Tableau 82: Adaptation des méthodes proposées dans les nouveaux programmes (2)	250
Tableau 83: Finalités des programmes, côté enseignant (2)	251
Tableau 84: Finalités des programmes, côté apprenant	251
Tableau 85 : Lexique extrait du guide de formation des inspecteurs	269

Liste des figures

Figure 1: Diminution hypothétique de la puissance du groupe à mesure que l'appartenance devient plus inclusive.....	46
Figure 2 : Schématisation des profils de sortie	145
Figure 3 : Les enquêtés selon le sexe.....	159
Figure 4: âge des enquêtés	160
Figure 5 : Expérience professionnelle des enquêtés	161
Figure 6: Langues maternelles des enquêtés.....	162
Figure 7 : Langues d'enseignement des enquêtés	163
Figure 8 : Niveau d'étude des enquêtés.....	164
Figure 9 : Lieux d'origine des enquêtés	165
Figure 10 : Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'oral.....	168
Figure 11 : Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'écrit.....	169
Figure 12 : Réaction (1) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe.....	170
Figure 13 : Réaction (2) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe.....	171
Figure 14 : Réaction (3) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe.....	172
Figure 15 : Intérêt des savoirs professionnels et d'expérience de l'enseignant pour l'E/A des langues.....	173
Figure 16 : Formation à la didactique du plurilinguisme (1).....	174
Figure 17 : La diversité : un atout ou un handicap (1).....	175
Figure 18 : Convergence entre les didactiques des langues.....	176
Figure 19 : La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (1)	178
Figure 20 : La diversité dans les nouveaux programmes, justification (1).....	180
Figure 21 : Langue préférée à y recourir si nécessaire (1).....	181
Figure 22 : Volume horaire consacré à la matière	182
Figure 23 : Enseignement des langues, objet/ outil (1).....	183
Figure 24 : Correspondance entre statut politique des langues et réalité.....	184
Figure 25 : Le français, est-il une langue étrangère en Algérie	185
Figure 26 : Concurrence ou complémentarité entre les langues en algérie (1).....	186
Figure 27 : Total des réponses obtenues sur l'ordre d'enseignement des langues.....	188
Figure 28 : Meilleures propositions données par les informateurs	189
Figure 29 : Ordre proposé pour l'enseignement des langues	190
Figure 30 : Possibilité de l'apprentissage simultané des langues (1)	191

Figure 31 : Existence d'une planification efficace et une politique linguistique	192
Figure 32 : Les nouveaux programmes, répondent-ils au besoin réel en plurilinguisme (1).....	194
Figure 33 : Ouverture sur l'universel dans les nouveaux programmes	195
Figure 34 : Les compétences dans les nouveaux programmes (1).....	196
Figure 35 : les exercices dans les nouveaux programmes (1).....	197
Figure 36 : La culture dans les nouveaux programmes	199
Figure 37 : Adaptation des méthodes proposées dans les nouveaux programmes	200
Figure 38 : Finalités des programmes, côté enseignant (1)	201
Figure 39 : Finalités des programmes, côté apprenant (1).....	202
Figure 40 : Contribution de la didactique du plurilinguisme à l'amélioration des compétences communicatives	204
Figure 41 : Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'oral (2)	209
Figure 42 : Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'écrit (2) ...	210
Figure 43 : Réaction (1*) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe.....	211
Figure 44 : Réaction (3*) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe.....	212
Figure 45 : Prise en compte de la diversité dans les nouveaux programmes (2).....	213
Figure 46 : La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (2)	214
Figure 47 : Langue préférée à y recourir si nécessaire (2).....	215
Figure 48 : Enseignement des langues, objet/ outil (2).....	216
Figure 49: Concurrence ou complémentarité entre les langues en Algérie (2).....	217
Figure 50: Possibilité de l'apprentissage simultanée des langues (2)	218
Figure 51: Les compétences dans les nouveaux programmes (2).....	219
Figure 52 : Réaction (1**) des enseignant vis-à-vis le plurilinguisme en classe	221
Figure 53 : A la base de l'enseignement des langues (2)	223
Figure 54 : La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (3)	225
Figure 55 : La diversité dans les nouveaux programmes, justification (2).....	226
Figure 56 : Langue préférée à y recourir si nécessaire (3).....	227
Figure 57 : Concurrence ou complémentarité entre les langues en Algérie (3).....	228

Introduction générale

Le fait de tenir compte des grandes mutations sociales et mondiales stipule la nécessité de se préparer aux changements dans tous les domaines dont l'éducation guide le cheminement. L'éducation doit donc suivre ces mutations et continuer dans sa mission première d'aider à former des citoyens responsables et qualifiés, d'aider les enfants à s'intégrer dans la société et à être capable de vivre dans un monde complexe, toujours en mutation. Il pourrait être indispensable à cet effet de repenser et de réorganiser le cadre d'enseignement/ apprentissage, formels et informels d'où les nombreuses réformes. Les programmes scolaires ont la part de lion dans ces changements.

L'éducation a le pouvoir de façonner l'avenir des individus et des sociétés, voir celui du monde entier. L'Algérie n'est pas exclue de la règle ; C'est un pays qui a connu de multiples relations avec les autres peuples du monde à travers son Histoire. Ce qui a visiblement marqué la (les) culture(s) et la(les) langue(s) du peuple et c'est le vif du sujet¹. La pluralité impose sa marque sur les mots langue et culture pour un peuple censé être singulier ; Ce phénomène paraît justifié par la simple raison que la langue, par sa fonction première de communication et d'information, référentielle, expressive ou conative, sert toujours à assurer les échanges et la mutualité des conversations et des interactions sociales.

Cette richesse historique en relation donne donc légitimité à la pluralité, et il devient admissible que le paysage linguistique en Algérie soit aussi riche et coloré de diversité, une diversité qui se donne droit à être prise en considération en élaborant les différentes politiques éducatives et linguistiques dont l'école se charge de réaliser la mission principale d'atteindre les objectifs assignés. Cette mission fait perdre à l'école sa boussole de servir les différentes politiques ou de servir la société à moins que les finalités espérées soient identiques. En d'autres termes, la raison le dicte, des espérances de la société se dessinent l'image de la société à construire par l'école. La politique linguistique et éducative n'a par conséquent qu'à interpréter et retracer ce dessin en programmes scolaires et accompagner leur mise en œuvre tout au long du parcours de construction.

Le système éducatif algérien à l'instar des autres systèmes dans le monde veille à l'élaboration des programmes scolaires et procède à une évaluation continue de ses programmes, le degré de réalisation, de réussite ou d'échec de ses éventuels projets. Le cas échéant, une révision, une rénovation ou une réforme s'impose². C'est le cas de la deuxième génération de réforme du système scolaire où la tutelle opte pour une remise en cause des programmes scolaires qui ont prouvé une certaine inefficacité après plus d'une

¹ Le sujet qui nous intéresse particulièrement ici.

² Pour distinguer entre les trois concepts, nous nous référons à la nature et à la profondeur des changements visés par l'action autrement dit les objectifs de cette action ; nous parlons donc de révision lorsqu'il s'agit de contrôle et d'examen (des programmes par exemples) ; lorsque l'action a pour but l'adaptation à l'environnement ou à des nouveautés quelconques nous parlons alors de rénovation ; quant à la réforme, il est question d'important changement voulu par les autorités dans un cadre institutionnel.

décennie de leur application ou, selon les responsables auprès du ministre de l'éducation nationale, il s'agit d'une simple et logique continuité, et c'est ce qui explique l'intitulé des conférences organisées par l'ex-ministère de l'éducation nationale, notamment celui de Février-Avril 2013 puis celui des 20 et 21 juillet 2013 tenues à Alger sur l'évaluation à mi-parcours de la réforme de l'école, cette qualification de mi-parcours veut dire que la réforme n'a pas encore touché à son terme et que ses objectifs non pas encore étaient atteints. Selon l'ancienne ministre de l'éducation, il s'agit de refonte pédagogique et de modernisation des programmes. Elle précise dans ce sens :

« Dans le cadre de la poursuite de la mise en œuvre de la réforme, le ministère de l'éducation nationale se donne pour mission de mener à terme tous les processus et démarches inscrits dans une perspective qualitative. Il s'agit de la refonte pédagogique, de la professionnalisation et de la bonne gouvernance » (Benghabrit, 2014, p. 6).

Madame la ministre réplique dans son entretien *« Evidemment, ce qu'il y a de bien, c'est que nous ne partons pas à « zéro ». Au contraire, nous pouvons aller très vite à partir du moment où nous pilotons selon un modèle » (Ibid., p. 25).*

D'un angle plus clair, l'école, selon les finalités de la réforme de 2003, avait pour mission de former les apprenants à la bonne citoyenneté et à assurer l'unité de la population dans une aire de démocratie. Cependant, beaucoup de personnes confondent unité de la nation et unité linguistique et même unité culturelle, pour eux il est difficile, voire impossible d'élaborer un programme éducationnel avec ce paradoxe d'unité nationale et de démocratie qui donne souvent allusion à la pluralité et la diversité, le principe d'une nation une langue, qui stipule d'ailleurs que la langue, véhiculant l'« esprit national », est chargée de la préservation de la mémoire nationale et de l'héritage des ancêtres.

« Elle se confond à la nation et à l'existence nationale. La maxime « s'il y a langue, il y a peuple ; pas de langue, pas de peuple » stimule les efforts des tenants de la nation vers l'établissement de l'« unique », la « pure », la « vraie », « notre » langue, la langue qui « exprime l'âme et la sagesse populaire », la langue dont se servent les témoignages écrits sur « notre » culture et « notre » civilisation anciennes. » (Todorova-Pirgova, 2001, p. 3).

Ce principe s'oppose ici à la réalité multilingue de l'Algérie et du monde moderne alors que la démocratisation en sociologie de l'éducation désigne :

« le processus d'accès croissant des catégories populaires à un bien, une pratique, une institution, etc. La mesure de la démocratisation est un enjeu central en sociologie de l'éducation et de la culture. On oppose souvent une démocratisation quantitative (ou « massification »), qui désigne l'accès globalement accru à un

niveau, un bien, et une démocratisation qualitative qui modifie (rait) structurellement les hiérarchies sociales. » (Lebaron, 2009, p. 46)

Cette hiérarchie, si applicable sur les langues, correspond bien à la notion de statut des langues. De plus, une culture qui s'isole dans un terrain pluriculturel comme celui de l'Algérie est amenée à disparaître, les ethnologues le signalent souvent. C'est un facteur de dimension universelle d'universaliser les valeurs à apprendre pour s'ouvrir sur l'autre. A nos yeux, une culture au sein d'autres, tout comme une langue parmi d'autres, est un sujet et objet qui donne privilège à la cohabitation au lieu de conflit, à la diversité enrichissante au lieu de la séparation appauvrissante. Donc, il est devenu de droit et de devoir qu'on cède la place à un pluriculturalisme et un plurilinguisme légitimes et justifiés. La diversité sociolinguistique et socio-culturelle en Algérie, les transformations politiques et économiques qu'imposaient la mondialisation et l'économie du marché exigent qu'on admette et assume une quelconque coexistence des langues et des cultures.

Le plurilinguisme et le multilinguisme³ existent en Algérie, un pays multilingue où la majorité du peuple sont plurilingues. C'est ce que confirme Abbes Kara dans son article sur la variation dans le contexte algérien « dans le contexte algérien, les apprenants sont en majorité plurilingues. » (Abbes-Kara, 2010, p. 01). Il y a aussi une multitude de travaux menés par Dalila Morsly et Khaoula Taleb-Ibrahimi insistant sur le caractère plurilingue des Algériens. Donc, il paraît évident que l'école prenne conscience de cette pluralité. Toutefois, un monolinguisme politique existait depuis l'indépendance malgré le discours des politiques qui appellent toujours à l'ouverture sur les langues et cultures universelles. L'ancien président de la république Abdelaziz Bouteflika lors du discours d'installation de la Commission Nationale de la réforme du système éducatif algérien en 2000 mentionna :

« La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur » (Benzaghou, 2000, p. 10).

³ Nous adoptons ici la définition du Conseil de l'Europe qui distingue le plurilinguisme autant que compétence des locuteurs du multilinguisme qui désigne la présence de plusieurs langues dans un lieu donné, indépendamment de ceux qui les parlent. (CECR 2003, p. 16).

De la même voix et dans la même voie de discours, l'ex-ministre de l'éducation qui conduisit la dite réforme de 2^{ème} génération et lors d'un entretien publié dans la revue EducRecherche n°9 de l'INRE Algérie reconferme cet objectif d'ouverture :

« Ainsi, nous développerons en lui [l'élève] des capacités intellectuelles (esprit d'observation, d'analyse, de synthèse et de créativité) et psychoaffectives qui l'habilitent à devenir responsable, autonome, doté d'un esprit critique. Ce sont quelques traits du profil intellectuel du citoyen du III^{ème} millénaire » (Boukertouta & Belanteur, 2014, p. 16).

Alors notre question principale de recherche se résume ainsi : Dans quelle mesure la deuxième génération de réforme du système éducatif algérien prend la dimension plurilingue dans ses nouveaux programmes, autrement dit, comment envisage-t-elle l'enseignement des langues, ou encore que propose-t-elle en la matière ?

En guise de réponse à cette question nous pouvons émettre les hypothèses qui suivent.

- i. La plupart des systèmes éducatifs, depuis longtemps monolingues, éprouvent une certaine résistance au changement de politique, ils ont pour principe : une nation une langue, ça pourrait être le cas de l'Algérie. En d'autres termes, le système éducatif refuse même d'admettre la diversité linguistique et culturelle.
- ii. Vu la situation sociolinguistique de l'Algérie et les exigences de la mondialisation, le système scolaire est conscient de cette double exigence interne et externe et par conséquent, il prend en considération l'hétérogénéité linguistique et culturelle dans les programmes scolaires destinés à l'enseignement des langues en particulier.
- iii. La pluralité linguistique et culturelle influe sur chacune des langues ou des cultures en contact ; Et si elle devrait exister, cette influence créerait un climat conflictuel entre les langues et cultures concernées et la tutelle en a conscience.

Partant du contexte général qui impose aux institutions étatiques et aux décideurs politiques d'adapter le système éducatif aux exigences internes et externes du pays, de la société, la contextualisation des programmes scolaires devient une obligation. Cette contextualisation passe par deux étapes principales, la première consiste en l'évaluation des programmes en vigueur à partir des données de la société notamment sa culture et sa (ses) langue(s) ; à partir des données des apprenants notamment, leur rapport à la société, leurs relations, interactions et rôles au sein de cette société ainsi que le profil auquel aspire

la société et qui définit les objectifs des programmes. A cette étape-là, il est indispensable, nous semble-t-il, de prendre en compte la situation économique du pays ainsi que les exigences de la mondialisation, scientifiques et technologiques en particulier. Cette évaluation vise précisément la réussite des programmes à réaliser les objectifs assignés. Elle n'est pas une fin en soi mais plutôt une étape de départ vers une deuxième pour une révision rigoureuse et une amélioration incontestable. L'élaboration des nouveaux programmes et leur mise en œuvre reflèterait donc une prévision d'un avenir meilleur pour toute la société. Ce constat ne peut être vérifié qu'à l'aide d'une nouvelle évaluation. L'actuel travail de recherche ne se veut ni peut substituer à cette évaluation. Notre objectif est centré sur la prise en considération de la diversité sociolinguistique et socioculturelle dans les nouveaux programmes, en d'autres mots, quelle place accorde-t-on aux langues dans ces programmes ? Dans quelle mesure ces programmes traduisent-ils l'intérêt politique et l'intention déclarée d'ouverture sur l'altérité ?

Répondre à ces questions propose que nous explorions le terrain pour décrire la situation sociolinguistique du pays en premier. Puis, nous abordons le sujet de l'identité dans ses rapports à la langue et qui, du point de vue politique, doit conserver l'unicité. C'est un prétexte souvent lancé en faveur de l'idée d'une nation-une langue. Une idée qui mène et anime souvent une certaine forme de résistance aux appels d'ouverture sur l'universel. Un autre point considéré comme important et qui mérite que nous jetions un coup d'œil même superficiel sur quelques notions vantées dans les programmes de cette 2^{ème} génération concerne globalement la didactique du plurilingue/ pluriculturelle dans une approche curriculaire où le projet pédagogique a un rôle crucial dans la mise en pratique des programmes scolaires. Dans cette approche qui se veut d'ailleurs par les compétences, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité font des compétences transversales la base de développement de l'apprentissage et un transfert positif des stratégies en vue d'améliorer les compétences de l'apprenant et améliorer ainsi le rendement de l'école en général.

Tous ces points et bien d'autres idées que nous jugeons utiles pour notre étude seront abordés dans la partie théorique.

Pour ce qui est de la méthodologie, nous proposons une partie pratique divisée elle-même en deux sous-parties dont la première explicite le cadre méthodologique adopté dans notre recherche, les choix méthodologiques, le type de recherche, le protocole suivi pour recueillir les données et les outils de l'analyse. La deuxième sous-partie, nous la consacrons à l'analyse des résultats obtenus. Nous rappelons et précisons que notre

recherche ne vise pas l'évaluation proprement dite des programmes scolaires mais elle se veut exploratrice au premier abord pour en extraire les indices de bonne volonté de l'État d'opter pour l'enseignement/ apprentissage des langues comme une richesse permettant l'accès à l'universel et une ouverture sur les autres peuples et les autres cultures. C'est ce qui exige une analyse des documents références, fondateurs qui régissent le système éducatif algérien, à savoir, la loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008, le référentiel général et le guide d'élaboration des programmes de 2009. Les programmes-mêmes objets de notre étude vont être exploités afin de valider les hypothèses émises au départ. Les enseignants, en tant qu'acteur principal de la mise en œuvre des programmes et leur réalisation sur le terrain ont leur part dans la question. Praticiens et médiateurs de profils divers⁴, leurs avis⁵ sont indispensables à l'établissement des conclusions finales.

Notre objectif premier est de montrer l'importance de prendre la diversité sociolinguistique et socioculturelle des apprenants en considération. A notre sens, ça donnerait un meilleur rendement scolaire et l'éducation profite ainsi de cette richesse comme un atout et un instrument de développement. En deuxième lieu, les représentations notamment négatives tant exploitées médiatiquement et sur les réseaux sociaux à l'encontre des programmes scolaires ne prouvent en aucun point la médiocrité de ces programmes ou justifient l'échec scolaire. Ceci a besoin d'être vérifié scientifiquement et cela n'est possible que par le biais d'une mise en pratique. Cette mise en pratique pour qu'elle soit crédible devrait, à notre sens, exclure l'expérience et les jugements non-fondés des parents d'élèves, des journalistes non-spécialistes en la matière et les enseignants qui peuvent être derrière un dysfonctionnement quelconque. Même si les porteurs de ce type de jugements savent par objectivité que s'il y a lieu d'une faille, les raisons se multiplient, ça peut être un problème de planification ou de mise en application et pas forcément comme ils insistent en référant toute échec scolaire à la qualité des programmes.

Il va de soi donc que si notre étude plaide pour une prise au sérieux d'une didactique plurilingue/ pluriculturelle dans l'enseignement/ apprentissage, notamment des langues, elle se veut aussi une vérification des résultats relevant d'autres recherches qui ont souligné un écart énorme entre le niveau institutionnel par sa planification, ses lois,

⁴ La diversité des profils par l'origine ethnique, la langue maternelle ou la langue enseignée sont des variables que nous avons exigées pour le besoin de notre recherche.

⁵ Nous avons opté pour le questionnaire comme outil de collecte des avis des praticiens par différentes voies à cause des conditions dictées par la pandémie et les circonstances qu'imposées la COVID-19.

directives et orientations, programmes y compris, et le niveau d'application qui est l'école avec tous les acteurs contribuant à la mise en œuvre des programmes scolaires.

Le lecteur de ce travail découvrira certes l'importance des notions, concepts et idées évoqués ou développés mais il se rendrait compte de l'ampleur du sujet et d'une réalité ressentie amère par des personnes responsables s'intéressant à l'éducation des générations qui feront l'avenir de la société et du pays⁶.

La conclusion rappellera les principaux résultats obtenus et mettra en évidence l'ensemble de cette recherche en offrant la voie large aux idées à développer ultérieurement et aux propositions de travaux qui en découlent.

⁶ Ce genre de personnes que nous avons rencontrées souvent au cours de notre travail à l'éducation nationale depuis 16 ans n'a de souci qu'un avenir meilleur pour nos enfants et pour le pays. Des moments vécus et des propos entendus, parfois émouvants pourraient être à l'origine de notre motivation à choisir ce sujet.

Première partie : cadre théorique

Chapitre I : les langues en Algérie

Les langues en Algérie

L'Algérie, le plus grand pays d'Afrique, du monde arabe et du bassin méditerranéen avec sa superficie et ses frontières terrestres, a connu à travers son Histoire de multiples relations avec les autres pays du monde. Ces relations ont visiblement marqué les différents domaines de la vie et notamment les langues dont nous nous intéressons particulièrement. Le mot langues a pris spontanément la marque du pluriel comme évolutions naturelle conséquente de l'évolution des diverses interactions au sein d'une société elle-même diversifiée et plurielle. Les chapitres qui suivent expliqueront mieux cette approche de pluralité et de diversité. Le phénomène n'est pas unique à l'Algérie alors que toutes les sociétés sont créées de diversité. Cela est, en toute évidence, justifié par la simple raison que la langue par sa fonction première de communication et d'information, référentielle, expressive ou conative, sert toujours à assurer les interactions sociales, tel que l'explique De Saussure. Chez les analystes du discours, on appelle ses interactions sociales conversations.

Partant de cette richesse historique en relations, il devient admissible que le paysage linguistique en Algérie soit riche et coloré de plusieurs couleurs.

1. Les langues officielles en Algérie

Depuis la révision constitutionnelle de 2016, l'Algérie a deux langues officielles, l'arabe et le tamazight. Auparavant, seule la langue arabe jouit de ce statut.

Rappelons seulement que la Constitution Algérienne en vigueur stipule dans l'article n°3 que l'arabe demeure toujours la langue de l'État. Alors que l'officialisation du tamazight désigne, comme le décrète l'article n°4, la création d'une Académie algérienne de la langue amazighe chargée de réunir les conditions de la promotion de tamazight en vue de concrétiser ce statut de langue officielle¹. Cette distinction appelle les berbérissants à élargir leur champ de combat au niveau international pour que le tamazight soit reconnu dans les relations internationales afin d'avoir le statut de langue de l'État, c'est-à-dire, la mobilisation collective des berbérissants des pays où le tamazight est répandu, à savoir

¹. Nous rappelons qu'un Haut-Commissariat fut créé par un décret présidentiel sous n° 95-147 du 27 mai 1995, chargé de la réhabilitation de l'amazighité et de la promotion de la langue amazighe ainsi qu'un décret exécutif n° 03-470 du 2 décembre 2003 portant création, organisation et fonctionnement d'un Centre national pédagogique et linguistique pour l'enseignement du tamazight.

l'Algérie, le Maroc, la Lybie, le Mali et le Niger. Dans ces pays le tamazight a un statut de langue officielle ou nationale.

Commençons par la langue arabe en respect à l'ordre et au statut officiel accordé à cette langue.

A. L'arabe

Sans y retourner longuement sur l'Arabe désigné par la constitution, nous mentionnons en toute brièveté qu'il s'agit de l'Arabe classique, langue du saint Coran.

La quasi-totalité des Algériens parlent l'arabe depuis l'avènement de l'Islam dans la région. Mais la langue a connu une période de crise durant les cent trente-deux ans de colonisation pendant lesquelles le français était la langue officielle. Au lendemain de l'indépendance, et tel un geste anticolonial connu par un mouvement d'arabisation, l'arabe se trouvait face à une situation sociolinguistique très délicate, il lui était difficile, voire impossible de substituer le français dans tous les domaines et dans toutes les situations formelles et informelles. Ceci explique les politiques linguistiques d'arabisation qui se sont succédées et l'armada de textes et lois législatifs essayant de « monolinguiser »¹ la société.

B. L'arabisation

Ce qui a été particulier dans l'histoire de l'Algérie, c'est bien la longue période de colonisation avec bien sûr tous les types de destruction qu'on avait déployés pour maîtriser la situation sur les plans, militaire, politique, économique, social et culturel. Ainsi, le projet de destruction pour une meilleure soumission du pays a été centré principalement sur l'être humain qui est l'algérien, la pierre angulaire de tous les projets visant la société. C'est donc l'identité des Algériens qui devrait être ouverte sur le modèle occidental. De cette conception de moderniser l'Algérie, la civilisation à cette époque-là exigeait que la langue française soit la clé d'ouverture ; Khellil Mohand parle de la première école « Maure-française » créée en 1836 où « *l'autorité coloniale voulait amener à elle les indigènes ; c'était là le plus sûr moyen de les conquérir à cause de la civilisation* » (Khellil, 1983). Grandguillaum affirme dans ce sens le pouvoir de ce moyen et l'insistance des français à l'imposer aux Algériens. « *En effet, la langue française prit sa place dans l'enseignement et pour les usages officiels. L'ouverture au monde moderne se fit par le français* »

¹ Le terme a été utilisé par Abbes-Kara (2010, p. 79).

(Grandguillaume, 2004). Il s'agissait donc, dès l'indépendance, de restaurer la langue qui correspond à l'identité proprement algérienne et de rejeter tout ce qui était jusque-là étranger. Cependant, le mouvement d'arabisation n'était pas seulement technique¹ ; La langue française sert toujours de moyen de modernité, de gestion administrative, de relations économiques, de langue d'enseignement etc. la priorité est accordée donc à la construction d'une personnalité propre ; avec une histoire, une culture et une religion et des traits distinctifs la distinguant de la personnalité occidentale tant voulue par le colonialisme français. De ce fait,

« l'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de l'arabe et une récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même » (k. Taleb-Ibrahimi, 1997, p. 184)

Ainsi, l'Algérie, qui garde depuis des siècles une idéologie arabo-islamique, considère toujours que la langue arabe est un composant indissociable de la personnalité nationale algérienne. Ceci avait bien débuté avant l'indépendance. C'était le souci de l'Emir Abdelkader qui rédigeait ses documents en arabe et travaillait à l'aide des Zaouïas à la préservation de cette langue. C'était encore le principe de l'Association des Oulémas Musulmans Algériens qui, depuis les années trente du siècle dernier, incite le peuple à l'apprentissage de l'arabe. Puis, dès les années cinquante, elle envoya des délégations estudiantines vers l'Egypte, l'Irak, la Syrie, la Jordanie et le Kuwait pour la formation des futurs enseignants. De ce mouvement de résistance à la francisation naît le concept de l'arabisation bien avant l'indépendance du pays.

Le conflit entre arabisation et francisation a connu son seuil les premières années de la révolution puis vint le projet quadriennal de De Gaulle 1958-1962 visant la formation d'un cadre francophone qui prendrait la gestion du pays après l'indépendance. Le projet a sensiblement réussi dès l'intégration des étudiants formés dans les universités et instituts français à la révolution. La rédaction des accords d'Evian uniquement en français en est la preuve (Saâdi, 1993, p. 41-44).

¹ Nous qualifions de technique la phase de définition des moyens, des capacités et des ressources indispensables à l'application d'une politique linguistique, cette phase n'est qu'une étape du processus d'aménagement linguistique ; L.J. Rousseau l'appelle « les préalables à l'élaboration d'une politique linguistique ».

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie héritait 170 écoles arabophones et trois lycées dont la plupart ne convenaient pas à l'exercice dans des conditions normales. Ce qui signifie que le secteur de l'éducation nationale ne comptait que sur les établissements français avec leurs encadrements dans sa mission.

Les efforts d'arabisation de l'enseignement ne se concrétisèrent qu'à partir de 1970 avec comme résultats :

- Arabisation du tiers des classes de l'enseignement général et des écoles moyennes ;
- Arabisation de toutes les classes littéraires au lycée ;
- Arabisation du tiers des classes scientifiques au lycée ;
- Arabisation des matières (disciplines) sociales ;
- Arabisation de la philosophie au lycée ;
- Transfert de l'Institut de Bouzaréah à un institut supérieur de formation des enseignants de lycée ;
- Un deuxième institut fut inauguré à Constantine puis un troisième à Oran ;

Nous ne pouvons rappeler toutes les statistiques relatives au mouvement d'arabisation dans tous les secteurs étatiques ¹ mais nous nous limitons ici à l'éducation nationale. Nous présentons dans le tableau qui suit les exploits de l'arabisation dans le domaine de l'éducation nationale durant la période de 1963-1970 :

Tableau 1: Exploits de l'arabisation (1963-1970)

Enseignement primaire		Enseignement moyen		Enseignement secondaire	
1^{re} AP	Totalement arabisées. Aucune langue étrangère n'est enseignée	1^{re} AM	Les matières littéraires sont dispensées en arabe excepté pour la	1^{re} AS	Le volume horaire alloué à la langue arabe varie de 5 à 8 heures en
2^{ème} AP		2^{ème} AM		2^{ème} AS	

¹ Il est à rappeler que l'arabisation a touché aussi les secteurs de : la justice, l'armée populaire nationale (administration et formation des individus), les affaires religieuses, le sport et la jeunesse, la poste et la télécommunication...

3 ^{ème} AP	Les matières littéraires sont dispensées en arabe (avec un volume horaire de 10 à 15 heures par semaine) et les matières scientifiques en français	3 ^{ème} AM	géographie (avec un volume horaire de 8 à 10 heures par semaine) et les matières scientifiques en français	3 ^{ème} AS	dépendant de la langue d'enseignement de l'Histoire (si la matière est dispensée en français ou en arabe).
4 ^{ème} AP		4 ^{ème} AM	Observation : il y a environ 15 écoles moyennes arabisées plus plusieurs classes arabisées au niveau des écoles moyennes et lycées bilingues.	Observation : il y a 3 lycées totalement arabisés plus plusieurs classes arabisées au niveau des lycées bilingues.	
5 ^{ème} AP					
6 ^{ème} AP					

Ces réalisations ont marqué la période jusqu'à l'année scolaire 1977/1978 où la langue française a commencé à reprendre place surtout dans l'enseignement des disciplines scientifiques, plus précisément avec l'apparition des articles intitulés « *problèmes de l'enseignement et de l'éducation* » de l'ex-ministre de l'éducation Mustapha Lacheraf dans les numéros 09,10 et 11 du mois d'Août 1977 du journal El-Moudjahid¹. Ces articles ont été considérés comme renversement de la politique d'arabisation en vantant l'importance de la langue française dans sa dimension internationale notamment dans le domaine des sciences et des technologies (Saâdi, 1993).

La commission nationale pour l'arabisation installée en 1975 auprès du parti politique, unique détenteur du pouvoir depuis l'indépendance, le FLN, a été vite gelée de toute activité. Ces recommandations ont été adoptées de nouveau lors du quatrième congrès national du parti le 08/01/1979. Ce congrès recommande dans son texte l'application stricte et efficiente des textes de la charte nationale relative à la révolution culturelle en général et à la langue arabe en particulier. Il réclame, en application des recommandations

¹ Rekibi A. parle dans son ouvrage « *الفرانكوفونية مشرقاً ومغرباً* » des articles de Mustapha Lacheraf parus dans le journal arabophone ech-chaab du 29/08/1977 au 06/09/1977.

du premier colloque national autour de l'arabisation, la prise de toutes les mesures servant la restauration du statut de la langue arabe au sein du parti et dans l'administration, l'économie, la société, la culture et l'intégration des programmes d'arabisation dans les futurs plans nationaux de développement. Les efforts de la commission centrale du parti furent intensifiés durant 1980 mais en vain jusqu'au 05 octobre 1988 connu par les événements qui ont tout bouleversé notamment le régime unique. L'ouverture du pays à partir de cette date sur le multipartisme a donné légitimité à la diversité dans tous les domaines, politique surtout et culturel. La diversité culturelle, à son tour, donna droit aux défenseurs de la laïcité, de l'amazighité et de l'arabité entre autres de défendre leurs principes chacun de son côté. En conséquence, le conflit entre les partisans de l'arabisation et ses détracteurs, au lieu de trouver fin le 16/01/1991 avec l'apparition de la loi n° 91-05 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe dans les différents domaines de la vie nationale, se voit réanimer de nouveau. Cette loi n'a également pas abouti à l'application espérée et fut gelée par le président Mohammed Boudiaf juste avant qu'il ne soit assassiné en suspendant ladite loi par l'expression « *jusqu'à réunion des conditions nécessaires* » (décret n°92-02 du 04/07/1992). Cet événement d'assassinat a marqué le début de la décennie noire qu'a connue l'Algérie durant laquelle de vrais combats eurent lieu concernant les langues et leurs promotions. Le décret précédemment cité fut abrogé lors du Conseil du gouvernement du 03/07/1996. Cela a redonné espoir aux partisans de l'arabisation surtout avec le vote à l'unanimité de la loi qui décrétait l'obligation d'utiliser l'arabe classique lors des correspondances et communications administratives le 17/12/1996. Dès lors, aucun événement marquant n'a eu lieu jusqu'à la révision constitutionnelle du 15/02/2008 et l'article 212 qui interdit toute atteinte à l'arabe, comme langue nationale et officielle. L'article est également maintenu lors de la révision du 06/03/2016.

Il est à noter que les maintes tentatives d'imposer l'Arabe classique sur tous les plans et dans tous les domaines par la voie juridique ont voué à l'échec et peu de lois ont été respectées. Nous pensons que la cause majeure de cette non réussite est due au fait que le changement naît et part d'un bon diagnostic de la réalité si multiple et diversifiée. L'avenir d'un peuple ne doit jamais être prévu par une décision irréfléchie. Le choix de la langue ne doit jamais être imposé par un(e) politique irresponsable qui va contre nature. Selon L.J. Rousseau :

« Une politique linguistique fondée sur une demande politique qui ne serait pas soutenue par une demande sociale est vouée à l'échec [...] Il importe de tester l'implantabilité des changements prévus et de s'assurer de la capacité des populations à accepter et à intégrer le changement. Par conséquent, il convient de trouver le bon rythme et de ne pas entreprendre d'actions au-delà des capacités et des ressources disponibles » (Rousseau, 2005, p. 15).

Cependant, malgré la concurrence et le fait que l'arabe classique ne soit la langue maternelle d'aucun Algérien tel que prouvé par plusieurs chercheurs algériens dont Khaoula Taleb-Ibrahimi, Ibtissem Chachou, Karima Aït Dahman et autres, cette langue garde toujours le statut de langue officielle et nationale de l'État.

C. Le tamazight

Le passage de divers peuples qui ont conquis l'Algérie n'a pas pu faire disparaître la langue amazighe, les berbères ont pu la conserver comme ils conservent toujours leurs traditions et leurs mœurs. Il n'est pas lieu ici de rappeler toutes les hypothèses sur l'origine du berbère en tant que langue¹ ou en tant que population alors que les écrits ne manquent pas en le sujet, de multiples travaux ont largement décrit la situation. Nous lisons par exemples dans « la civilisation des Arabes » qu'il s'agit d'« une langue particulière extrêmement ancienne, probablement d'origine phénicienne » (Gustav Le Bon, 1884, p. 109). La revue de littérature que nous avons parcourue sur le sujet nous a conduit à nous limiter dans ce travail aux quelques faits marquants qui retracent l'évolution et la promotion du tamazight en Algérie.

En réalité, Tamazight avec toutes ses variétés dont le kabyle, le chaoui, le mzab et le targui qui sont les plus parlées (K. Taleb-Ibrahimi, 2006) connaît au sein même des variétés des différences d'une région à l'autre. Le tamazight a vécu le même sort que la langue arabe durant la période coloniale qui voulait à tout prix effacer tout ce qui renforce le rattachement des Algériens à leurs origines y compris leur histoire linguistique. Cela dans le seul objectif, rappelons-le, de franciser la société algérienne en avantageant le français aux autres langues. Vers la fin de cette période, le projet quadriennal de De Gaul qui avait pour but la formation d'un cadre francophone afin d'assurer une certaine

¹ Les chercheurs de tous les domaines notamment en anthropologie, en histoire, en archéologie, en linguistique, en sociolinguistique et même des écrivains n'ont pas manqué de fouiller les moindres détails autour du sujet. Nous signalons que nous utilisons dans notre travail le tamazight ou le berbère dans le même sens pour désigner la langue même si certains chercheurs emploient le mot berbère pour désigner exclusivement la population et le mot tamazight pour désigner la langue de celle-ci.

dépendance à la France après l'indépendance a pleinement profité de la diversité. En réalité, on animait des conflits d'ordre idéologique ou ethnique en se basant sur la différence des langues. Ceci, et il est toujours d'actualité, crée en permanence un climat conflictuel et donne avantage et vie à la langue française en Algérie. Les événements dits « *la crise berbériste de janvier 1949* » (Saleh, 1999) en sont la preuve¹ pendant lesquels certains nationalistes d'origine kabyle ont revendiqué la pluralité sociolinguistique contre l'exclusif identifiant « *arabo-islamique* » de l'identité nationale. Mais la priorité accordée à la lutte contre le colonialisme dépassait tout conflit entre les Algériens.

Au lendemain de l'indépendance, le choix purement politique de la langue arabe comme langue de l'État et de l'école fait écarter le tamazight et le prive de tout statut dans la politique linguistique. A cette époque, certaines personnalités algériennes qui ont fui vers la France et quelques immigrés ont multiplié leurs activités pour la sauvegarde de la langue amazighe. Ils ont réussi en 1967 à créer l'Académie Berbère qui avait un rôle très important dans la conservation et la promotion de cette langue. L'année 1980 fut marquée le 20 avril par des événements dits « *le printemps amazighe* » déclenchés depuis l'université de Tizi-Ouzou suite à l'interdiction de Mouloud Maamri de parler de la poésie kabyle (Chachou, 2013, p. 7).

En 1983, lors de son congrès, le FLN parti unique au pouvoir depuis l'indépendance confirma l'appartenance amazighe du peuple algérien. Ce qui est considéré comme valorisation de la langue.

Octobre 1988 était l'ouverture à la diversité dans toutes ses dimensions. Individus, associations et partis politiques. Ils pouvaient désormais mener leurs activités librement.

La rentrée scolaire 1994/1995 fut marquée par un appel du Mouvement Culturel Berbère au boycott de l'école. Un appel à la promotion du tamazight en tant qu'une langue nationale et officielle et à son introduction à l'école. La revendication exprimée depuis le 20/04/1994 n'a pas eu de réaction positive de la part du pouvoir ce qui a poussé les berbérésants² à entamer une grève appelée « *grève du cartable* » qui a perduré jusqu'à l'apparition du décret présidentiel n°95-147 du 27/05/1995 portant création du Haut-Commissariat à l'amazighité dont la mission est (Art. 4) :

¹ Saleh Belaid va plus loin dans son ouvrage intitulé « *في المسألة المازيغية* » où le colonialisme a essayé de semer l'égoïsme chez les dirigeants kabyles durant la guerre de libération en animant le sentiment d'autodétermination chez eux et ceci pour faire taire le mouvement de libération en Algérie, dit-il.

² Le terme est utilisé pour désigner les spécialistes de la langue et de la culture berbère. Chaker S. et Chachou I. l'utilise souvent pour désigner les militants et les défenseurs de la question amazighe.

- La réhabilitation et la promotion de l'amazighité et sa promotion en tant que l'un des fondements de l'identité nationale.
- L'introduction de la langue amazighe dans les systèmes de l'enseignement et de la communication.

L'année scolaire suivante connaissait l'introduction de l'enseignement du Tamazight pour les élèves de 8^e Année Fondamentale et ceux du terminal dans 16 wilayas comme première expérience.

En avril 2001, débutèrent de tragiques événements dits « *le printemps noir* » ou encore « *la crise de kabylie* ». En conséquence, l'amazighité est introduite dans la constitution en tant que langue nationale « *le Tamazight* » Article 3bis de la constitution de 2002.

Un long combat mené par les berbérissants et des sacrifices sont largement fournis afin que le Tamazight atteigne le statut actuel exprimé dans l'article 04 de la constitution de 2016¹.

Loin de décrire le système de la langue elle-même qui n'est pas notre sujet ici, nous signalons juste que cette langue orale depuis des siècles, rencontre toujours un sérieux problème de transcription (officielle). Quel système choisir, le Tifinagh (caractère d'origine et utilisé par les Touaregs), l'Arabe (le système de langue de l'État) ou le Français (le système le plus utilisé actuellement) ? (Chaker, 2011, p. 55). Chaque système a des partisans qui essayent de l'imposer sans qu'on n'arrive à un avis convaincant tout le monde. Ajoutant à cela le caractère optionnel de l'apprentissage du Tamazight fait qu'on n'arrive toujours pas à généraliser l'enseignement de cette langue sur tout le territoire algérien sinon à la proposer comme langue d'enseignement comme l'espèrent les partisans de la cause.

Donc, il est de première importance de choisir un modèle dédié à l'enseignement surtout pour les non-amazighes qui devraient apprendre le Tamazight à partir de l'écrit. Dans cette optique, la tutelle propose l'enseignement des variétés comme libre choix aux enseignants en prenant en compte la prédisposition des élèves et leur contexte familial « *Il faudra retenir la variante locale (kabyile, chaoui, muzabite ou tergui...) pour le premier et*

¹ « Art. 4. -Tamazight est également langue nationale et officielle.

L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national.

Il est créé une Académie algérienne de la Langue Amazighe, placée auprès du Président de la République.

L'Académie, qui s'appuie sur les travaux des experts, est chargée de réunir les conditions de la promotion du Tamazight en vue de concrétiser, à terme, son statut de langue officielle. »

le deuxième palier, et intégrer les autres variantes linguistiques au 3^{ème} palier de l'enseignement de base et au secondaire» (RGP, 2009, p. 65)¹.

2. Les langues étrangères

Pour raisons de développement scientifique, économique et sociétal et en répondant aux exigences de la mondialisation, l'Algérie indépendante se trouvait devant l'obligation d'ouverture sur les langues étrangères et elle accordait à cela une grande importance. Nous lisons dans le préambule de loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008

« La définition d'une nouvelle politique de l'éducation en mesure de répondre aux ambitions de la nation, inscrite dans le mouvement irrépressible de la mondialisation, suppose, en premier lieu, la formalisation de principes fondamentaux et de finalités à hauteur des défis qui s'imposent à nous [...] développer l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamental, deux langues étrangères[...] La tendance mondiale en matière d'enseignement dans un monde structuré autour de la communication est au plurilinguisme, impliquant l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles d'enseignement » (Loi n°08-04, 2008, p. 6)².

Ainsi formulée, la finalité de l'éducation de s'ouvrir sur l'universel et sur le plurilinguisme qui est considéré comme atout indispensable pour réussir est traduite dans l'article 04 de la loi susmentionnée comme l'une des missions de l'école *« Permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »* (ibid., art. 4)

Par ailleurs, la présence des langues étrangères présente une certaine hiérarchie qui n'est pas toujours la même entre le statut politique et le statut réel dans la vie des Algériens ou même au sein de l'école.

A. Le français

Connu comme langue officielle durant toute la période coloniale, le français perd son statut dès l'indépendance. Cependant, il n'était pas aisé de tout arabiser d'un jour au lendemain ce qui a donné au français une force de résistance pour quelques années puis il

¹ RGP : Référentiel Général des Programmes.

² Loi n°08-04 : Loi d'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008.

commence à reculer à partir des années soixante-dix avec l'arabisation du système éducatif.

Toutefois, le besoin d'une langue d'ouverture, de sciences et de modernité¹ imposa aux autorités le recours au français déjà vivace et maîtrisé par un nombre considérable de locuteurs algériens (Grandguillaume, 2004). Ceci donna à la langue française l'avantage d'être enseignée comme première langue étrangère dès la troisième puis la quatrième année primaire à l'école fondamentale des années 70-80 et depuis la deuxième année primaire avec l'application de la réforme du système éducatif en 2004. Cette dernière expérience a échoué pour cause de complexité, ce qui a fait retarder son enseignement à la troisième année primaire dès la rentrée scolaire 2006. Il est lieu ici de rappeler le discours du président Bouteflika en 2000 devant l'assemblée populaire nationale dans lequel il déclara :

« La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent, pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale et officielle, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne sauraient lui disputer » (Aït Dahmane, 2007)

Ce discours confirme bien la place accordée au français qui reste aussi privilégié à l'enseignement supérieur et le principal véhicule de la science en Algérie jusqu'à la décision du ministre de le remplacer par l'anglais en 2019.

Rappelons que 13,804 millions d'Algériens parlent français et sont qualifiés de francophones « réels », selon des estimations données en 2018 par l'Observatoire de la langue française de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Des statistiques classant, de ce fait, l'Algérie comme le deuxième pays francophone dans le monde sans qu'elle ne soit membre de la francophonie.

B. L'anglais

Première langue parlée dans le monde, l'anglais doit sa diffusion et son poids à la force politique et économique de ses locuteurs, l'ex-force coloniale « la Bretagne » et l'actuelle

¹ En parlant de modernité, nous évoquant l'écriture littéraire ; Kateb Yacine, l'exemple le plus célèbre des écrivains Algériens de langue française, explique que « le choix du français, langue du colonisateur, pour exprimer une réalité algérienne, s'explique d'abord parce que le français est la langue de l'écrit, celle que maîtrisent ces dramaturges et qu'elle est la langue partagée en Algérie [dans presque tous les domaines] à cette période-là » (Fort & Chaulet-Achour, 2013, p. 217)

force militaire et économique « les Etats-Unis d'Amérique ». Ce statut de langue globale ne peut être nié en Algérie d'où l'intérêt qu'il lui est accordé depuis quelques années même si la réalité sociolinguistique du pays notamment en ce qui est de l'encadrement universitaires comme pilote de la formation des formateurs et des gestionnaires administratifs joue en faveur du français.

Dès la réforme des années soixante-dix et la création de l'école polytechnique fondamentale, l'anglais est enseigné comme deuxième langue étrangère à partir de la huitième année de scolarité. L'avènement de la réforme de 2002 le fait introduire à partir de la 1^{re} AM (la sixième année de scolarité). L'attitude des autorités algériennes vis-à-vis de l'ouverture sur les langues étrangères et l'importance de leur enseignement est exprimée par le Président de la République Abdelaziz Bouteflika qui a affirmé dans ce sens : « *il est impensable [...] d'étudier des sciences exactes pendant dix ans en arabe alors qu'elles peuvent l'être en un an en anglais* » (Grandguillaume, 1999).

Lors du Conseil des Ministres du 19/06/2022, le président de la république M. Abdelmadjid Tebboune a annoncé la volonté d'introduction de la langue anglaise au primaire. Cependant, deux mois de la rentrée scolaire ne suffiront pas pour tout préparer, ce qui a mené le Ministère de l'éducation nationale à recruter à la hâte 5000 enseignants vacataires à raison d'un enseignant par 4 à 5 écoles tant que l'anglais va être enseigné pour les élèves de 3^e AP seulement. En parallèle, l'élaboration d'un programme et la conception des manuels ont été aussi faites à une vitesse vertigineuse. Puis, un programme de formation des enseignants a été confié à un personnel compétent dans l'espoir de réussir l'expérience à tout prix.

L'instruction présidentielle, qualifiée de précipitée ou d'irréfléchie par certains pédagogues et syndicalistes¹, répond dans sa forme à certaines aspirations de plusieurs catégories sociales et réjouit certains opposants de la francophonie en Algérie.

Nous signalons que d'autres langues sont enseignées comme troisième langue étrangère au lycée. Il s'agit de l'Allemand, de l'Espagnol ou de l'Italien qui sont enseignées à partir de la deuxième année secondaire pour les élèves inscrits dans les filières lettres et langues étrangères.

¹ Pour le syndicaliste et pédagogue Bachir Hakem, l'introduction de l'enseignement de l'anglais au cycle primaire dès la rentrée scolaire 2022/2023, c'est de la pure « improvisation », confie-t-il au quotidien algérien le jeune-indépendant du 02/08/2022. Toute la presse algérienne n'a pas manqué en réalité de traiter le sujet dans toutes ces dimensions économiques et sociales surtout alors qu'il était d'actualité.

De plus, les multiples choix offerts en vue de suivre un parcours universitaire en langues étrangères expriment bien la conscience du besoin et la volonté de l'État d'ouverture sur le plurilinguisme.

C. Concurrence / cohabitation entre les langues en présence

Vu la sensibilité du sujet et le contraste de ses dénominations, cohabitation, coexistence, concurrence, conflit, guerre ... toutes ces appellations et concepts se sont légitimés par les spécialistes en comparant les langues entre-elles ou pour décrire la relation qui lie certaines langues à autres. Vu aussi la complexité et la spécificité de la situation algérienne dont la description seule mérite tout un travail de recherche indépendant du présent travail, nous trouvons plus adéquat de nous référer aux travaux déjà réalisés et qui règnent la scène sociolinguistique actuelle.

Le contact de langues est un phénomène universel dû au besoin du monde moderne. Le besoin de communication, les échanges, la facilité du déplacement à notre époque ne font que renforcer le contact de langues ; en d'autres termes ces facteurs favorisent le métissage¹ des langues. La scolarisation fait que dans une situation d'apprentissage l'apprenant est appelé à connaître une ou plusieurs langues étrangères. On est dans une ère où on ne peut pas se contenter d'être monolingue. La loi algérienne d'orientation sur l'éducation nationale de 2008 postule que « *Le monolingisme ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations* » (Loi n°08-04, 2008, p. 12). En effet l'appellation « contact de langues » peut être générique car elle englobe tous les phénomènes qui en surgissent : bilinguisme, diglossie, alternance codique...etc. Nous entendons par « *contact de langue aussi bien un état psychologique de l'individu qui utilise plus d'une langue que l'utilisation de deux ou plusieurs codes dans les rapports entre les individus et entre les groupes* » (Hamers & Blanc, 1983, p. 21). Il est également défini par Hamers « *le contact des langues inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu* » (ibid., p. 94)

En Algérie, comme il l'est déjà, le contact de langues est un phénomène très intéressant puisque, les langues en usage utilisées par les Algériens pour leurs besoins de

¹ En sociolinguistique notamment urbaine, le métissage naît de la rencontre des populations et des groupes humains en présence, les uns des autres sur un même territoire, ils se mêlent et mêlent les langues, les coutumes, les symboles... la situation engendre ainsi des codes et des langues différents de leurs origines.

communication, à des degrés de maîtrise inégaux, sont d'un côté les langues officielles et nationales (l'arabe dans ses différentes acceptions et le tamazight), et de l'autre côté nous avons les langues étrangères (français, anglais...). L'Algérie est ainsi un pays multilingue dans la mesure où l'on assiste à la coexistence de plusieurs idiomes¹. Cette mosaïque linguistique se caractérise par sa complexité et sa multiplicité dont la tâche explicative et descriptive n'est pas facile à atteindre. Ainsi pour concevoir le phénomène du bilinguisme, il faut distinguer entre le bilinguisme en tant que phénomène individuel et le contact inter linguistique comme phénomène de groupe (bilinguisme social).

Comme nous l'avons mentionné dans les points précédents, dû au fait de l'histoire, le contexte linguistique algérien est très riche, il donne un paysage varié et complexe de langues en présence :

- Une langue Arabe officielle et nationale mais qui n'est utilisée que dans des situations formelles présentées par les institutions étatiques et scolaires, même le discours politique échappe souvent aux normes de cette langue.
- Le Tamazight langue officielle et nationale au même titre que l'Arabe connaît elle aussi plusieurs variétés, K. Taleb-Ibrahimi (2006) en résume les principales variétés amazighes en Algérie qui sont le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le chaoui ou tachaouit (Aurès), le mzabi (Mzab) et le targui ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili). Le kabyle est la variante la plus répandue par nombre de locuteurs pour raison de la grandeur de la communauté qui la parle en grande Kabylie où elle est la langue maternelle et usuelle de 85% des kabyles selon Salem Chaker qui estime globalement le pourcentage de berbérophones² à 25% de la population algérienne (Chaker, 2008).
- L'Arabe algérien³, un métissage de plusieurs langues comme le décrit (Aci, 2015). Il est la langue maternelle de plus de 90% des locuteurs arabophones. Il connaît lui-même des variantes régionales ou dialectes, on distingue globalement l'arabe algérois (surtout influencé par le berbère et le turc), l'arabe

¹ Idiotisme, utilisé souvent de synonyme pour langue, désigne en linguistique le parler spécifique d'une communauté donnée avec quelques distinctions au dialecte et à langue auxquels il se rattache.

² Chaker, S. oppose berbérophones aux arabophones selon qu'ils parlent amazighe (berbère) ou Arabe.

³ Nous n'avons pas parlé de la vraie situation de l'arabe algérien dans la société et dans l'école parce qu'il n'a aucun statut officiel. La situation est qualifiée de complexe par plusieurs chercheurs, notamment grammairiens, s'intéressant à la sphère Maghrébine ; k. Taleb-Ibrahimi déclare « nous ne croyons pas à l'existence de l'arabe algérien en tant qu'entité unique et homogène, il n'y a rien à l'heure actuelle qui atteste de l'émergence d'une koïnè dialectale » (k. Taleb-Ibrahimi, 1997, p. 26).

oranais (influencé par l'espagnol), l'arabe constantinois (influencé par l'italien), l'arabe tlemcenien (influencé par l'arabe andalou), etc.

- Le français utilisé aujourd'hui dans plusieurs sphères. Nous pouvons dire qu'il s'est beaucoup plus implanté actuellement que durant la période coloniale (Grandguillaume, 2004). En effet, la plupart des institutions administratives, notamment celles des secteurs économiques et bancaires continuent à fonctionner en langue française. Le haut Conseil de la Francophonie qui révélait en 1993 déjà, la dimension statistique, en indiquant que 60 % de la population algérienne peuvent être considérés comme francophones. Ainsi, d'après le même document, « *l'Algérie qui n'est pas officiellement membre de la francophonie est considérée comme le premier consommateur de produits culturels français en Afrique et se classe au troisième rang mondial des pays de 100 000 apprenants de français après le Québec* » (Sebaa, 2004). De nos jours, le français est aussi vivace dans la vie quotidienne des Algériens. Les termes français sont abondants dans le lexique déployé dans les situations formelles qu'informelles.

Nous n'allons pas nous attarder dans ce point sur la théorisation ou sur le rappel de ce qui est largement investigué par les chercheurs et spécialistes de tous les domaines des sciences humaines en général sur la question des langues en présence en Algérie. Nous nous contentons de préciser que ce phénomène s'agit en réalité d'une facette intégrée à l'histoire commune au contact des langues en Algérie. Un point de convergence et de contraste à partir duquel, la société et la politique pourraient avancer vers des chemins plus sûrs, plus confiants menant aux finalités espérées. Ou, en revanche, cette société et sa politique resteraient prisonnières dans ce climat tendu peint de tous les maux d'idéologies, de racisme, de jalousie, de conflits, de guerres, de séparation... L'histoire ne manque pas de nous enseigner à chaque occasion que cette étape de la vie en société, la même société, n'a jamais permis et elle ne permettra jamais de recule dans le temps ou de vivre dans des conditions à son gré. Il faut admettre que l'identité comme un construit et produit de la société est elle-même constructeur dans la mesure où elle fait partie de cette société et collabore à sa construction ; un construit de la collectivité d'appartenance qui est elle-même construite de l'ensemble des identités qui l'identifient et la distinguent. Par cette distinction identifiant l'individu et la collectivité par rapport aux autres individus et les autres collectivités, l'acceptation de la différence et de la diversité devient la logique. En

d'autres termes, la différence et la diversité sont un fait de la nature, ce qui est contre nature est le fait d'exploiter cette diversité au service de la séparation et de la création des conflits¹. Ainsi raisonnant, nous pensons que la diversité sociolinguistique algérienne est une richesse à investir pour le bien de tous. Pour cette raison, nous n'avons pas voulu trop parler des phénomènes, funestes pour la plupart, qui naissent du contact des langues. Nous plaçons en toute conscience pour une cohabitation constructiviste des langues en présence en Algérie, notamment entre l'arabe et le tamazight. Pour les langues étrangères, nous ne sommes pas les conservateurs, le besoin et les objectifs d'y recourir conditionne leur présence et il faut, dans ce cas, en assumer les conséquences en ce qui concerne la vie de ces langues dans la société.

Pour récapituler, nous résumons que le contact des langues en Algérie a sensiblement influé sur la scène linguistique et sociolinguistique du pays. Un sujet vraiment complexe qui incite à son exploration. Dans ce même sens de raisonnement, le Haut Conseil de la Langue Arabe, présidé par le professeur Saleh Belaid, a organisé un colloque national dont la thématique était autour de « *la cohabitation linguistique en Algérie : entre l'arabe et le tamazight sous la nouvelle constitution* »². Le colloque avait lieu le 27 et le 28 Novembre 2018 au palais de la culture Moufdi Zakaria à Alger. Il a connu la contribution de fructueux travaux qui ont tenté de décortiquer la situation sociolinguistique algérienne et la relation entre les deux langues officielles et nationales en particulier. Trois ateliers ont été organisés à l'occasion dont les thématiques étaient autour de la réalité linguistique en Algérie et les perspectives pratiques d'une cohabitation entre l'arabe et le tamazight. Ces ateliers ont conclu leurs travaux par des recommandations insistant sur :

- ✓ Une réconciliation linguistique qui servirait l'identité algérienne avec toute la diversité linguistique et culturelle qui existe ;
- ✓ L'investissement dans les caractéristiques en commun dans les deux systèmes linguistiques pour en faciliter l'apprentissage simultané ;
- ✓ L'élaboration des programmes éducatifs traitant la question de l'identité dans toutes ses dimensions ;
- ✓ L'élaboration de dictionnaires spécialisés arabe/ tamazight et vice versa ;

¹ Nous avons évoqué précédemment la chronologie des événements qui ont accompagnés la politique d'arabisation séparément de ceux qui ont marqués l'évolution et la promotion de tamazight mais, et nous l'avons consciemment fait, nous avons évité de nous approfondir dans les analyses et explications qui coïncident les événements et réfèrent tout à une idéologie.

² L'intitulé a été traduit en français, la formulation d'origine en langue arabe « التعايش اللغوي في الجزائر بين العربية » والأمازيغية في ظل التعديل الدستوري الجديد »

- ✓ Le développement des travaux de traduction et d'interprétation dans les deux langues l'une vers l'autre ;
- ✓ L'intégration du tamazight dans l'enseignement et dans la presse afin de le promouvoir ;
- ✓ L'élaboration d'une politique linguistique qui gère au mieux la diversité linguistique et culturelle et qui aide la promotion des deux langues ensemble.

La différence linguistique entre les langues en contact n'est pas signe de supériorité ou d'infériorité de l'une ou de l'autre. Elle n'est plus une justification de l'incompréhension. L'homme depuis toujours trouvait moyen de communiquer, de comprendre et d'exprimer ce qu'il pense et ce qu'il ressent sans qu'il ne maîtrise obligatoirement la langue de l'autre. Connaître plus d'une langue, plus d'une culture, c'est toujours un plus et un enrichissement pour soi. Nous concluons ce point par la conclusion de L-J Calvet dans son livre « la guerre des langues et les politiques linguistiques » où il affirme que

« le monde, plurilingue dès ses origines, est donc par ce plurilinguisme même le lieu d'un vaste conflit sémiotique, d'une tension permanente [...] Cette tension est l'un des moteurs de l'histoire, et les langues changent comme change le monde, l'évolution des rapports réciproques qu'elles entretiennent témoignant de l'évolution des sociétés » (Calvet, 1987, p. 281).

Nous visons par notre avis sur le sujet cette évolution de la société, quel avenir espérons-nous pour notre société ? C'est sur la lumière des aspirations qui en découlent que s'illumine l'image colorée de la société espérée.

Chapitre II : rapports langue/ identité et langue/ culture

1. Rapport langues / identité

Parler d'identité est pratiquement impossible à cerner dans un chapitre ou dans un ouvrage. La scientificité de l'écrit postule qu'en vulgarisant un sujet, nous devons le définir d'abord puis exposer la problématique alors que la question-même de définir la notion d'identité pose problème à tous les spécialistes de tous les domaines.

Par ailleurs, la complexité du sujet donne en réalité une large potentialité aux sciences humaines et sociales de définir l'identité, sans qu'aucune science n'arrive à en donner une qui soit exhaustive. Celle que le dictionnaire didactique propose comme « *notion transversale aux sciences humaines, l'identité a été étudiée en psychologie, particulièrement en psychologie sociale, mais aussi en sociologie et en ethnologie* » (Cuq, 2003), cette définition montre que l'identité prend intérêt, essentiellement, à deux niveaux individuel et collectif et qu'il faut se référer à la science qui nous intéresse pour extraire la définition adéquate.

Cependant, dans une approche communicative ou interactionnelle, la rencontre des identités¹ lie celles-ci au(x) contexte(s) socioculturel(s) au(x)quel(s) elles appartiennent, c'est-à-dire la langue du contexte socioculturel devient élément définitoire de l'identité. La survie de l'identité culturelle exige la survie et la défense de la langue. C'est ce que pense le Conseil de l'Europe selon Jean-Michel Leclercq (2001). Raisonnant ainsi, nous ne pouvons évoquer l'identité dans un sujet sans parler de langue(s), le statut et l'évolution d'une langue confirme et renforce le statut de l'identité de celui qui la parle d'où l'importance qu'accordent les politiques linguistiques et/ou éducatives à l'enseignement/apprentissage des langues.

A. Identité

Étymologiquement, le mot identité renvoie au bas² latin *identitas* dérivé du latin classique *idem* qui signifie le même. Dans ce sens de mêmeté³ ou non, nous nous trouvons devant un rapport de comparaison ; ceci exige le recours à la sémiotique générale où nous lisons à propos des relations comparatives :

¹ Les différentes définitions accordées au terme d'identité lui donnent un aspect de pluralité ; identité plurielle par nature étant composée de tous qui définissent l'individu et identités au pluriel par distinction de genre, religieuse, professionnelle, culturelle, linguistique, nationale ou autre, entre plusieurs individus ou chez un même individu, ce qui semble parfois contradictoire.

² Dit encore latin tardif parlé au III^e jusqu'au V^e.

³ Le mot « mêmeté » a été proposé par Voltaire en place du mot scientifique « identité ».

« Au sens large, l'identité est alors la relation entre termes (sujets) dont la force et/ou le nombre de caractéristiques identiques l'emportent sur la force et/ou le nombre de caractéristiques non identiques. Au sens large, l'altérité est la relation entre termes dont la force et/ou le nombre de caractéristiques non identiques l'emportent sur la force et/ou le nombre de caractéristiques identiques. On peut considérer que les relations comparatives autres que l'identité sont des formes de non-identité, de différence » (Hébert, 2016, p. 191).

En d'autres mots, s'identifier à qui ou à quoi c'est avoir des caractéristiques identiques à celles de ce qui ou ce quoi, c'est-à-dire que les deux éléments sujets de la comparaison appartiennent à un même cercle (Allport, 1954 : 26) qui englobe le maximum de ces caractéristiques communes, une réalité que nous appelons cercle des collectivités (espèce, groupe social, ethnique, religieux, politique, culturel...) ; il donne identité à ses composants et pour avoir sa propre identité, il doit s'identifier par rapport aux autres cercles ou collectivités par ce qui le (la) distingue. De même, au niveau individuel, appartenir à telle ou telle collectivité fait partie de l'identité ; cependant, nous devons l'explicitier, chercher la même chose pour trouver son identité c'est en réalité une recherche à ce qui est unique, ce qui fait de l'individu reconnaissable par rapport aux autres individus, voire même, de la même appartenance (Bourdieu, 1980, p. 66). Autrement dit, le processus d'identification attribue à l'individu le statut d'objet appartenant à un cercle collectif et le statut de sujet unique et distinct ; l'identité de l'individu est la somme de toutes les caractéristiques partagées et spécifiques alors que l'identité collective n'est guère la somme de ses composants, le groupe *« forme une nouvelle entité dans laquelle l'ensemble est nettement plus que l'addition des composants »* (Pinxten, 1997, p. 162).

A côté de cet aspect collectif et/ou individuel de l'identité, il y a l'aspect d'abstrait de l'identité, l'aspect psychologique, ce qui rend la notion plus complexe et plus compliquée à définir et à fixer des limites, voire à en donner une détermination stable. La quête d'une définition fixe et stable a mené les essentialistes¹ à soutenir la stabilité de l'identité-même, selon les partisans de ce courant philosophique, l'identité est héréditaire, l'individu la possède dès la naissance et la garde identique dans le temps. Ceci donne à l'identité un caractère figé d'inchangeabilité. Cependant, cette philosophie a été énormément critiquée ce qui a fait naître un nouveau courant postulant que l'identité est

¹ Les essentialistes postulent que le temps n'a aucun impact sur la construction de l'identité. Ils estiment que *« les identités sont fondées sur des noyaux durs, sur des propriétés ou des caractéristiques qui ne sont pas altérées par le passage du temps »* (Maclure, 2007).

évolutive (Vinsonneau, 2002). Le processus de changements, de modifications que subit l'identité est appelé dynamique identitaire ou construction identitaire. Il n'est pas à rappeler que la société préexiste à l'individu d'où la vie en collectivité qui sert d'utérus à la construction de l'identité individuelle.

Dans notre travail qui s'inscrit dans une approche sociodidactique¹ au premier abord, nous centrons le regard sur l'identité linguistique et l'identité dite socioculturelle. Ce choix ne veut en aucun cas exclure ou minimiser l'importance des autres types que nous évoquerons certainement pour lever quelques ambiguïtés de sens mais nous insistons beaucoup plus sur ces deux types qui ont une relation directe avec le sujet du plurilinguisme à l'école algérienne.

B. Identité linguistique

« Le langage est au cœur de la construction aussi bien individuelle que collective du sujet » (Charaudeau, 2009).

L'idée est que par la langue et à travers elle l'individu prouve son existence, avec soi-même en réfléchissant ou en exprimant sa pensée, avec l'autre ou les autres en communiquant et en tissant des liens sociaux. Autrement dit, la langue est indispensable à l'élargissement du champ de construction de l'identité. Dans cette perspective, nous précisons que les principaux agents de socialisation à la construction d'une identité linguistique ou des identités linguistiques sont la famille et l'école (Magnard, s. d.). En ce qui concerne la famille, personne ne peut contredire la primauté de son rôle à la construction de l'identité linguistique de l'individu, sachant qu'en Algérie, les langues de foyers sont multiples, diverses d'une famille à autre sans condition géographique, économique ou ethnique fixe ; le seul modulateur est bien le mode de vie et les pensées des membres actifs² au sein de la famille. Généralement, l'arabe dialectal est quasiment présent dans la communication entre Algériens, en famille, dans les milieux informels et souvent dans les milieux formels tels que l'école qui est censé être agent collaboratif et surtout indépendant à la formation de l'identité linguistique des citoyens. Collaborative dans son

¹ Selon Ph. Blanchet, l'approche sociodidactique se situe au croisement des didactiques des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques, nous y reviendrons plus loin dans le chapitre III.

² Nous appelons membres actifs ceux qui, par leurs interactions, ont influencé directe l'identité linguistique de chacun d'eux.

rôle sociolinguistique et indépendante de la famille, l'école a pour mission d'atteindre des finalités bien définies concernant l'identité linguistique des citoyens.

L'école algérienne, sous le système d'État-nation privilégié depuis l'indépendance, a procédé pour un monolinguisme¹ exprimé par des décisions politiques d'arabisation (T-Ibrahimi, K. 2000 ; Chachou, I. 2000 ; autres). Ce prétexte semble s'effondrer à l'ère de la mondialisation, l'enseignement des langues étrangères, le français dès le primaire, l'anglais au collège, l'allemand, l'espagnol, l'italien au lycée, puis d'autres langues optionnelles à l'université, ajoutant à cela la reconnaissance du Tamazight, langue nationale et officielle depuis la révision constitutionnelle 2016 en est une preuve concrète d'une bonne volonté d'ouverture sur la diversité. Par ailleurs, la loi d'orientation sur l'éducation nationale régissant le secteur depuis 2008 décrète : « *l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté des repères nationaux incontestables* » (Loi n°08-04, 2008, art. 2) et sans laisser à y réfléchir, le même article précise les finalités de l'éducation en insistant sur l'appartenance au peuple algérien, l'attachement à l'unité nationale, l'affermissement de la conscience individuelle et collective de l'identité nationale.

Il est évident que l'école ne soit pas faite pour la(les) langue(s) seulement, mais nous avons droit de s'interroger auprès des partisans de l'idée que la langue est un trait distinctif d'appartenance à la nation, à quelle(s) nation(s) appartient le bilingue, voire le plurilingue ? Comment adapter la négligence des langues maternelles aux principes d'une république, démocratique et populaire ?

L'identité nationale n'est pas l'addition des identités individuelles pour qu'on insiste sur l'unicité de la langue. L'individu construit son identité linguistique en famille, à l'école et en société. En parallèle, et par ces mêmes interactions sociales, se voit construire son identité socioculturelle. L'école ne peut imposer aux individus une langue et un profil de citoyens idéal au gré du pouvoir lorsque cette volonté contredit la réalité et la volonté de la société sinon l'école française de la période coloniale aurait réussi ses objectifs. L'individu vit dans une société, il est influencé par ses caractéristiques les plus spécifiques et par sa culture vivace.

¹ Il est lieu ici de parler d'identité nationale mais nous proposons seulement de justifier le choix d'opter pour le monolinguisme.

C. Identité socioculturelle

Comme nous l'avons constaté précédemment, nous ne pouvons parler d'une identité sans évoquer l'autre. C'est l'autre et/ou les autres, avec majuscule ou avec minuscule, qui donne légitimité à l'identité, « *nous avons besoin de l'autre, de l'autre dans sa différence, pour prendre conscience de notre existence* » (Charaudeau, 2006). La vie en société influe forcément et incessamment sur les identités des individus qui y vivent, cette influence est une des conséquences et phénomènes résultant de la dynamique sociale toujours en mouvance.

En pédagogie, la théorie de l'identité sociale se définit comme tentant d'expliquer comment se construit le sentiment d'appartenance à un groupe social déterminé, « *l'identité sociale est la manière dont un individu se perçoit comme appartenant à un groupe d'individus aux caractéristiques particulières* » (Raynal & Rieunier, 2009, p. 227). Cette manière d'autoperception nous renvoie, à notre conception, à un aspect culturel et c'est la raison pour laquelle nous préférons parler d'identité socioculturelle pour résumer un peu les détails qui en découlent. De plus, l'identité sociale et l'identité culturelle sont inextricablement liées.

Pour Louis-Jacques Dorais « *l'identité culturelle peut être définie comme le processus grâce auquel un groupe d'individus partageant une manière partiellement commune de comprendre l'univers* » (Dorais, 2004, p. 3). Nous pouvons constater aisément que cette définition rejoint la précédente sur l'identité sociale. Toutefois, les chercheurs qui veulent plonger profondément trouveront plus complexe de parler d'identité socioculturelle que de parler de chacune d'elles séparément.

Pour mieux justifier notre conception, nous citons la définition que Chareadeau donne aux imaginaires socio-culturels. Il les définit par des représentations qui résultent des rencontres et des interactions que réalisent les individus vivant en société et également par les jugements qu'ils portent sur le bien-fondé de soi et des autres. En d'autres termes « *ces représentations témoignent des imaginaires collectifs qui témoignent des valeurs que les individus se donnent en partage, dans lesquelles ils se reconnaissent et constituent leur mémoire identitaire* » (Charaudeau, 2004). Pour lui, il vaudrait étudier ces représentations, ces imaginaires pour étudier les identités collectives. Il donne à titre d'exemple, l'imaginaire de la langue, les imaginaires liés à l'espace, au temps, au corps et ceux se rapportant aux relations sociales. Les imaginaires les plus importants, nous semble-t-il,

sont ceux liés à la langue. La compréhension du fonctionnement de ces imaginaires permet de comprendre le processus de construction des identités.

Du fait d'appartenance aux différentes collectivités, l'individu se trouve construisant une identité plurielle par le fait-même de son intégration à plusieurs groupes à la fois. G. Allport (1954) schématise ainsi l'appartenance de l'identité aux différents groupes par un ensemble de cercles concentriques dont la famille constitue le groupe central, le cercle le plus restreint ; les autres cercles s'élargissent de plus en plus en s'éloignant du centre. Ces cercles représentent consécutivement : la famille, l'environnement, la ville, le pays (l'État), la nation, la race, l'humanité.

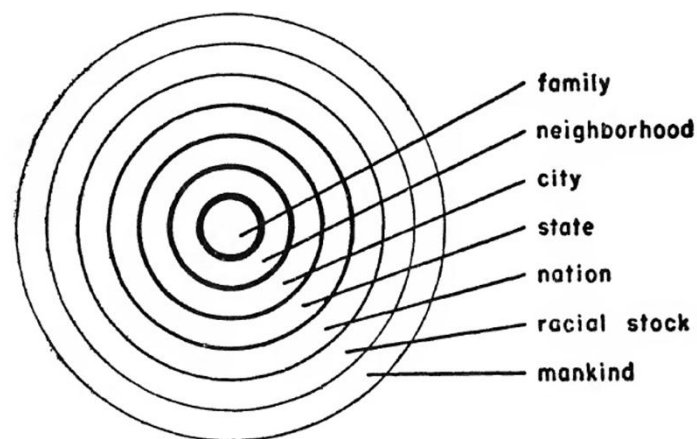


Figure 1: Diminution hypothétique de la puissance du groupe à mesure que l'appartenance devient plus inclusive¹

Il paraît de ce schéma que l'appartenance à plusieurs cercles ne leur donne pas la même importance. C'est variable selon les circonstances, c'est par exemple en cas de guerre ou en économie où l'intérêt du pays compte plus que l'intérêt de la famille.

Pour nous, rappelons-le, l'identité individuelle est le noyau de tout champ identitaire. Son processus de construction suit un mouvement qui s'extériorise vers le collectif puis s'intériorise vers soi d'où se dégagent les traits distinctifs de cette identité individuelle. En termes de spécialité, l'identité objet de construction collective² devient agent de socialisation influençant la construction des autres identités en interaction, c'est-à-dire que dans la dynamique sociale, l'identité a un rôle double d'objet/sujet de

¹ Source : (Allport, 1966, p. 43)

² Nous préférons le collectif au social ou autres, c'est générique et applicable pour tous les groupes influant sur la construction identitaire.

socialisation. Ce rôle ouvre un nouveau champ de contraste dans le processus de construction de l'identité individuelle ou collective.

En ce qui concerne la langue, appartenir à une communauté linguistique est, en toute évidence, s'identifier à cette communauté par le biais de la langue. Or, dans un pays multilingue comme l'Algérie, il est très difficile de parler d'identité linguistique, voire des identités linguistiques. Selon les multiples études qui ont été réalisées et qui ont montré la richesse du terrain linguistique algérien, cette richesse ou diversité sociolinguistique a poussé les politiques linguistiques qui ont succédé depuis l'indépendance à opter pour le monolinguisme en vue d'assurer l'unité nationale et préserver l'unicité de l'identité algérienne. Pourtant, le choix de l'arabe standard ne reflète pas la réalité de la société. Par conséquent, beaucoup de voix se sont levées en faveur de l'arabe algérien en référence à une identité algérienne dont celle des berbérophones avait aussi sa part de lutte en vue de la reconnaissance de l'identité amazighe, une revendication reconnue dès le début du siècle et légiférée enfin par la constitution de 2016 en reconnaissant au tamazight son statut de langue officielle et nationale.

Il n'est pas question ici de parler de statuts des langues ni du processus de vie, de changement ou de mort de celles-ci, mais ce qui nous importe est le fait d'avoir conscience du contexte, ce qui facilite la prise en compte de l'hétérogénéité en classe de langue ainsi que les stratégies à mettre en œuvre du point de vue sociodidactique. Cette hétérogénéité doit être prise en richesse et non en menace. Il ne faut pas que la différence soit source de rejet de l'autre. Admettre la diversité et la différence de l'autre est en réalité reconnaître l'existence d'un autre « je » distinct, c'est le « je » d'autrui qui a aussi droit à une identité personnelle distincte et distinctive.

2. Rapport langue/ culture

Dans une vie en communauté, sociale ou au moins à l'école, le contexte auquel appartient chaque individu influence obligatoirement le contexte dans lequel les individus entretiennent des relations et des interactions. Comme nous l'avons vu précédemment, et ce n'est pas nouveau, l'appartenance linguistique reflète une appartenance culturelle « *la langue est tout à la fois une composante et un véhicule de la culture* » (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 35). Ce lien incontournable entre langue et culture suppose à notre sens deux questions essentielles. La première concerne l'apprentissage des langues, secondaires ou

étrangères, apprendrait-on obligatoirement sa culture ? Autrement dit, peut-on séparer l'apprentissage de la langue de celui de la culture qu'elle représente ? Faisait l'objet de beaucoup de travaux, la question est plus complexe pour avoir une réponse exhaustive dans ce travail. Mais, ce que nous avons trouvé en convenance à notre conviction est résumé dans l'article de C. Kerbrat-Orecchioni supra-cité dans lequel la chercheuse a conclu que le fait de s'approfondir dans l'analyse de l'une nous éloigne de l'autre :

« Sous le système linguistique, l'ethos : en abordant de front cette question, on s'éloigne sans doute de la linguistique "pure" (comme si l'on se salissait les mains en plongeant dans ce terreau culturel dans lequel les langues s'enracinent et qu'elles charrient avec elles...), mais pour se rapprocher d'une linguistique plus respectueuse de la vraie nature de son objet, qui à la différence des systèmes formels, est le produit direct d'une société et d'une culture » (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 54)

A cet effet, didactiquement parlant, la possibilité de séparation dépendrait alors de la visée et la place qu'on accorde à la langue objet de l'enseignement/ apprentissage ou à la culture objet de cet enseignement/ apprentissage. C'est une question donc de choix didactique. Ceci dit, l'influence de l'apprenant d'une langue par la culture qu'elle véhicule est relative même si elle est forte et ça ne dirait en aucun cas la suppression de sa propre culture ou sa propre identité. Les représentations culturelles modifient certes, d'ailleurs c'est souvent l'objectif d'améliorer ses relations avec l'Autre, sa vision de l'Autre, voire même sa vision du monde.

La deuxième question qui nous intéresse le plus est autour de la pluralité culturelle, parle-t-on d'une culture algérienne ou des cultures ? La question, sans remonter dans l'histoire et chercher l'origine du mot culture, civilisation de l'école de jadis, nous offre une multitude d'interprétations, singulières pour certains spécialistes, plurielles pour d'autres et souvent la notion de culture est prise en substantif collectif présentant toujours la dualité sémantique entre pluralité et singulier. Nous citons ici la définition donnée dans le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde coordonné par J.P. Cuq (2003). Nous l'avons sélectionnée parmi d'autres parce qu'elle nous semble la plus simple et la plus englobante :

« Culture est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société), qu'une personne individuelle. C'est, écrit le sociologue « la capacité de faire des différences » [...] élever ses propres préférences, ou celles de son groupe. [...] La capacité d'établir des différences, donc, est en partie héritée, c'est pourquoi existe une culture cultivée, celle des dominants qui imposent leurs propres distinctions comme les meilleures et même les seules valides [...] les

cultures sont classées hiérarchiquement. Et pourtant, il faut insister, au sein d'une vaste culture, coexistent des cultures plus petites mais qui fonctionnent selon le même schéma. Il faudrait toujours parler de cultures au pluriel parce qu'elles interfèrent dans un même ensemble » (Cuq, 2003, p. 63)

En réalité, la pluralité n'a pas besoin d'être justifiée tant qu'il existe des cultures selon le genre, l'âge, le niveau scolaire, le niveau de vie, le statut social, la religion, la région, le métier... ce qui importe vraiment à notre conception est bien la hiérarchisation et les critères de classement des cultures. C'est ce point qui pourrait créer des problèmes, voire des conflits. Au niveau politique, ça doit jouir d'un intérêt particulier pour une meilleure gestion. Quant à nous, celle qui nous intéresse c'est la politique linguistique et éducative et la prise en compte de la diversité culturelle en Algérie. D'ailleurs c'est l'attribut d'algérienne qui devient définitoire de la culture. Alors, l'école algérienne et la réforme en particulier doivent accorder à cet attribut son plein sens de pluralité et de diversité, le prendre en élément unificateur. La volonté politique y est certes, les valeurs identitaires au fondement de l'école algérienne en sont la preuve, mais l'opérationnalisation qui est tout un autre champ où se mêlent toutes les cultures et où se confrontent idéal à atteindre et réalité diverse parfois amère et complexe reste à vérifier. Peut-être, comme l'estiment des spécialistes en la question, la solution est en l'exploitation du préfixe inter-.

A. L'interculturel

A cette ère de mondialisation vécue depuis la fin du siècle dernier, les échanges internationaux économiques, politiques, communicationnels ou autres ont atteint un seuil considérable. Le contact des langues et des cultures se pose ainsi de toute évidence.

Par les sens qu'apporte le préfixe inter- à la culture, nous entendons en toute naïveté interactions, échanges, et influence mutuelle. Cependant la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans le cadre de l'éducation avait des objectifs multiples et divers. Mais la principale raison d'être des approches plurielles en général est bien la gestion de la pluralité et la diversité.

En Amérique, la reconnaissance de la coexistence de plusieurs ethnies, plusieurs cultures a fait naître le multiculturalisme. « [il] tente de répondre à la volonté de casser l'homogénéité sociale et culturelle et de favoriser ainsi la reconnaissance de la composition plurielle du tissu social » (Abdallah-Pretceille, 2011, p. 25). C'était une première tentative dans l'histoire de gérer la pluralité. Le courant a été fondamentalement

critiqué par le fait que l'objectif qui lui est assigné, à savoir, la gestion et le changement du climat tendu à cause des divers conflits issus de la diversité, autrement dit la création d'un climat du vivre ensemble a en réalité créé d'autres conflits. A ce constat Maddalena précise « *Si l'inégalité se traduit par une négation des différences et donc des identités individuelles, elle crée, de fait, une nouvelle inégalité puisqu'elle prend comme modèle universel les valeurs d'un groupe dominant* » (De Carlo, 1998, p. 39). Ainsi la résistance des minorités pour la survie de leur propres-cultures devant la dominance ou l'imposition d'un modèle de culture commune était à la base des critiques envers le multiculturalisme comme une reconnaissance de surface de la diversité qui aboutit à la marginalisation et à l'effacement de cette diversité sous un modèle unique, « *la sphère publique pose tous les citoyens sur un pied d'égalité, pour qu'ils se conforment aux règles qui régissent la vie collective. Les différences sont tolérées à l'intérieur de la sphère privée et ne doivent jamais dépasser cet espace* » (De Carlo, 1998, p. 37).

En Europe, la reconnaissance des diversités et sa prise au sérieux à l'école n'était qu'une transition afin d'assurer une égalité à la réussite scolaire, la finalité en était l'intégration « *la capacité et les occasions d'utiliser toute la richesse de son répertoire linguistique sont essentielles pour participer aux processus démocratique et social et, en conséquence, aux politiques d'intégration sociale* » (Conseil de l'Europe, 2003, p. 9). C'était une réaction purement politique au mouvement dense de migration qu'a connu l'Europe durant les années 1970 (De Carlo, 39-45). L'enjeu du vivre ensemble de l'école pour tous devient ainsi la principale visée des politiques linguistiques en Europe.

« *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [...] avait pourtant introduit en 2000-2001 la notion de « compétence pluriculturelle », dont l'enjeu n'est plus exactement la découverte initiale d'une culture étrangère inconnue ou méconnue, mais le vivre ensemble en permanence dans une société multiculturelle* » (Puren, 2019, p. 2).

La version de 2007 du Conseil de l'Europe, réaffirme cette finalité dans des orientations des politiques linguistiques des États en Europe :

« *Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence*

plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble » (Conseil de l'Europe, 2007, p. 18).

Harmonisant ce point de l'interculturel à la préoccupation de notre thèse, il nous semble judicieux de centrer le regard sur l'éducation, notamment sur l'école comme terrain et agent de tout changement visé par une politique linguistique. Postulant à ce niveau, comme disait Benveniste, que langue et culture sont les deux facettes d'une même médaille, (Benveniste, 1976, p. 263), ou encore « *le langage contient, en effet, une série de choix sur la manière de se représenter le monde* » une langue sature la culture du peuple qui la parle » (Dubois, 2002, p. 128).

Certes la gestion de la diversité culturelle est soucieuse de la politique linguistique mais il est primordial de distinguer multiculturalisme, de transculturalisme, et d'interculturalisme. Pour ce faire nous nous référons aux propos de Benessaïeh (2008) :

« Si le multiculturalisme fait référence à un contexte politique dans lequel des lois sont formulées en vue de la gestion de la diversité culturelle, l'interculturalisme, quant à lui, fait référence à l'interaction entre cultures et communautés, et comporte des enjeux qui relèvent souvent de la préservation, voire de la résistance culturelle » (Piquemal & Labrèche, 2018, p. 172).

Soulignons ici l'objectif et l'objectivité de la préservation des cultures et par conséquent des identités. Quant à la définition de la transculturalité, elle est liée principalement au préfixe trans-, mine la transformation même partielle des cultures des sujets. Évidemment, la culture est évolutive et mouvante donc changeable, mais l'approche a été critiquée par les conservateurs sous prétexte d'insécurité culturelle liée étroitement selon eux à une insécurité identitaire. Ils estiment que la culture de soi est menacée de perte lors de l'apprentissage des cultures autres, méconnues ou inconnues (R. Marchand, 2009, p. 101). Nous ne partageons pas tout à fait ces convictions pour la simple raison que l'origine identitaire tout comme la culture d'origine ne peuvent être niées ou effacées à la simple rencontre de l'autre, cet(te) autre qui est un élément définitoire, indispensable à l'identification de soi, identité et culture.

Cependant et pour éviter toute confusion ou ambiguïté, nous soutenons une approche interculturelle telle qu'elle est définie par le CECRL

« La sensibilisation d'orientation pluriculturelle présente ainsi des dimensions linguistiques, tout autant que cognitives et affectives. Elle a pour fonction de gérer les malentendus culturels, qui peuvent résulter d'incompréhensions linguistiques, de manque de connaissances réciproque ou de difficultés à accepter d'autres manières d'être ou de faire, à partir d'évaluations ethnocentriques. La finalité d'une éducation interculturelle est de créer un certain degré de compréhension des cultures autres, de manière à établir avec les membres de ces communautés des formes de communication aussi exemptes que possible de préjugés et de stéréotypes » (Conseil de l'Europe, 2007, p. 76)

L'Algérie du 3^e millénaire a entamé une réforme du système éducatif mis en application depuis 2003. Une réforme centrée principalement sur l'approche par les compétences. Dans ce cadre, un accord a été signé en octobre 2003 entre le ministre de l'éducation nationale et l'UNESCO pour la réalisation d'un Programme d'Appui à la Réforme du système Educatif Algérien (PARE). Le programme s'est déroulé jusqu'à 2006 pour annoncer le lancement du PARE II. Il avait pour objectif l'assistance technique et le renforcement institutionnel qu'exige le pilotage de la réforme : formation des enseignants, réécriture des programmes, exploitation des TIC... (Toualbi & Tawil, 2006, p. 226)

L'initiative, loin de tout jugement politique, exprime une concrète volonté d'ouverture sur le monde et les normes internationales en éducation et par conséquent différentes langues et cultures pourraient être ciblées.

Boubaker Ben Bouzid, ministre de l'éducation de l'époque résuma dans la préface de la publication du PARE de l'UNESCO, au terme du programme, les principaux axes de l'approche adoptée et qui fondent la matrice du système.

« L'Algérie ayant résolu d'opérer sur son système éducatif la réforme profonde qu'il requerrait, a opté pour l'approche dite par les compétences. Outre de mettre en œuvre un programme rénové, actualisé, alliant savoir, savoir-faire et savoir-être, il était impératif d'inscrire les modifications qui allaient être opérées sur un registre attrayant pour l'apprenant, rationnel et efficient pour le formateur » (Toualbi & Tawil, 2006, p. 11).

L'apprenant étant au centre de l'approche ; le formateur, médiateur dans le sens du CECRL et l'approche interculturelle, mine aussi l'évaluation formative qui est une

innovation de l'approche par les compétences. Et enfin, les savoirs, savoir-faire et savoir-être des compétences générales desquelles découlent plusieurs compétences transversales, disciplinaires ou de base, sous lesquelles notamment sont inscrites des compétences telles que la connaissance de l'autre comme savoir visant la conscientisation de l'existence de l'autre ; la capacité d'apprendre une langue étrangère comme compétence cognitive et un savoir-faire visant l'ouverture sur les cultures ; ou encore les compétences communicatives, langagières, discursives et pragmatiques pour être capable de traduire, d'interpréter pour lire , pour écrire ou pour parler ; les compétences socioculturelles sont aussi primordiales dans cette approche.(Conseil de l'Europe, 2001).

En résumé, la bonne volonté des décideurs de la politique linguistique et éducative algérienne est explicitement déclarée dans leurs discours. Il reste à enquêter sur la concrétisation de cette volonté sur le terrain, cela fait partie de notre travail sur l'apport de la 2^e génération de réforme en matière de plurilinguisme mais cela n'empêche pas de citer une sorte d'évaluation à mi-parcours réalisée par Dr Souryana YASSINE (2015). Sa contribution visait à évaluer les contenus culturels des manuels d'anglais algériens conçus pour les deux cycles moyen et secondaire afin de montrer l'évolution de ces contenus après la réforme du système éducatif. Elle menait en parallèle, une enquête auprès des enseignants et leurs attitudes vis-à-vis des différentes cultures (culture algérienne/locale, culture cible/étrangère anglo-américaine, culture internationale/ globale) et essayait de définir la place de la culture algérienne. Elle a conclu que :

« La contextualisation culturelle dans les manuels d'anglais utilisés dans les cycles d'enseignement moyen et secondaire est biaisée mais pas constante. Après la mise en œuvre de la réforme du système éducatif et l'adoption de l'approche par les compétences, la culture comme composant essentiel de l'apprentissage de la langue étrangère semble être valorisée. [...] La culture étrangère (britannique/ américaine) et la culture internationale sont les plus représentées linguistiquement et aussi visuellement. Mais les attitudes interculturelles commencent à émerger »
(Yacine, 2015, p. 71)

En somme, l'approche interculturelle en particulier et les approches plurielles en général doivent être valorisées à l'école qui reste une porte largement ouverte à la formation des citoyens et des acteurs sociaux de demain. C'est la seule voie susceptible de peindre l'image de la société aux couleurs espérées.

B. L'interlangue

Sans aucun doute, la langue française est encore utilisée comme un véhicule de la culture algérienne, preuve en est les œuvres littéraires produites par des écrivains d'origine algérienne mais d'expression française. Le français est aussi à leurs yeux l'idiome de la science et de la technologie. Il est donc perçu depuis l'indépendance comme la langue de modernisation et d'ouverture de l'Algérie sur l'universel. En ce sens, l'Algérie comme tout autre pays ne pourrait accéder aux domaines moteurs de la vie économique et sociale qu'en accordant une place estimable aux langues étrangères en général et locales en particulier. L'Algérie est un pays qui témoigne de coexistence sur son vaste territoire de plusieurs langues ou variétés linguistiques locales mais aussi étrangères qui occupent chacune une place ou un statut spécifique, que ce soit au niveau local d'une région tel que le berbère, le kabyle, le targui, le chaoui ou autre comme nous l'avons évoqué dans le premier chapitre ou bien à l'échelle nationale tel que l'arabe classique dit aussi standard ou l'arabe algérien, et très particulièrement la langue française.

Chacune des langues citées a sa propre histoire d'exister en Algérie, ses particularités et ses aspirations, et surtout ses emplois formels ou informels. Jusqu'ici, nous avons choisi de mettre l'accent sur le phénomène de métissage et de mélange des langues chez les apprenants algériens et chez tout apprenant d'une deuxième langue. Ce mélange au cours de l'apprentissage donne naissance à un système de langue spécifique chez l'apprenant, c'est le phénomène de l'interlangue.

L'interlangue est définie comme la variété d'un bilingue non encore équilibré. C'est une sorte de dialecte instable par nature puisqu'il représente une passerelle dans le chemin d'acquisition de la langue étrangère cible. Et, il est hétérogène puisqu'il tient à la fois de la langue-source (maternelle ou L1) et la langue-cible (langue étrangère ou L2). L'apprenant se construit une sorte de registre et une grammaire provisoirement fondée sur la comparaison, il repère et identifie les différences et les ressemblances entre les deux langues pour en déduire des stratégies d'apprentissage adéquates (Defays, 2020). L'interlangue, par ce fait, est basé sur la compétence de transfert des connaissances implicites soient-elles ou explicites de L1 vers L2 et l'inverse. On intègre les éléments de la langue-cible qui ont été compris et assimilés, tout en restant dépendante de la langue ou

des langues de départ L1. Ce développement est basé sur l'investissement des compétences partielles et de la promotion de l'alternance des langues en tant que moteur de l'apprentissage, c'est pour ainsi dire que l'interlangue évolue et s'améliore tout au long de l'apprentissage.

De multiples travaux démontrent que les propriétés grammaticales connues des langues sont des repères qui guident l'apprentissage d'une langue nouvelle à apprendre. En d'autres termes, le passage d'une langue à l'autre est une marque de flexibilité cognitive des apprenants par rapport à l'apprentissage. Entre l'input et l'output sur lesquels peut agir directement l'enseignement, l'interlangue de l'apprenant resterait, par contre, un domaine réservé qui ne relèverait plus de l'enseignement à proprement parler, mais de l'apprentissage, qui suivrait ses propres stratégies et sa propre logique, et sur lequel on n'a encore que peu de connaissances et encore moins de prise en compte dans le processus d'enseignement/ apprentissage. En fait, l'apprenant établit son propre système linguistique en utilisant un ensemble de stratégies cognitives complexes compliquant leur identification et leur définition même par les neurolinguistes : il émet des hypothèses et les vérifie, il dégage des règles à partir des usages semblables répétés et qu'il a pu assimiler ou, à l'inverse, il met à l'épreuve des exemples et des règles qu'on lui propose, il opère des transferts d'une situation à l'autre, d'une langue à l'autre...

A ce stade d'apprentissage, intermédiaire et transitoire, l'apprenant éprouve une motivation et une réelle construction qui pourrait être concrétisée et investie didactiquement et pédagogiquement. Autrement dit, à l'opposé de la complexité du système linguistique interne et la difficulté de définir les stratégies intériorisées et exploitées par l'apprenant, la manifestation de certains traits lors des productions de cet apprenant à ce stade peut être prise comme signe de développement et d'amélioration d'où le changement du statut de l'erreur qui n'est plus à sanctionner mais plutôt à investir.

Nous aurions, bien entendu, pu aller plus loin dans les rapports liant la langue à l'identité et à la culture, dans le sujet de l'interlangue et de l'interculturel. Beaucoup d'autres notions et approches ne sont pas traitées dans l'actuel travail, alors qu'elles représentent un champ conceptuel important. Dans le chapitre suivant, nous essayons de soulever la question d'intérêt de l'école algérienne pour ces approches plurielles. Nous jetons un aperçu, même bref, sur la didactique plurilingue/ pluriculturelle, sur quelques notions qui sont à la base de la réforme scolaire, sur les notions de compétences

plurilingues/ pluriculturelles, de transversalité et de transfert. En fin du chapitre nous plaidons pour l'investissement de la diversité par l'école. Cela l'amène à reconsidérer son rôle dans la société d'aujourd'hui.

Chapitre III : la didactique plurilingue/ pluriculturelle

La didactique plurilingue/ pluriculturelle

Dans ce chapitre, nous mettons la lumière sur quelques concepts didactiques qui s'imposent par force dans le cas de notre étude et dans tous les cas similaires s'intéressant à l'école et à l'éducation des langues en général. Il s'agit en premier lieu des concepts qui ont accompagné la nouvelle réforme du système éducatif algérien, à savoir, l'approche curriculaire, le projet pédagogique et les notions d'interdisciplinarité /de transdisciplinarité qui prennent une importance considérable dans la conception des nouveaux programmes et leur application. En deuxième lieu, nous essayerons de justifier la nécessité de prise au sérieux d'une didactique plurilingue/ pluriculturelle dans toute politique éducative et/ou linguistique en vigueur ou à venir.

Il n'est pas de prime importance de rappeler toute la genèse de la didactique plurilingue/pluriculturelle mais il suffit de présenter quelques définitions. La simple association des adjectifs au nom didactique, lui-même présentant encore un désaccord entre chercheurs sur son appartenance aux sciences du langage ou aux sciences de l'éducation, rend difficile et complexe de donner une définition rigoureuse et stable. Etroitement liée au bilinguisme et aux approches plurielles (Castellotti & Candelier, 2013), la notion révèle à la fois unicité et pluralité, diversité et convergence. La didactique du plurilinguisme dépasse celle du bilinguisme par le fait qu'il ne s'agit pas d'une simple juxtaposition des apprentissages ; La didactique du plurilinguisme s'intéresse aussi aux relations qu'entretiennent ses langues entre elles, l'alternance des langues. Ainsi, entre transversalité et approche comparative, la didactique du plurilinguisme se situe au niveau du processus d'apprentissage que l'on cherche à développer (ibid.). Donc, la didactique du plurilinguisme vise chez l'apprenant l'utilisation de ses pré-acquis et le transfert de ses compétences.

« la / les¹ didactique(s) du plurilinguisme visent à favoriser : toute intervention didactique destinée à ce que l'apprenant puisse mieux s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit ou procéder à des « transferts » (voir la Mehrsprachigkeitsdidaktik) doit aussi prendre en considération plus d'une variété à la fois » (ibid.).

¹ En réalité, beaucoup de chercheurs dans le domaine de la didactique prennent le mot au pluriel (LES didactiques) puisqu'il prend la mesure des spécificités des objets d'enseignement/apprentissage (Leutenegger, 2014) autrement dit, la densité des phénomènes sociaux relevant du champ de la didactique justifie l'emploi du pluriel.

Dans ce sens où convergent la définition de la didactique du plurilinguisme et les définitions d'approches plurielles, « *approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles* » (Candelier, 2003 : 8), une didactique du plurilinguisme s'impose aux politiques éducatives et/ou linguistiques dans le contexte actuel de tous les pays y compris l'Algérie :

« l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11).

De cette même vision, l'enseignement/ apprentissage des langues ne doit pas désunir les langues en visant la maîtrise de chacune séparément des autres mais plutôt de « *développer [chez l'apprenant] un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place* » (ibid.). Ainsi, une compétence plurilingue/ pluriculturelle ferait l'objectif de l'enseignement/ apprentissage des langues sans toutefois faire distinction ou exclure une langue ou l'autre.

« On peut construire des compétences plurilingues et pluriculturelles autour d'un noyau commun (la maîtrise de la langue officielle), mais ce qui demeure commun à tous ces plurilinguismes est une compétence à maîtriser différentes langues à des degrés divers, à utiliser toutes les ressources de ces langues connues dans la communication et à faire que toutes les langues des répertoires individuels, du sien comme de celui des autres, soient considérées comme étant d'égale valeur, chacune dans son rôle propre » (Conseil de l'Europe, 2007, p. 41)

Selon D. Moore (2019), le développement de la compétence plurilingue/ pluriculturelle et la continuité des actions d'intervention dans ce sens forment la didactique du plurilinguisme. Il s'agit, selon elle, du

« Maillage de trois fils, entrelaçant les interrelations entre :

- (i) *Des interactions plurilingues et les questions d'appropriation dans des environnements plurilingues et multiculturels pour*

- (ii) *Informer les politiques des langues et*
- (iii) *Imaginer, enfin, de nouvelles formes d'interventions éducatives, contextuelles, pour préparer les apprenants et les enseignants à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses. »*
(Moore, 2020, p. 47)

Ainsi, il est devenu de prime importance d'adapter l'éducation aux besoins réels des citoyens et futurs-citoyens si multiples et si divers et de les prendre en charge sans exclusion.

Le champ de la didactique plurilingue/ pluriculturelle est si vaste qu'il soit cerné dans l'actuel travail. Toutefois, nous avons trouvé utile d'évoquer quelques concepts que cette réforme de la deuxième génération auxquels la didactique du plurilinguisme a accordé une place considérable et qui s'inscrivent toujours dans une approche par les compétences déjà adoptée depuis l'ancienne réforme. Cette approche considère l'apprenant, il faut le rappeler, comme un acteur social¹ d'où l'utilité et l'importance du projet pédagogique, de l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans une approche curriculaire basée essentiellement sur la transversalité des compétences.

1. Des notions à la base de la nouvelle réforme

Entreprendre une réforme scolaire reflète en réalité la pertinence de l'éducation qui stipule à son tour la qualité de l'éducation. Engagement collectif à tenir que le forum mondial sur l'éducation de Dakar 2000 a adopté comme sixième² objectif en vue d'atteindre une *Éducation pour tous* :

« vi) améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante » (UNESCO, 2000, p. 17)

¹ La notion est apparue dans les travaux du CECR (2001, p. 15) comme changement de paradigme dans une perspective actionnelle. Et par là, l'apprenant dépasse son statut de locuteur inscrit socialement et investit son potentiel créatif à l'aide des compétences pour privilégier son pouvoir d'agir dans les différentes situations proposées dans le contexte de l'apprentissage et/ou les contextes réels.

² Pour rappel les cinq premiers objectifs sont autour de l'amélioration et la protection de l'éducation de la petite enfance ; assurer aux enfants la possibilité d'accéder à enseignement obligatoire, gratuit et de qualité ; répondre aux besoins de tous les jeunes et de tous les adultes en matière de programmes adéquats ; améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes ; éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement et instaurer l'égalité dans ce domaine.

Parler de qualité c'est avant tout un engagement qui devrait être sincère et efficient. Un engagement de plusieurs années qui exige la conviction et l'implication de tous les acteurs de l'action éducative, des responsables politiques et administratifs, des concepteurs des programmes et des manuels, des inspecteurs et des enseignants, des parents d'élèves et même des partenaires sociaux¹. L'Algérie, par la voix de son ministre de l'éducation lors du Forum de haut niveau du Conseil économique et social des Nations unies tenu à New-York le 16/07/2019, a déclaré que l'État a toujours la volonté de garantir une éducation de qualité pour tous :

« Tous les enfants et adolescents inscrits dans notre système éducatif doivent avoir un enseignement de qualité garantissant par cela la « meilleure éducation pour tous » et acquérir les compétences de base permettant à terme leur insertion professionnelle » (Sabri Boukadoum [Ministre des affaires étrangère], 2019, p. 62).

Selon les termes de l'UNESCO,

« deux principes caractérisent la plupart des tentatives de définition d'une éducation de qualité : le premier identifie le développement cognitif des apprenants comme l'objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs. En conséquence, leur réussite à cet égard est un indicateur de leur qualité. Le second met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs et des attitudes liées à une bonne citoyenneté et dans la mise en place de conditions propices au développement créatif et affectif » (Unesco, 2004, p. 16).

Partant de ces deux principes de réussite scolaire et de bonne citoyenneté, il se dessine clairement un arrière-plan de dimension curriculaire pour assurer une telle qualité de l'éducation et de l'apprentissage des différentes disciplines et langues interconnectées².

A. Approche curriculaire

Le système éducatif algérien, toujours en mutation comme la majorité des systèmes du monde et avec la réforme de début du siècle, a opté pour le paradigme socioconstructiviste pour mettre l'accent non plus sur l'enseignement mais beaucoup plus

¹ Le degré d'implication des acteurs et leurs rôles et leurs parts de responsabilité varient et diffèrent de l'un à l'autre. Ce n'est pas le lieu de les prendre en détail dans ce travail. Nous insistons seulement sur le fait que les impliquer dans le cadre d'une réforme ou d'un changement quelconque stipule de les convaincre d'être alliés à l'action et non des opposants.

² Nous désignons par l'interconnexion la simple coordination entre les différentes disciplines et langues proposées à l'apprentissage. Cette coordination doit être assurée et planifiée et c'est ce qui va être substitué par la notion de curriculum.

et surtout sur l'apprentissage, autrement exprimé sur l'apprenant. Cette logique élargit donc la vision des compétences par le fait que la position de l'apprenant devant la pluralité des contextes, des disciplines et des langues à apprendre, il a besoin de recourir obligatoirement à des compétences transférables, transversales. C'est cette même logique qui avait donné naissance au concept de curriculum. Il signifiait pour beaucoup de chercheurs notamment français « plan d'études » alors qu'en effet on lui dénombre plus de cent vingt définitions (Knez, 2017). Cela montre bien la complexité de délimiter la signification du terme. Nous avons choisi ici les définitions les plus adoptées sans recourir à l'étymologie du terme ou à son origine anglo-saxonne. Ainsi nous lisons dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde que : « *le curriculum consiste [...] à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation* » (Cuq, 2003, p. 64). Cette définition rejoint celle adoptée par le CECR pour désigner le :

« parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles, sous le contrôle ou non d'une institution, alors un curriculum ne s'achève pas avec la scolarité mais se poursuit en quelque sorte, et comme l'apprentissage, tout au long de la vie. Dans cette perspective, le curriculum de l'institution scolaire a donc pour objet de développer chez l'apprenant une compétence plurilingue et pluriculturelle » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 133).

A cet effet, le curriculum prend le sens générique du parcours y compris les obstacles qui peuvent y avoir lieu et en prenant en considération bien sûr la différenciation des profils des apprenants, il exprime et explicite les finalités du système éducatif et leur retrace le parcours dans les moindres détails possibles. Pour Martinez (2011), il faut faire distinction « *entre un curriculum d'enseignement et un curriculum d'apprentissage* [selon qu'il porte sur] *les enseignements qui doivent être dispensés ainsi que la manière dont ils doivent l'être* [ou sur] *l'ensemble des expériences de vie nécessaires au développement de l'élève* » (Martinez, 2011)

Sans prolonger ni plonger plus profondément dans ce champ si vaste et complexe, il en découle que l'approche curriculaire désigne la convergence des programmes vers le noyau qui est l'apprenant. C'est là-même où réside le centre commun de l'approche curriculaire et de l'approche par les compétences. Cette convergence est fondée essentiellement sur les compétences transversales et les projets transversaux que peuvent

traiter les disciplines programmées, sous forme de thèmes communs ou proches ou encore sous forme de travaux à réaliser collectivement par groupe de disciplines c'est-à-dire des projets pédagogiques, transdisciplinaires pour plus de rencontre et de socialisation du projet de l'éducation.

B. Le projet pédagogique

Le projet de l'éducation incite, nous l'avons anticipé, à trouver des transversalités entre les programmes des disciplines dispensées ou au moins par champs disciplinaires, c'est-à-dire les disciplines proches constituent un champ tel que les disciplines à caractère scientifique ou celles à caractère littéraire dont, par exemple, les langues qui peuvent constituer un champ, l'histoire et la philosophie un autre, les arts...

Pour Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2005), il s'agit d'une pratique d'enseignement/apprentissage basée sur la qualité et non sur la quantité des connaissances, le fonctionnement et la qualité de s'y prendre face à ces connaissances

« S'il est bon qu'à l'école maternelle, les jeunes élèves jouent, soient mis face à des tâches nouvelles, découvrent le monde et réalisent collectivement des projets, il est tout aussi bon de leur permettre de comprendre ce qu'ils apprennent. L'expérience montre que ce qui motive les jeunes élèves, c'est d'éprouver leur capacité à penser, de résoudre des problèmes complexes, de comprendre les raisons qui leur ont permis de réussir, de prendre conscience de leurs progrès intellectuels, de développer un sentiment de contrôle et de compétence. Cela suppose bien sûr qu'ils acquièrent des connaissances disciplinaires adéquates (dans le domaine de la langue, des mathématiques, des sciences, etc.), mais aussi qu'ils disposent de compétences cognitives relativement générales (comparaison, catégorisation, sériation, dénombrement...) et de capacités permettant le contrôle de ces opérations cognitives (centrer son attention sur l'activité, prendre l'information, trier les données pertinentes, planifier, organiser, contrôler, corriger...). Pour cela, ils ont besoin de l'aide explicite de l'école » (Talbot, 2005, p. 224).

A cet effet, ce type de projets transdisciplinaires vise l'intégration des apprenants dans la vie sociale en mobilisant toutes les compétences nécessaires à la résolution des problèmes liés aux situations proposées. Et par influence de la vie sociale et de l'environnement, c'est la vie de classe qui se trouve contextualisée. C'est par le biais par exemple des « activités de l'écrit (qui) se réalisent à partir de documents authentiques.

Elles sont nécessaires à la réalisation de projets proposés par les élèves et intégrés à la vie de la classe, de l'école, de l'environnement. C'est le projet qui met l'élève dans la réalité de la vie, là où se gèrent continuellement conflits et négociations » (Maurer, 2007, p. 24).

Cette pédagogie du projet est donc une pratique dynamique, motivante et active qui permet de gérer les apprentissages pour une discipline en particulier ou pour plusieurs disciplines simultanément à travers la socialisation, la concrétisation et la réalisation d'un produit évaluable. Pour l'opérationnalisation du projet, beaucoup de suggestions sont proposées en termes d'étapes de la démarche de la négociation du projet où les apprenant se sentent valorisés et responsables de leurs propres apprentissages à l'identification et l'analyse de la situation, la planification et l'organisation y compris l'organisation des groupes jusqu'à l'évaluation du produit final passant par la mise en œuvre qui est la phase la plus importante par les efforts et le temps qu'elle exige.

Donc, l'importance du projet pédagogique dans le projet de l'éducation n'a pas à se justifier tant que la signification didactique ne contredit pas le sens premier du terme projet qui désigne l'« *image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre* » (Rey, 1991). Ce qui compte vraiment c'est bien l'opérationnalisation du projet au sein de la classe et que chacun joue au mieux son rôle. La résolution au parfait des problèmes n'est pas l'objectif ni une exigence, il suffit de rencontrer l'image du bon citoyen actif qui joue le rôle d'un acteur social qui peut prendre le contrôle dans sa propre vie et dans la société.

C. Inter- et transdisciplinarité

Nous avons déjà évoqué le concept de transdisciplinarité, un concept qui est imposé dès qu'on parle de pluralité dont l'harmonie des composants constitue un point d'interconnexion et de convergence des compétences qu'on appelle compétences transversales et qui peuvent aider au développement du profil global de l'apprenant. La mise en œuvre de la transversalité des programmes à l'école constitue la transdisciplinarité et c'est bien là que le projet pédagogique tire son importance d'encadrer ce couple de transversalité et d'interdisciplinarité. En termes didactiques, la transdisciplinarité renvoie à l'interdisciplinarité dont la nécessité est indiscutable lorsqu'on veut mettre en relation les différentes disciplines dispensées à l'école (Lenoir, 2020). Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde « *L'interdisciplinarité désigne les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une*

fécondation mutuelle. La transdisciplinarité, quant à elle, désigne ce qui est emprunté à différentes sciences pour constituer un concept qui les dépasse » (Cuq, 2003, p. 40).

Il ressort de ce qui a précédé que l'interdisciplinarité se distingue de la transdisciplinarité aux deux niveaux des disciplines concernées, au niveau interne ou intérieur des disciplines, les liens déjà existants, l'interconnexion, les compétences transversales déjà installées dans les différentes disciplines. A ce niveau, nous parlons d'interdisciplinarité. Au niveau externe ou extérieur des disciplines, les compétences dans une discipline qui pourraient servir dans d'autres disciplines ou d'autres domaines et créer des connexions et des liens entre le tout constitue le champ de la transdisciplinarité.

Il est judicieux d'évoquer l'existence d'autres approches utilisant la pluralité et la diversité des disciplines pour des fins diverses, nous citons ici la multidisciplinarité et la pluridisciplinarité dont les définitions se confondent souvent alors qu'elles diffèrent des premières méthodologiquement par la façon dont elles se servent des disciplines. Par exemple, pour Ph. Blanchet (2011) « *L'interdisciplinarité constitue fondamentalement une option méthodologique, théorique et épistémologique. [...] L'interdisciplinarité consiste à croiser, à tisser ensemble, des apports venus de diverses disciplines* » (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 71) alors que pour lui, la simultanéité et la juxtaposition des différents points de vue des disciplines concernées caractérisent la pluridisciplinarité. Philosophiquement parlant

*« Une approche **interdisciplinaire** au sens strict est une approche globale qui fait appel aux disciplines. Mais cet appel se fait en fonction de la situation étudiée et non des intérêts des disciplines [...].*

*Une approche **pluridisciplinaire** est une approche où chaque discipline indique comment elle voit la situation étudiée, mais sans qu'on ait défini un véritable principe intégrateur, ni construit une synthèse [...].*

*Une approche **multidisciplinaire** ou par thèmes consiste dans l'apport de diverses disciplines à un thème, sans aucune intention d'intégrer les divers apports [...].*

*On parle d'une approche **transdisciplinaire** dans deux contextes différents. Pour certains, il s'agit de construire une sorte de « super-science » surplombant les disciplines actuelles, qui engloberait tous les savoirs et unifierait toutes les définitions de notions. Pour d'autres, la transdisciplinarité est la pratique qui*

importe et exporte d'une discipline à l'autre ou d'un contexte à l'autre des notions, des démarches, des instruments etc » (Fourez & Larochelle, 2009, p. 13).

Pour conclure sur ce point, dans l'enseignement/ apprentissage en Algérie notamment en langues, on conçoit l'interdisciplinarité en tant que l'apprentissage ou l'évaluation à caractère traversant plusieurs disciplines pour un objectif commun. Ainsi, l'apprentissage des langues, par exemple, a une dimension transdisciplinaire quand il s'agit de faciliter l'enseignement/ apprentissage d'autres matières telles que les mathématiques ou la chimie ; ou encore l'exemple de l'éducation civique et la géographie dont les compétences visées dépasse le strict domaine de la discipline.

2. Les compétences plurilingues/ pluriculturelles : une nécessité sociodidactique

Tout d'abord, nous devons souligner que le terme compétence réjouit de riches significations par le fait qu'il ne concerne pas seulement le domaine de l'enseignement/ apprentissage. Il désigne par exemple en droit, l'attribution d'un pouvoir au tribunal, à un fonctionnaire, un notaire ou un officier en leurs qualités et capacités de juger ou de décider en certaines matières. D'autres exemples peuvent être rencontrés et qui relèvent dans la plupart du domaine de la formation et des métiers pour désigner l'aptitude, l'art, les connaissances... (Rey, 1991).

En didactique des langues, le terme renvoie aux capacités cognitives et comportementales : linguistiques, communicatives et socioculturelles (Cuq, 2003, p. 48). Dans l'implicite des interactions, Hymes définit « *la compétence communicative* » en tant que savoir utiliser la langue de façon appropriée dans diverses situations. Plus profondément encore et pour l'analyse de discours, Maingueneau avance que : « *la compétence pragmatique* » qui permet l'interprétation d'un énoncé dans son contexte à « *la compétence grammaticale* » de Chomsky pour qui elle « *désigne l'aptitude qu'ont les locuteurs d'une langue à produire et comprendre un nombre illimité de phrases inédites* » (Maingueneau, 1996, p. 19)

Ces raccourcis ne facilitent pas la tâche aux didacticiens qu'elle ne la rende plus complexe en ouvrant le champ sur de larges voies de recherche multidimensionnelle et d'intervention à plusieurs niveaux depuis l'explicitation de l'implicite et la limitation des champs notionnels foncièrement chevauchés jusqu'à l'installation des compétences et leur

maîtrise puis leur mise en œuvre dans la vie réelle de l'apprenant. Entre ces deux limites, dans notre acception, seule le choix des approches et des stratégies d'enseignement/apprentissage ainsi que leur mise en application constitue une phase qui pourrait occuper toute la vie d'un chercheur. Dans cette optique, l'école algérienne adopte la conception que *« la compétence est ce qu'une personne met en œuvre lors de son activité professionnelle pour résoudre un problème réel dans son environnement professionnel, avec ses enjeux, ses pressions, ses distorsions et ses anomalies »* (RGP, 2009, p. 22). Autrement développé, l'apprenant s'entraîne à agir en fonction d'une situation problème qui simule sa réalité sociale. Ceci lui permet de consolider certaines compétences et d'installer d'autres, et par là on définit la compétence *« comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »* (ibid., p. 21).

L'association de l'adjectif plurilingue/ pluriculturelle au terme de compétence est dictée par la réalité de vivre dans un contexte sociolinguistique peint de diversité tel qu'en Algérie. Cette association délimite la définition à la compétence langagière à visée communicative et à l'interaction *« culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel »* (Coste et al., 2009, p. 11). Par cette attribution de pluralité, cette compétence doit donc trouver une place considérable dans l'enseignement/ apprentissage en général et en didactique des langues en particulier en raison de son caractère global, multiple, évolutif et déséquilibré (ibid., p. 11-12).

En Algérie, on stipule que *« Tous les Algériens ont [...] développé des compétences plurilingues dont ils n'ont pas toujours conscience. C'est à l'école de les en rendre conscients et de s'en servir pour d'autres apprentissages »* (RGP, 2009, p. 12). Ainsi conçu, le système éducatif algérien stipule que *« Dans le contexte linguistique algérien, le principe de la flexibilité doit trouver toute sa signification pédagogique pour assurer la complémentarité entre les finalités sus-citées¹ et le cadre d'intervention didactique approprié à un milieu plurilingue »* (ibid., p. 66). Par conséquent, la didactique, des langues surtout, doit prendre en considération ce plurilinguisme. *« Le temps est fini où il fallait parler seulement anglais en cours d'anglais, ou français en cours de français. Si*

¹ La citation a été précédée dans le référentiel général des programmes par l'énumération des finalités de l'enseignement en Algérie par champ disciplinaire précisément celui des langues.

l'objectif premier des cours de langues est de développer des compétences communicatives, la présence de toutes les langues connues doit être permise dans la classe » (MEN Insp.G, 2016, p. 12)¹. En grammaire² par exemple, en ce qui est de l'enseignement des langues, on peut viser la comparaison des fonctionnements de langues différentes. Ceci apprend peu-à-peu à l'élève à faire la distinction entre les langues comme compétence élémentaire et d'accepter la différence dans un but plus global, plus lointain. Le développement des compétences grammaticales n'est pas nouveau certes mais avec les nouvelles approches on privilégie les activités métalinguistiques dans le sens :

« de mettre à distance les anciennes pratiques : leçons magistrales, mémorisation, récitation, exercices mécaniques, progressions imposées, au profit d'une réflexion collective, motivée et guidée par les demandes des élèves, sur la langue à apprendre et les langues de leur entourage » (ibid., p. 14).

Dans le volet de la formation des enseignants qui jouissent eux-aussi de nouveaux statuts et de nouveaux rôles dans l'approche par les compétences, la tutelle recommande aux formateurs d'attirer l'attention des enseignants de langues et d'insister sur trois notions : *« le projet, les langues en contact, la valeur citoyenne des activités de classe. Ces trois dimensions constituent en effet le triptyque sur lequel construire un enseignement rénové de la et des langues » (ibid., p. 16).*

Il est à noter que la compétence plurilingue/ pluriculturelle de l'apprenant ne concerne pas uniquement les séances de langues. Elle se manifeste souvent dans toutes les disciplines d'où l'occasion de tirer parti de ces moments pour des fins d'apprentissage. Dans une forme officielle plus large, nous parlons de transversalité des compétences.³

¹ MEN Insp.G : il s'agit du « Guide de Formation pour enseigner le français au primaire », document à caractère officiel conçu par l'inspection générale auprès du ministère de l'éducation nationale.

² On insiste dans le guide de formation des enseignants sur la grammaire parce qu'on considère qu'elle comprend tous les faits de langue, de l'articulation phonétique jusqu'à la composition de discours longs, à l'écrit et à l'oral, en passant par la morphologie, la syntaxe, l'orthographe, le lexique, etc.

³ Nous avons signalé ici le passage au point suivant tout en sachant que le sujet de la compétence plurilingue/ pluriculturelle ne se limite pas aux définitions, ce n'est qu'un aperçu, les travaux du CECR et ceux de Coste, de Castellotti, de Moore, de Zarate pour ne citer que ceux-ci donnent plus de détails en la matière. Nous avons conscience également que la mise en œuvre de cette compétence mérite un intérêt particulier, le guide de formation des enseignants de français au primaire propose même des fiches et des illustrations bien détaillées mais ça nécessite un travail indépendant dans la mesure où notre objectif ici est de quêter autour de l'intention d'ouverture sur les langues dans les textes officiels et par là dans les nouveaux programmes.

A. La transversalité des compétences en langues

Au fondement et au cœur de l'approche curriculaire adoptée pour l'organisation de l'action d'éducation, l'école veille à ce que les apprenants acquièrent des compétences génériques, globales et qui peuvent être travaillées dans plus qu'une discipline pour en faciliter l'enseignement et harmoniser l'action. La démarche insiste en premier sur la transversalité des programmes en les organisant sous forme de champs disciplinaires : domaine des arts et de l'éducation physique et sportive ; domaine des langues et littératures ; domaine des sciences sociales et humaines ; domaine des sciences et de la technologie (RGP, 2009, p. 27), nous l'avons déjà évoqué en terme d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité ce qui impose coordination et souplesse même au niveau de la gestion scolaire pour l'application du projet d'établissement et du projet pédagogique (ibid., p. 28).

Alors, dans cette nouvelle conception des approches plurielles, approche curriculaire, approche par les compétences, didactique du plurilinguisme/ pluriculturalisme, pédagogie par projet entre autres les compétences transversales, occupent une place cruciale pour assurer la cohérence et la cohésion du tout en convergence vers le noyau de l'action qui est l'apprenant.

Perrenoud (2000), tout en commentant la critique de Rey (1996) définit les compétences transversales par des capacités, avant tout, mobilisables dans divers champs disciplinaires et pratiques : savoir coopérer, observer, analyser, etc. étant donné que la transversalité de ce type de compétences dépasse le strict cadre scolaire. Elle englobe « également toutes les interactions sociales, cognitives, affectives, culturelles et psychomotrices entre l'apprenant et la réalité qui l'entoure » (Amir et al., 2009, p. 175).

Nous lisons dans la même optique dans le guide méthodologique d'élaboration des programmes (2009) : « les compétences transversales, sont formées des attitudes ainsi que des démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines et à mettre en œuvre au cours de la construction des différents savoirs, ainsi que des valeurs à développer » (GMEP, 2016, p. 27)¹. Elles constituent un ensemble de compétences dont la « maîtrise vise une autonomie croissante d'apprentissage chez les élèves » (MEN Insp.G, 2016, p. 72).

Il se relève de ces définitions que les compétences transversales peuvent être d'ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement

¹ GMEP : Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes.

critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice), d'ordre méthodologique (exploiter les nouvelles technologies), d'ordre personnel et social (travailler en groupe, coopérer), d'ordre communicationnel (communiquer de façon appropriée) et ce quelle que soit la discipline (Amir et al., 2009, p. 175). Dans l'enseignement/ apprentissage des langues, la transversalité caractérise nettement la compétence plurilingue/ pluriculturelle dans la mesure où elle constitue pour les apprenants plurilingues « des « boîtes à outils » pour communiquer et apprendre, notamment sous l'angle des connaissances métalinguistiques, qui soutiennent le développement des compétences transversales, transférables d'une langue à d'autres. » (Moore, 2020). Cette réflexion rejoint la vision du CECR qui recommande que

« le curriculum de langues de l'école (qui ne se confond pas avec une somme de syllabus considérés langue par langue) gagne à être pensé en termes tout à la fois de différenciation et de circulation: différenciation des objectifs, des contenus, des démarches d'apprentissage suivant les langues; circulation (transférabilité, transversalité) de savoirs et savoir-faire langagiers entre les différentes langues »
(Coste et al., 2009, p. 26)

Nous avons déjà cité dans le point précédent en parlant de la compétence plurilingue/ pluriculturelle les recommandations aux formateurs dans le système éducatif algérien quant à l'investissement du potentiel langagier des élèves dans les classes de langues. Cependant, il est à souligner dans cette partie que le caractère de transférabilité des compétences prend une importante marge des recherches dans tous les domaines.

B. Le transfert des compétences

Sur ce point de notre recherche, nous n'allons pas exposer tous les détails concernant la stratégie du transfert qui pourrait prendre des ouvrages entiers mais nous allons nous contenter de donner un bref aperçu et une (des) définition(s) des plus répandues parmi les chercheurs. Commençons par P. Bange (1992) qui estimait que le simple recours à la langue maternelle ou la langue 1 peut donner naissance à des formes de transfert positif¹. Selon lui, en cas de « *glissement des stratégies de substitution aux stratégies d'élargissement* » (Bange, 1992, p. 8). Une recherche dans un milieu multilingue en

¹ Bange considérait de transfert à effet négatif lorsque le recours à la L1 mène à des formes de demande d'achèvement interactif ce qui donne à la stratégie le sens d'évitement.

Afrique, dans le domaine de la pédagogie convergente¹, a conduit Wambach (2003) à déduire que la vision du monde chez l'élève et sa cognition se structurent et s'élargissent progressivement en acquérant dans les deux langues alternativement. Il postule que :

« l'acquisition des comportements nécessaires à l'apprentissage de la communication, à la construction du discours, à l'appropriation de l'écrit, à l'ouverture vers les mathématiques et vers les sciences se fait en langue maternelle. Ensuite, la seconde langue s'apprend plus facilement et plus rapidement grâce aux aptitudes acquises antérieurement » (Wambach, 2003, p. 146).

Cette conception du transfert et de facilité a été largement critiquée en donnant pour preuve les difficultés toujours présentes en apprentissage des langues étrangères (Maurer, 2007, p. 34).

Pour nous, nous soutenons que la stratégie du transfert existe quelle que soit la définition accordée à la notion. Il est tout à fait logique que l'apprentissage chez l'adulte ou chez l'enfant ne se développe pas de la même manière, ni de la même vitesse et n'aboutirait pas forcément aux mêmes résultats. Ceci exclut l'idée de facilité et prouve la mobilisation et le réinvestissement des connaissances et stratégies déjà acquises dans l'apprentissage de nouvelles langues. Selon l'étude de H. Akmoun (2014) :

« Le transfert de concepts, de modèles théoriques, de méthodes, de compétences, de stratégies ou d'outils se pratique continuellement, tant au sein d'une discipline ou d'une même langue que d'une discipline à une autre ou d'une langue à une autre. On parle donc de transfert intradisciplinaire ou intralangue et de transfert transdisciplinaire ou translangue (appelé aussi interlingue). C'est à la fois une pratique courante et une aptitude cognitive fondamentale » (Akmoun, 2014, p. 80).

Ce qui nous intéresse ici est bien la légitimité du choix et de l'importance qu'accorde la réforme du système éducatif à cette stratégie de transfert des compétences qui est intimement liée aux autres concepts du même poids tels que la transversalité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité. On admet tout simplement *« le fait de déplacer une compétence d'un contexte à un autre contexte »* (MEN Insp.G, 2016, p. 71) comme transfert qui définit à son tour l'approche transdisciplinaire et favorise le développement

¹ Ces travaux ont été guidés par le CIAVER (Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches) Belgique

général de l'apprentissage (RGP, 2009, p. 55). Selon les pédagogues, l'aptitude de transférer des comportements acquis d'une situation problème à une autre, de la même structure mais de données différentes, caractérise l'activité intelligente. (Raynal & Rieunier, 2009, p. 453)

Il est donc de grande utilité d'appuyer les apprentissages sur des stratégies qui développent chez l'apprenant le sentiment de responsabilité et d'autonomie et le motivent ainsi à confronter de nouvelles situations scolaires ou extrascolaires avec plus de compétence. Et, dans un autre volet qui est aussi d'ordre psychologique, l'apprenant, dans son parcours socioconstructiviste, rendra compte du rôle de sa première langue et aurait plus d'estime pour elle sans aucun complexe d'infériorité ou de perte de sa propre culture. L'enseignement devrait donc insister sur ce type d'activités susceptible de reconstruire les représentations envers les langues, toutes les langues.

C. La diversité comme instrument à l'éducation

Nous avons choisi cet intitulé comme forme de clôture de la partie théorique qui n'offre pas sa conclusion à l'aise parce que nous considérons que tous les points précédents plaident pour une prise de la diversité et de la pluralité linguistique en considération notamment dans la réforme du système éducatif algérien et plus particulièrement dans les classes de langues. La réussite scolaire mène à la réussite de l'éducation, c'est-à-dire la réalisation des objectifs assignés et finalités du système. Et pour y arriver, aucune forme d'exclusion ne doit être manifestée. Le multilinguisme/ multiculturalisme de l'Algérie est une réalité qui impose la considération du plurilinguisme/ pluriculturalisme des citoyens, des élèves et de leurs familles. L'ouverture sur l'autre et sur l'universel comme finalité commence par la valorisation et l'estime de soi.

Valorisé au sein de la classe, l'élève ne consiste pas seulement à l'application des directives institutionnelles (mettre l'élève au centre de l'action) et en réalité le maître garde toujours son statut d'autoritaire et de transmetteur de connaissances à maîtriser. Même avec l'ancienne approche par les objectifs et la pédagogie de maîtrise, les différences existaient entre les apprenants mais pour combler aux lacunes, on estimait que c'est une question du temps alloué à l'activité et tous les élèves peuvent atteindre l'objectif visé. Sous l'intitulé de pédagogie de la maîtrise, nous lisons dans le dictionnaire de des concepts

clés en pédagogie les propos de J.B. Carroll (1963) en ce qui est de cette pédagogie : *« L'aptitude est la quantité du temps nécessaire à un apprenant pour maîtriser une tâche d'apprentissage déterminée. La plupart des élèves (90%) peuvent apprendre ce que l'école se propose de leur enseigner, à condition de leur laisser le temps nécessaire à leur apprentissage »* (Raynal & Rieunier, 2009, p. 55).

Valoriser l'élève ne consiste pas non plus à l'application de la pédagogie différenciée qui :

« cherche à évaluer non seulement les produits de l'apprentissage, mais également les processus d'apprentissage mis en œuvre par les individus. Les adeptes de la pédagogie différenciée savent que chaque élève apprend à sa manière, selon des « styles d'apprentissage » différents, et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques.

Pour réguler et optimiser l'activité d'apprentissage, ils estiment donc indispensable de tenter de connaître les difficultés individuelles afin de différencier le traitement pédagogique en fonction des caractéristiques de chacun » (Raynal & Rieunier, 2009, p. 337).

Valoriser l'élève, estimons-nous, ne consiste pas seulement à connaître les difficultés qu'il rencontre dans son apprentissage. D'ailleurs, il n'est guère convenable ni concevable d'associer difficultés prises dans la négativité au sens de valoriser. Pour illustrer, la langue maternelle et les compétences déjà maîtrisées dans cette langue ne peuvent jamais être considérées comme des difficultés pour l'apprenant. Elles peuvent l'être pour l'enseignant dans certains contextes et là c'est l'enseignant qui devrait voir les choses autrement.

Valoriser l'élève, nous semble-t-il, c'est lui donner de l'estime et estimer ce qu'il a comme compétences, lui apprendre à avoir confiance en soi. Reconnaître son identité et sa culture dans leurs différences établirait des liens plus solides entre l'école et la société. Favoriser le dialogue sans distinction de statut quelconque c'est favoriser l'altérité. Prendre la diversité linguistique et culturelle en richesse reconnaît à l'élève sa singularité dont il est fier et permettrait d'orchestrer le vivre ensemble.

En réalité, dans la sphère de l'enseignement des langues, les études ne manquent pas depuis l'intéressement aux immigrés et les familles arrivant dans un contexte scolaire et

linguistique différent des leurs. L'UNESCO (2017), comme tous les systèmes éducatifs des pays hôtes, plaide pour l'interculturalité et la prise en considération de la diversité linguistique et culturelle à l'école dans l'objectif d'une éducation de qualité, une éducation pour tous respectant le principe du vivre ensemble. Pour cela, l'UNESCO a offert de riches études dans le sujet. Nous indiquons à titre d'exemple la tenue du 2^e forum thématique, OCDE, 21-22 septembre 2017 sous l'intitulé « *La diversité fait la force* » ou encore le Programme 2030 de développement durable lancé en 2019 qui comprend la Commission « *Les futurs de l'éducation : apprendre à devenir* » dont les objectifs sont fondés, entre autres, sur la reconnaissance de la diversité culturelle des sociétés. Un autre exemple des recherches en la matière, mais celui-là insiste sur la formation des enseignants, l'article de Olivier Meunier en 2021 intitulé « *Au-delà du fatalisme en éducation : miser sur les ressources de la diversité scolaire pour dépasser les déterminismes socioculturels par des approches interculturelles* ». L'article réclame une formation continue des enseignants et la reconnaissance de leurs réels besoins pour qu'ils soient en mesure de mettre en place des approches et des pédagogies adéquates à la situation de diversité socioculturelle et linguistique des élèves.

En effet, pour les approches plurielles, la pédagogie différenciée, alternative, coopérative ou par projet, la didactique intégrée, la didactique plurilingue/ pluriculturelle pour ne citer que celles-ci, ont toutes pour essence la diversité.

En conclusion,

La visée, épistémologique, de la première partie de cette thèse, a été de proposer et de relier entre elles un certain nombre de notions clés qui définissent le contexte de l'avènement des programmes dits de la deuxième génération. En l'absence d'une théorie spécifique à adoptée dans ce sens, nous avons choisi de présenter la situation sociolinguistique de l'Algérie et ce par la description de la situation des langues en présence, à savoir l'arabe, le tamazight, le français et l'anglais. Quant à l'arabe algérien, même s'il soit le plus présent dans les pratiques langagières des Algériens, dans les situations formelles et informelles, il reste un sujet de débat. La politique linguistique éducative reconnaît l'importance de tous les dialectes et variétés et recommande de les investir pour des fins d'apprentissage des langues à l'école mais, officiellement parlant, elle ne leur accorde aucun statut politique. Nous avons également jugé important d'établir les rapports qui lient les langues à l'identité et à la culture, ainsi qu'aux phénomènes qui

naissent de cette pluralité des langues. De ce fait, nous nous sommes trouvés dans l'obligation d'évoquer la didactique plurilingue/ pluriculturelle pour justifier son importance dans la situation actuelle d'enseignement/ apprentissage des langues. Ainsi, il n'était pas sans raison de sélectionner quelques concepts clés qui sont à la base de cette réforme dite de la deuxième génération. La partie qui suit et en raison de notre postulat initial sur l'apport des nouveaux programmes en matière de langues prend de la présentation théorique un point de départ qui servira de plateforme à toute explication, toute analyse et à toutes les interprétations qui en découlent. Ainsi, la partie qui suit est consacrée à la méthodologie utilisée dans ce travail. Elle décrit nos choix méthodologiques tout en évoquant le contexte d'avènement de la réforme et les finalités de l'enseignement des langues durant l'enseignement obligatoire en Algérie. Puis, nous décrivons l'approche de recherche adoptée, les instruments de collecte de données, la procédure de collecte des données, ainsi que les méthodes d'analyse des données utilisées. Cette section vise à fournir un cadre solide pour examiner notre question de recherche et à garantir la fiabilité et la validité des résultats obtenus.

Deuxième partie : Partie pratique

Cadre méthodologique

En entamant cette partie méthodologique, il est à signaler que les choix faits dans ce cadre n'ont rien d'exhaustif ou d'indiscutable ; nous avons parcouru des chemins qui ont souvent l'air d'aller dans tous les sens mais la quête d'autonomie nous ouvre le champ de recherche large et offre au(x) savoir(s) droit au développement et à l'acquisition.

Nous rappelons que notre travail s'inscrit dans une recherche qui se veut exploratrice de prime abord. Nous visons les apports des nouveaux programmes scolaires algériens dits de deuxième génération, conçus dans le cadre de la réforme du système scolaire, en matière de plurilinguisme. Pour y arriver, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- i. La plupart des systèmes éducatifs, depuis longtemps monolingues¹, éprouvent une certaine résistance au changement de politique, ils ont pour principe : une nation une langue, ça pourrait être le cas de l'Algérie. En d'autres termes, le système éducatif ferait face à la diversité linguistique et culturelle.
- ii. Vu la situation sociolinguistique de l'Algérie et les exigences de la mondialisation, le système scolaire est conscient de cette double exigence interne et externe et par conséquent, il prend en considération l'hétérogénéité linguistique et culturelle.
- iii. La pluralité linguistique et culturelle influe sur chacune des langues ou des cultures concernées. Cette influence créerait un climat conflictuel entre les langues et les cultures concernées.

Cette partie, nous la voulons méthodologique. Comment procéder pour mener cette recherche et vérifier nos hypothèses ? Elle se compose de trois chapitres. Dans le 1^{er} chapitre, nous allons présenter et justifier les choix méthodologiques. Dans le 2^{ème}, nous décrivons le protocole de recherche mis en place pour répondre aux questions de recherche et dans le dernier chapitre nous parlerons de notre démarche et principes conducteurs de notre analyse.

¹ S. Asselah-Rahal renvoie l'origine de cette résistance du système à adopter des changements au modèle du régime français hérité et son influence sur les mentalités des dirigeants Algériens. Ces derniers ont reproduit ce modèle par souci des impératifs de l'unité nationale et de la cohésion sociale qui risquaient de diviser le pays. Ainsi, « *l'État algérien reprendra à son compte l'héritage colonial légué par l'État jacobin français : la gestion centralisatrice de la question linguistique* » (Rahal & Blanchet, 2007, p. 14)

Chapitre I : choix méthodologiques

I. Choix méthodologiques

Nous allons dans ce chapitre justifier le choix du thème de notre recherche, la place des langues dans les programmes de la deuxième génération de réforme du système scolaire algérien et le degré de satisfaction des enseignants de langues. Nous décrivons ensuite le protocole de la recherche et les outils d'investigation ainsi que les grilles d'analyse permettant de conduire à de concrètes conclusions qui vont répondre à nos questionnements de départ.

1. Rappel du thème et du contexte

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la sociodidactique et de la didactique du plurilinguisme. En mots plus précis, notre étude porte sur l'enseignement des langues à l'école algérienne et s'intéresse essentiellement à la prise en compte des langues officielles nationales et des langues étrangères dans les nouveaux programmes de la deuxième génération conçus dans le cadre la réforme mise en application depuis 2015.

2. Contexte d'avènement de la réforme dite de la 2e génération

Dans le cadre d'une refonte pédagogique suite à une évaluation menée durant l'année 2014, plus précisément après les examens officiels, le ministère de l'éducation nationale a décidé de poursuivre avec la réforme de 2003 appuyée par le programme de l'UNESCO et ce en apportant quelques changements et remédiations pour combler les failles repérées. Ainsi, une nouvelle vision de modernisation imposait une refonte profonde du système. Humainement et matériellement, cette refonte était couteuse. Le budget de fonctionnement et d'équipement de l'éducation nationale jouit d'une importante part de financement de l'État, ce qui reflète positivement une bonne intention du pouvoir politique. Cependant, ce qui intéresse la société toute entière c'est bien les résultats, le fruit de ces politiques, notamment en ce qui concerne l'éducation, le rendement du système éducatif. Dans cette politique éducative, la politique linguistique nous concerne le plus. A-t-on pris en considération l'évolution de la société en matière de langues ? A-t-on respecté le principe de diversité ou on s'attache encore au principe d'une société une langue ? Plus loin encore, le corps enseignant pour ne pas dire tous les partenaires sociaux, comment réagissent-ils face à ces changements ?

Toutes ces questions et bien d'autres peuvent être inscrites au cœur de notre sujet. Elles font en réalité l'essence de la présente recherche. Qu'a apporté cette deuxième génération de réforme scolaire en matière de plurilinguisme ?

II. Les langues durant l'enseignement obligatoire en Algérie

L'élève algérien dans sa scolarisation obligatoire, l'étape objet de réécriture des programmes de la dite deuxième génération, commence à apprendre la langue arabe dès sa première année à l'école primaire, en troisième année, on l'initie à la langue française en application depuis l'année 2004/2005 et à la langue anglaise à partir de l'année scolaire 2022/2023¹. La langue amazighe est introduite comme choix dès la quatrième année primaire. Au cycle moyen, on continue l'apprentissage obligatoire de ces langues à l'exception du tamazight dont l'apprentissage demeure optionnel.

En lisant dans le guide méthodologique d'élaboration des programmes, nous trouvons que durant le cycle primaire, l'élève profite de 1533 heures d'apprentissage de la langue arabe, de 168 heures de langue tamazight et de 336 heures de langue française, ajoutant à cela 84 heures de langues anglaise à partir de la rentrée scolaire de 2022. On consacre aussi une heure-et-demi par semaine à la remédiation en langue arabe, en français et en mathématiques. Ce cycle est divisé en trois paliers : le premier de deux ans pour l'éveil et l'initiation, le deuxième de deux ans aussi pour l'approfondissement des apprentissages fondamentaux « savoir-lire, écrire, compter » et pour l'initiation aux langues introduites ; et le troisième palier d'une année est consacré à la maîtrise des langages fondamentaux.

Nous retenons également du même guide que le cycle moyen connaît quelques changements des horaires alloués pour chaque langue par rapport au cycle primaire. Ainsi la langue arabe a le plus d'intérêt avec 588 heures, la langue française réjouit d'un horaire de 560 heures. La langue anglaise quant à elle, tout comme le tamazight, avec 336 heures sauf que l'enseignement de la langue tamazight soit à caractère optionnel. Signalons ici que le premier palier du cycle moyen est une phase d'une année d'homogénéisation, d'adaptation et de découverte. Le deuxième palier constitue deux ans de renforcement des

¹ Voir page 34.

compétences disciplinaires et transversales. Le palier final de l'enseignement obligatoire assure l'approfondissement des apprentissages et l'orientation vers le post-obligatoire.

Il est à rappeler que les principes directeurs de l'enseignement des langues en Algérie sont la maîtrise de la langue arabe, la promotion du tamazight et l'apprentissage des langues étrangères.

1. Finalités de l'enseignement des langues durant le cursus obligatoire

L'enseignement des langues en tant que disciplines indépendantes ne les prive pas de la collaboration aux missions générales de l'école algérienne ni au respect des principes fondateurs des programmes. Ainsi, la réforme donne occasion au redéploiement des langues en Algérie et à un aménagement linguistique.

Grosso-modo, l'enseignement des langues arabe et tamazight comme langues nationales et officielles renforce chez les élèves l'appartenance à la nation, raffermir leur identité et permet leur ouverture aux cultures et aux langues étrangères avec assurance. Quant à l'enseignement des langues étrangères, selon la politique linguistique en vigueur, il permet aux élèves algériens l'accès direct aux connaissances universelles et l'ouverture à d'autres cultures.

Ainsi, de la loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08/04 de 2008 au référentiel général des programmes et guide méthodologique d'élaboration des programmes, tout doit converger vers les finalités et objectifs assignés. Ce qui est conforme aussi aux profils de sortie, par cycle ou par discipline. Nous lisons à titre d'exemple que le premier principe fondamental de la politique éducative, selon la loi d'orientation sur l'éducation nationale, est de favoriser et consolider la vocation de l'école comme vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne et de l'unité de la nation tout en respectant le principe de préserver les valeurs en rapport avec l'Islam, l'Arabité et l'Amazighité.

«Article 2 : L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle » (Loi n°08-04, 2008, art. 2).

Dans le même sens, l'école doit veiller à l'ouverture et à l'intégration au mouvement universel de progrès ; et à s'ouvrir sur les autres cultures des autres nations en développant l'enseignement des langues étrangères.

En harmonie avec ce qui précède, l'article 45 sous le chapitre III, ladite loi précise ce que vise l'enseignement fondamental dans le cadre de la mission de l'école :

- doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul ;
- dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves : d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie ;
- renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun ;
- s'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société ;
- apprendre à observer, analyser, raisonner, résoudre des problèmes ; comprendre le monde vivant et inerte, ainsi que les processus technologiques de fabrication et de production ;
- développer leur sensibilité et aiguïser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique ;
- s'initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leurs applications élémentaires ;
- favoriser l'épanouissement harmonieux de leur corps et développer leurs capacités physiques et manuelles ;
- encourager l'esprit d'initiative, le goût de l'effort, la persévérance et l'endurance ;
- avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères, accepter les différences et coexister pacifiquement avec les autres peuples ;
- poursuivre des études ou des formations ultérieures.

Tous les objectifs cités font référence à l'enseignement des langues nationales ou étrangères comme moyen de les atteindre. Sans elles, il serait insensé de parler de savoir-être dans le monde d'aujourd'hui.

Du point de vue de notre recherche, les questions qui s'imposent sont comment parvenir à accomplir cette mission de l'école ? que propose-t-on comme solutions pédagogiques et didactiques pour y parvenir ? Est-ce contextuellement possible ? Ces questions dans la logique de notre travail concernent bien évidemment l'enseignement/apprentissage des langues. A notre sens, c'est une énorme mission d'oser réaliser ces objectifs. Autrement dit, la question centrale, le résultat sera-t-il compatible avec l'ambition des finalités assignées ?

Le référentiel, qui a pour but premier de définir les données premières nécessaires à la conception des programmes, leurs fondements et leur ancrage national et universel, insiste sur le respect des principes du système et propose des explications plus détaillées des finalités de l'éducation en Algérie y compris celles de l'enseignement fondamental en parlant de cycle ou celles de l'enseignement des langues en parlant de discipline ou de champ disciplinaire. Ainsi, nous lisons dans le référentiel qu' *« il est impératif qu'à l'issue de ce cycle (cycle primaire) l'apprenant atteigne un degré de maîtrise des langages fondamentaux qui l'empêchera à jamais de retomber dans l'illettrisme »* (RGP, 2009, p. 42). L'admission au cycle moyen qui est constitué de trois paliers et structuré par disciplines constitue la deuxième et dernière phase de l'enseignement obligatoire. Il *« a ses propres finalités et vise la maîtrise, pour chaque élève, d'un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active »* (ibid.).

Dans cette optique, nous avons retenu du référentiel quelques points jugés de valeur pour notre travail sans besoin de tout redire :

- L'objectif majeur assigné à l'enseignement de la langue arabe est de doter les apprenants d'une compétence suffisante qu'ils pourront investir dans les différentes situations de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ; ce qui est attendu de l'enseignement de la langue arabe, ce n'est plus seulement la connaissance de quelques modèles et styles littéraires, quels qu'en soient le niveau et le genre, ni la connaissance des règles morphologiques et syntaxiques,

mais de faire parvenir l'élève à un niveau optimal d'assimilation, de compréhension et d'utilisation du savoir, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

- Quant à la langue tamazight, il s'agit de l'introduire, de la mettre en place progressivement, de la soutenir en la dotant de moyens didactiques et pédagogiques ainsi que des moyens pour la recherche dans le but de résoudre les problèmes posés par sa transcription et de parvenir à sa standardisation.
- Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain.

Au prolongement du référentiel général, le guide méthodologique d'élaboration des programmes énumère la liste des compétences composantes du profil de sortie à l'issue de l'enseignement fondamental (GMEP, 2016, p. 73-74) où l'élève sera en mesure :

- De comprendre, écrire et communiquer en langue arabe ;
- D'exercer la langue arabe, à l'oral comme à l'écrit, en tant qu'outil de communication dans les domaines de la vie et d'expression de la personnalité algérienne ;
- D'exercer la langue arabe en tant qu'outil de production et de créativité intellectuelle dans les domaines des sciences, de la technologie, des arts et de la culture ;
- D'exercer la langue amazighe en tant que dimension d'expression de la culture nationale, sous toutes ses formes : linguistique, artistique, sociologique ;
- De développer la maîtrise de la langue amazighe comme expression de l'identité nationale et de l'attachement à ses origines historiques et anthropologiques ;
- D'exercer les langues étrangères comme outil d'accès aux connaissances scientifiques et technologiques, à la pensée et la culture universelle ;
- De développer la maîtrise des langues étrangères en tant qu'instrument d'échange et de dialogue entre les cultures et les civilisations étrangères ;

- De développer la maîtrise des langues étrangères et l'exercer pour faire face aux implications de la mondialisation de l'économie, des mutations technologiques et de conquête de marchés.

Ainsi définies, ces compétences feront cible des nouveaux programmes et des soubassements sur lesquelles se centrera l'action pédagogique et didactique dans l'approche par les compétences adoptée déjà depuis la réforme de 2002. Sachant que cette approche favorise les activités interactives en classe, le travail en groupes et la créativité pour le développement des aptitudes et compétences de(s) élève(s). Dans ce sens et dans une approche plus globale, la refonte des programmes compte sur la transdisciplinarité et la transversalité entre les domaines d'apprentissage pour un meilleur développement des capacités cognitives et de l'esprit d'analyse et de déduction de l'apprenant, chose négligée dans les programmes précédents selon plusieurs discours plaçant pour la réforme de la 2^e génération.

2. La langue de scolarisation

Aller à l'école pour un enfant suppose avant tout un changement, changement de contexte d'apprentissage. Il est confronté à un nouvel environnement et à de nouvelles conditions et règles. L'enseignant(e) est la toute nouvelle personne dans sa vie. La langue pourrait en faire partie aussi. En réalité, il y a forcément un changement quand nous parlons du passage de la norme orale apprise dans la famille à la norme correcte et surtout écrite à l'école. Parfois nous parlons de réajustements de restructuration ou de remédiation et d'amélioration lorsque l'élève avait déjà fait de l'école préparatoire. C'est le strict minimum de changement auquel l'élève est confronté à l'école si ce n'est pas une toute nouvelle langue et un nouveau code. Nous parlons clairement ici de langue de scolarisation ou dite langue d'enseignement. Il est à préciser ici que langue d'enseignement diffère de la notion d'enseignement de langue(s) où la langue est enseignée/ apprise comme une discipline indépendante.

La situation expose l'apprenant à notre conception à trois niveaux de difficultés correspondants aux degrés de changement :

1. La langue de scolarisation est même que la langue maternelle ;
2. La langue de scolarisation est différente de la langue maternelle mais appartenant toutes les deux à la même famille de langues (nous parlons de variétés de langues) ;

3. La langue de scolarisation est complètement différente de la langue maternelle.

La première situation suppose aisance et facilité d'apprentissage. La deuxième exige un suivi de correction, de réajustement et d'amélioration. La troisième situation présente des difficultés pour l'apprenant comme pour l'enseignant. Ces deux dernières situations imposent l'apprentissage de la langue avant le passage aux autres savoirs ciblés par les différentes disciplines. C'est ici-même où réside et à des degrés différents la difficulté de la situation. En toute brièveté, le degré de maîtrise de la langue de scolarisation conditionne la réussite dans les autres disciplines.

En Algérie, la loi d'orientation sur l'éducation décrète explicitement que l'arabe est la langue de scolarisation. Dans l'article 4 en énumérant les missions de l'école, entre autres « *assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement...* » ;

Dans l'article 33 sur l'organisation de la scolarité, la loi promulgue clairement que :

- Art. 33 : *L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement.*

Dans toutes les politiques éducatives, il est tout à fait légitime de compter sur les langues nationales pour consolider le sentiment d'appartenance à la communauté nationale. L'Algérie ne fait pas l'exception seulement, il faut le signaler, on reconnaît que l'arabe de scolarisation mentionné dans les textes officiels n'est pas la langue maternelle des Algériens. Nous lisons dans ce sens dans le référentiel général des programmes :

« 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, 2009, p. 64).

Le guide d'élaboration des programmes dans ces pages notamment la 58^e souligne que « *la maîtrise de la langue arabe, langue d'enseignement, doit être considérée comme une compétence transversale* » (GMEP, 2016, p. 58). Elle doit être installée chez les apprenants précocement et en premier comme une compétence de base parce qu'elle a un effet direct en tant que langue d'enseignement sur les autres apprentissages des différentes disciplines.

De nouveau, une des questions les plus anciennes sur l'enseignement/ apprentissage se pose autour de la liberté ; comment enseigner/ apprendre ? Il est légitime de se demander dans quelle langue et les limites de la liberté du choix ? La tutelle a relevé le défi en choisissant la langue arabe. Toutefois, une tentative de la ministre de l'enseignement d'opter pour l'arabe dialectal comme langue de scolarisation à la maternelle dans le cadre de cette réforme a été farouchement critiquée surtout par les parties islamistes ainsi par quelques hommes politiques ; ce qui l'a obligé à se passer de l'idée même si elle est socialement et culturellement justifiée.

III. Type de recherche

Dans le monde d'aujourd'hui, les recherches à caractère scientifique, dans le domaine des sciences humaines notamment, se débattent souvent sur les frontières ; certaines les perdent ou disparaissent complètement au profit d'autres qui naissent de/avec force des mutations perpétuelles qu'imposent les exigences de l'internationalisation et de la mondialisation des connaissances et des savoirs, des politiques mêmes. D'autres, en parallèle, gagnent encore du terrain, des domaines voient les frontières s'élargissent en raison des nouveaux contextes investigués. En sociodidactique nous parlons de contextualisation sociodidactique. C'est précisément là où nous pouvons inscrire notre recherche. Au croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues.

« Ces études rendent aussi compte du fait que les acteurs de l'école, et dans notre cas de la didactique des langues, ne se limitent pas au seul couple trop longtemps restreint apprenant / enseignant : les parents y ont leur place, comme les décideurs institutionnels, les formateurs et inspecteurs, les concepteurs de manuels ou les auteurs de manuels. C'est tout un tissu contextuel qui est visé, aux interactions riches et complexes, aux dynamiques à expliciter et aux tensions évidentes, qui vont bien sûr toucher aux politiques linguistiques et donc aux environnements politiques et idéologiques dans lesquels elles prennent place » (Rispaïl, 2017, p. 66).

Dans le traitement de notre sujet de recherche, nous ne pouvons dissocier l'enseignement/ apprentissage des langues du contexte plus large en aval et en amont. Les programmes proprement appliqués à l'école s'inscrivent dans un cadre institutionnel plus large, régis par des lois et des politiques qui encadrent toute l'action éducative y compris la conception de ces mêmes programmes. Ils ne prennent effet et n'ont de sens que dans un contexte bien défini.

« Le champ dit de la « didactique des langues et des cultures » n'est pas de nature foncièrement épistémologique, mais il correspond à un ensemble de domaines

d'intervention sociaux, ceux de l'enseignement des langues, sous toutes ses formes, et des politiques linguistiques éducatives que celui-ci met en œuvre » (Beacco, 2011, p. 31).

Entre ce contexte bien défini, sociolinguistiquement, culturellement, idéologiquement et territorialement, pour ne citer que cela, et les objectifs visés par la loi et les politiques éducatives et linguistiques, on se demande souvent si tel acte est conforme à la loi, notre objectif va dans le sens inverse afin de mesurer à tel point la loi est-elle conforme à la réalité ? Autrement dit, entre volonté politique et réalité sociolinguistique, les nouveaux programmes proposent-ils promotion aux langues ?

Pour bien guider notre recherche, nous comptons suivre une démarche dite hypothético-déductive.

« La démarche hypothético-déductive déborde largement le champ d'application de la méthode expérimentale (fréquemment exploitée dans les sciences de la nature). En sciences humaines, les chercheurs recourent à la démarche hypothético-déductive dans différentes disciplines et en usant de diverses méthodes de collecte et d'analyse de données » (Dépelteau, 2000, p. 80)

Ainsi, l'analyse des programmes constituera le noyau de notre enquête. Une analyse documentaire suivant les principes de l'analyse historique serait préférable mais avec la densité du nombre des documents concernés, il est impossible de mener à terme toute la critique externe et interne qu'exige la méthode. Alors, nous allons nous contenter de l'analyse des documents de référence puis comme le suggère l'approche sociodidactique

« Le recours à une documentation générale présentant des données globales (historiques, sociologiques, etc.) contribue à cette démarche et fournit des points de repères essentiels à la contextualisation des faits observés ; le chercheur peut alors croiser les informations, les renvoyer en interrogations complémentaires auprès des témoins, dégager une interprétation. » (Blanchet & Chardenet, 2015, p. 76)

Donc, les données collectées de la documentation seront des points de repère à l'élaboration d'un questionnaire destiné aux praticiens du terrain qui sont les enseignants. Ces derniers nous aideront par leurs avis comme évaluateurs des programmes et en tant que représentants de la diversité sociolinguistique algérienne.

La collecte de données à ces deux niveaux constituera à notre sens une plateforme pour des analyses descriptives et évaluatives de la situation. Ce qui mènera à des réponses claires à notre questionnement.

Chapitre II : protocole de recueil de données et outils d'analyse

Protocole de recueil de données et outils d'analyse

En sociodidactique, on privilégie le type de recherche-action. Pour notre part, nous avons choisi de simplifier les choses en choisissant une voie du milieu, une approche qui combine les méthodes de collecte et d'analyse propres aux approches quantitatives et qualitatives. Il s'agit en réalité d'une approche dite mixte, de jumelage entre les analyses quantitatives qui sont indispensables pour notre cas et des analyses qualitatives qui s'imposent de force vu le corpus choisi. Cette approche vise notamment la description et permet d'approfondir l'interprétation pour mieux saisir le problème ou la situation (Mongeau, 2008, p. 33). Il va de soit donc que lorsque nous commentons des statistiques ou lorsque nous analysons les questions d'opinion nous nous trouvons évidemment dans une situation d'interprétation de nature qualitative.

Dans ce chapitre, nous présenterons notre premier outil d'investigation constitué des documents choisis pour l'analyse descriptive ainsi que le public concerné par le questionnaire ensuite nous justifierons le choix des différents outils d'analyse.

1. Les documents objet de l'analyse documentaire

Notre recherche se veut, au premier abord, descriptive puisqu'elle s'intéresse aux documents écrits et à caractère officiel : la loi de l'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, le référentiel général des programmes et le guide méthodologique d'élaboration des programmes. Le choix a été fait sur la base du degré d'importance de ces documents qui sont la référence de toute action scolaire surtout en ce qui concerne les disciplines et leurs programmes. Nous sommes partis de l'idée que les finalités et objectifs de ladite réforme trouveront racine d'une façon ou d'une autre dans les documents susmentionnés avant même d'entamer la phase de leur application et la mise en œuvre des stratégies didactiques et pédagogiques en vue de la réalisation des objectifs fixés.

En raisonnant de la sorte, nous allons entamer notre recherche par la vérification de l'existence de traces reflétant l'intention d'ouverture sur les langues et l'importance déclarée à l'égard de cette réforme dans le discours politique vis-à-vis de l'enseignement des langues et les décisions prises pour atteindre les objectifs fixés au préalable. En d'autres termes, nous tenterons vérifier si les programmes élaborés dans le cadre de cette

deuxième génération de réforme accordent-ils une place à la dimension plurilingue ? Et dans quelle mesure ?

A. Description des documents sélectionnés

1. La loi d'orientation sur l'éducation nationale : cette loi constitue la principale référence du cadre juridique et organisationnel du système éducatif algérien. Fruit des travaux d'examen et de révision menée dans le cadre de la réforme de 2002, elle régit le secteur de l'éducation depuis son adoption le 23 janvier 2008. La loi dans sa forme textuelle est introduite par le cadre juridique qui la régit et comprend 106 articles répartis en sept titres dont trois sont subdivisés en chapitres :
 - a. Des fondements de l'école algérienne (18 art.)
 - b. De la communauté éducative (8 art.)
 - c. Organisation de la scolarité (46 art.)
 - d. L'enseignement pour adultes (3 art.)
 - e. Les personnels (5 art.)
 - f. Etablissement publics d'éducation et d'enseignement, structures de soutien et organes consultatifs (24 art.)
 - g. Dispositions finales (2 art.)

En application de cette loi notamment les articles 102 et 103, deux institutions sont créées auprès du ministère de l'éducation nationale, le conseil national de l'éducation et l'observatoire national de l'éducation. Au même titre et dans le cadrage de cette loi d'orientation, le conseil national des programmes a donné au monde de l'éducation un Référentiel Général des Programmes (RGP) publié en 2009.

2. Le référentiel général des programmes : comme nous l'avons anticipé, il s'agit d'un document d'orientation qui schématise les grandes lignes du plan suivi par la politique éducative, les principes à respecter, les grands axes à suivre, les fondements de base des nouveaux programmes et le cadre de prise en charge de ces fondements tout en se référant bien entendu à la Nation et à la politique éducative.

Le document a été conçu par le conseil national des programmes installé depuis novembre 2002 par conscience de l'indispensabilité d'un tel document pour l'orientation et le cadrage de la réforme notamment pour la conception des programmes nouveaux.

Le référentiel rappelle les objectifs de la réforme ainsi que les fondements et principes directeurs de toute l'action. Il est destiné principalement aux concepteurs des programmes mais il a bénéficié d'une large diffusion lorsqu'on l'a jugé culturellement utile pour toute la communauté éducative y compris les parents, les associations et le large public.

Ce document de référence et d'orientation est réparti en six parties dont les intitulés sont comme suit :

- a. Fondements des programmes
- b. Le cadre de prise en charge de ces fondements
- c. L'élaboration des nouveaux programmes
- d. De la structuration du système et de l'organisation des cursus et des enseignements
- e. Les champs disciplinaires : une étape vers le curriculum
- f. Les dispositifs d'évaluation et de régulation

La conclusion du référentiel résume les objectifs de la réforme du système éducatif en la réponse aux défis nouveaux, internes soient-ils ou externes. Dans le but commun pour toutes les réformes, d'améliorer le rendement de l'école par une véritable qualité d'enseignement/ apprentissage. Pour ce faire, toute démarche méthodologique ou pédagogique servant de moyen doit être renouvelée et actualisée, voire même contextualisée. Dans ce sens d'orientation et de renouvellement méthodologique et pédagogique, le référentiel suggère la nécessité de l'accompagner d'autres documents pour en expliciter le contenu et guider le processus d'opérationnalisation des idées retenues.

3. Le guide méthodologique d'élaboration des programmes : dans le cadre d'opérationnalisation du processus de réécriture des programmes et en suivant les suggestions et orientations du référentiel général des programmes, ce dernier a été complété par le guide méthodologique d'élaboration des programmes. Il s'agit d'un document à caractère technique définissant avec précision les modalités de conception des programmes et leurs caractères généraux tels que la globalité, la cohérence, la faisabilité, la lisibilité et la pertinence. Il précise également les objectifs généraux des disciplines et les objectifs spécifiques en termes de compétences. Le document veille à la cohérence et la conformité des objectifs aux finalités assignées et missions de l'école. Le guide au sens premier du mot définit la pédagogie et l'approche à adopter. Il propose même des

contenus, des supports, des situations d'apprentissage et des instruments d'évaluation convenables.

Le document est proposé suivant un plan en trois parties sur 127 pages :

- a. Quelques repères : rappel des missions de l'école ; l'organisation et la structuration scolaire ; les principes fondateurs des programmes et les orientations.
- b. Composantes du programme : détails des profils de sortie par cycle, par palier et par année ; orientations pédagogiques ;
- c. Composantes du document d'accompagnement : les finalités ; les orientations pour la mise en œuvre du programme ; les diverses propositions d'ordre pédagogique et didactique.

Par leur pertinence et par la logique de complémentarité entre ces trois documents où nous trouvons des renvois explicites d'un document vers l'autre, nous ne pouvons s'en passer de certains détails¹. Il s'agit en réalité des références incontournables pour tout travail concernant la conception des programmes. L'importance de ces trois documents justifie notre choix.

B. Vocabulaire objet d'analyse dans les documents sélectionnés

Nous optons grosso modo pour une analyse de contenu, une sélection lexicale des termes et expressions renvoyant au champ de notre sujet constituera notre corpus ; en d'autres termes, des indicateurs linguistiques, des substantifs et des verbes tels que :

Bi-plurilinguisme / multilinguisme / interlangue / interculturel / ouverture sur autrui / répertoire linguistique / didactique de(s) langue(s) / identité / mots composés avec les préfixes : pluri- /trans- /inter-.etc².

Il est à avouer que dès nos premières lectures des documents nous avons trouvé la démarche inutile. En réalité, l'analyse syntaxique et/ou grammaticale ne nous servira pas dans la présence des passages entiers sur la matière notre quête. C'est-à-dire, l'organisation

¹ Tout contenu prend de l'intérêt des détails qu'il contient d'où l'importance de ne rien négliger en analyse. Cependant, l'analyse d'un ensemble de documents qui traitent les mêmes points peut paraître de la redondance or, dans le cas de notre étude, la redondance et les renvois montrent clairement l'indispensabilité de ces points et leur force de signifier.

² Cette liste n'est pas exhaustive ; nous nous sommes servis de tout indicateur, terme ou expression pouvant aider à l'analyse.

formelle des documents renvoie le lecteur directement aux parties ou chapitres parlant des langues et l'enseignement des langues. En d'autres mots, il devient évident qu'après une analyse descriptive globale des documents, notre analyse qualitative se centrera sur les entrées lexico-sémantiques susmentionnées concernant les langues en général.

2. Le questionnaire

Le deuxième outil d'investigation que nous avons choisi pour notre étude est le questionnaire. Le choix du questionnaire revient au caractère d'efficacité qu'il procure pour effectuer une étude dans des situations concrètes. Etant donnée l'impossibilité d'analyser tous les nouveaux programmes et manuels nous nous sommes recourus aux praticiens du terrain qui sont le premier intéressé par ces nouveautés et qui sont les mieux placés pour une comparaison des programmes et des manuels, une éventuelle évaluation de leur part semble être indispensable.

L'avantage du questionnaire, c'est qu'il présente une méthode adéquate pour collecter le maximum de données dans un temps réduit à travers des questions standardisées pour un échantillon représentatif. Celui que nous avons conçu est composé de questions variées entre des questions fermées et d'autres ouvertes, à choix multiples pour la plupart d'entre-elles.

Il s'articule sur plusieurs points ciblant les objectifs suivants :

- Identifier les enquêtés.
- Repérer leur position vis-à-vis de la réforme en général et les nouveaux programmes précisément.
- Repérer leur évaluation des nouveaux manuels.
- Extraire les représentations de la langue et de la culture à travers leurs réponses.
- Connaître leur prévision concernant l'enseignement des langues suivant ces programmes.

Bref, nous avons jugé le questionnaire idoine à même d'analyser de près le regard des praticiens aux nouveaux programmes et la grille d'analyse des réponses nous permettra de dégager des critères convenables à la classification et à la catégorisation des réponses en groupes homogènes, les variables, qui faciliteront à leur tour l'analyse finale.

A. Les informateurs

Au départ, nous avons voulu que l'échantillon soit sélectionné à la base des critères suivants :

- Le cycle : primaire et moyen, les deux cycles touchés par la réforme.
- L'expérience : une durée relativement suffisante pour pouvoir donner un avis comparatif distinguant les nouveaux programmes des anciens.
- La discipline enseignée : une des langues dispensées à l'école fondamentale.
- La langue maternelle : de préférence qu'elles soient diverses pour donner plus d'objectivité et de richesse à l'échantillon et par là à l'analyse des données collectées.
- Région ou lieu de travail : pour assurer la diversité de l'échantillon, nous avons opté pour une diversité des régions. Ce qui donne une diversité des milieux et des conditions de travail et surtout une diversité du contexte socioculturel des élèves. La diversité des contextes et des situations peut être un facteur déterminant.

Pour arriver à garantir un maximum de critères présélectionnés, nous avons programmé des visites sur des lieux désignés pour contacter directement les informateurs cibles. Toutefois, les circonstances imprévues causées par la COVID-19 et qui ont imposé un protocole sanitaire très strict n'ont pas permis d'accomplir la tâche comme prévu. Alors, nous avons essayé de nous servir des réseaux sociaux en diffusant le questionnaire en ligne. Malheureusement encore, ça n'a pas réussi. En réalité, après la publication du questionnaire pour une période d'environ deux mois sur une vingtaine de groupes dédiés à l'enseignement primaire et/ou moyen, avec un nombre variant de deux cents mille à neuf cents mille membres dans chaque groupe, nous n'avons eu malheureusement aucune réaction¹. Au final, nous avons recouru aux relations personnelles et à des ami(e)s pour toucher enfin vingt-sept willayas et nous nous sommes contenté d'un nombre limité de réponses en appliquant le principe de saturation de l'échantillon du fait que notre recherche est à visée qualitative au premier abord, nous l'avons constaté lors du suivi permanent de la collecte des réponses via Internet.

¹ Nous avons conscience que ce détail n'a pas sa place ici mais nous jugeons que le problème mérite une étude à part entière pour expliquer le phénomène dans toutes ses dimensions.

Ainsi conclue, notre recherche des informateurs dans de telles conditions a rendu la tâche difficile sans pouvoir céder aux critères exigés dans les profils recherchés. Par conséquent, la catégorie des enseignants sollicités à collaborer à la réalisation de cette enquête ne devrait que répondre aux mêmes critères susmentionnés. Nous les rappelons ici sous forme de tableau comme suit :

Tableau 2: Critères de sélection des informateurs

Variable	Justification du choix
Sexe	Homme ou femme
Age	Variabilité de la vision du monde et des capacités d'analyse des phénomènes selon l'âge
Origine	Pour connaître à peu près l'origine ethnique et les références idéologiques
Résidence	Dans le même environnement que le sien ou autre (dans sa ville natale ou autre)
Lieu de travail	En relation avec les deux questions précédentes pour la comparaison entre les situations suivant le milieu unique et les milieux des enquêtés qui sont de régions différentes de celles de leurs élèves.
Langue maternelle ou L1	Arabe / tamazight ou français
Langue d'enseignement	Ar. / Ta./ Fr./ Ang. Aussi en lien avec la précédente pour la comparaison.
Diplôme	Licence ou master Pour connaître le niveau de formation
Spécialité du diplôme	Ar. / Ta./ Fr./ Ang. (un problème se pose surtout pour les professeurs d'arabe de l'école primaire qui ont fait des formations différentes.)
Expérience professionnelle	Pour savoir si les enquêtés ont de l'expérience avec les anciens programmes, ce qui donne plus de fiabilité à leurs avis vis-à-vis des nouveaux.

B. Description détaillée du questionnaire

Dans l'objectif de classer les réponses obtenues sous forme de groupes homogènes, nous avons essayé de mettre en place un des dispositifs de classement qui varient en fonction du thème abordé dans le questionnaire et surtout en fonction des réponses obtenues auprès de nos enquêtés. Pour enquêter en sociolinguistique, Ahmed Boukous (cité dans Calvet et al., 1999, p. 21) avance que dans un questionnaire, les questions pourraient être classées de premier niveau en deux grandes catégories : les questions de faits qui sont des questions qui abordent la réalité de l'enquêté tel que son âge, son origine, son sexe... et les questions d'opinion qui abordent les représentations et les attitudes des enquêtés à l'égard d'un phénomène ou un événement donné. Il nous paraît raisonnablement admissible d'adopter ce plan en élaborant notre questionnaire vu sa longueur, le nombre de répondants et l'hétérogénéité des thèmes abordés, il nous semble donc évident plutôt logique de nous baser sur ce modèle méthodologique. Ainsi, nous avons divisé notre questionnaire en deux parties :

1) Les questions de fait :

Les items proposés dans cette partie visent à identifier et connaître le profil des enquêtés et avoir des renseignements qui reflètent quelques caractères de leurs personnalités socioprofessionnelles à savoir :

Age : variabilité de la vision du monde et des capacités d'analyse des phénomènes selon l'âge.

Origine : pour avoir une idée sur l'origine ethnique et les références idéologiques

Résidence : dans le même environnement que le sien ou autre, c'est-à-dire savoir si l'enquêté réside toujours sa ville ou son village natal.

Lieu de travail : en relation avec les deux questions précédentes pour la comparaison entre les situations suivant le milieu unique et les milieux des enquêtés qui sont de régions différentes de ceux de leurs élèves.

Langue maternelle ou L1 : arabe / tamazight / français ou autre.

Langue d'enseignement : Ar. / Ta./ Fr./ Ang. Aussi en lien avec la précédente pour la comparaison.

Diplôme : licence master pour connaître le niveau de formation

Spécialité : Ar. / Ta./ Fr./ Ang. un problème se pose surtout pour les professeurs d'arabe de l'école primaire qui ont fait des formations différentes.

Expérience : pour savoir si les enquêtés ont de l'expérience avec les anciens programmes, ce qui donne plus de fiabilité à leurs avis vis-à-vis des nouveaux.

A ces renseignements, l'enquêté est prié de répondre à cinq autres questions sous une section intitulée la formation des enseignants. Ces questions visent à connaître le niveau de maîtrise des enseignants du sujet en question. Nous les avons mis séparément des premières même si elles font partie du profil pour deux raisons : 1) elles sont formulées de manière à assurer une certaine cohérence thématique. 2) elles évoquent des réponses en relation directe avec le sujet visé et concernent l'avis personnel qui est indicateur des représentations.

2) Les questions d'opinion

Divisées en trois sous-groupes :

1. Représentations des enseignants

Avec sept questions autour du plurilinguisme, la compétence plurilingue/pluriculturelle. Ces questions visent au premier abord les représentations et les attitudes des enseignants dans des situations précises de manifestations du phénomène de plurilinguisme.

2. La formation des enseignants

Cette partie que nous avons voulue articulatoire contient cinq questions autour de la formation des enquêtés et leurs représentations sur la pluralité linguistique et sur la didactique du plurilinguisme. De simples questions d'imprégnation.

3. Le plurilinguisme dans les nouveaux programmes

C'est la partie la plus longue et la plus importante du questionnaire avec vingt-et-une questions. Nous visons ici, nous l'avons déjà avancé, les différentes positions des enseignants vis-à-vis de la réforme en général et des nouveaux programmes précisément. Certaines questions permettront de repérer les opinions de ces derniers et leur évaluation des nouveaux programmes. D'autres ont pour objectif d'extraire les représentations de la langue, de la culture et le contact des langues à travers les réponses. Des questions visent

également leurs prévisions concernant l'enseignement des langues suivant ces programmes.

Voici un détail des questions de la deuxième partie :

a. Représentations des enseignants

1. Que représente « le plurilinguisme » pour vous ? (les premiers mots qui apparaissent à l'esprit quand vous dites plurilinguisme)

→ Une question ouverte d'ouverture sur le sujet et de familiarisation avec le questionnaire.

2. Comment définissez-vous la compétence plurilingue/ pluriculturelle ?

→ Une question ouverte en lien avec la précédente pour but de vérification/ confirmation de la réponse précédemment donnée.

3. Comment se manifeste la compétence plurilingue/ pluriculturelle au sein de vos classes ?

✓ Lors des interactions orales : souvent ☐ de temps en temps ☐ rarement ☐ jamais ☐

✓ Dans les productions écrites : souvent ☐ quelques mots/expressions ☐ mais ☐

→ Une QCM qui permet de consolider les réponses précédentes en illustrant avec des situations réelles.

4. Comment réagissez-vous dans de telles situations ?

Je ne le permets pas ☐ Je le tolère ☐ J'en profite ☐

Pourquoi ?

→ Le choix exprime la réaction de l'enseignant tout en donnant une explication.

5. Quand un élève utilise une autre langue que celle que vous enseignez :

✓ Vous lui demandez de reformuler en langue cible ☐

✓ Vous demandez à un autre élève de le faire ☐

✓ Vous le faites vous-même ☐

→ La question ici vise la compétence d'expression orale des élèves et au même temps le choix indique la stratégie de remédiation adoptée par l'enseignant.

6. Quand un élève demande une explication en d'autres langues :

- ✓ Vous reprenez en la langue demandée ☐
- ✓ Vous refusez de passer à une autre langue ☐

→ Cette question met l'élève en situation de réception (compréhension) où le choix de l'enseignant exprime sa position vis-à-vis de l'utilisation d'autres langues que celles enseignées.

7. Pensez-vous que l'enseignement/ apprentissage des langues compte plus sur :

- ✓ Les savoirs d'expérience de l'enseignant ☐
- ✓ Les savoirs professionnels (compétences linguistiques) de l'enseignant ☐

→ La question doit être prise dans sa connotation loin du sujet des compétences professionnelles qui est un sujet plus vaste et plus complexe d'être cerné ici ; l'informateur estime tout simplement à quel point l'expérience est importante à la réussite de ses cours. Pour nous, la réponse indique à quel point l'enseignant prend en considération le contexte de son travail notamment le milieu des élèves dont le profil est très hétérogène¹.

b. La formation des enseignants

1. Avez-vous reçu une formation à la didactique du plurilinguisme ? Oui ☐ Non ☐

Pendant vos études ☐ des journées de formation ☐ une formation autonome ☐

→ La question vise à mieux connaître le profil de l'informateur, s'il a bien bénéficié d'une formation à la didactique du plurilinguisme et de quel genre était-elle ?

2. Comment avez-vous trouvé cette formation ? Utile ☐ sans intérêt ☐

→ En lien avec la précédente, nous visons par celle-ci l'appréciation de cette formation.

3. Sinon aimeriez-vous en avoir une ? Oui ☐ Non ☐

¹ D'après notre expérience dans l'enseignement depuis 2007, au cours de laquelle nous avons fréquemment rencontré des enseignants, il est rare de se trouver devant un groupe homogène d'élève.

- Encore en lien avec les deux précédentes, nous voulons connaître de l'informateur qui n'a pas eu l'occasion d'être formé à cette didactique s'il est intéressé à se former à la didactique du plurilinguisme.

4. La pluralité linguistique, représente pour l'enseignement/ apprentissage des langues ?

Un handicap ☐ Un atout ☐

- La réponse à cette question reflète la prédisposition de l'enseignant à manipuler des situations de plurilinguisme/ pluriculturel inattendues. Le cas échéant, elle prévoit ses réactions.

5. La convergence entre les didactiques des langues enseignées, la similitude des thèmes proposés, les méthodes, les supports et les approches, favorisent-elles l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères comme un processus unifié ?

- Nous ciblons par cette question la transversalité entre les programmes, l'interdisciplinarité, les compétences transversales... si l'informateur confirme leur existence dans les nouveaux programmes.

c. le plurilinguisme dans les nouveaux programmes

1. La pluralité linguistique est-elle prise en compte dans les nouveaux programmes ?

- ✓ Oui ☐
✓ Non ☐

- Une question à visée explicite, l'avis de l'informateur est évaluatif.

2. La diversité sociolinguistique algérienne se manifeste en classe de langue en tant que moyen pour :

- ✓ Expliquer certains faits de langue ☐
✓ contrôler la compréhension ☐
✓ gérer la séance en créant un climat de confiance ☐

- la question se veut de mesurer et/ou confirmer la présence et l'influence de la diversité sociolinguistique sur l'environnement de la classe de langue.

3. En classe, permettez-vous une langue autre que celle que vous enseignez ?

✓ Non, parce que c'est anti-pédagogique ☐ cela entrave le processus d'apprentissage ☐

Autres raisons :...

✓ Oui, parce que cela facilite l'explication/la compréhension ☐ pour avancer plus vite ☐

Autres raisons :.....

→ Cette question est pour centrer le point de vue de l'enseignant sur l'aspect pédagogique de la compétence plurilingue/ pluriculturelle.

4. En cas de nécessité, préférez-vous le recours à :

✓ L'arabe classique ☐

✓ Le tamazight ☐

✓ Le français ☐

✓ L'anglais ☐

✓ L'arabe algérien ☐

→ Les réponses expriment les préférences si ça conforme aux statuts accordés aux langues.

5. Estimez-vous que le volume horaire hebdomadaire consacré à l'apprentissage de la langue que vous enseignez est :

✓ Suffisant ☐

✓ Insuffisant ☐

▪ Combien en proposez-vous ? heure(s) par semaine.

→ La question vise la conformité des programmes au temps annuel alloué à leur réalisation.

6. Enseignez-vous la langue comme :

✓ Objet ☐

✓ Outil ☐

→ La question mesure le point de vue personnel de l'enseignant et les finalités de sa mission, sa prévision.

7. Le statut politique d'une langue correspond-il à la réalité sociale et pédagogique ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐

Citez un (des) exemple(s)?

→ Les illustrations attendues justifient la vision de l'informateur à la réalité vécue.
Pour nous, le plus important c'est plutôt le degré de partage de cette vision.

8. Considérez-vous le français comme langue étrangère en Algérie?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐

Pourquoi?.....

→ Dans le même sens que la question précédente, nous voulons mesurer le partage de cette représentation sur le statut de la langue française en Algérie.

9. Les langues étrangères et les langues premières des Algériens sont-elles en situation de

✓ Concurrence ☐

✓ Complémentarité ☐

→ La réponse attendue exprime à la fois le point de vue personnel de l'informateur et son assimilation des objectifs d'ouverture sur les langues explicitées dans les programmes.

10. Pour les élèves algériens, quel ordre proposeriez-vous pour qu'ils apprennent dès le primaire les différentes langues : (proposez un ordre numéroté)

L'arabe ☐ Le tamazight ☐ Le français ☐ L'anglais ☐

▪ Ou bien, voyez-vous qu'ils peuvent les apprendre simultanément ?

✓ Possible ☐

✓ Impossible ☐

→ L'ordre proposé reflète bien les préférences des enseignants alors que la deuxième partie est explicite sur la possibilité de l'apprentissage simultané des langues.

11. Pensez-vous qu'il existe une planification efficace de la part de l'État pour la mise en œuvre d'une politique linguistique en Algérie ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐

→ Loin de toute politique, nous voulons par cette question mesurer le degré de satisfaction des enseignants de la politique linguistique mise en place.

12. Les nouveaux programmes de la deuxième génération répondent-ils à un besoin réel en matière de langues étrangères ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐

✓ Partiellement ☐

→ Les meilleurs évaluateurs des vrais besoins des apprenants sont les enseignants d'où l'importance de leur consultation sur la question.

13. Ces nouveaux programmes reflètent-ils l'intention d'ouverture sur les langues et la dimension universelle comme finalités ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐

✓ Partiellement ☐

→ La question vise la concrétisation des programmes, nous voulons savoir si les objectifs assignés sont traduits par de concrètes propositions d'activités, de supports et de compétences à installer qui servent à atteindre ces objectifs.

14. Ces programmes valorisent beaucoup plus :

✓ Les compétences linguistiques ☐

✓ Les compétences de communication ☐

→ Les réponses servent à l'évaluation des nouveaux programmes.

15. Les exercices proposés se focalisent beaucoup plus sur :

✓ La signification (le contenu) ☐

✓ Les formes linguistiques ☐

✓ Une combinaison des deux ☐

16. Dans ces mêmes programmes, les supports proposés sont riches en :

✓ La culture des Algériens ☐

✓ La culture d'autrui (représentant la langue enseignée) ☐

✓ La culture universelle ☐

17. La méthode pédagogique proposée (interactive, participative ou en groupe)¹ est-elle bien adaptée ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐

Autre réponse

18. Pensez –vous que ces programmes permettent aux enseignants d'atteindre les objectifs assignés, voir l'aspect plurilingue ou pluriculturel ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐

✓ Partiellement ☐

19. Considérez-vous que le système d'enseignement permet aux élèves d'avoir une parfaite maîtrise² des langues enseignées ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐

✓ Pas tellement ☐

¹ La plupart des études basées sur la cognition dans le processus d'enseignement/ apprentissage soulignent la dépendance de l'apprentissage non uniquement de ce qu'on enseigne à l'élève mais aussi des stratégies, des manières, du niveau de l'élève, de ses intérêts et de son propre développement... cela signifie que le choix minutieux des méthodes didactiques et pédagogique est pertinent dans ce processus. La distinction entre les trois exemples donnés à titre illustratif ne font en réalité qu'une seulement la méthode interactive est basée sur l'implication active de l'élève dans ses apprentissage, la méthode participative vise chez l'élève l'estime de soi, de son groupe, de sa communauté et la méthode de groupe favorise essentiellement la collaboration et la coopération.

² Bien que beaucoup de chercheurs admettent que le bilinguisme désigne la maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues, la plupart d'entre eux ont la conviction que cette définition n'est pas réaliste. « *la grande majorité de ceux qui se servent de deux ou de plusieurs langues dans la vie de tous les jours n'ont pas une compétence équivalente et parfaite de leurs langues* » (Grosjean, 2018).

20. Trouvez-vous qu'une didactique du plurilinguisme contribue à l'amélioration des compétences communicatives des élèves ? Oui ☐ Non ☐ Justifiez

→ La question vise le point de vue des enseignants sur la didactique du plurilinguisme même s'ils ne la reconnaissent pas dans ces nouveaux programmes.

21. Enfin, si vous avez des remarques, des idées ou des suggestions aux concepteurs des programmes ? Proposez-les :....

→ Cette dernière question que nous voulions ouverte vise l'esprit de synthèse chez l'informateur pour confirmer ses jugements sur les nouveaux programmes. Et c'est l'occasion pour nous de découvrir peut-être de nouvelles pistes.

3. Démarche de recueil de données

Sans que cela soit un récit de vie avec la collecte de données, cette phase primordiale et décisive dans la recherche était très lourde.

D'abord, il nous a fallu du temps et des efforts pour rassembler les documents nécessaires. Pour rappel, repérer l'apport de la réforme en matière de plurilinguisme exige à première vue l'analyse des programmes conçus à l'occasion et tout document officiel concernant cette réforme. Des lois et décrets qui régissent le secteur de l'éducation à la genèse de l'idée à l'issue des évaluations menées en 2014 sur les anciens programmes aux décisions de mener cette réforme à la conception des nouveaux programmes et ce qui suivit jusqu'à la mise en œuvre de ladite réforme et son application. Ainsi, un éventail de documents s'offre large à la recherche sur le sujet.

Cela nous a conduits à choisir parmi toute l'armada de documents possibles trois documents que nous avons jugés indispensables. A savoir, la loi d'orientation sur l'éducation nationale, le référentiel et le guide méthodologique d'élaboration des programmes. Ces documents font référence à tout acte concernant l'éducation en Algérie. Analyser ces documents postule le repérage des nouveautés, des directives et des orientations en matière de plurilinguisme/ pluriculturalisme. Ceci dit, la bonne intention d'ouverture sur les langues et sur l'universel déclarée dans le discours plaidant pour la réforme doit être traduite en lois, directives, suggestions ou au moins de conseils explicites. Dans cette optique de recherche, un premier niveau de vérification s'offre à notre travail, au niveau des textes officiels. Il ressort de l'analyse à ce niveau deux issues : **1)** absence de toute intention d'ouverture sur les langues et sur la dimension universelle **2)** présence

d'indices explicites ou implicites renvoyant à cet objectif. C'est alors ce deuxième cas, supposons-nous, qui offre la poursuite de l'analyse sur un deuxième niveau dont les programmes font l'axe primordial de la réforme et où l'intention politique se voit traduite explicitement en directives et orientations. A ce niveau-là, nous pouvons repérer des indices de la concrétisation de la volonté politique et l'énumération des objectifs et finalités de l'enseignement sous forme de programmes schématisant tout ce qui concerne la scolarisation, l'enseignement/ apprentissage, les disciplines, les sources... La conception des programmes qui est une grande action à part entière exige à son tour toute une procédure de mise en œuvre pour l'application de ces programmes sur le terrain. La société à travers l'école se situe donc face à ces nouveaux programmes devant trois positions : 1) les accepter de bon cœur, ce qui se traduit d'un optimisme déclaré et motivationnel ; 2) rester neutre face à ces programmes, soit par ignorance des détails ou par une simple négligence, soit par manque de solides raisons justifiant la prise de position. 3) refuser le(s) changement(s) sous forme de résistance et attachement aux principes anciens ou sous forme de conviction que les nouveaux programmes ne concordent pas avec leurs ambitions.

Raisonnant de la sorte, l'avis des praticiens, des enseignants sur le terrain, devient décisif. Il est temps de réfléchir donc au moyen de consulter les enseignants et prendre leurs avis. Leur nombre en réalité justifie l'impossibilité d'opter pour des entretiens ou même pour des rencontres collectives qui est organisationnellement impossible. De plus, ce n'est guère question de donner son accord ou son degré de satisfaction vis-à-vis les programmes ; exprimer positivement ou négativement sa position envers ces programmes ne suffira pas d'où le recours au questionnaire donnerait l'occasion à de larges choix d'interrogation, de réponses, de justification, d'illustration et donc d'analyse et de crédibilité des conclusions.

En résumé, le choix de l'analyse des documents et les documents à analyser, le choix du questionnaire et la consultation des praticiens suffirait, nous l'avons supposé, à répondre à notre questionnement de départ et aux hypothèses émises.

L'analyse des documents est une activité purement bibliothécaire. Trouver ses documents et les documents annexes indispensables exige des déplacements, des efforts physiques et du temps, le reste demeure une activité intellectuelle au premier abord. Toutefois, le questionnaire, son élaboration, le choix de l'échantillon, le pré-test,

l'évaluation du pré-test¹ puis la rédaction finale des questions et la passation du questionnaire, c'était la tâche la plus lourde dans le contexte qu'imposait la situation sanitaire mondiale. La collecte de données a significativement retardé notre travail et a pesé sur notre motivation de mener le travail à terme. Nous avons prévu au départ de nous déplacer à différentes régions représentant une diversité sociolinguistiquement significative pour notre sujet. D'ailleurs, c'est cette diversité-même qui est au cœur de notre recherche. Et comme tout déplacement était interdit ou contact direct entre personnes, nous avons recouru à l'administration du questionnaire à distance, c'est-à-dire via Internet, ceci nous a privé de quelques avantages telle que la possibilité d'interroger un plus grand nombre de répondants, le choix de profils que nous avons présélectionnés, l'explicitation des questions, voire même le type de questions dont beaucoup étaient ouvertes pour plus de liberté aux répondants et pour plus d'objectivité pour notre travail mais l'administration via Internet exige une forme brève, explicite et il est préférable dans ce cas que les réponses ne nécessitent pas d'effort de rédaction.

Au final et après plusieurs mois de sollicitation des internautes et de contacts personnels, nous avons pu recueillir soixante-sept réponses dont dix-huit ont été faites à main propre.

Nous espérons que la démarche suivie n'affectera pas l'objectivité de notre travail ou la crédibilité des résultats qui en découlent.

¹ Ledit pré-test s'agit pratiquement de la première élaboration du questionnaire ; nous l'avons diffusé auprès des collègues enseignants en face à face. Dans un premier temps nous avons demandé qu'ils répondent d'une façon normale et libre puis, dans un deuxième temps, nous avons sollicité leurs critiques du questionnaire-même et une évaluation des questions quant à la qualité, la pertinence et la longueur ; de l'objectivité ; de la faisabilité... bref, toute remarque était la bienvenue. Cela n'a pas pris de temps aussi que l'analyse des résultats obtenus et l'entreprise des reformulations, des réajustements et enfin de l'élaboration de la version finale. Il est à signaler qu'au début nous avons voulu élaborer le questionnaire en quatre langues, à savoir en arabe, en français, en anglais et en tamazight sauf qu'il était difficile d'avoir une version en tamazight alors nous nous sommes contentés d'une version en deux langues arabe et français. Tous ces détails et bien d'autres s'inscrivent pertinemment dans notre démarche méthodologique mais faute de surcharge rédactionnelle nous ne leur avons pas accordé une place dans l'actuelle rédaction.

Chapitre III : procédure d'analyse

1. Procédure d'analyse

Dans la présente partie, nous décrirons la procédure adoptée pour l'analyse des différents résultats obtenus. Nous présenterons également les grilles élaborées dans le cadre de notre analyse et qui nous ont servies de guide.

2. Démarche d'analyse des documents

Pour rappel, nous avons suivi la méthode d'analyse historique¹ dont l'objet est souvent constitué de documents. Ainsi adoptée, cette démarche propose une analyse généralement à deux niveaux, externe autour du contexte et conditions de provenance surtout et interne ou critique interne fondée essentiellement sur l'analyse de contenu. Dans la logique de cette méthode, notre recherche sociodidactique pouvait travailler sur les biographies langagières des concepteurs des programmes dans le volet de critique externe. Ceci nous a été inaccessible dans l'absence de critères de transparence de la part de la tutelle. Alors nous avons décidé d'opter pour une approche qualitative

« Ces approches se sont principalement développées à deux échelles : l'échelle mésosociale, celle des organisations, des institutions, des filières socioéconomiques ou des systèmes d'action concrets politicoadministratifs, et l'échelle microsociale, celle de la vie quotidienne, des loisirs, du travail, de la mobilité et de la famille. » (Desjeux, 2004)

Au premier abord, il faut le rappeler, une analyse basée sur les entrées lexico-grammaticales, connue par analyse syntaxique, n'a pas réussi avec les documents sélectionnés pour les raisons que nous résumons dans les points suivants :

- Le sujet étant didactique, autour de l'enseignement/ apprentissage formel -le secteur entier est une institution étatique, c'est à dire tout est régi par la loi et ayant un caractère textuel²-.
- Le sujet a également pour objet les programmes officiels c'est-à-dire un nombre considérable de documents sans compter les documents annexes.

¹ En toute brièveté, les études historiques s'intéressent toujours aux faits passés qui ne sont plus observables qu'à l'aide des traces dont les documents sont le principal moyen d'observation indirecte ; par-là les documents prennent le centre d'intérêt des méthodes historiques. « La méthode historique consiste à examiner les documents pour arriver à déterminer les faits anciens dont ces documents sont les traces. Elle prend pour point de départ le document observé directement » (Seignobos, 2014).

² A l'opposé des textes littéraires riches en polysémie, les textes officiels s'inscrivent dans le genre de discours scientifique qui n'admet pas l'interprétation selon les différents sens. De ce fait nous avons opté pour une analyse textuelle plutôt que l'analyse par entrées lexico-grammaticales.

- Les documents choisis en tant que documents officiels n'ont pas besoin d'évaluation de leur crédibilité ou de leur utilité comme sources d'information.
- La masse de données susceptibles de collecte et d'analyse.

Ces raisons nous conduisent à réorganiser notre analyse sémantique suivant un plan en trois temps.

« Cette étape de la production d'une recherche s'organise schématiquement en trois temps : un premier temps d'analyse thématique des données ; un deuxième temps, qui marque le début de la rédaction, d'analyse descriptive ; et un troisième temps d'analyse explicative ou modélisation » (Desjeux et al., 2019, p. 102).

Cependant, après les premières lectures et en prenant conscience de l'importance des documents choisis, nous jugeons facilitateurs de commencer par l'analyse descriptive étant que tout est mis à nu vu le caractère officiel des documents. Ils n'ont donc pas besoin de description approfondie pour en dégager des idées sous-jacentes mis à part en ce qui concerne les références socioculturelles ou idéologiques à l'origine des fondements de la politique éducative et linguistique. Le deuxième temps d'analyse thématique consisterait logiquement en la sélection des passages concernant l'enseignement/ apprentissage des langues en général et le troisième moment d'analyse explicative serait, à notre conception, accompagnateur de toute la procédure d'analyse. Nous ne pouvons séparer la description ou la catégorisation thématique d'éventuelles explications.

Il faut préciser à ce stade que l'analyse des documents constitue le premier niveau de notre recherche alors que le deuxième et le plus important sera accompli par le questionnaire.

Les documents choisis sont une base empirique de notre recherche certes, mais la réponse à notre problématique exige l'analyse des nouveaux programmes proprement dits en entier et en détail puis leur comparaison aux anciens. Nous avons substitué à cela, rappelons-le, d'analyser les documents de référence et de vérifier les jugements et l'évaluation des praticiens. Les documents objets de notre analyse peuvent avoir cinq fonctions complémentaires (Bowen, 2009, p. 29-30) :

1. Fournir de l'information contextuelle : les sources contribuent à documenter le contexte de la recherche, fournissent des renseignements de base et proposent un aperçu historique.

2. Susciter des questions empiriques supplémentaires : les documents suggèrent des questions à poser et des situations à observer.
3. Servir de matériel empirique additionnel : les sources documentaires enrichissent les informations obtenues d'autres sources.
4. Servir d'indicateurs afin de suivre les changements et l'évolution.
5. Corroborer ou compléter des preuves obtenues d'autres sources : certains estiment que, si les résultats de l'analyse documentaire contredisent les conclusions précédentes d'autres études, des recherches supplémentaires sont nécessaires. D'autre part, si l'analyse documentaire confirme les conclusions précédentes d'autres études, on peut alors leur accorder une grande confiance puisque ces conclusions sont ainsi triangulées et validées.

Raisonnant de la sorte, nous avons recouru à une méthode fréquemment utilisée dans les sciences économiques notamment en marketing et en sciences humaines et sociales surtout appelée la consultation des spécialistes. Elle consiste principalement en la prise de l'avis des experts sur l'évaluation de certains projets ou programmes. De ce fait, les connaissances et opinions des spécialistes serviront d'indicateurs et de critères d'évaluation ; dans le cas de notre sujet, la mesure, au sens d'évaluation, du degré de prise en considération de la diversité sociolinguistique en Algérie dans les nouveaux programmes scolaires. Nous lisons dans la page 79 de la 3^e édition des « *Méthodes d'évaluation des programmes : mesure et attribution des résultats des programmes* » publié en 2018 par le secrétariat du Conseil du Trésor du Canada qu' :

« il importe de préciser d'emblée que cette consultation est une méthode qui devrait en théorie servir à compléter (ou à remplacer, en l'absence d'indicateurs plus objectifs) d'autres mesures des résultats d'un programme. Rappelons-le, c'est une méthode de collecte de données qui ne consiste pas à joindre des spécialistes à l'équipe d'évaluation, mais plutôt à se servir d'eux comme sources de données pour étudier les questions à évaluer. »

Cette méthode permettrait de recueillir des données que nous soumettrons à une analyse dite interprétative subjective. Nous avons suivi cette démarche par souci d'objectivité dont l'assurance est impossible dans la description et l'explication, voire l'interprétation des résultats obtenus.

« L'interprétation subjective est basée sur l'intervention du chargé d'étude ou du chercheur qui devient partie intégrante des résultats au même titre que les données elles-mêmes (Denzin, Lincoln 2005, Muchielli 2003, Spiggle 1994). Sa subjectivité sert à améliorer la compréhension des faits et à dire « le vrai ». [...] L'interprétation subjective suit un processus en 2 phases, une phase de déconstruction des données, suivie d'une phase de reconstruction des résultats (Deslauriers, 1991) » (RESENTERRA, 2013, p. 106).

Le processus de déconstruction est fondé principalement sur les connaissances et l'expérience personnelle du chercheur pour donner du sens au-delà des dénотations des réponses et données collectées. Sa simple reformulation en expliquant les données s'imprègne d'interprétations subjectives. Quant à la reconstruction, elle consiste en l'argumentation et le développement de ses propres raisonnements par ré-exploitation des données reformulées.

Ainsi, nous procéderons à l'analyse des données collectées selon un paradigme vertical détaillant les données par ordre de leur apparition une à une puis selon un paradigme horizontal suivant les variables prédéfinies pour en repérer le maximum de significations donnant aux données la condensation et la rigueur exigées pour la formulation d'éventuelles conclusions.

Enfin, la phase d'une discussion générale, basée sur la comparaison des conclusions auxquelles ont abouti les analyses précédentes, récapitulerait tous les résultats pour en tirer une synthèse.

3. Grilles d'analyse

Nous signalons ici que nous n'avons recouru à aucun type de codage vu que les documents soient des documents officiels où on ne parle pas d'énonciation ou de subjectivité qui peuvent biaiser à l'objectivité de l'analyse. C'est également la même démarche pour le questionnaire dont l'anonymat a été assuré par l'absence de tout renseignement concernant l'identité physique de l'informateur excepté pour les informations indispensables à l'identification du profil exigé pour faire part de notre échantillon.

Pour l'analyse des documents, un seul critère auquel doit obéir le texte ou le passage, le critère d'avoir une relation explicite avec l'enseignement/ apprentissage d'une des langues officielles, nationales ou étrangères.

Pour le questionnaire, nous avons conçu des grilles libres en mesure de chaque question. Certaines réponses pourront être analysées sans avoir besoin de grille quelconque, nous nous contenterons de les commenter (expliquer) tout simplement.

Voici dans ce qui suit quelques modèles des grilles conçues :

Modèle 1

Question : quelle est votre langue maternelle ?

Langue maternelle	Nombre	Pourcentage
Arabe	N	P
Tamazight		
Français		

La lecture de la grille :

- N : soit le nombre des informateurs qui ont déclaré que leur langue maternelle est l'arabe.
- P : représente leur pourcentage du total des répondants.

Modèle 2

Un deuxième modèle a été conçu pour nous permettre de décortiquer les réponses à certaines questions telles que celle sur l'ordre proposé pour l'enseignement des langues au primaire :

Question : pour les élèves algériens, quel ordre proposeriez-vous pour qu'ils apprennent dès le primaire les différentes langues ?

		Les langues															
		L. arabe				L. tamazight				L. française				L. anglaise			
Ordre Proposé		1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
Nombre de	N																

réponses																
Pourcentage par ordre	P															
Pourcentage par langue	Pt															

La lecture de la grille :

- N : soit le nombre des réponses en faveur de l'ordre proposé à la langue désignée.
- P : représente leur pourcentage du total des répondants en faveur de cet ordre.
- Pt : représente le pourcentage total des réponses en faveur d'enseigner la langue désignée en premier.

Modèle 3 :

Lors de l'analyse horizontale, nous maintiendrons les mêmes modèles sauf que les grilles se basent essentiellement sur les pourcentages obtenus. Nous jugeons que la citation des nombres n'affectera en rien les résultats, les pourcentages suffiront largement.

Variable (sexe)	Homme	Femme
Question : En cas de nécessité, préférez-vous le recours à :		
✓ L'arabe classique	20%	20%
✓ Le tamazight	20%	20%
✓ Le français	20%	20%
✓ L'anglais	20%	20%
✓ L'arabe algérien	20%	20%
Total	100%	100%

Lecture de la grille :

La lecture de la grille nous permet de dégager facilement le pourcentage des hommes qui ont recours à telle ou telle langue. De même, nous repérons facilement le pourcentage des femmes en faveur de cette même langue.

Modèle 4 :

Variable (langue enseignée)	Arabe	Tamazight	Français	Anglais
III) le plurilinguisme dans les nouveaux programmes ?				
1. La pluralité linguistique est-elle prise en compte dans les nouveaux programmes ?				
✓ Oui	50%	50%	50%	50%
✓ Non	50%	50%	50%	50%
Total	100%	100%	100%	100%

Lecture de la grille :

La lecture de la grille nous permet de dégager le pourcentage des informateurs qui confirment la question et par conséquent le pourcentage de ceux qui la nient.

Il est à préciser que nous accompagnerons les tableaux par des graphiques, des histogrammes ou des secteurs que nous jugerons important pour l'explication et l'interprétation des résultats.

Troisième partie : analyse des résultats

Chapitre I : analyse des documents

Analyse des documents

Comme nous l'avons anticipé en expliquant notre démarche méthodologique, l'analyse des documents représente le premier niveau de notre quête. Il s'agit de l'analyse de la loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008, du référentiel général des programmes de 2009 et du guide méthodologique d'élaboration des programmes de 2016.

Toutefois, avant d'entamer cette tâche, nous jugeons utile rappeler le contexte d'avènement des programmes dits de la deuxième génération et les raisons à l'origine de cette refonte pédagogique.

1. Parcours et raisons de la 2^e génération de réforme du système éducatif algérien

Il est à rappeler tout au début que l'Algérie a procédé à la réforme du système éducatif y compris celle du secteur de la formation professionnelle et celui de l'enseignement supérieur à l'aube de ce siècle. La volonté de l'État a été exprimée par le président Bouteflika dans une lettre le 13 mai 2000 dans laquelle il précisait le cadre référentiel de cette réforme et annonçait l'installation de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (désormais CNRSE). Elle précisait également la mission qui lui est attribuée, de l'évaluation du système en place au diagnostic à la proposition d'un schéma directeur pour une refonte totale et complète du système « *cette refonte pédagogique doit viser la formation du citoyen dans le but de lui faire acquérir un savoir, un savoir-faire, un savoir-être et un savoir-vivre ensemble* » (Benzaghou, 2000, p. 16).

Parmi les principaux travaux confiés à la commission :

10. la commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour permettre, d'une part, l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture vers et sur d'autres cultures et assurer, d'autre part, une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur.

13. la commission devra, dans sa réflexion et ses travaux, garder continuellement à l'esprit un cadre de principes et de valeurs fondamentaux en rapport avec les notions de citoyenneté, d'égalité, de tolérance, de paix, de démocratie, d'attachement à son pays et d'ouverture sur l'universel qui devront sous-tendre l'action de l'école algérienne. (ibid.)

Le rapport de la CNRSE représentait une plateforme au projet ambitieux qu'attendait la société algérienne après une rupture du mouvement accéléré qu'ont connu les sciences et technologies à la fin du siècle et une déconnexion du monde extérieur à cause de la décennie noire. La réforme entérinée par le conseil des ministres du 03 avril 2002 a été promulguée par la loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 de 2008. Le développement du secteur de l'éducation et la concrétisation de cette réforme ont été planifiés en deux phases : un plan de développement à l'horizon 2005 et un deuxième quinquennal 2010/2014.

Dans le cadre des activités et actions affichées dans ces deux plans, un comité fut créé en 2010 pour le suivi d'un projet de coopération entre le ministère de l'éducation nationale (MEN) et l'UNICEF en vue de l'élaboration d'un référentiel d'indicateurs d'évaluation des normes assignées au système scolaire algérien.

Ce référentiel sert de tableau de bord qui aidera les décideurs de tous les niveaux d'estimer le degré de réalisation des objectifs de la réforme¹.

Au prolongement de ce projet, une formation pratique fut assurée au profit des cadres techniques du MEN et des cadres des directions de l'éducation de wilaya. Elle visait à acquérir aux formés les concepts d'évaluation des normes et les techniques de calcul des indicateurs. Les formés devaient ainsi être capables de comprendre et de s'approprier les concepts liés aux indicateurs tels la qualité, l'équité et l'efficacité (EducRecherche, 2013, p. 13). Toujours dans cette perspective de formation qui se voulait objective et prospective, des regroupements avaient lieu sous forme d'une formation-action durant le mois de novembre 2013. Le tableau suivant précise les dates, les lieux et le nombre des participants concernés (EducRecherche, 2014, p. 15) :

¹ Voir annexe 1.

Tableau 3: Calendrier des formations

Lieu	Wilaya concerné	Date	Participants cibles	Nbre
Tlemcen	Tlemcen, Béchar, Tindouf, Adrar, Naâma, Ain Timouchent, Sidi Belabbès, Mascara	10,11/11/ 2013	- Tous les directeurs de COSP - 3 à 4 conseillers en orientation/ centre - SPS	56
Ghardaïa	Ghardaïa, Ouargla, Laghouat, Tamanrasset, El Bayadh, Djelfa, Illizi	17,18/11/ 2013		51
Biskra	Batna, Oum El Bouaghi, ElOued, Khenchela, ElTarf, Tébessa, Guelma, M'Sila	20,21/11/ 2013		46
Blida	Blida, Tipaza, Bouira, Tizi Ouzou, Boumerdès, Ain Defla, Alger Est, Alger Centre, Alger Ouest	26,27/11/2013		79

Suite à ces regroupements régionaux, il s'est décidé l'organisation d'un séminaire international sous l'intitulé « Approcher un système éducatif pour l'analyser ; du pilotage central au pilotage local ; méthodes et perspectives ». Ce séminaire visait la création d'un espace de débat et d'échange entre les acteurs de l'éducation et des experts étrangers pour développer les connaissances acquises lors de la formation-action récemment réalisée. (EducRecherche, 2014, p. 15). Le séminaire a été suivi d'une formation à la demande des participants autour de « l'analyse statistique sous SPSS ». Elle a eu lieu le mois de mars 2014. Les connaissances issues de cette formation ont été expérimentées le 07-08 mai 2014 lors d'un autre séminaire consacré à l'analyse des résultats du baccalauréat 2013. En parallèle à ce chantier de formation et d'évaluation au niveau national, des études comparatives internationales sur le système éducatif algérien ont montré que

« des réflexions en vue de progrès dans la politique éducative formelle, comme dans sa gestion des moyens (au plan administratif et des personnels) pourraient sans doute utilement être menées. Mais il importe de souligner qu'il ne faudrait pas négliger le fait que ces réflexions devraient aussi concerner la dimension pédagogique, le fonctionnement des établissements et le pilotage des résultats chez les élèves (dans leurs diverses dimensions), ceci valant pour tous les niveaux du système » (Mingat, 2014, p. 35).

D'autres études du même poids ont souligné que

« la régulation des régulations veille aux articulations, à la cohérence de l'ensemble, à la pertinence. La cohérence exige de pratiquer un management par le sens et une gouvernance ad hoc. Ce n'est pas un chantier mais un défi à relever, au bénéfice des élèves et du bien commun » (Bouvier, 2014, p. 42).

L'année 2013/2014 était l'occasion pour tous les acteurs et partenaires sociaux de participer à l'évaluation de l'étape de l'enseignement obligatoire et même d'en proposer des améliorations et une vision de l'école de demain.

La nomination de Nouria Benghabrit à la tête du MEN en 2014 coïncidait avec la fin du plan quinquennal 2010/2014. Cela lui imposait de mener à terme les travaux d'évaluation du système et de relever de nouveaux défis pour améliorer la qualité et la

pertinence de la réforme. Le nouveau quinquennat 2015/2019 fut pour le ministère de l'éducation nationale une poursuite de la mise en œuvre de la réforme et une continuité des *« processus et démarches inscrits dans une perspective qualitative, il s'agit de la refonte pédagogique, de la professionnalisation et de la bonne gouvernance »* (Benghabrit, 2014, p. 6).

Les différents rapports des commissions chargées de l'évaluation à mi-parcours de la réforme *« ont fait état d'un certain nombre de dysfonctionnements »* (EducRecherche, 2014b, p. 9) au niveau des programmes, problème de surcharge, de cohérence, de volume horaire imparti à leur application, problème d'évaluation qui s'effectue encore selon le modèle traditionnel alors que l'approche par les compétences est en application depuis 2003 ; au niveau du temps scolaire, quotidien, hebdomadaire, et annuel, jugé court et insuffisant ; au niveau de la formation initiale des enseignants et l'absence de coordination entre le MEN et le MESRS. Un autre problème doit être cité concernant les modalités de recrutement et la fraude aux examens et concours. Telles étaient les principales insuffisances signalées dans les différents rapports.

A la lumière de ces résultats, une journée d'étude sur les programmes d'enseignement en Algérie a été organisée le 16 juin 2014, puis une conférence nationale le 20-21 juillet 2014 sur l'évaluation à mi-parcours de la réforme pédagogique de l'école pour proposer des éléments de remédiation aux insuffisances constatées. La conférence a connu l'installation de huit ateliers thématiques sur : la formation des formateurs, les programmes, la gouvernance, l'évaluation et l'orientation, l'enseignement secondaire, l'enseignement spécialisé et la déperdition scolaire, la recherche en éducation, et le huitième atelier s'est penché sur la couverture sociale.

Nous avons voulu être brefs en citant chronologiquement les grandes étapes qui ont fait naître les programmes de deuxième génération. Soulignant que chaque point de ces étapes mérite un travail à part. En résumé, la logique de cette réforme repose sur trois piliers : la refonte pédagogique, la professionnalisation du personnel et la gouvernance qui ciblent directement ou indirectement les niveaux des articulateurs sur lesquelles les évaluations à mi-parcours ont repéré des insuffisances, c'est à dire au niveau de la gestion des établissements, au niveau de la formation des enseignants et au niveau des manuels et programmes pour une nouvelle conception contextualisée. Le tout converge vers l'unique destinataire qui demeure l'intérêt de l'élève.

Notre travail, rappelons-le, s'intéresse à la conformité de ces nouveaux programmes dits de deuxième génération avec la loi d'orientation sur l'éducation nationale, le référentiel et le guide d'élaboration des programmes, en matière, bien précisément, de plurilinguisme.

2. La loi d'orientation sur l'éducation

Dans le cadre de la réforme du système éducatif annoncée en mai 2000, le rapport de la CNRSE a fait l'objet d'examen et de révision à maintes reprises par le gouvernement avant qu'il ne soit soumis au Conseil des Ministres en 2002. Le programme du gouvernement décidé lors de ce conseil le 30 avril 2002 et adopté par le parlement, notamment les décisions concernant la réforme, était la source d'inspiration de la loi d'orientation sur l'éducation nationale promulguée en 2008. Cette loi vient ré-encadrer le système éducatif en redéfinissant la mission de l'école algérienne et les principes fondamentaux à sa base suivant les grandes mutations que connaissent le pays et la sphère internationale à l'époque de la mondialisation et l'avancée scientifique et technologique. Et si elle abroge les textes références du gouvernement en matière d'éducation depuis 1976 notamment l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, elle se veut en réalité fruit des efforts et réalisations qui traduisent le progrès de l'éducation en Algérie qui lui ont permis de rattraper les retards dus à la colonisation.

La loi est précédée d'un préambule qui vaut sa longueur ou même plus ! Il vante au début les réalisations de la politique suivie dans le domaine de l'éducation depuis l'indépendance surtout celles concernant l'effectif des scolarisés qui a atteint presque tous les enfants algériens de la catégorie de six ans ; celles concernant l'arabisation des enseignements et l'algérianisation de l'encadrement tout en insistant sur le principe d'accès démocratique, obligatoire et gratuit à l'éducation. Cependant, ce développement quantitatif a été contrarié par des insuffisances et des dysfonctionnements qui affectent la qualité et le rendement attendus. Ceci exige une réforme du système pour mieux s'adapter au monde actuel. Les raisons citées en cette faveur sont multiples et détaillées selon deux plans :

- Sur le plan national : le pluralisme politique et le principe de démocratie qu'il implique ; l'orientation vers l'économie du marché et les mesures préparatoires des générations futures...

- Sur le plan international : la mondialisation surtout de l'économie, l'avancée vertigineuse des sciences et de la technologie, ...

La nouvelle politique de l'éducation pensée, visée et proposée doit avoir pour principes fondamentaux et finalités :

1. Favoriser la consolidation de la vocation de l'école comme vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne et de la consolidation de l'unité de la nation : le maintien des principes inscrits dans la déclaration du 1^{er} novembre 1954 ; la préservation des valeurs en rapport avec l'Islam, l'Arabité, l'Amazighité ; la conscientisation à l'appartenance à une identité collective commune et unique ; l'attachement et la fidélité à l'Algérie, à l'unité nationale et à l'intégrité territoriale.
2. Assurer la formation à la citoyenneté : l'éthique et l'éducation civique en s'appuyant sur les valeurs de la nation et de la république ; la connaissance des droits et des devoirs de l'homme, de la femme et de l'enfant.
3. S'ouvrir et s'intégrer au mouvement universel de progrès : l'exploitation des TIC ; l'ouverture sur les cultures des autres nations ; le développement de l'enseignement des langues étrangères ; la comparaison du système avec d'autres systèmes éducatifs de haute qualité et l'ouverture sur l'environnement et sur le monde.
4. Réaffirmer le principe de démocratisation : permission à tous les jeunes algériens de l'accès à un enseignement obligatoire et gratuit avec une égalité de chances de réussite à tous.
5. Valoriser et promouvoir la ressource humaine : l'amélioration du niveau de qualification des ressources humaines ; l'adoption des approches favorisant le développement intégral de l'apprenant et son autonomie ainsi que l'acquisition de compétences pertinentes, solides et durables.

Le préambule établit une sorte de distinction entre la loi qui l'exorde et l'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 dont on n'a gardé en matière d'enseignement de langues que les articles 8, 9, 22 et 25 concernant l'arabe¹ comme langue d'enseignement et les langues étrangères comme moyen d'accès à une documentation simple dans ces langues et de découvertes des civilisations étrangères. Il s'agit d'une liste d'une vingtaine de points tels la restriction du champ de loi à l'éducation nationale, la possibilité d'ouverture des écoles

¹ L'article évoque la langue nationale, le Tamazight n'avait pas encore ce statut.

privées, l'introduction du tamazight, la généralisation de l'enseignement de l'informatique, la création du conseil national des programmes, ...

Enfin, une introduction schématisée du contenu de la loi suivant sa structure en titres et en chapitres.

La loi, dans sa forme textuelle, est introduite par le cadre juridique qui la régit et ses 106 articles sont répartis en sept titres dont trois subdivisés en chapitres¹ :

1. Des fondements de l'école algérienne
 - 1.1. Des finalités de l'éducation (2 art.) : l'objet de la présente loi et les finalités de l'école en vue de former le citoyen au profil espéré.
 - 1.2. Des missions de l'école (4 art.) : énumération des missions afin de réaliser les fonctions d'instructions, de socialisation et de qualification que l'école doit assurer.
 - 1.3. Des principes fondamentaux de l'éducation (12 art.) : fondement de la politique éducative sur les principes de droit à l'enseignement pour tous et sa gratuité avec une égalité des chances, un enseignement obligatoire jusqu'à 16 ans.
2. De la communauté éducative (8 art.) : devoirs des différents acteurs (élèves, enseignants, chefs d'établissements, inspecteurs, parents et associations de parents d'élèves) dans la vie des écoliers et leurs rôles qui doivent être exercés dans un respect mutuel.
3. Organisation de la scolarité (1 art.) : structuration de l'enseignement dans le système éducatif algérien.
 - 3.1. Dispositions communes (10 art.) : programmes et temps scolaire, enseignement des langues, de l'informatique et du sport.
 - 3.2. L'éducation préparatoire (6 art.) : définition, objectifs et responsabilité du MEN envers les structures d'éducatifs préparatoires privés.
 - 3.3. L'enseignement fondamental (9 art.) : missions, objectifs, durée de chaque cycle et les examens finaux ainsi que l'orientation au terme du cycle moyen.
 - 3.4. L'enseignement secondaire général et technologique (4 art.) : missions, objectifs, durée, organisation en tronc communs et en filières, certificats.

¹ L'énumération correspond au même ordre d'apparition des intitulés dans le document original.

- 3.5. Dispositions relatives aux établissements privés d'éducation et d'enseignement (9 art.) : conditions minimales de délivrance d'agrément aux établissements privés d'éducation et d'enseignement.
- 3.6. La guidance scolaire (3 art.) : aide et soutien pour faire comprendre à l'élève comment se fait l'orientation et les choix disponibles dans son chemin scolaire, universitaire ou de formation professionnelle.
- 3.7. L'évaluation (4 art.) : modalités d'évaluation et voies de leur communication aux parents.
- 4. L'enseignement pour adultes (3 art.) : mission, lieu et objectifs (alphabétisation et enseignement à distance).
- 5. Les personnels (5 art.) : catégories, profil et formation initiale, formation continue, statut.
- 6. Etablissement publics d'éducation et d'enseignement, structures de soutien et organes consultatifs
 - 6.1. Etablissements publics d'éducation et d'enseignement (6 art.) : structures, création et suppression, gestion, création des lycées spéciaux.
 - 6.2. Structures de soutien (2 art.) : définition par mission pour les structures existantes et possibilité d'en créer d'autres par besoin.
 - 6.3. La recherche pédagogique et les moyens didactiques (7 art.) : objectifs, création et fonctionnement, agréments, manuels scolaires, moyens didactiques, livres, matériels et équipements technico-pédagogique.
 - 6.4. L'action sociale (3art.) : solidarité (aide, transport, alimentation, santé, activités culturelles et sportives...).
 - 6.5. La carte scolaire (3 art.) : but et réalisation.
 - 6.6. Organes consultatifs (3 art.) : institution du conseil national de l'éducation et de la formation, l'observatoire national de l'éducation et de la formation et leurs missions.
- 7. Dispositions finales (2 art.) : abrogation de toutes dispositions contraires et publication sur le journal officiel.

Ainsi adoptée par les autorités compétentes et signée par le président de la république le 23 janvier 2008, cette loi constitue dorénavant la principale référence du cadre juridique et organisationnel du système éducatif algérien. Il est à signaler qu'il était attendu que la mise en œuvre de cette loi contribuerait à l'amélioration qualitative de l'enseignement et à

fixer quelques objectifs à atteindre à moyen et long terme. Concrètement, le diplôme universitaire est devenu la norme et une exigence au recrutement des personnels d'enseignement et d'orientation, sachant que les directeurs et les inspecteurs ont leurs statuts par promotion. D'autres ambitions exprimées dans la liste des objectifs ont été réalisées sauf celui concernant les taux de réussite aux examens officiels estimée atteindre 80% alors qu'il n'a pas touché les 45% au baccalauréat 2015 selon les évaluations de 2014-2015 qui ont conduit à la refonte pédagogique et aux programmes de deuxième génération.

Dans le cadrage de cette loi d'orientation, le conseil national des programmes a donné au monde de l'éducation un Référentiel Général des Programmes (RGP) publié en 2009.

3. Le référentiel général des programmes

C'est un document officiel à caractère d'orientation conçu par le conseil national des programmes. Il trace les grandes lignes directrices de la politique éducative en Algérie. Il liste également les principes à respecter en fondant les programmes de la réforme en référence à cette même politique et à la Nation.

Dans son introduction, les auteurs commencent par le qualifiant de document encadrant l'opération de conception des programmes et la pédagogie à adopter. Il est considéré en tant que première référence des programmes et instrument de leur validation puis, on rappelle les objectifs de la réforme de 2002 et les missions de l'école algérienne sur lesquelles s'appuient essentiellement la refonte pédagogique et le besoin d'une mise à jour périodique des programmes. Ajoutant à cela comme justifications :

- La restitution de la place de l'élève ;
- Le changement du modèle pédagogique ;
- L'apprentissage à l'élève à apprendre.

Ce plaidoyer pour une refonte de la pédagogie justifie la nécessité de repenser l'école algérienne, repenser ses principes, son organisation pédagogique et administrative, ses curricula et même son encadrement.

Un long passage suit distinguant les concepts de programmes et curriculum pour mettre la lumière sur l'importance de ce dernier.

1) Fondements des programmes

Les concepteurs du référentiel rappellent les valeurs à transmettre à travers les programmes. Des valeurs de dimension nationale qui visent l'unité et qui sont d'ordres politique, social, culturel et spirituel ; des valeurs de dimension universelle d'ordre affectif, moral, esthétique, intellectuel et humaniste. Les missions de l'école stipulées dans la loi d'orientation les précisent. Plus explicitement, ces valeurs peuvent se présenter selon deux axes de référence :

1. Les références à la Nation

Les concepteurs insistent dans ce point sur le caractère de l'État national qui est Républicain, Démocratique et Populaire. L'Algérianité se traduit par l'Islam, l'arabité et l'amazighité ce qui exprime et consolide l'appartenance à une même Nation, un même peuple. La mission de l'école est ainsi de construire une solidarité nationale dépassant les égoïsmes individuels.

2. Les références à la politique éducative

Là encore, on rappelle le caractère national du système éducatif qui postule une même éducation et un même programme pour tous. Le caractère Démocratique par la gratuité et l'égalité des chances de réussir. Le caractère de modernité en vue d'ouverture sur l'universel.

2) Le cadre de prise en charge de ces fondements

1. Au plan des objectifs stratégiques du système : « Le défi de la qualité »

1.1 Consolider l'ancrage de l'action éducative dans l'Algérianité et dans le sentiment d'appartenance à un même peuple.

Dans ce sens, les programmes doivent comporter des activités qui assurent la formation d'une conscience nationale et citoyenne sur les options, les symboles et les valeurs fondamentaux de la nation algérienne. Des activités pour assurer une connaissance suffisante du patrimoine géographique et historique.

1.2 Résorber les distorsions induites par le développement du système

Pour concrétiser le changement de paradigme de la quantité vers la qualité, les programmes doivent intégrer dans leurs démarches l'évaluation dans ses différentes fonctions selon l'approche par compétences.

1.3 Répondre aux défis nouveaux

a. Les défis d'ordre interne

L'efficacité de l'enseignement dispensé et l'obligation de résultats seront visées avec intérêt par le développement du sens des libertés individuelles et le renforcement du sens de la solidarité et de la cohésion sociale. Il faut valoriser le travail et la compétition par le mérite.

b. Les défis d'ordre externe

Les nouveaux programmes doivent prendre en charge les défis de la mondialisation, les TIC et le progrès scientifique et technologique donc ils doivent avoir une vision prospective et instrumentale intégrant au nombre des objectifs éducatifs visés le développement de l'aptitude à réfléchir et à exercer son esprit critique, l'aptitude au raisonnement scientifique et à la créativité, le sens de l'engagement, de la prise de risque et de la responsabilité, ainsi que la capacité d'anticipation.

1.4 De quelques tendances mondiales de l'éducation

Privilégier l'évaluation, la formation, l'ouverture de l'école sur la société, la diversité des cultures, des langues, des métiers, des filières, ... ; introduire le plurilinguisme et les TIC. Tout doit converger dans l'intérêt de l'apprenant.

1.5 Recadrer les missions fondamentales de l'école

Tout dispositif pédagogique doit s'articuler autour de la détermination du socle commun de compétences, l'ajustement, l'adaptation et le redéploiement d'un enseignement authentique, l'amélioration qualitative des résultats scolaires comme priorité.

a. La mission d'instruction :

Apprendre à lire, à écrire et à compter ne suffit plus.

Les programmes disciplinaires à travers des notions telles que l'espace et le temps, les relations, les lois et les règles dans divers espaces de connaissances, etc. doivent prendre en considération l'approche communicative dans tous les aspects qu'exige la modernité de l'homme du troisième millénaire.

b. La mission de socialisation : développer le savoir-vivre ensemble.

Former un citoyen du monde implique que les programmes prennent en charge les préoccupations liées au respect d'autrui et à la reconnaissance de ses droits, à la défense des droits humains et liées également à la préservation de l'environnement.

Par ailleurs, la vocation de l'école est de favoriser la communication par une approche intégrée des langues, c'est-à-dire de coordonner l'enseignement/ apprentissage des langues dans une approche intégrée et réflexive en favorisant les stratégies cognitives d'apprentissage tel que le transfert.

c. La mission de qualification : pour s'adapter aux changements.

Doter les élèves des prérequis nécessaires à une éventuelle mobilité professionnelle et des compétences comportementales centrées sur la confiance en soi et sur l'esprit d'équipe.

2. Au plan de l'organisation du système et de ses finalités

2.1 Principes généraux de la restructuration : « Une école pour tous et pour chacun »

L'enseignement obligatoire et l'égalité des chances sont des principes qui exigent une certaine cohérence entre les cycles, entre les disciplines et dans les programmes-mêmes des disciplines. On distingue : l'éducation préscolaire ; l'enseignement obligatoire (un cycle primaire, un cycle moyen) ; l'enseignement post-obligatoire (un cycle secondaire, général et technologique) ; l'enseignement spécialisé (pour les apprenants ayant des besoins spécifiques).

2.2 Critères pédagogiques de l'organisation en cycles

Prendre en considération le rythme de développement de l'élève et harmoniser le passage d'un cycle à l'autre tout en privilégiant la pédagogie différenciée dans une

approche par compétences centrée sur l'élève. L'évaluation formative doit trouver sa place à temps.

3. Au plan de la pédagogie

La refonte pédagogique exige un changement de paradigmes et l'adoption d'une nouvelle posture épistémologique et méthodologique.

3.1 Refonte pédagogique et innovation

La réforme aura, autour de démarches systémiques, une double articulation :

Une souplesse permanente à toutes les étapes de la conception et *une logique à la fois ascendante et descendante*, avec une répartition des responsabilités.

Il s'agit d'aider et de réfléchir avec les concepteurs des programmes, les auteurs des manuels et les enseignants à la réalisation du changement, en prenant en compte les aspects suivants :

- a. l'aspect méthodologique (une approche qui garantit l'unité et la cohérence curriculaire).
- b. l'aspect pédagogique (la centration des programmes et de l'enseignement/apprentissage sur les compétences et les apprentissages construits). Le projet pédagogique est mis en œuvre dans le cadre d'une approche systémique des activités et des contenus.
- c. l'aspect institutionnel (de nouvelles pratiques de gestion administrative facilitant la mise en œuvre du nouveau dispositif pédagogique seront mises en place afin de réaliser les changements souhaités).

3.2 Mettre en œuvre l'approche par les compétences

Ce modèle centré sur l'élève et ses activités en vue de résoudre des problèmes impose en parallèle aux concepteurs de programmes de prévoir les problèmes posés par les incidences sur :

- a. L'intégration (assimilation ou appropriation cognitive)

b. La coordination (interdisciplinaire et transdisciplinaire d'une part, et entre tous les acteurs, d'autre part)

c. La différenciation pédagogique (prise en compte des besoins et des différences de chaque élève)

d. L'évaluation formative : Elle donne l'occasion à une remédiation immédiate et efficace. De ce fait, l'évaluation formative est au service de l'apprentissage. Dans ce cadre, le droit à l'erreur évite à l'élève la crainte de la sanction et lui donne un renouvellement des stratégies déployées.

3.3 Intégrer les Technologies de l'Information et de la Communication

3.4 Organisation disciplinaire et rééquilibrage des grilles horaires

Elles sont déterminées selon le profil de l'élève et ses capacités. Les objectifs visés sont aussi à prendre en considération.

3.5 Ouverture de l'école sur l'environnement

3.6 L'autonomie de l'école lui assure une flexibilité de prendre des initiatives.

3.7 Promouvoir de nouveaux rôles au service de l'apprenant

Le rôle et le statut pédagogique de l'enseignant changent, il devient médiateur et guide. L'élève prend le cœur de la relation pédagogique. Les sources du savoir se sont enrichies et multipliées. L'administration a aussi sa part de changement, elle jouit de plus d'autonomie : dégager des ressources financières, créer des liens avec l'environnement, adapter l'organisation interne, initier des actions de partenariat avec les acteurs sociaux...

4. Les référentiels : des cadres méthodologiques pour l'élaboration des nouveaux programmes (la transparence et l'efficacité sont nécessaires).

Ce chapitre essaye de définir le référentiel général des programmes en un document d'orientation énumérant les données nécessaires à la conception des futurs programmes et les champs et domaines disciplinaires et transdisciplinaires pris en charge. Le guide méthodologique est un document accompagnateur opérationnel qui précise les modalités de conception de ces programmes. Ceux-ci seront accompagnés d'autres documents qui

explicitent leur mise en œuvre. Certains sont destinés à l'élève (le manuel), d'autres à l'enseignant (guide) et d'autres aux différents partenaires à titre informatif (pour besoin de sensibilisation).

5. Projet d'établissement / projet pédagogique : stratégie de mise en œuvre du référentiel

Dans le cadre de la nouvelle approche, le projet d'établissement tout comme le projet pédagogique est la valorisation concrète du référentiel. Cette approche par les compétences ne peut se réaliser sans la coordination et la collaboration des enseignants et des gestionnaires. Ceci exige des réflexions collectives et un mode d'organisation souple et adapté aux contextes locaux. Ainsi, l'administration est appelée à suivre les changements qui s'imposent.

3) L'élaboration des nouveaux programmes

Cette partie rappelle d'abord les valeurs qui sont au fondement des finalités et des objectifs du système. Puis, nous citons les principes organisateurs des nouveaux programmes : des principes stratégiques dans une démarche prospective et une approche qui se veut scientifique, systémique, graduelle et continue ; des principes d'ordre méthodologique sont également à respecter telle que la globalité, la cohérence, la faisabilité, la lisibilité, l'évaluabilité et la pertinence.

Ensuite, nous passons à quelques détails concernant l'élaboration des programmes et qui mérite d'être pris même en brièveté ici :

a- La définition des fondements constituant le socle même des nouveaux programmes :

- les finalités et les objectifs du système ;
- les profils de sortie attendus aux différents niveaux ou degrés du système (le curriculum scolaire ou parcours) se situent entre le profil d'entrée, au départ, et le profil de sortie, point d'arrivée. En d'autres mots, savoir où aller au préalable facilite la programmation des études et leur structuration par cycle et par année ;
- l'organisation des domaines d'apprentissage et des champs disciplinaires (les programmes sont généralement de type disciplinaire, concernant les

connaissances scolaires, et complémentairement, d'ordre interdisciplinaire, ce qui correspond aux besoins individuels prenant en compte l'évolution de la société).

- l'organisation des temps scolaires (disciplinaires et extra-disciplinaires) et des grilles horaires correspondantes (les programmes doivent tenir compte du volume horaire alloué aux matières concernées)
- la structuration du système et l'organisation des cursus (tout un chapitre de plus de huit pages est consacré à ce point. Il traite en détail les différents paliers et cycles de l'école algérienne ainsi que les missions, les objectifs, la durée, le lieu et tout ce qui est distinctif à chaque cycle ou palier).

b- un guide méthodologique précisant surtout les objectifs généraux et les objectifs spécifiques (exprimés en termes de compétences et de connaissances); la relation de cohérence qui doit être assurée entre ces objectifs et les finalités du système ; la pédagogie à privilégier ; le choix de contenus, des supports et de situations d'apprentissage et enfin les instruments d'évaluation convenables.

Cette partie se conclue en tentant de définir certains types de compétences à faire acquérir aux apprenants (les compétences d'ordre communicatif ; d'ordre méthodologique ; d'ordre cognitif ; d'ordre social, collectif ou personnel). La catégorisation de ces compétences obéit à une organisation suivant les cycles.

4) De la structuration du système et de l'organisation des cursus et des enseignements

Dans ce chapitre qui se veut plus technique, les auteurs insistent sur des détails concernant l'organisation du système éducatif en Algérie. Il est structuré graduellement comme suit : l'éducation préscolaire ; le cycle d'enseignement obligatoire et le cycle d'enseignement secondaire sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale. L'enseignement et la formation professionnels, sous la charge d'un ministère indépendant. Il y a aussi institutionnellement indépendant, l'enseignement supérieur sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Puis, en hiérarchisation, les intitulés sous ce chapitre, suivant le plan ci-après présenté, précisent pour chaque cycle l'organisation interne, la durée, les missions, les objectifs, les modalités de passage d'un niveau à l'autre ainsi que les finalités attendues ou dit profils de sortie par palier, par cycle ou par filière.

1. De l'organisation des enseignements

1.1 L'éducation préscolaire

1.2 L'enseignement fondamental ou l'enseignement obligatoire

L'enseignement primaire :

- Le premier palier de l'Enseignement primaire ou cycle d'Eveil et d'Initiation.
- Le deuxième palier ou palier d'Approfondissement des Apprentissages Fondamentaux.
- Le troisième palier ou palier de Maîtrise des Langages Fondamentaux.

L'enseignement moyen :

- Le premier palier ou palier d'Homogénéisation et d'Adaptation.
- Le second palier ou palier de Renforcement et d'Approfondissement.
- Le troisième cycle ou cycle d'Approfondissement et d'Orientation.

La fin de l'Enseignement Obligatoire est sanctionnée par le Brevet de l'Enseignement Moyen

2. De l'organisation de l'enseignement secondaire général et technologique dit aussi l'enseignement post-obligatoire qui accueille les admis de 4^{ème} année moyenne avec une pré-orientation vers un tronc commun selon le profil de l'élève en « littéraire » ou en « scientifique ».

2.1 Les missions de l'enseignement post-obligatoire

A. Les objectifs pédagogiques de l'enseignement post-obligatoire

- a.** Objectifs d'éducation générale :
- b.** Objectifs de méthode
- c.** Objectifs de maîtrise des différents langages :
- d.** Objectifs de formation scientifique et technologique :

B. La structuration pédagogique

- a. Un tronc commun « Lettres » avec deux (02) filières en 2^o et 3^o années secondaires :
- b. Un tronc commun « sciences et technologie » avec quatre (04) filières en 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires :

2.2 Les finalités des filières

- a. Lettres – philosophie :
- b. Langues étrangères
- c. Mathématiques
- d. Techniques mathématiques
- e. Sciences expérimentales
- f. Gestion – économie

2.3 L'organisation des filières, on rappelle ici qu'en 2^{ème} AS et en 3^{ème} AS, les filières seront définies en termes de champs disciplinaires, d'activités théoriques et pratiques, de hiérarchisation des matières, d'attribution des volumes horaires et coefficients, le tout concourant à forger le profil de sortie de chaque filière.

Nous soulignons ici que l'affectation des coefficients aux matières essentielles dans chaque filière doit être au moins égale aux deux tiers du total. Cette catégorisation des matières essentielles et par opposition des matières non-essentielles a entraîné chez les élèves, selon notre expérience, un désintéressement envers les autres matières ce qui rendrait difficile la réussite de l'action d'enseignement/ apprentissage de ces matières.

5) Les champs disciplinaires : une étape vers le curriculum

Ce chapitre met l'accent sur le rôle important que jouent les sciences sociales et humaines, les sciences et la technologie, l'éducation artistique et sportive, l'éducation civique, morale et islamique, les langues au sein du système éducatif algérien. Ces sciences visent toutes le but d'atteindre les objectifs qu'exigent la modernité et les transformations profondes que connaît la scène nationale et internationale. Dans ce sens, la tutelle précise quelques points concernant les programmes de chaque discipline, les

finalités de son enseignement, la procédure d'orientation pédagogique, les compétences visées et les objectifs assignés à son enseignement.

6) Les dispositifs d'évaluation et de régulation

L'évolution des sciences de l'éducation impose une nouvelle vision de l'évaluation qui doit convenir à l'esprit des nouveaux programmes fondés sur l'approche par les compétences. Ici, on propose un bref aperçu sur l'évaluation classique pour justifier enfin l'option pour la nouvelle forme d'évaluation, notamment, ses fonctions, ses principes de base, ses pratiques, sa démarche et les procédés à y concrétiser.

Un dernier point cité dans le document fait la lumière sur les mécanismes de réajustement des programmes tout en insistant sur l'organisation des États Généraux de manière cyclique par filière, cycle, familles de disciplines..., et sur le regroupement des corps d'inspection et des professeurs autour des nouveaux programmes, leur évaluation et leur application pour en proposer des ajustements, des correctifs et/ou des rénovations.

Enfin, une conclusion rappelle les exigences de la réforme du système éducatif et l'importance de ce référentiel général des programmes dans le fonctionnement général pédagogique des institutions éducatives.

4. Le guide méthodologique d'élaboration des programmes

Comme nous l'avons annoncé dans la partie consacrée au référentiel, ce guide méthodologique en fait un prolongement dans le but d'opérationnalisation de l'action de réécriture des programmes. Il s'agit d'un document rédigé dans deux langues : en arabe (112 pages) et en français (127 pages). Il est destiné aux concepteurs et aux enseignants pour décrire la démarche d'élaboration des nouveaux programmes ou d'amélioration par correction ou par suppression des anciens.

L'ouvrage commence par un sommaire et un avant-propos. Puis une introduction rappelle les fondements qui sont à la base de cette publication ainsi que les principes à respecter dans la conception d'un programme scolaire, à savoir la globalité, la cohérence, la faisabilité, la lisibilité et la pertinence.

Le document se propose en trois parties ; la première partie qui constitue presque la totalité du document avec (102 pages) retrace la liste des missions de l'école algérienne exprimées en finalités assignées par la loi d'orientation sur l'éducation nationale (cf loi d'orientation du 23 janvier 2008, TITRE I, CHAPITRE II) et confirmées par le référentiel général dans un chapitre consacré aux fondements des programmes. Un deuxième point dans la même partie détaille l'organisation de l'école par cycles, paliers et années. Cette structuration correspond à la gradation attendue en formation des élèves et exprimée pédagogiquement par des compétences évolutives et évaluables. Ainsi, le cursus scolaire, pour rappel, est structuré par cycles et par paliers dont la durée varie d'une année à deux.

Tableau 4: Structure du cursus (GMEP, 2016, p. 12)

Cycles	Préparatoire	Primaire	Moyen	Secondaire
Durée	1 année	5 années	4 années	3 années
Paliers	1	2+2+1	1+2+1	1+2

Nous nous limitons ici aux deux cycles auxquels notre travail s'intéresse, à savoir le primaire et le moyen. Le guide explicite pour ces cycles les compétences terminales qui doivent être visées par les programmes, maîtriser des langages fondamentaux pour le primaire et, l'approfondissement et l'orientation pour le moyen. Pour y parvenir, le guide précise les compétences à atteindre pour chaque palier et l'horaire alloué à chaque matière. Ici, nous soulignons qu'un volume de 1533 heures est consacré au cycle primaire pour la langue arabe, 336 heures pour le français langue étrangère première et seulement 168 heures pour le tamazight qui demeure une langue facultative à apprendre. Nous constatons que ce volume constitue 56.39% de l'horaire total programmé pour ce cycle. Au moyen, avec le changement de méthodes de travail, la diversification des disciplines et l'introduction de la deuxième langue étrangère, l'anglais, le volume horaire alloué aux langues garde sa moitié avec 47,44% sur total de 3836 heures même si l'horaire consacré à l'arabe soit réduit au tiers, de 1533 heures au primaire à 588 heures au moyen. Nous rappelons que l'arabe (classique) est la langue de l'enseignement.

Le troisième point traité dans cette première partie fait l'entrée au vif du sujet, il reprend avec plus de détails les principes fondateurs des programmes :

1. Sur le plan axiologique qui englobe le principe des valeurs de l'unité nationale, de l'identité, des valeurs humanistes et universelles. Dans ce sens, le guide énumère toute une liste illustrative des compétences pouvant consolider ces valeurs, rôle majeur de certaines disciplines, les langues ne figurent pas sur cette liste du guide.
2. Sur le plan épistémologique ou les savoirs structurants de la discipline, les auteurs insistent dans ce point sur le critère de transversalité des compétences dans la conception des disciplines. Ils insistent également sur la contextualisation des savoirs disciplinaires et sur la mise à leur centre de la culture. Ceci répond, selon le guide, aux différents types de demandes sociales réelles. Au même degré d'importance, la cohérence des contenus d'enseignement doit être assurée par la progression de(s) la discipline(s) au long du cursus, c'est-à-dire une progression à cohérence verticale.
3. Sur le plan méthodologique, on parle ici de l'approche curriculaire pour assurer la convergence des programmes. Autrement dit, on doit harmoniser les contenus des programmes traduits par des compétences transversales au seul bénéficiaire qui est l'élève. Cette transversalité concerne au moins les programmes et les disciplines d'un même domaine, domaine des langues et littérature par exemple ou celui des sciences et de la technologie...
4. Sur le plan pédagogique, le guide recadre l'action d'apprentissage dans une approche socioconstructiviste. Dans ce cadre, il est nécessaire de prendre en compte la réalité du milieu social et du contexte environnemental, selon ce courant la source du développement personnelle est la confrontation entre les individus. Cette dernière constitue selon P. Perrenoud (1995) le champ de construction de la compétence « *on ne construit des compétences qu'en affrontant de vrais obstacles dans une démarche de projets ou de résolution de problèmes* » (Perrenoud, 1995). De cette définition découlent plusieurs notions développées dans le guide, niveaux de compétences, compétences disciplinaires et compétences transversales, situation d'apprentissage dans l'approche par compétences, la situation-problème, maîtrise des TICE... toutes ces notions sont prises soigneusement pour leur accorder une place idoine dans les programmes.
5. Dans un point intitulé l'orientation des disciplines, les concepteurs du guide distingue les activités disciplinaires liées au savoir humain des activités inter et

transdisciplinaires qu'imposent les changements dans la société sur l'individu. Ces changements imposent donc au système éducatif de relever le défi en élevant ses finalités et ses objectifs de façon à transformer l'individu en un être équilibré et efficace. Selon le guide toujours, c'est le rôle premier des sciences sociales et humaines : l'histoire, la géographie, la philosophie, les sciences islamiques, l'éducation civique... dont le renouveau pédagogique doit viser comme objectifs l'élaboration d'un projet individuel par l'apprenant, l'exploitation des méthodes d'apprentissage scientifiques et autres d'enseignement favorisant la participation et les activités de réflexion. Au même titre, les matières dites scientifiques et technologiques y compris les mathématiques doivent permettre l'accès à un niveau adapté au monde contemporain, d'où l'indispensable recours à l'interdisciplinarité dans l'élaboration des programmes. En troisième lieu, l'éducation artistique et sportive, dans le sens culturel et esthétique des matières, ne peut être négligée. Le guide vient réaffirmer le caractère obligatoire de ce type de cours. Au dernier lieu dans ce cinquième point, le guide met l'accent sur les langues. L'enseignement de celles-ci est basé sur trois principes : maîtriser l'arabe, promouvoir le tamazight et apprendre les langues étrangères. Cet ordre correspond aux objectifs généraux de la réforme du système éducatif en tenant compte de l'intérêt de l'apprenant algérien, un intérêt au premier abord à renforcer son identité nationale algérienne, d'appartenir à une même nation par le biais de la langue arabe. Sa maîtrise comme langue d'enseignement devrait assurer l'efficacité d'apprentissage des autres disciplines y compris l'apprentissage des autres langues par la stratégie du transfert cognitif. Dans cette vision, nous précisons que selon le guide la transition de l'arabe dialectal et du tamazight vers la langue d'enseignement qui est l'arabe standard se fait facilement à l'aide de l'éducation préscolaire. Quant à la langue tamazight, le guide rappelle qu'elle a le même titre que la langue arabe et que son introduction dans le système éducatif a, pour des raisons identitaires seulement, pour sa transcription, on privilégie le tifinagh aux graphies arabe ou latine qui peuvent aussi être utilisées dans les manuels. En ce qui concerne les langues étrangères, la politique éducative doit redéfinir les objectifs généraux en se référant aux finalités déjà définies par la loi d'orientation, doter les élèves d'une ou deux langues de grande diffusion pour qu'ils réussissent dans le

monde de demain et aient un accès direct à la pensée et aux connaissances universelles. Nous ne pouvons passer de la conclusion de ce point où le guide précise dans la page 61 que « *dans le contexte linguistique algérien, le principe de la flexibilité doit trouver toute sa signification pédagogique pour assurer la complémentarité entre les finalités suscitées et le cadre d'intervention didactique approprié à un milieu plurilingue* » (GMEP, 2016, p. 61).

Dans le quatrième point, le guide met la lumière sur une composante très importante de l'approche par compétences et qui définit l'articulation entre les différentes étapes du cursus scolaire comme elle décrit les finalités des apprentissages, on parle ici des profils de sortie. Par cette expression on désigne le produit attendu au terme du cursus d'éducation et l'algérien de demain prévu par la loi d'orientation. Dans ce but, tout le travail des programmes doit s'orienter vers les caractéristiques et les compétences susceptibles de former ce citoyen du troisième millénaire. La continuité entre les niveaux scolaires primaire/moyen ; moyen/lycée ; lycée/université exige une méthodologie qui assure une certaine cohérence verticale vérifiable lors du passage d'un niveau¹ à un autre. Donc, définir le profil de sortie met en relation les valeurs, les compétences transversales, les compétences disciplinaires et les différents domaines de connaissances. Il structure les apprentissages et les critères de leurs évaluations. Ainsi, la réécriture des programmes se réalisera sur la lumière des profils de sortie.

A) Profil global de l'enseignement fondamental

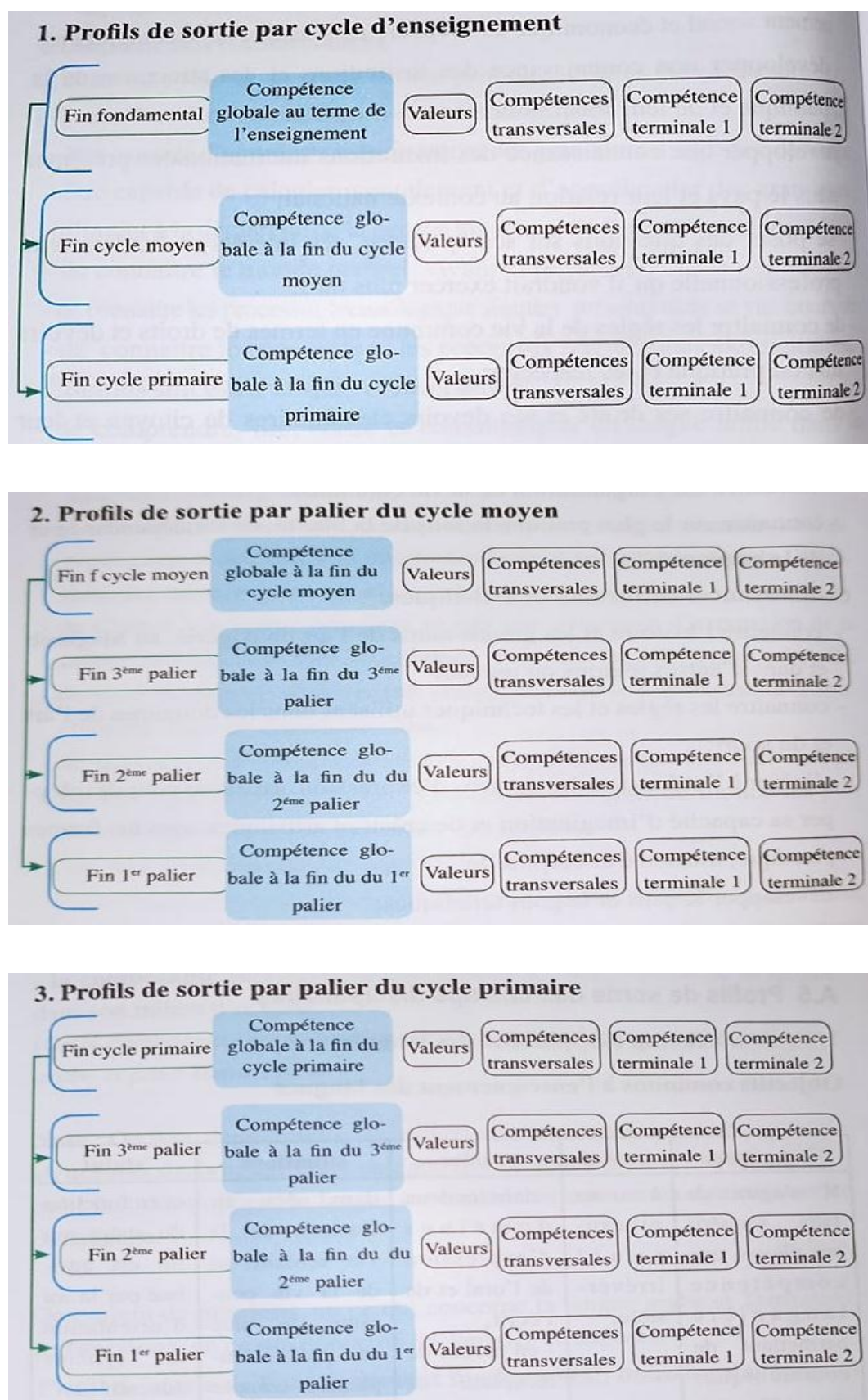
C'est le profil correspondant à l'enseignement obligatoire. Il est axé principalement sur la langue arabe et les mathématiques. En matière de compétences, on parle de savoir lire, écrire et compter au terme du cycle primaire. La compétence de cliquer est intégrée au cycle moyen où l'enseignement constitue un approfondissement des compétences transversales et disciplines déjà fondées au primaire. Le guide décrit le profil global suivant sa structuration et ses composantes en quatre parties. Chacune de ces parties recouvre un domaine précis : domaine de formation de la personnalité, domaine des compétences transversales, domaine des compétences disciplinaires et domaine des savoirs. Le guide donne beaucoup de détails concernant la définition de chaque domaine et les compétences à installer ainsi que l'importance des finalités d'apprentissage par

¹ On désigne par niveaux les cycles d'enseignement organisés de cycles par paliers et chaque palier est organisé par années selon l'organisation du cursus scolaire algérien.

domaine et par discipline. Nous en retenons de ce qui est du domaine des connaissances en langues et littérature qu'il est essentiel de doter l'apprenant d'une compétence orale et écrite pour communiquer. Cependant, le guide souligne la particularité de maîtriser la lecture et l'écrit comme outils linguistiques suffisants pour atteindre l'objectif. Ceci favorise clairement le travail sur l'écrit au détriment de l'oral et pourrait avoir des répercussions négatives sur tous les plans, de la conception des programmes à leur mise en œuvre.

En littérature, l'apprenant doit connaître les auteurs algériens et maghrébins. La littérature arabe et la littérature africaine appellent aussi à leur découverte. Toutefois, la langue arabe demeure le domaine dominant dans l'intérêt de la politique éducative et linguistique algérienne comme composante de l'identité nationale et langue d'enseignement. Au terme du cursus obligatoire, l'élève sera capable en termes de compétences visées de se servir convenablement de cette langue dans les différents domaines et situations de communication de la vie quotidienne. La langue amazighe occupe elle aussi une place considérable dans les apprentissages parce qu'elle jouit selon les textes officiels du même statut attaché à l'identité, à la culture et à l'origine historique mais son apprentissage n'est pas obligatoire. En parallèle, les langues étrangères doivent avoir une place importante dans les programmes par exigence de la mondialisation, de l'économie du marché et du développement technologique que connaît le monde.

Cette catégorie de compétences assure la fonction de transversalité tant dans le domaine des connaissances en langues et littératures que dans le domaine des connaissances sociales et humaines ou même dans le domaine des connaissances culturelles et artistiques. L'installation de ces compétences aura un impact positif et direct sur la réalisation des autres objectifs visés des différents domaines. Le guide prolonge plus profondément dans le sujet des compétences disciplinaires et transversales sur le plan personnel ou collectif, national ou universel pour aboutir à une décomposition schématisée de la sorte suivante :

Figure 2 : Schématisation des profils de sortie ¹¹ Source (GMEP, 2016, p. 86-87)

Ainsi, les programmes doivent être conçus selon une structure architecturale par décomposition des compétences globales visées au terme du cursus en des compétences globales par cycle, ces dernières en des compétences par paliers qui à leur tour se décomposent en des compétences par années. Le profil de sortie attendu, nous pouvons le résumer, correspond toujours au profil d'entrée du niveau supérieur c'est-à-dire que les compétences installées chez l'élève au terme d'un niveau quelconque sont les prérequis du niveau supérieur qui lui permettent donc de poursuivre ses études.

Après la définition du profil de sortie et la méthodologie adoptée, le guide consacre une bonne partie aux profils de sortie par champs disciplinaire, champ des langues, champ des sciences et technologie, champ des sciences sociales et humaines et champ des arts et éducation physique et sportive. Nous nous limitons au premier champ où nous lisons sous forme de tableau ce qui suit :

Tableau 5: Objectifs communs à l'enseignement des langues

Compétence	Qualité	Mode	Situations	Statut
Il s'agira de faire acquérir aux élèves, une compétence langagière permettant de communiquer avec efficacité.	à un niveau-seuil irréversible.	Dans les deux domaines d'expression de l'oral et de l'écrit. En modes de réception et d'expression.	Dans des situations de la vie scolaire et de la vie courante de plus en plus complexe, compte tenu de la durée des études, du temps alloué et du niveau d'introduction de la langue	Et en fonction du statut qui lui est attribué par la loi d'orientation du système éducatif.

Le tableau est accompagné de quelques précisions concernant les composantes de la compétence de communication, linguistique, pragmatique et la composante sociolinguistique. Cette dernière composante doit être contextualisée et prise avec plus de développement en arabe et en tamazight comme langues caractérisant le milieu d'origine de l'élève algérien. On précise également que la notion de mission concerne les deux langues suscitées alors que la notion de fonction est liée aux langues étrangères.

Un deuxième tableau énumère explicitement les compétences à installer dans ce domaine des langues comme profil de sortie de l'enseignement fondamental. Nous avons jugé pertinent de le recopier tel qu'il est parce qu'il résume toute l'action de guidance visée par le guide méthodologique en matière de langues et représente pour nous le noyau du document qui devrait donner ses fruits dans les programmes à mettre en œuvre.

Tableau 6: Profil de sortie de l'enseignement fondamental (domaine des langues)

Domaine des valeurs et des attitudes	(1) L'identité algérienne	* Éveiller le sentiment d'appartenance à son pays et sa nation ; * honorer et considérer les composantes de l'identité algérienne et respecter ses symboles ; * développer les valeurs morales, religieuses et civiques inspirées de l'identité algérienne à travers les textes linguistiques ; * être fier de ses deux langues nationales.
	(2) La conscience nationale	* Promouvoir ses sentiments d'appartenance à la nation et à un niveau de conscience nationale tout en étant convaincu de l'unité d'appartenance et l'avenir commun des personnes et des groupes nationaux constituant la nation ; * préserver et défendre les symboles nationaux ; * adopter les comportements relatifs aux valeurs du pays et à la morale de la nation ; * s'imprégner de valeurs religieuses et civiques du pays et de la nation ; * être convaincu de la nécessité de préserver et de défendre l'unité de la nation et les frontières du pays ;

		* consolider les relations avec le patrimoine intellectuel, linguistique et littéraire de la nation algérienne ; * être conscient de la valeur des réalisations littéraires et intellectuelles de la nation et leur apport au patrimoine universel ; * être fier des hommes de science et de lettres de la nation.
	(3) L'ouverture sur le monde	* Faire preuve de curiosité intellectuelle et scientifique ; * s'ouvrir sur les Lettres régionales et universelles ; * s'ouvrir sur les langues étrangères et les autres cultures ; * accepter la différence, et aspirer à la coexistence pacifique avec les autres ; * respecter les cultures et les civilisations universelles ; * apprécier la communication et les échanges avec les autres ; * tirer profit des expériences des autres pour une meilleure compréhension de son époque et l'édification de son avenir.
	(4) Aspect intellectuel	* Donner son avis dans toutes les situations de communication ; * s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans une langue correcte dans les différentes situations de

		communication pour donner son avis et se justifier ; * développer en soi l'amour de la lecture.
Domaine des compétences transversales		* Maîtriser les méthodes de la lecture, connaître les différents types de textes de lecture ; * développer sa capacité de rédaction, d'analyse, de compréhension et de différents types de textes ; * développer ses prédispositions linguistiques, littéraires, et de critiques créatives ; * développer ses capacités d'expression par la production de textes qui respectent les caractéristiques de la situation et le purisme de la langue.
	(5) Aspect méthodologique	* définir les stratégies de lecture selon les caractéristiques de la situation ; * mobiliser les règles de la textualité, de la cohérence et de la lisibilité ; * savoir extraire et mobiliser les données dans l'expression orale et écrite ; * savoir utiliser et gérer le temps ; * savoir planifier le travail et les activités ;
Domaine des compétences transversales		* savoir utiliser les techniques de réception et de prise de notes ; * savoir utiliser les technologies de l'information et de la communication et exploiter/mobiliser ses différentes ressources.
	(6)	* Utiliser les procédés appropriés à la situation de

	Aspect communicatif	communication ; * utiliser les outils linguistiques (rhétorique) adéquats à la l'expression orale et écrite ; * savoir écouter et répondre aux questions qui lui sont posées ; * savoir adapter son langage avec les variantes de la situation de communication ; * définir et supprimer les obstacles qui freinent la communication.
	(7) Aspect personnel et social	* être indépendant et avoir l'esprit d'initiative et de responsabilité ; * émettre des jugements critiques objectifs ; * être persuasif et corroboratif pour justifier son attitude ; * développer son sens artistique et son gout littéraire esthétique ; * être fier des réalisations littéraires et intellectuelles de la nation ; * montrer son intérêt aux œuvres littéraires, aux colloques intellectuels et aux maisons de culture nationales ; * se connaître, prendre confiance et se prendre en charge ; * exploiter les informations appropriées pour la réalisation de son projet personnel et professionnel ;

		* avoir l'esprit d'entraide, de solidarité et du travail de groupe et la sincérité dans ses relations ; * avoir l'esprit d'initiative et de création littéraire.
Les savoirs		A compléter par GSD (les Groupes Spécialisés des Disciplines)

Nous constatons que les objectifs visés dans leur globalité sont soigneusement élaborés, ils font une finalité ambitieuse à l'enseignement en général.

Le cinquième point sous l'intitulé « Orientation pour les programmes disciplinaires » porte sur l'importante tâche d'évaluation dans le processus de conception des programmes et manuels. Le guide donne d'abord la définition et les types d'évaluation, les fonctions et les objectifs dans la conception de la loi d'orientation du système éducatif qui recommande « *de ne plus se contenter de la même éducation pour tous, mais aspirer à la meilleure éducation pour chacun* » (GMEP, 2016, p. 96), donc il faut prendre en charge la complexe fonction de l'évaluation informative, la diversité des destinataires des résultats l'exige : les élèves, le professeur, les parents, l'administration et même l'institution. Chacun se sert de ces résultats pour un intérêt prédéfini. Ensuite, les auteurs du guide rappellent la place de l'évaluation dans l'approche par compétences et ils indiquent les moments propices pour sa mise en activité. Ils évoquent également, les instruments de l'évaluation, d'information, les incidences sur la rédaction des programmes et ils proposent même des grilles d'évaluation.

Le dernier point de la première partie oriente au choix des moyens didactiques. Ce sont des outils basés sur les compétences inscrites dans les programmes et qui figurent dans les manuels pour permettre à l'élève la construction, la gestion et l'autoévaluation de ses propres apprentissages avec bien sûr, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves.

La deuxième et la troisième partie se veulent démonstratives pour la conception des programmes et documents nécessaires en vue de la mise en action de la réforme du système. Il s'agit des recommandations et indications aux GSD (groupes spécialisés des disciplines) pour la rédaction finale des compétences terminales définissant les profils de sortie disciplinaires par cycle, par palier et par année. Tout est présenté sous forme de

tableaux indicateurs des composantes des programmes disciplinaires et du document d'accompagnement. En dernier lieu, le guide propose quelques annexes illustrées des exemples pour la réalisation des différents documents liés aux programmes.

5. Synthèse de l'analyse des documents

Dans cette partie, nous tentons de synthétiser ce que nous avons tiré de l'analyse de ces trois documents.

Dans une culture plus large, l'élaboration de la politique linguistique éducative en Algérie s'inscrit dans une politique générale de l'État d'où l'importance d'une nette cohérence dans les principes de leurs fondements et dans les stratégies de leurs mise en œuvre. Ceci dit l'ambition des programmes scolaires, en matière de langues, ambition imposée souvent par les exigences de la mondialisation et la mutation scientifique et technologique, doit tenir compte des spécificités de la société algérienne dans toutes ses dimensions. Donc, la diversité sociolinguistique comme droit individuel et collectif, comme valeur doit être non seulement respectée mais plutôt promue, prise en richesse et un atout de cohabitation et d'unité. Une politique linguistique éducative est censée assurer le minimum de droit à la différence, droit au respect et non aux conflits, à l'unité et non à la rivalité, à la survie des langues et non à leur marginalisation... tout ça ne peut être assuré que par la voix de l'école.

Dans cette logique, les documents que nous avons analysés, sans que nous n'excluons aucun sous-titre de la description, concordent tous sur le respect des valeurs et principes de référence. Dans ce qui suit nous rappelons les points essentiels à retenir :

Parmi les objectifs visés par la réforme en application depuis 2003 de ce qui est de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères :

- ✓ L'accès aux connaissances universelles et l'ouverture vers et sur d'autres cultures.
- ✓ L'assurance d'une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. (Au sens de l'interdisciplinarité)
- ✓ Le respect des notions de citoyenneté, d'égalité, de tolérance, de paix, de démocratie, d'attachement à son pays et d'ouverture sur l'universel.

La loi d'orientation sur l'éducation nationale de son côté stipule l'exigence d'une réforme périodique du système pour mieux s'adapter au monde actuel. Cette réforme doit avoir comme finalités :

1. L'affirmation de la personnalité algérienne et la consolidation de l'unité de la nation : le maintien des principes inscrits dans la déclaration du 1^{er} novembre 1954 ; la préservation des valeurs en rapport avec l'Islam, l'Arabité, l'Amazighité ; la conscientisation à l'appartenance à une identité collective commune et unique ; l'attachement et la fidélité à l'Algérie, à l'unité nationale et à l'intégrité territoriale.
2. L'assurance de la formation à la citoyenneté : l'éthique et l'éducation civique en s'appuyant sur les valeurs de la nation et de la république ; la connaissance des droits et des devoirs de l'homme, de la femme et de l'enfant.
3. L'ouverture et l'intégration au mouvement universel de progrès : l'exploitation des TIC ; l'ouverture sur les cultures des autres nations ; le développement de l'enseignement des langues étrangères ; la comparaison du système avec d'autres systèmes éducatifs de haute qualité et l'ouverture sur l'environnement et sur le monde.
4. La réaffirmation du principe de démocratisation : permission à tous les jeunes algériens l'accès à un enseignement obligatoire et gratuit avec une égalité de chances de réussite de tous.
5. La valorisation et la promotion de la ressource humaine : l'amélioration du niveau de qualification des ressources humaines ; l'adoption des approches favorisant le développement intégral de l'apprenant et son autonomie ainsi que l'acquisition de compétences pertinentes, solides et durables.

Dans ce sens, un référentiel général des programmes a été élaboré pour encadrer la procédure de conception des programmes en donnant au monde un guide méthodologique d'élaboration des programmes qui sont la pierre angulaire de toute l'action éducative. Des documents techniques et méthodologiques de référence afin d'encadrer et de guider l'opérationnalisation de la conception des programmes et leur mise en œuvre.

Nous nous limitons ici aussi aux points que nous avons jugés intéressants pour notre sujet :

- ✓ Les objectifs du système sont reformulés en défis d'ordre externe et interne.
- ✓ Les programmes doivent comporter des activités qui assurent la formation d'une conscience nationale et citoyenne sur les options, les symboles et les

valeurs fondamentaux de la nation algérienne. Des activités pour assurer une connaissance suffisante du patrimoine géographique et historique.

- ✓ Privilégier l'évaluation, la formation, l'ouverture de l'école sur la société, la diversité des cultures, des langues, des métiers, des filières... introduire le plurilinguisme et les TIC. Tout doit converger dans l'intérêt de l'apprenant.
- ✓ Tout dispositif pédagogique doit s'articuler autour de la détermination du socle commun de compétences, l'ajustement, l'adaptation et le redéploiement d'un enseignement authentique, l'amélioration qualitative des résultats scolaires comme priorité.
- ✓ Les programmes disciplinaires à travers des notions telles que l'espace et le temps, les relations, les lois et les règles dans divers espaces de connaissances, etc. doivent prendre en considération l'approche communicative dans tous les aspects qu'exige la modernité de l'homme du troisième millénaire.
- ✓ Former un citoyen du monde implique que les programmes prennent en charge les préoccupations liées au respect d'autrui et à la reconnaissance de ses droits, à la défense des droits humains et liées également à la préservation de l'environnement.
- ✓ Coordonner l'enseignement/ apprentissage des langues dans une approche intégrée et réflexive en favorisant les stratégies cognitives d'apprentissage tel que le transfert.
- ✓ Prendre en considération le rythme de développement de l'élève et harmoniser le passage d'un cycle à l'autre tout en privilégiant la pédagogie différenciée dans une approche par compétences centrée sur l'élève. L'évaluation formative doit trouver sa place à temps.
- ✓ La refonte pédagogique exige un changement de paradigmes et l'adoption d'une nouvelle posture épistémologique et méthodologique.

Ainsi pensée, la refonte pédagogique repose sur le projet pédagogique toujours dans le cadre de l'approche par compétences mais qui exige l'élargissement du cadre spatio-temporel de l'enseignement/ apprentissage. Autrement dit, il ne faut plus limiter l'action à la salle-cours, elle doit s'ouvrir sur la société, l'administration y est impliquée tout comme

les milieux socio-culturels des élèves si variés et si divers. Méthodologiquement parlant, la contextualisation exige, comme l'indiquent les documents, l'appui sur une approche curriculaire dans l'élaboration des programmes au lieu de rester dans le strict programme de la discipline. De cela, l'appui sur la transdisciplinarité favorise une meilleure articulation des compétences transversales.

Le guide méthodologique précise au prime abord les objectifs généraux et les objectifs spécifiques en termes de compétences et de connaissances; la conformité des objectifs aux finalités du système ; la pédagogie à privilégier ; le choix de contenus, des supports et des situations d'apprentissage et enfin les instruments d'évaluation convenables.

Dans cette optique, le guide explicite les compétences terminales qui doivent être visées par les programmes, maîtriser des langages fondamentaux pour le primaire et l'approfondissement et l'orientation pour le moyen. Pour y parvenir, le guide précise le profil global de sortie de l'enseignement fondamental et les compétences à atteindre pour chaque palier et l'horaire alloué à chaque matière.

La langue arabe par exemple demeure le domaine dominant dans l'intérêt de la politique éducative et linguistique algérienne comme composante de l'identité nationale et langue de l'enseignement. Au terme du cursus obligatoire, l'élève sera capable en matière de compétences visées de se servir convenablement de cette langue dans les différents domaines et situations de communication de la vie quotidienne. La langue tamazight occupe elle aussi une place considérable dans les apprentissages parce qu'elle jouit selon les textes officiels du même statut attaché à l'identité, à la culture et à l'origine historique mais son apprentissage n'est pas obligatoire. En parallèle, les langues étrangères doivent avoir une place importante dans les programmes par exigence de la mondialisation, de l'économie du marché et du développement technologique que connaît le monde.

Nous avons constaté que les objectifs visés dans leur globalité sont soigneusement élaborés et ils font une finalité ambitieuse à l'enseignement en général et à l'enseignement/apprentissage des langues en particulier.

Pour conclure, de la réforme de 2002 à la loi d'orientation sur l'éducation de 2008, au référentiel de 2009, au guide méthodologique d'élaboration des programmes, la volonté

de mise en œuvre d'une politique linguistique éducative conservatrice et souple à l'ouverture à la diversité existe. Une nette évolution s'identifie dans l'esprit de la loi et dans les approches méthodologiques et pédagogiques initiées. Ceci confirme à notre sens la prise en considération de la diversité sociolinguistique en Algérie dans les textes qui régissent la réforme de la deuxième génération notamment les documents analysés.

Chapitre II : analyse du questionnaire

I. Analyse du questionnaire

Comme nous l'avons annoncé au début de la partie méthodologique, le questionnaire est destiné aux praticiens du domaine de l'éducation, à savoir les enseignants sur leurs perceptions à l'égard des programmes de la deuxième génération de réforme. Vu les contraintes liées à la crise sanitaire de la Covid-19, le questionnaire a été soumis aux sujets de l'enquête par le biais des réseaux sociaux en diffusant le questionnaire en ligne. En plus, nous avons recouru aux relations personnelles et à des ami(e)s pour toucher enfin vingt-sept willayas et nous nous sommes contentés d'un nombre limité de réponses en appliquant le principe de saturation de l'échantillon du fait que notre recherche est à visée qualitative au premier abord. Et que la soumission via Internet a permis un suivi permanent de la collecte des réponses.

1. Description des enquêtés

La première partie de notre questionnaire vise l'identification du public enquêté. Elle nous a fourni des renseignements sur le profil socioprofessionnel de nos informateurs. Ainsi, le questionnaire a été soumis à un total de soixante-cinq (65) enquêtés, parmi lesquels trente-sept (36) femmes. Ci-dessous les données relatives à ces variables indépendantes.

A) Distinction par sexe

Tableau 7: Les enquêtés selon le sexe

		Nombre	Pourcentage
Total des enquêtés		65	100%
Sexe	Hommes	29	44.62%
	Femmes	36	55.38%

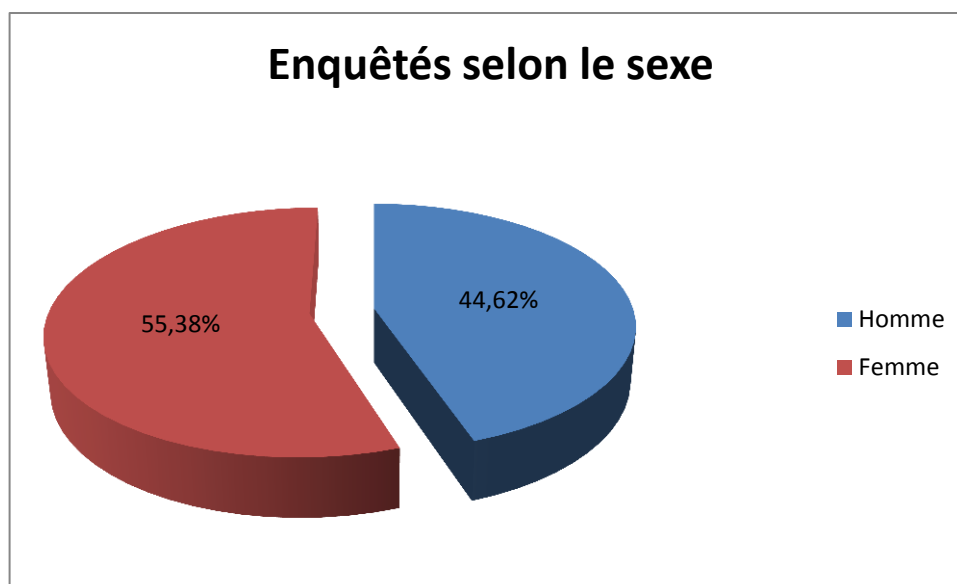


Figure 3 : Les enquêtés selon le sexe

Nous pouvons constater que la présence de la femme dans le secteur de l'enseignement et dans la fonction publique en général reflète les efforts de l'État algérien en vue de la promotion de la femme qui était pour longtemps victime d'une société féodale et privée même de son droit à l'éducation au lendemain de l'indépendance.

B) Distinction par tranche d'âge :

En matière d'âge, nous constatons qu'il varie entre vingt-deux ans et cinquante-neuf ans. Les enquêtés qui ont plus de trente ans constitue un pourcentage de 63.08%.

Tableau 8: âge des enquêtés

Age des enquêtés			
De 22 à 29 ans	De 30 à 39 ans	De 40 à 49 ans	Plus de 50 ans
24	24	11	6

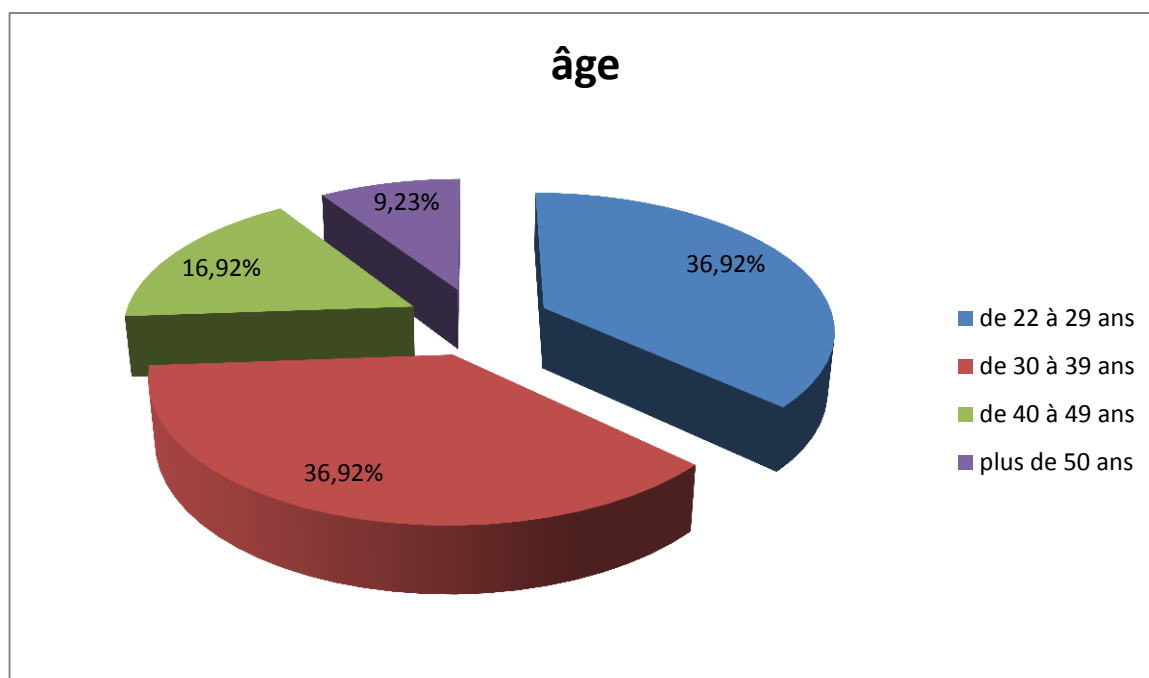


Figure 4: âge des enquêtés

Nous rappelons que le critère de l'âge nous a paru important dans la mesure où notre enquête vise la qualité des réponses et l'avis des enquêtés vis-à-vis des programmes dans le but de comparer les anciens programmes avec ceux de la deuxième génération. Dans ce même but, le point de vue des nouveaux recrutés n'est guère à négliger étant donné qu'ils témoignent de la formation universitaire la plus récente. De ce fait, nous avons catégorisé les enquêtés en deux groupes à partir de leur expérience dans le domaine de l'enseignement.

C) Distinction par années d'expérience professionnelle

Nous avons fixé le repère de sept ans, date de la mise en application des nouveaux programmes, pour distinguer les deux catégories d'enseignants à partir de leur expérience.

Tableau 9: Expérience professionnelle des enquêtés

Expérience professionnelle	
Moins de 7 ans	Plus de 7 ans
32	33

Ainsi, nous obtenons l'illustration suivante qui montre le pourcentage de 50.77% pour la deuxième catégorie. Elle compte en réalité 33 enseignants qui ont plus de 10 ans d'expérience dont 09 ont plus de 20 ans dans l'enseignement.

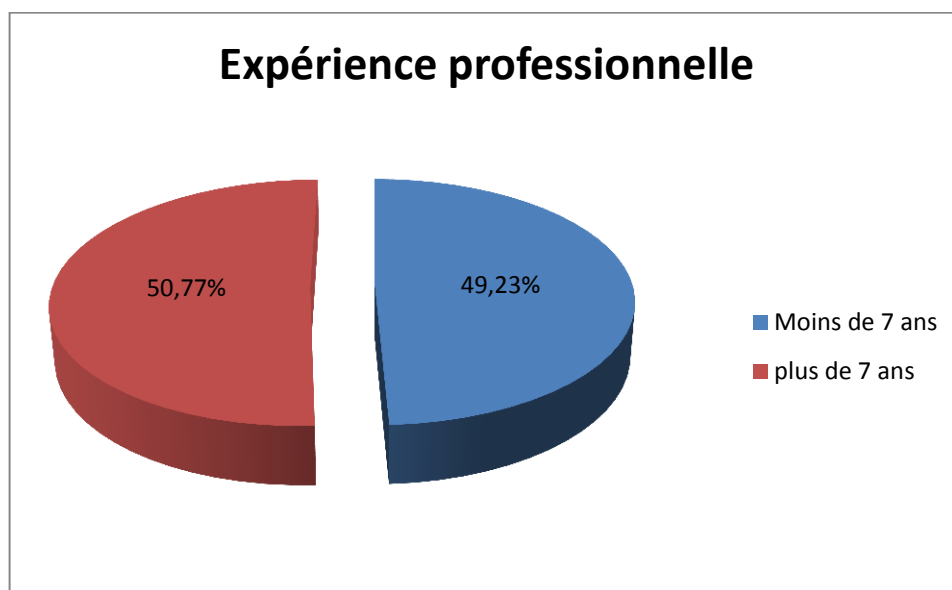


Figure 5 : Expérience professionnelle des enquêtés

D) Langue maternelle

Selon les informations données, nous trouvons que 47 enquêtés sont d'origine arabophone alors que 17 ont le tamazight comme langue maternelle et une seule personne a le français comme langue maternelle.

Tableau 10: Langues maternelles des enquêtés

Langue maternelle	Nombre	Pourcentage
Arabe	47	72.31%
Tamazight	17	26.15%
Français	1	1.54%

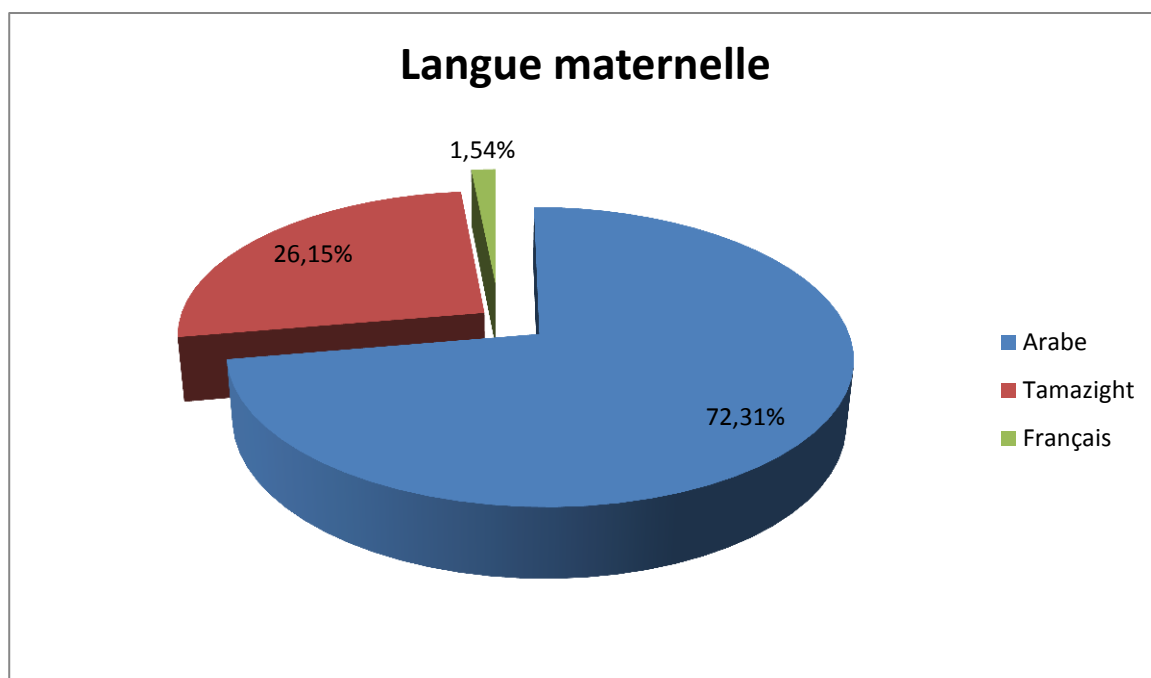


Figure 6: Langues maternelles des enquêtés

E) Langue d'enseignement

Nous nous limitons dans le présent travail¹ aux simples informations sur leur première langue et la langue qu'ils enseignent.

La matière enseignée ou plutôt la langue d'enseignement montre que les enseignants de français sont plus présents dans notre échantillon et plus collaboratifs par rapport aux enseignants des autres langues.

Tableau 11: Langues d'enseignement des enquêtés

Langue d'enseignement	Nombre	Pourcentage
Arabe	15	23.08%
Tamazight	4	6.15%
Français	38	58.46%
Anglais	8	12.31%

¹ Nous sommes conscients qu'il est plus judicieux de travailler dans la présente recherche sur la biographie langagière des informateurs mais, vu les circonstances générales de la situation de la Covid-19 et le facteur temps alloué à la réalisation du travail, nous nous sommes contentés de questions directes sur les langues de l'informateur.

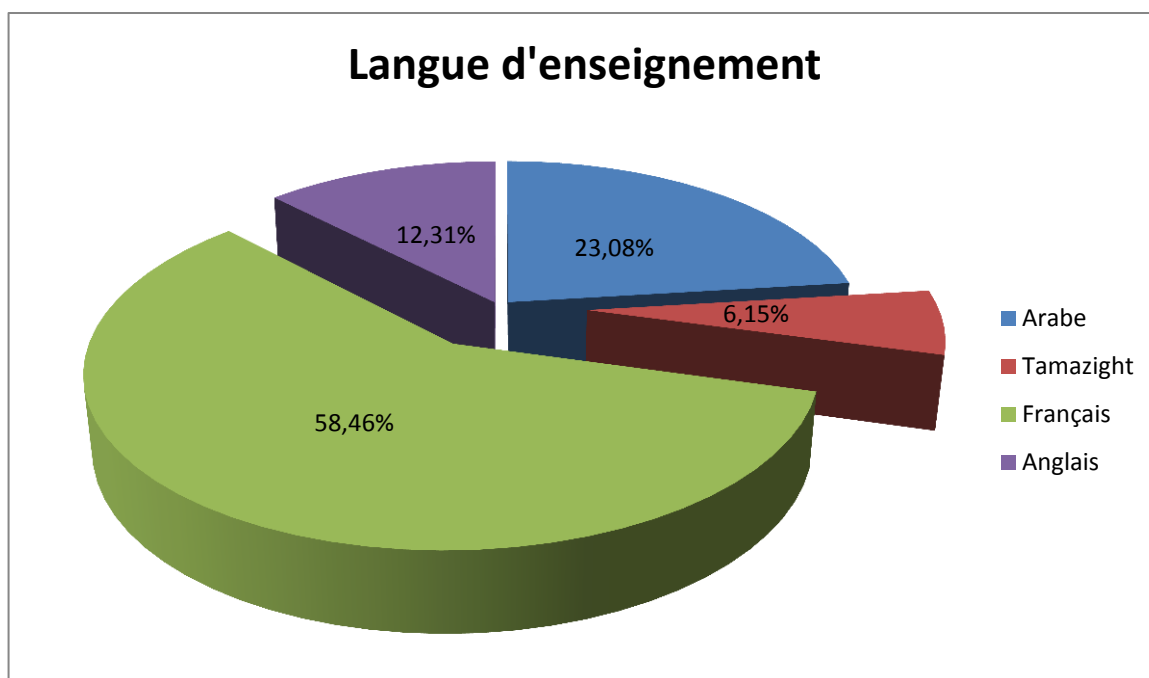


Figure 7 : Langues d'enseignement des enquêtés

F) Niveau d'étude

Quant à la formation des enseignants, les réponses des sujets montrent qu'il y a un seul (01) enseignant du collège qui est formé à l'ex ITE¹, un autre (1) a un magistère en sciences de l'éducation ; 28 ont un master et les 35 restants ont une licence. Ces données montrent que l'échantillon répond largement au critère de formation académique.

Tableau 12: Niveau d'étude des enquêtés

Diplôme	Nombre	Pourcentage
Licence	35	53.85%
Master	28	43.08%
Magistère	1	1.54%
ITE	1	1.54%

¹ Il s'agit des Instituts Technologiques de l'Education, un réseau visant la remédiation et la formation des enseignants spécialisés pour satisfaire l'augmentation ascendante du nombre d'élèves aux écoles de l'Algérie indépendante.

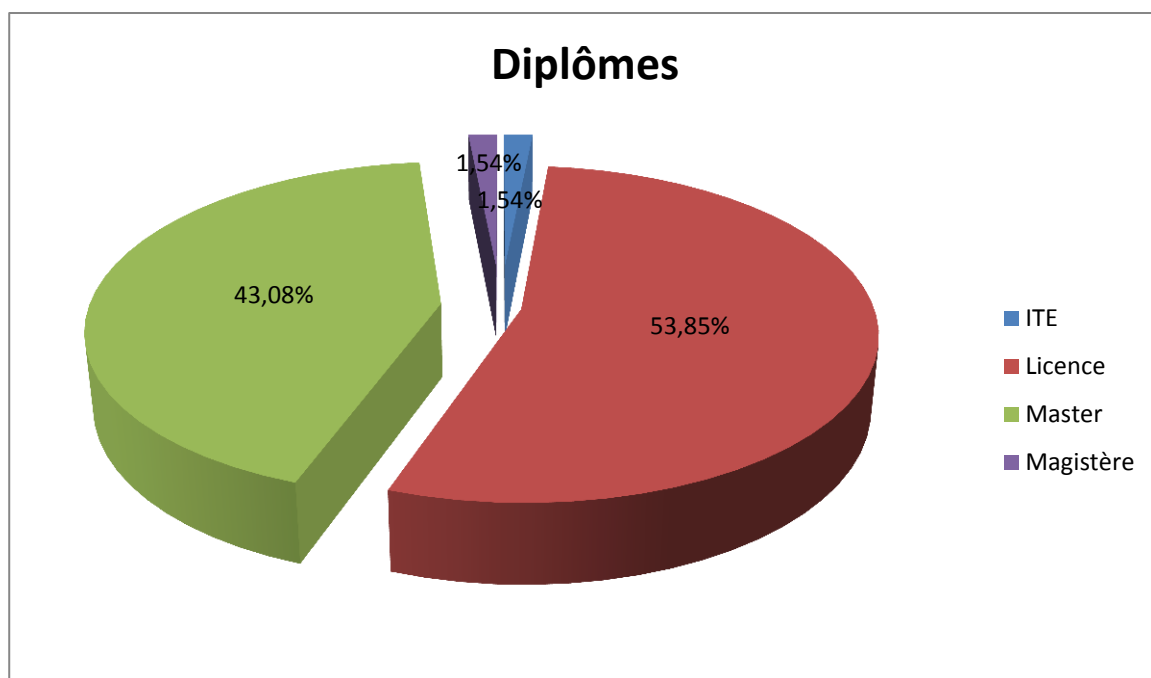


Figure 8 : Niveau d'étude des enquêtés

Nous rappelons dans ce point que depuis l'adoption du système LMD dans l'université algérienne, les conditions d'admission au grade de professeur de l'école primaire ou professeur d'enseignement moyen exigent un niveau Bac+3 plus une formation continue après le passage du concours sur examen. Cette formation est prise en charge par le ministère de l'éducation nationale et ne concerne pas les recrutés des écoles nationales supérieures, cela signifie que la moitié de notre échantillon ont un niveau supérieur aux exigences du poste occupé.

G) Région de résidence et aussi de travail

Concernant la représentativité régionale, notre échantillon marque la présence de 27 wilayas. A leur tête, 12 enseignants de Djelfa, 11 de Tizi Ouzou, 6 de Ghardaïa, 5 de Médéa, 3 d'Alger. Les wilayas de Bejaïa, Mostaganem, M'sila, Oued Souf, Relizane et Saida sont représentées par deux enseignants chacune, deux également de Batna dont un travaille à Biskra. Annaba, Bordj Bou Arreridj, Boumerdès, Bouira, El Bayedh, Laghouat, Naâma, Ouargla, Sétif, Tamanrasset, Tébessa, Tiaret, Tessemsilt et Tlemcen sont aussi présentes avec un seul enquêté. Ceci a donné à notre échantillon une richesse que nous n'avons même pas espérée.

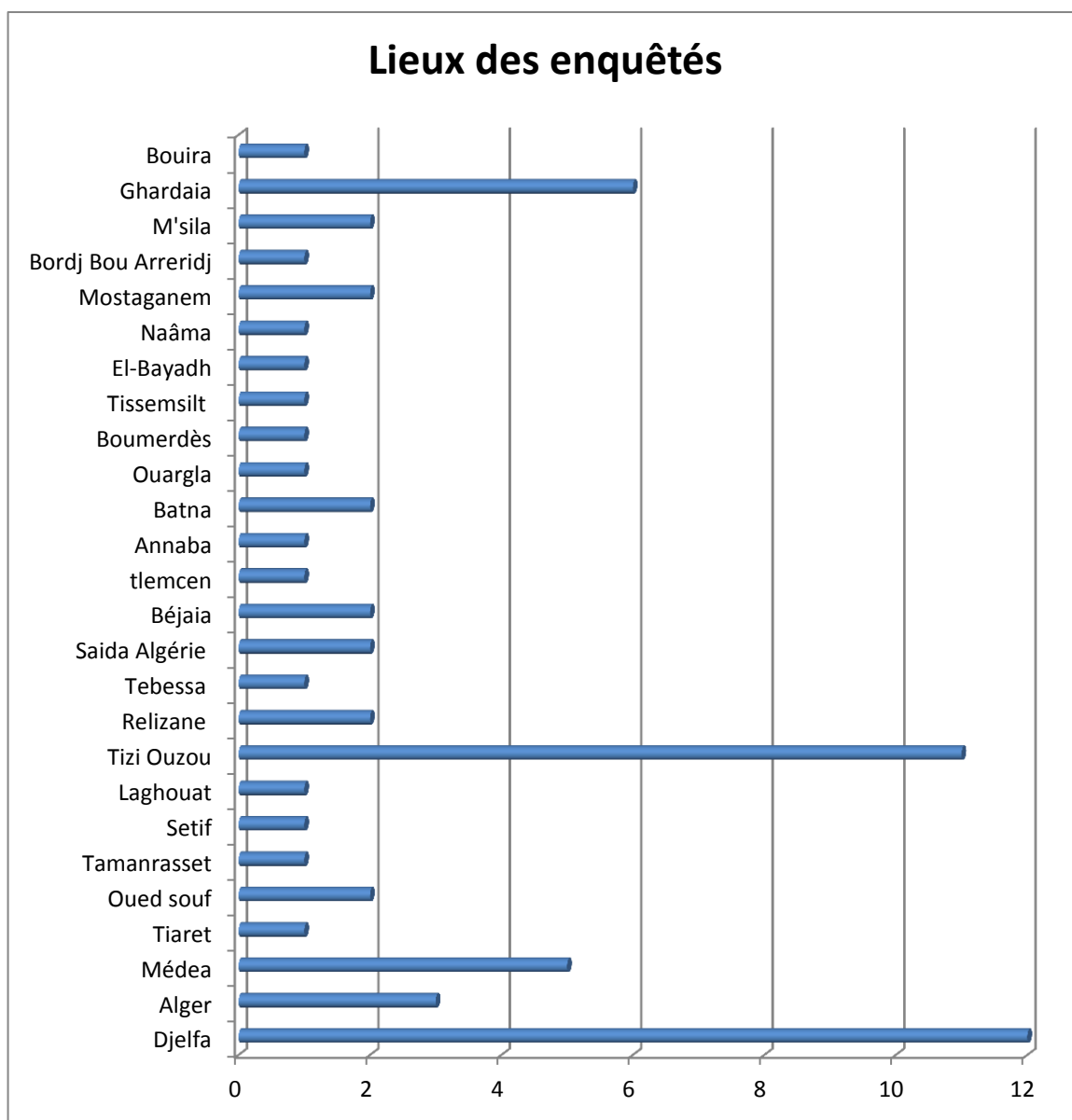


Figure 9 : Lieux d'origine des enquêtés

Comme bilan de ces données indépendantes, les renseignements donnés tracent une image du profil des enquêtés et donne à notre échantillon les critères présélectionnés indispensables permettant de mener notre enquête jusqu'au bout. Un seul critère n'a pas été touché et que nous avons visé par la question sur le lieu de travail et celle sur le lieu d'origine : nous avons voulu par ces questions mettre l'accent sur le cas des enseignants qui viennent d'un milieu socioculturel différent de celui des élèves, qui diffère surtout par la langue maternelle, nous voulions précisément connaître leur préférence de recourir à la langue 1, la langue maternelle des élèves ou à une langue tierce. Le bon côté de la chose est que c'est un indicateur de développement longuement débattu entre les syndicats de travail et la tutelle sur les conditions de travail pour les enseignants recrutés loin de chez

eux. Le recrutement des enseignants près de chez eux favorise par leur connaissance du milieu des élèves, notamment le contexte socioculturel et sociolinguistique, une meilleure intercompréhension et établit de meilleures relations enseignants/élèves.

2. Analyse verticale¹ des réponses

Dans la suite de l'analyse, nous exposerons en détail la partie des questions liées aux perceptions des enseignants interrogés. Nous rappelons que nous avons conçu cette partie du questionnaire en trois volets dont le premier cible les représentations des enseignants, le deuxième est autour de leur formation et le troisième cible le noyau de notre objectif sur le plurilinguisme dans les nouveaux programmes.

Dans un premier temps, nous analyserons les réponses suivant un paradigme vertical, c'est-à-dire, nous les prendrons dans leur dimension statistique une par une avec une analyse focalisée beaucoup plus sur le quantitatif. En deuxième lieu, nous essayerons de nous approfondir horizontalement dans le qualitatif en croisant les résultats avec les variables prédéterminées tel que l'âge, l'expérience, la langue maternelle, la langue enseignée... etc.

A) Le plurilinguisme chez les enseignants

Ce volet autour du plurilinguisme et de la diversité sociolinguistique/ socioculturelle au sein des classes de langues commence à partir de la onzième question.

A. Perception du plurilinguisme

Question n°11 : Que représente « le plurilinguisme » pour vous ? (les premiers mots qui viennent à l'esprit quand vous dites plurilinguisme²)

La totalité des enquêtés estiment que le plurilinguisme désigne la présence de plusieurs langues au niveau personnel ou communautaire. Ainsi, ils jugent le plurilinguisme comme une richesse et une ouverture sur les cultures.

Exemples :

- « Le plurilinguisme est l'emploi de plusieurs langues au sein d'une société pour des raisons culturelles, commerciales, etc »

¹ L'analyse verticale sert à déterminer la proportion relative de chaque réponse par rapport au total des données. Généralement, chaque réponse est exprimée en pourcentage significatif. Cela permet d'extraire les différents avis à l'égard du thème en question.

² Nous adoptons ici la définition du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (Voir p.16)

- « Plusieurs langues au sein d'une SEULE communauté ou/et apprises par un individu. »
- « It makes you special »
- « إكتساب الشخص أكثر من لغة والتعامل بها »
- المتعدد لغويا يمثل بالنسبة لي شخصا يعيش في عدة أماكن في نفس الوقت، كانه عدة أشخاص في الوقت ذاته، فهو بالنسبة لي أيضا أمر ايجابي ويجب أن يكون حاضرا عند كل شخص ممكن...

B. Définition donnée au plurilinguisme

Question n° 12 : Comment définissez-vous la compétence plurilingue/pluriculturelle ?

La plupart des enquêtés ont donné une définition acceptable par rapport aux définitions soutenues par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. L'expression commune entre toutes les définitions est de pouvoir se servir de plusieurs langues. Voici quelques exemples des réponses données :

- « Chaque langue est liée à une culture - en apprenant une langue on peut comprendre la culture. »
- « C'est pouvoir résoudre des situations problèmes orales ou écrites (réception /production) dans une langue cible. »
- « L'habilité de comprendre/ produire un énoncé en plusieurs langues, véhiculant plusieurs cultures. »
- « Être capable de parler plusieurs langues différentes. »
- « التعدد اللغوي و هو ان يكون مجموعة من اللغات في مجتمع ما و هذا قد يؤدي الى تعدد الثقافات، «فهما مصطلحان متكاملان، لأن اللغة تؤثر على ثقافة المرء

Nous soulignons que 12 enquêtés n'ont pas répondu à cette question alors que la plupart de nos informateurs se sont montrés pleinement conscients de l'importance du sujet. Cela promet chez nous l'optimisme d'obtenir des réponses fiables et de valeurs.

B) La diversité sociolinguistique en classe de langue

Question n°13 : Comment se manifeste la compétence plurilingue/pluriculturelle au sein de vos classes ?

Cette question a été posée en deux parties avec des choix multiples :

a- Lors des interactions orales

(souvent ; de temps en temps ; rarement ou jamais)

La moitié des réponses disent que la compétence se manifeste de temps en temps à l'oral. Autrement dit, tous les enseignants sont confrontés à des situations pareilles excepté les 12.31% que nous allons traiter dans la deuxième partie consacrée à l'analyse qualitative en se référant à leur profil.

Nous résumons le résultat obtenu comme suit :

Tableau 13: Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'oral (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Souvent	12	18.46%
De temps en temps	32	49.23%
Rarement	13	20 %
Jamais	8	12.31%

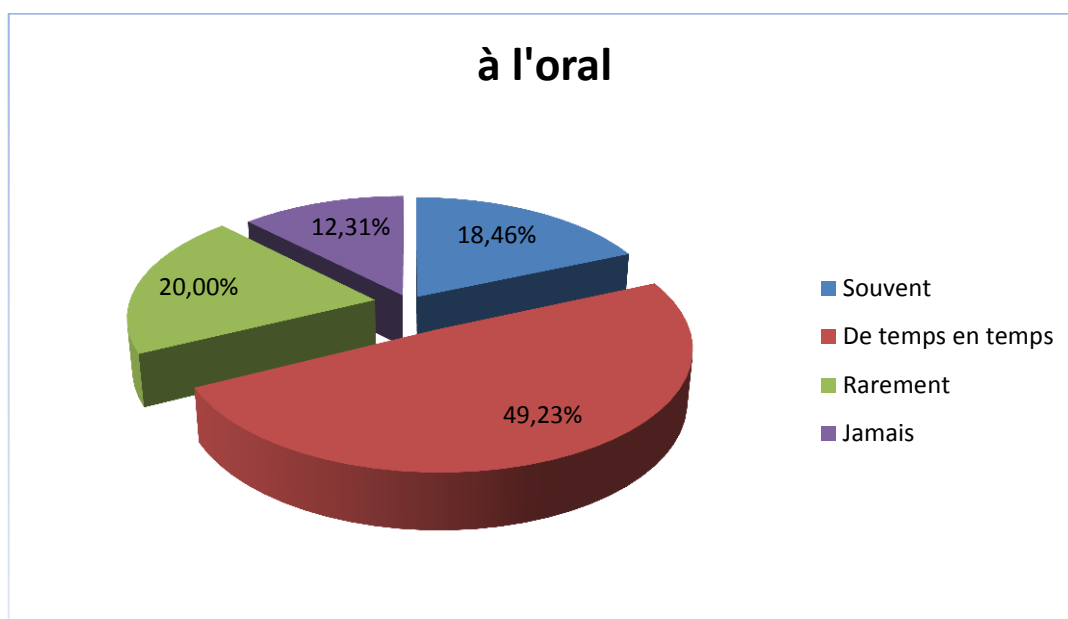


Figure 10 : Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'oral

b- Dans les productions écrites

(souvent ; parfois ; jamais)

Nous faisons ici presque le même constat par rapport à la manifestation du plurilinguisme dans les productions de l'écrit des élèves sauf lorsqu'il s'agit de produire dans sa langue maternelle. La figure suivante montre le résultat obtenu :

Tableau 14: Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'écrit (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Souvent	7	10.77%
Parfois	38	58.46%
Jamais	16	24.62%
Absence de réponses	4	6.15%

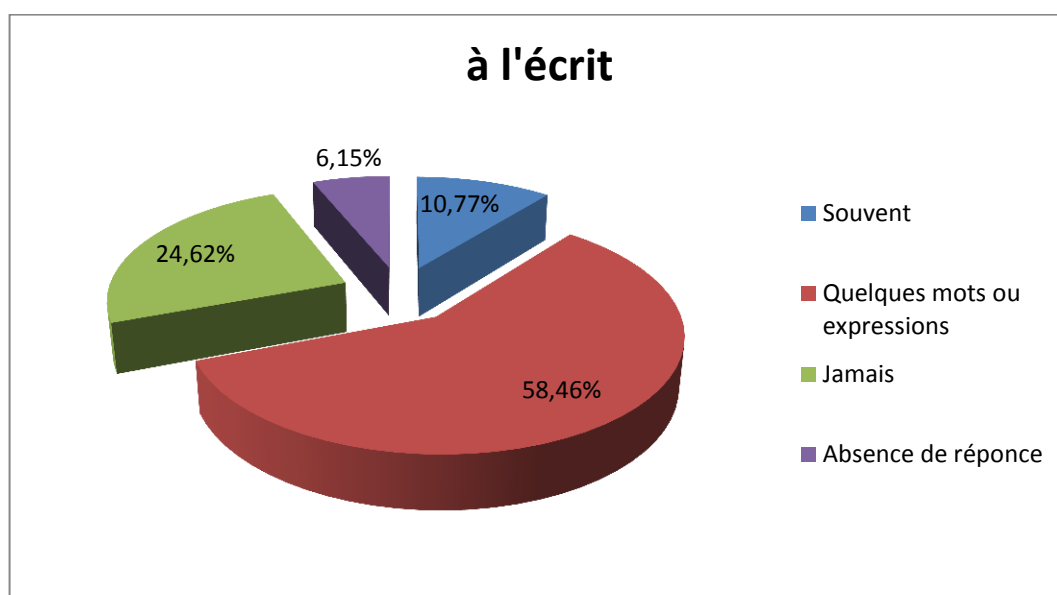


Figure 11 : Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'écrit

C) Réaction des enseignants

Question n° 14 : Comment réagissez-vous dans de telles situations¹ ?

Cette question en liaison avec la précédente vise à connaître la réaction des enseignants quant à la manifestation de la compétence plurilingue/ pluriculturelle au sein de leurs classes. Alors, nous avons proposé trois choix : (tolérer le fait ; interdire ; profiter)

Le résultat ne nous a pas surpris. 18.84% des enseignants n'acceptent pas que leurs apprenants utilisent plusieurs langues en classe. Le reste des enquêtés sont partagés entre exploiter cette compétence dans des objectifs divers ou la tolérer

¹ Nous faisons ici le lien avec les deux dernières réponses données sur la manifestation du plurilinguisme dans les productions des élèves où la totalité des enseignants sont confrontés à la compétence plurilingue/ pluriculturelle de leurs élèves.

tout simplement. Nous avons compté les quatre réponses non exprimées comme une réaction en faveur du plurilinguisme dans l'absence d'un rejet déclaré. Nous expliquerons les différents points de vue dans la deuxième partie.

Tableau 15: Réaction (1) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe

Réponses	Nombre	Pourcentage
Interdire	13	18.84%
Tolérer le fait	24	40.58%
Profiter	24	20.31%
Absence de réponses	4	12.50%

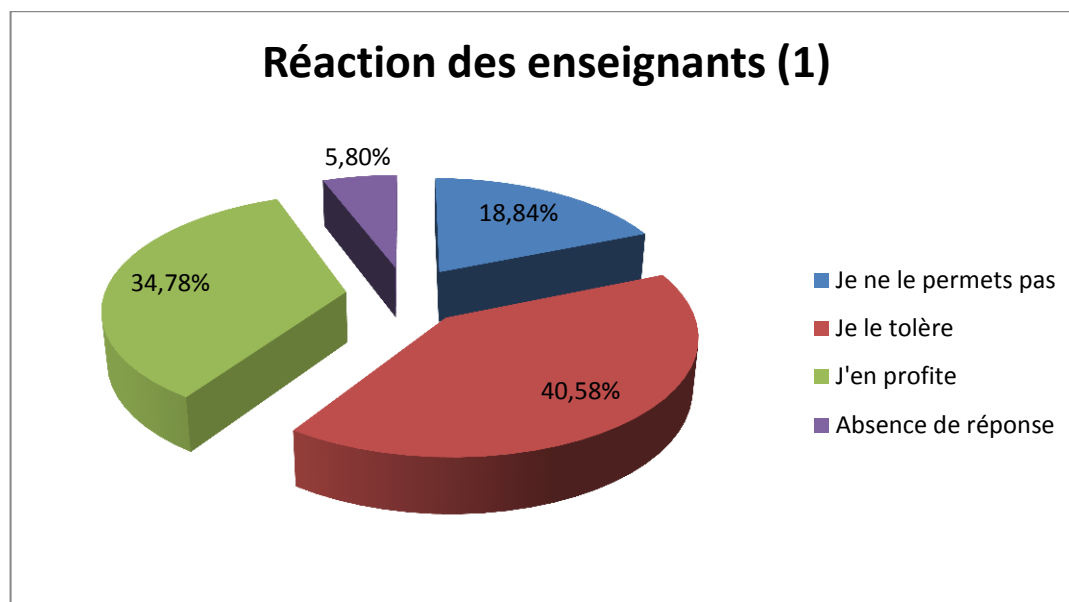


Figure 12 : Réaction (1) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe

D) Le recours à la langue maternelle ou à une langue tierce

a- Lors de l'expression orale

Question n°15 : Quand un élève utilise une autre langue que celle que vous enseignez, demandez-vous une reformulation dans la langue cible par l'élève ou par d'autres collègues ou vous le faites vous-même ?

La question semble une reformulation de la précédente. Toutefois, elle donne une illustration plus précise du comportement des enseignants en classe

lorsqu'un élève utilise une autre langue ; tolérants soient-ils ou non, ils doivent réagir soit en demandant à l'élève de reprendre en la langue demandée (1^{er} choix), soit en demandant à un autre élève de le faire (2^e choix) soit en le faisant eux-mêmes (3^e choix).

Tableau 16: Réaction (2) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe

Réponses	Nombre	Pourcentage
Demander une reformulation dans la langue cible	42	64.62%
Demander à un autre élève de le faire	12	18.46%
L'enseignant donne la reformulation	11	16.92%

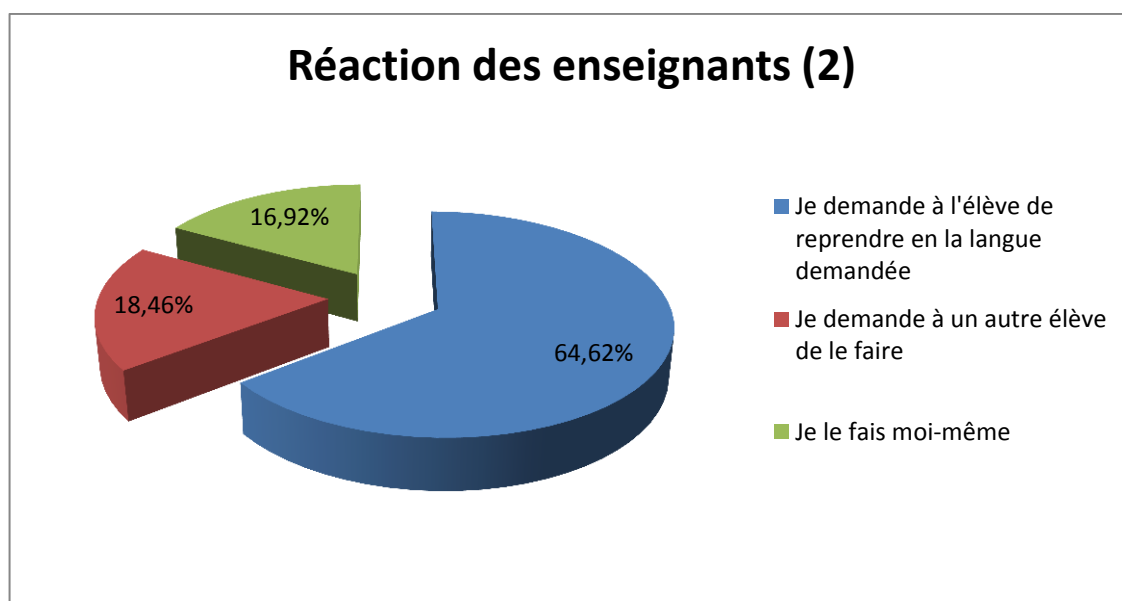


Figure 13 : Réaction (2) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe

Le résultat donne à réfléchir surtout en matière de réussite des stratégies déployées par les enseignants ; un point très important qui nous a échappé lors de la conception du questionnaire et qui s'ouvre sur d'autres pistes de recherche. Nous passons par la question suivante à la compréhension, c'est-à-dire à la situation où l'enseignant est appelé souvent à s'exprimer oralement pour assurer la compréhension chez ses élèves.

b- Lors de la compréhension orale**Question n° 16 : Quand un élève demande une explication en d'autres langues**

Que font les enseignants ? Obéissent-ils à la demande de l'élève ou refusent-ils le passage à une autre langue ?

Voici un tableau englobant les réponses obtenues :

Tableau 17: Réaction (3) des enseignants vis-à-vis du plurilinguisme en classe

Réponses	Nombre	Pourcentage
Reprendre en la langue demandée	36	57.14%
Refuser le passage à une autre langue	13	20.36%
Autres réponses	14	22.22%

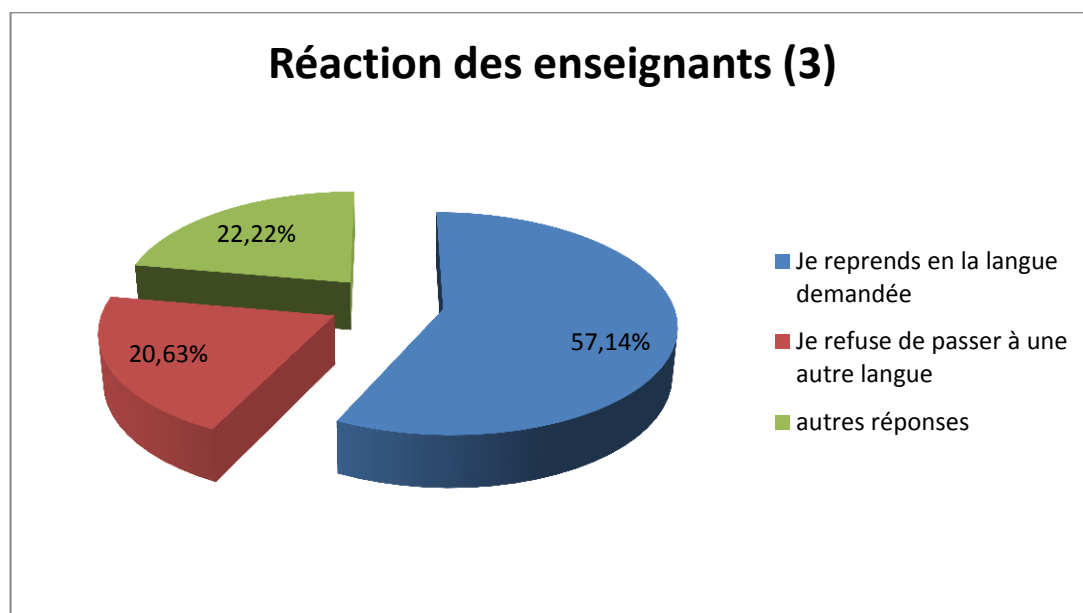


Figure 14 : Réaction (3) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe

Ce résultat confirme la présence d'enseignants qui refusent catégoriquement d'utiliser une autre langue que celle qu'ils enseignent soit de la part des élèves en situation d'expression soit de leur part pour expliquer un point quelconque. Pour les autres enseignants, avec une majorité de 57.14%, ils ont l'air insouciant et choisissent, semble-t-il, un chemin raccourci au gré des élèves. D'autres réponses ont été données sans suggestion de notre part, des réponses libres dans lesquelles 22.22% des enseignants disent qu'ils ont recours à d'autres moyens tel que les

gestes, les illustrations, la mimique ou tout simplement ils apprennent aux élèves à se servir du dictionnaire. Cela motive beaucoup plus les élèves à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage selon ces enseignants.

E) Les savoirs d'expérience de l'enseignant / ses savoirs professionnels

Question n°17 : Pensez-vous que l'enseignement/ apprentissage des langues dépend plus : des savoirs d'expérience de l'enseignant ou des savoirs professionnels (les compétences linguistiques) ?

Tableau 18: Intérêt des savoirs professionnels et d'expérience de l'enseignant pour l'E/A des langues

Réponses	Nombre	Pourcentage
Les savoirs d'expérience de l'enseignant	26	40%
Les savoirs professionnels	39	60%



Figure 15 : Intérêt des savoirs professionnels et d'expérience de l'enseignant pour l'E/A des langues

Nous constatons que 60% des enseignants accordent une importance aux compétences spécifiques au domaine de l'enseignement et sur lesquelles ils ont été formés. Nous nous n'attendions pas mais nous avons prévu d'où la question suivante sur la formation.

F) La formation à la didactique du plurilinguisme

Question n°18 : Avez-vous reçu une formation en didactique du plurilinguisme ?

(Pendant vos études ; lors des journées de formation ; une formation autonome)

Le résultat montre que seulement 32.31% des enquêtés ont eu la chance de se former en didactique du plurilinguisme pendant leur cursus universitaire. Ce sont les enseignants de français, alors, les enseignants des autres langues n'ont bénéficié d'aucune formation de ce genre. Nous y reviendrons sur ce point plus loin.

Tableau 19: Formation à la didactique du plurilinguisme (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Formation à la didactique du plurilinguisme pendant les études	21	32.31%
Lors des journées de formation	6	9.23%
Formation autonome	15	23.08%
Aucune formation	23	35.38%

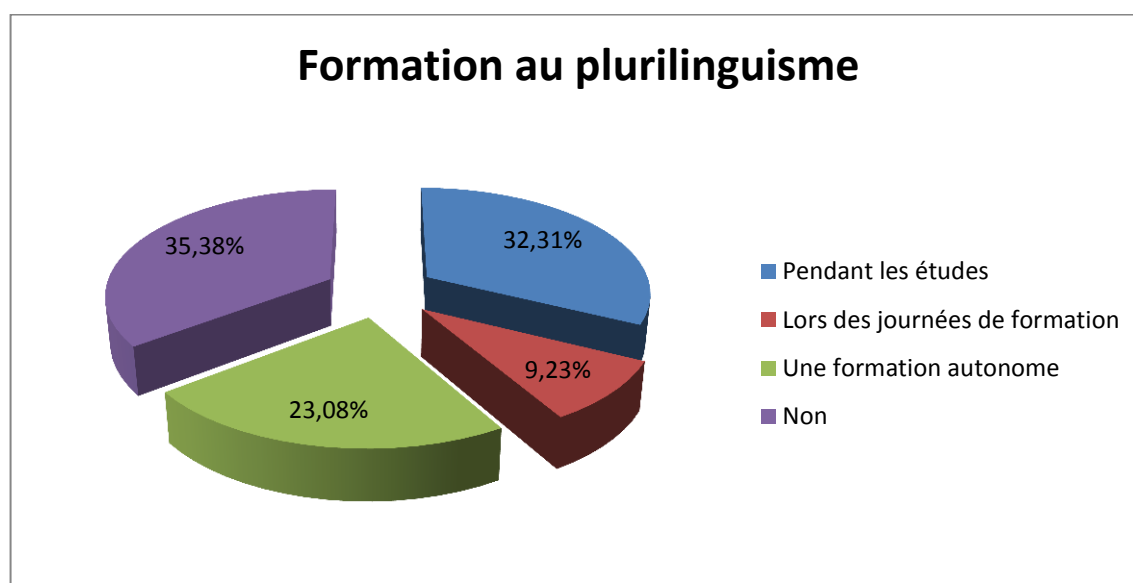


Figure 16 : Formation à la didactique du plurilinguisme (1)

Les deux sous-questions qui ont suivi celle-ci portent sur l'utilité de la formation pour ceux qui l'ont déjà suivie, 91% d'entre eux pensent que c'était bien utile. Quant à la deuxième sous-question concernant ceux qui n'avaient pas la chance de suivre une formation à la didactique du plurilinguisme, ils aimeraient bien bénéficier d'une formation de ce type.

G) La diversité sociolinguistique, un atout ou un handicap

Question n°19 : La pluralité linguistique, représente pour l'enseignement/ apprentissage des langues : un handicap ou un atout ?

Nous représentons ici seulement le résultat sous forme de tableau et une figure et laissons son analyse pour la deuxième partie où nous commentons et essayons d'expliquer les différents points de vue.

Tableau 20: La diversité : un atout ou un handicap (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Atout	54	83.08%
Handicap	11	16.92%

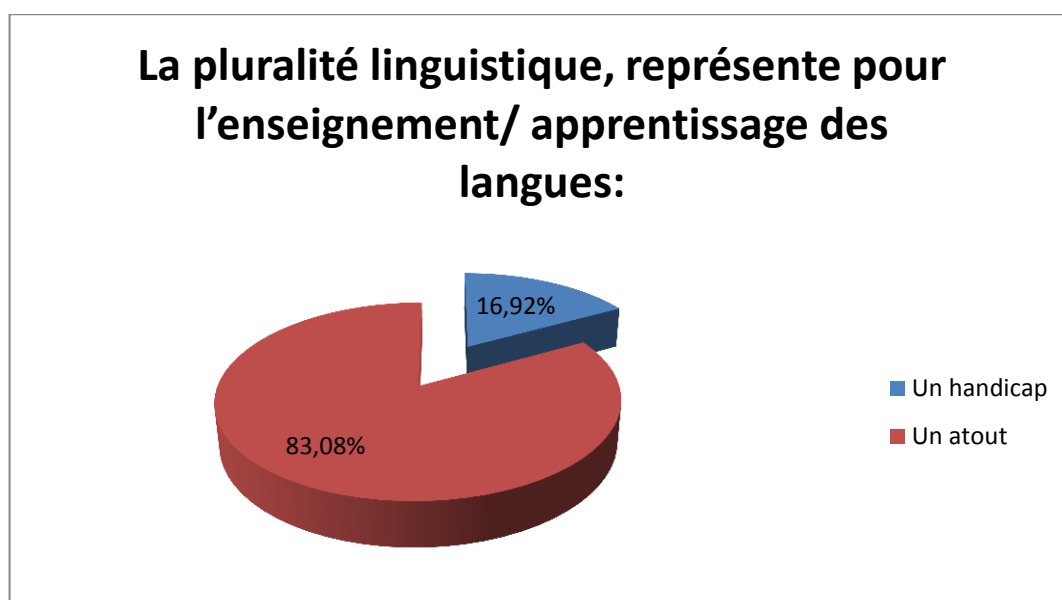


Figure 17 : La diversité : un atout ou un handicap (1)

H) L'enseignement/ apprentissage des langues comme un processus unifié

Question n°20 : La convergence entre les didactiques des langues enseignées (la similitude des thèmes proposés, les méthodes, les supports et les approches) favorise-t-elle l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères comme un processus unifié ?

Nous avons voulu par cette question savoir si les enseignants sont au courant des programmes des autres matières notamment ceux liés aux langues. Beaucoup de

réponses de nos informateurs confirment que les enseignants ont conscience de la transversalité de certaines compétences et que cela bénéficie pour l'enseignement/apprentissage des langues. L'absence de réponse qui constitue un pourcentage de 20% signifie que l'enseignant n'a pas de connaissance sur le sujet ou qu'il n'a pas compris la question dans la formulation actuelle.

Tableau 21: Convergence entre les didactiques des langues

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	45	69.23%
Non	7	10.77%
Absence de réponses	13	20%

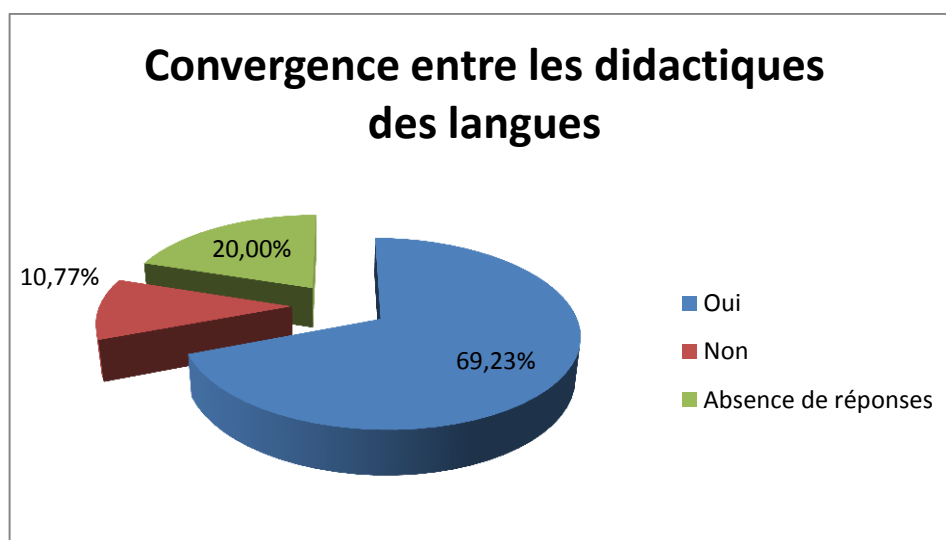


Figure 18 : Convergence entre les didactiques des langues

Les réponses qui nient l'existence d'une certaine convergence entre les programmes n'ont pas été justifiées et parfois il nous semble qu'elles sont utilisées en substitution à la non-connaissance d'une réponse rigoureuse. Cette question a permis d'entrer au sujet de l'interdisciplinarité et de la transversalité des compétences dans les nouveaux programmes.

I) La prise en compte de la diversité sociolinguistique

Question n° 21 : Pensez-vous que la pluralité linguistique est prise en compte dans les nouveaux programmes ?

Une question globale et explicite qui ne permet aucune interprétation autre que oui ou non. Cependant, la réponse par la négation n'est pas toujours fiable parce qu'elle admet l'incapacité de l'enquêté d'assumer une confirmation dont il n'a pas toutes les informations nécessaires.

Tableau 22: Prise en compte de la diversité dans les nouveaux programmes (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	20	30.77%
Non	40	61.54%
Absence de réponses	5	7.69%

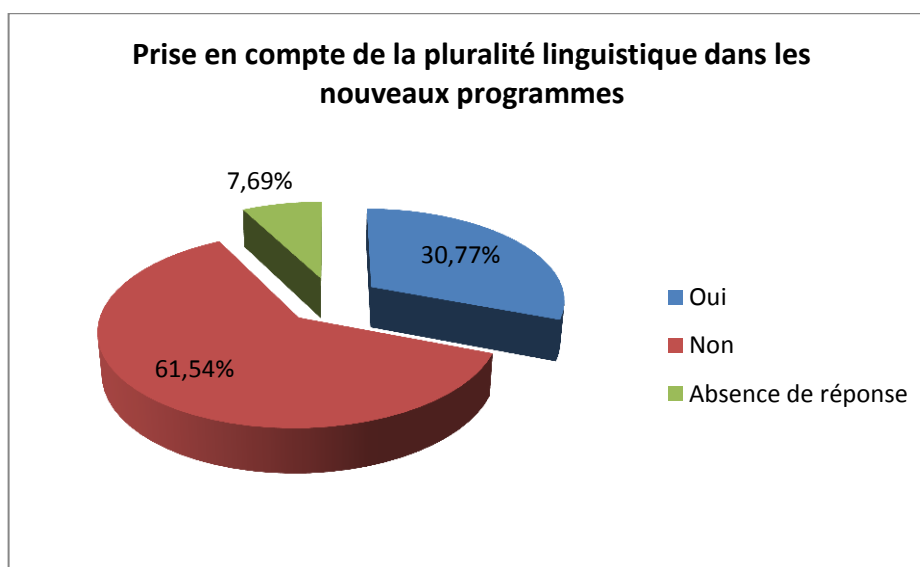


Figure 19 : Prise en compte de la diversité dans les nouveaux programmes (1)

Le résultat représente bien que les deux tiers des répondants révoquent en doute la prise en considération de la réalité plurilingue des élèves algériens dans les nouveaux programmes. Cela a besoin d'être vérifié en l'absence des justifications ou des exemples concrets mais il indique un sérieux problème de communication entre la tutelle et les enseignants en ce qui est de changement dans les programmes.

J) L'exploitation de la diversité en classe de langue

a. Objectifs

Question n°22 : La diversité sociolinguistique algérienne se manifeste en classe de langue en tant que moyen pour expliquer certains faits de langue, pour contrôler la compréhension ou pour gérer la séance en créant un climat de confiance ?

Les enseignants sont appelés souvent à gérer des groupes hétérogènes d'élèves ; de différents milieux sociaux. Les différences et la diversité existent certes mais dans quelle situation, à quel moment et pour quel objectif pédagogique surtout, recourent-ils au plurilinguisme ?

Le tableau et la figure ci-dessous expriment clairement les réponses collectées auprès des enseignants sachant que plusieurs refusent de recourir à d'autres langues ou que leurs apprenants y recourent mais d'une manière générale le recours au plurilinguisme a pour but de :

Tableau 23: La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Expliquer certains faits de langue	22	33.85%
Contrôler la compréhension	27	41.54%
Gérer la séance en créant un climat de confiance	8	12.31%
Les trois choix	3	4.62%
Absence de réponses	5	7.69%

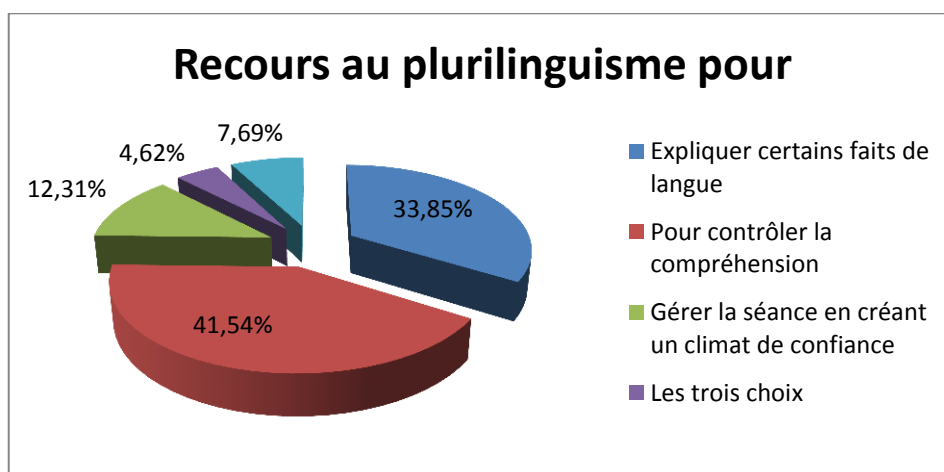


Figure 19 : La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (1)

Il se dégage de la figure qui résume les réponses que les enseignants font appel à la langue maternelle ou à une langue tierce pour le simple contrôle de la compréhension dans 41.54% des situations. Pour les autres, 33.85% des enquêtés, le plurilinguisme sert de refuge en cas de blocage pour expliquer certains faits de langue. Pour 12.31% des enseignants, cela crée un moment de confiance. Pour le reste des enseignants, toutes les situations suggérées conviennent à recourir au plurilinguisme.

b. Justifications

Question n° 23 : En classe, permettez-vous une langue autre que celle que vous enseignez ?

Cette question a été déjà posée plusieurs fois de différentes manières et pour divers objectifs. Cette fois-ci, nous l'avons proposée avec des suggestions justifiant l'interdiction ou la permission d'utiliser une langue autre par les élèves. Et voici ce qui a été donné :

Tableau 24: La diversité dans les nouveaux programmes, justification (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Ça facilite l'explication/ la compréhension	33	51.56%
Ça entrave le processus de l'apprentissage	7	10.94%
C'est anti-pédagogique	18	28.13%
Ça économise le temps	3	4.69%
Absence de réponses	3	4.69%

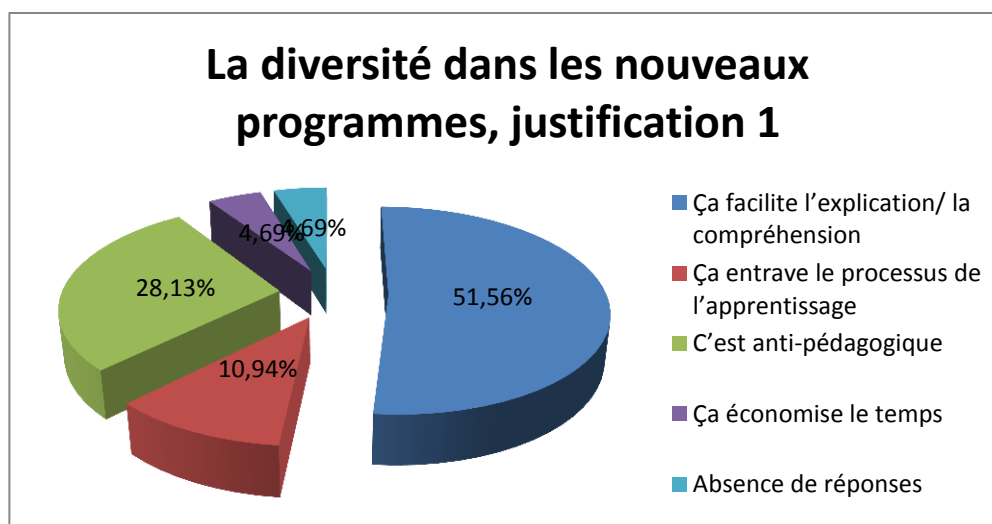


Figure 20 : La diversité dans les nouveaux programmes, justification (1)

Il se trouve que les enseignants sont partagés entre le fait que l'action est anti-pédagogique et entrave le processus d'apprentissage, 39.07% des enseignants le pensent, et le fait que ça facilite l'explication et la compréhension. Cette dernière est la vision de la majorité des enseignants avec un pourcentage de 51.56%. Nous pouvons dire que les 4.69% qui parlent d'économie de temps partagent en quelque sorte l'avis de la majorité.

Donc, il devient légitime que nous nous demandons savoir leurs préférences et choix de la langue à laquelle ils font appel.

c. Préférences

Question n° 24 : En cas de nécessité, préférez-vous le recours à : l'arabe classique, au tamazight, au français, à l'anglais ou à l'arabe algérien ou autre ?

En réalité, nous devons soumettre les réponses à cette question à l'analyse qualitative dans la deuxième partie. Statiquement, 38.46% des enquêtés préfèrent le recours à l'arabe algérien dit aussi arabe dialectal, 30.77% à l'arabe classique, 15.38% recourent au français, 9.23% à l'anglais et 6.15% au tamazight. Nous pouvons dire que les statistiques sont tout à fait évidentes et représentatives mais nous reviendrons plus profondément sur cela dans l'analyse qualitative croisant les langues d'enseignement aux langues maternelles des enquêtés pour confirmer le degré de cette représentativité apparente parce que par exemple, rappelons-le, le tamazight est la langue maternelle de 26% des enquêtés et le français est enseigné par 59% d'entre eux.

Tableau 25: Langue préférée à y recourir si nécessaire (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
L'arabe classique	20	30.77%
Le tamazight	4	6.15%
Le français	10	15.38%
L'anglais	6	9.23%
L'arabe algérien	25	38.46%

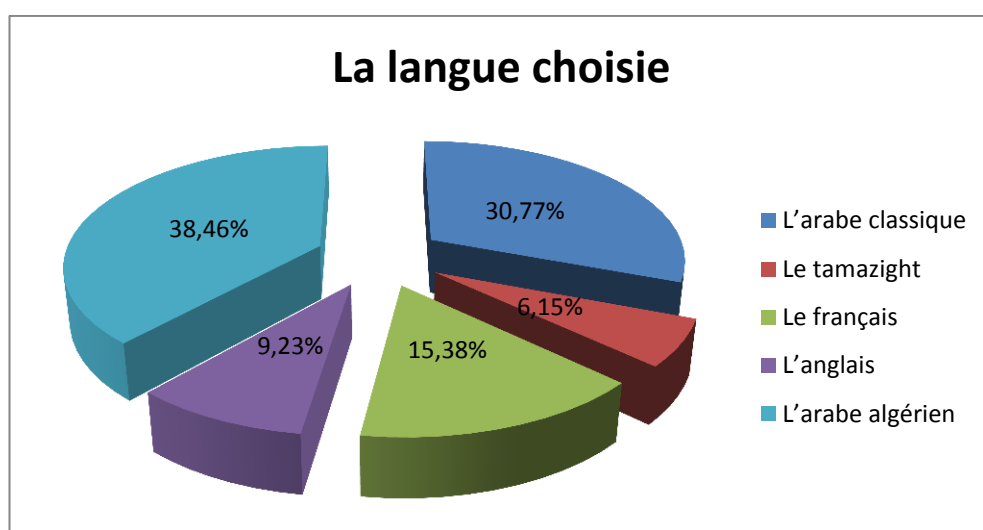


Figure 21 : Langue préférée à y recourir si nécessaire (1)

K) Volume horaire alloué aux langues

Question n°25 : Estimez-vous que le volume horaire hebdomadaire consacré à l'apprentissage de la langue que vous enseignez est : suffisant ou insuffisant ?

Il est à préciser que le volume horaire consacré à chaque discipline est fixé par la tutelle et sur lequel se fonde la gestion des établissements scolaire notamment la carte scolaire. Le volume horaire officiel tel qu'il est proposé dans le guide méthodologique d'élaboration des programmes (Voir annexes 2 et 3) consacre 1533 heures pour l'enseignement de la langue arabe, 168 heures pour celui du tamazight et 336 heures pour l'enseignement du français comme première langue étrangère au primaire. Durant le cycle moyen, la tutelle propose 588 heures d'enseignement de la langue arabe, 560 heures pour l'enseignement du français, 336 heures pour

l'enseignement du tamazight et un volume équivalent pour l'enseignement de l'anglais.

Ce volume réparti sur 28 semaines a été estimé insuffisant par 44 enseignants, ce qui donne un taux important de 68% alors que 26% de notre échantillon l'ont jugé suffisant et 6% n'ont pas exprimé leur avis comme le montrent le tableau et la figure suivants :

Tableau 26: Volume horaire consacré à la matière (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Suffisant	17	26.15%
Insuffisant	44	67.69%
Absence de réponses	4	6.15%

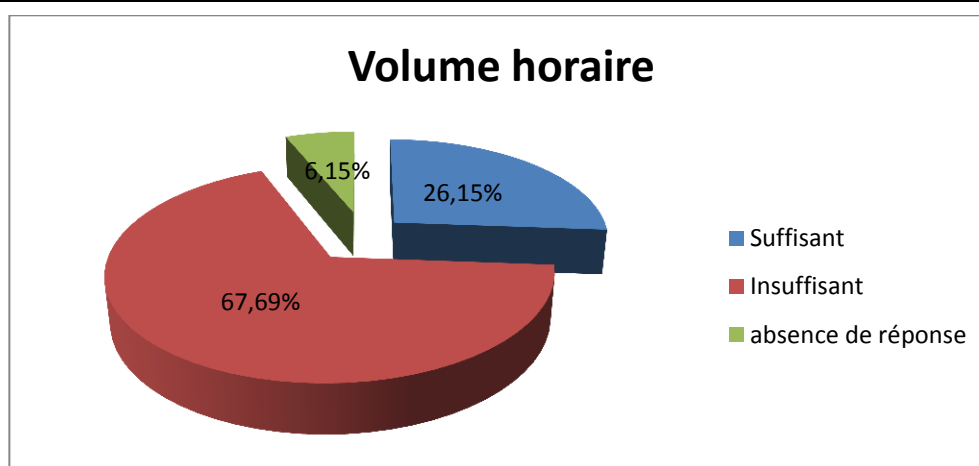


Figure 22 : Volume horaire consacré à la matière

L) La langue enseignée comme objet/outil :

Question n°26 : Enseignez-vous la langue comme : un objet ou un outil ?

Tableau 27: Enseignement des langues, objet/ outil (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Objet	15	23.08%
Outil	42	64.62%
Les deux	2	3.08%
Absence de réponse	6	9.23%

64.62% des enquêtés disent enseigner la langue comme outil. Certains d'entre eux interrogés en marge de l'administration du questionnaire ont la conviction qu'une langue est un outil dans le sens de moyen qui servira ou à la communication ou à la documentation ou à atteindre un objectif autre tel des études supérieures ! C'est une représentation qui peut faire couler beaucoup d'encre alors que ces mêmes enseignants ne font pas la distinction entre les objectifs d'apprentissage et les objectifs et missions de l'enseignement. Dans le contexte de l'éducation les deux concepts d'objectifs de l'apprentissage et objectifs de l'enseignement sont étroitement liés mais distincts. Les premiers se concentrent sur les compétences, connaissances et attitudes à acquérir par l'élève alors que les deuxièmes se concentrent sur le processus d'enseignement, les méthodes d'enseignement et les stratégies. Donc, la langue, vue de sa structure, ses composants, son évolution, et ses variations est considérée comme objet pour les linguistes comme pour les enseignants. En tant qu'outil, comme l'admet la majorité de nos enquêtés, sert essentiellement de moyen de communication et de transmission des informations entre les individus. Cette représentation est peut-être due à une incompréhension de la question. Cependant, un quart de nos informateurs ont déclaré enseigner la langue comme objet, deux enseignants ont été partant pour les deux choix donnés et 9.23% n'ont pas donné de réponse. Souvent, les gens négligent l'idée que les choses évidentes ne le sont pas pour tout le monde.

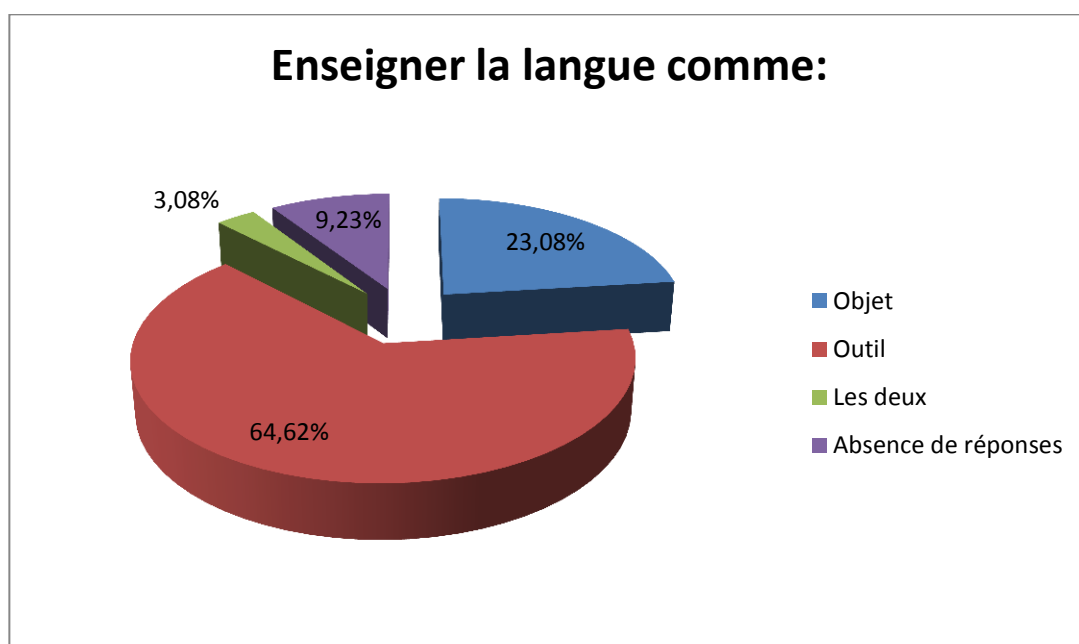


Figure 23 : Enseignement des langues, objet/ outil (1)

M) Statut politique d'une langue et sa réalité socio-pédagogique

Question n°27 : Le statut politique d'une langue correspond-il à la réalité sociale et pédagogique ?

Tableau 28: Correspondance statut politique des langues/réalité (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	21	32.31%
Non	37	56.92%
Absence de réponses	7	10.77%

Selon les réponses données, 56.92% des enquêtés affirment que le statut politique des langues ne reflète pas la réalité de cette langue en société et les exemples donnés ne manquent pas, ni l'arabe standard est la première langue des Algériens, ni l'arabe algérien est reconnu politiquement, ni le tamazight bénéficie vraiment de statut de langue nationale et officielle. Les 32.31% des enseignants interrogés sur la question disent qu'ils ont répondu par rapport à ce qu'ils vivent en classe.

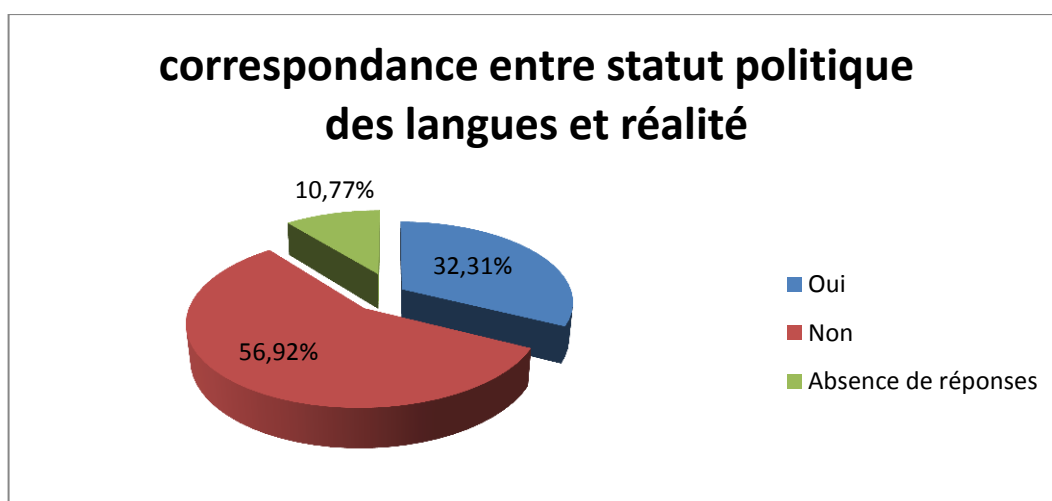


Figure 24 : Correspondance entre statut politique des langues et réalité

Cette question nous a amené à nous interroger sur le statut réel du français selon les enseignants.

N) La langue française en Algérie :

Question n°28 : Considérez-vous le français comme langue étrangère en Algérie ?

Tableau 29: Le français, est-il une langue étrangère en Algérie

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	45	69.23%
Non	15	23.08%
Absence de réponses	5	7.69%

Le quart à peu près estime que le français n'est pas une langue étrangère en Algérie, c'est ce que confirme le bilinguisme administratif et même sociétal observable et vécu depuis l'indépendance. Mais cette langue reste étrangère pour la quasi-totalité des enseignants. Cela dépend des critères de qualification de cette langue d'étrangère. Généralement, une langue est étrangère lorsqu'elle n'est pas la langue maternelle, lorsqu'elle n'est pas officielle dans le pays, lorsqu'elle n'est pas la langue principale de communication ou lorsqu'elle n'est pas couramment parlée par la majorité.

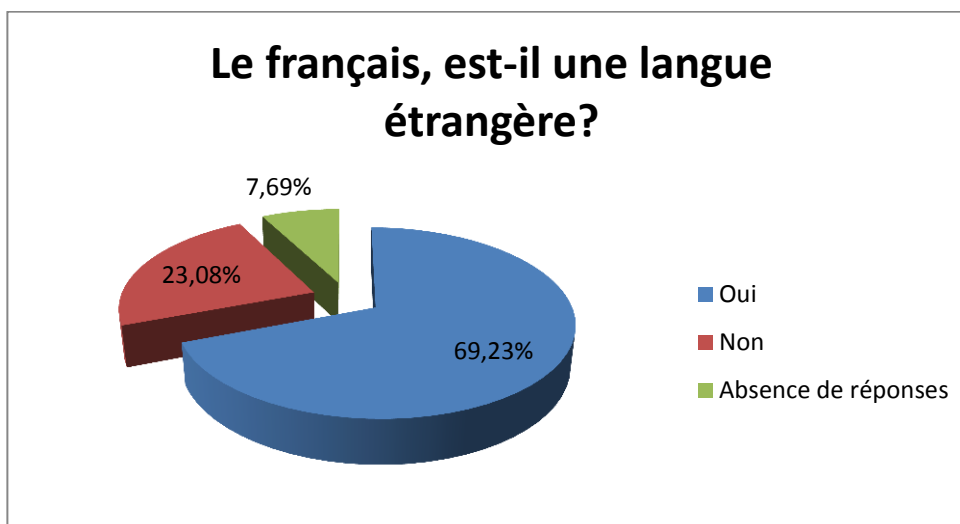


Figure 25 : Le français, est-il une langue étrangère en Algérie

La réalité fait de la situation des plus complexes pour les sociolinguistes et les didacticiens vu que l'histoire de la langue française reste liée à l'image du colonisateur. Cette image que nous avons repérée même chez des enseignants de français est, ou semble être, l'une des causes de dégradation du niveau général des écoliers algériens en cette langue.

O) Cohabitation des langues en Algérie

Question n°29 : Les langues étrangères et les langues premières des Algériens sont-elles en situation de : concurrence ou de complémentarité ?

Tableau 30: Concurrence ou complémentarité entre les langues en Algérie (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Concurrence	32	49.23%
Complémentarité	27	41.54%
Absence de réponses	6	9.23%

Le tableau résume en réalité une situation qui demeure difficile à décortiquer, la coexistence de plusieurs langues sur un même territoire rend la cohabitation entre ces langues difficile. Cela engendre des conflits et des concurrences basés sur les mêmes facteurs d'existence des langues. Nous citons surtout le besoin en communication dans un cercle interindividuel, dans un cercle familial, un cercle sociétal ou même universel. Le choix d'une langue se fait suivant la force de cette langue et son pouvoir d'occuper un cercle plus large. Le besoin de recourir à une langue pour apprendre les sciences est aussi décisif, la langue de scolarisation est très peinte d'idéologie et de politique. Cependant, 49.23% de nos enquêtés voient que les langues étrangères en Algérie viennent concurrencer les langues nationales. Pour les autres, elles sont en situation de complémentarité. Sans parler de rivalité, chaque langue a sa place et son propre usage.

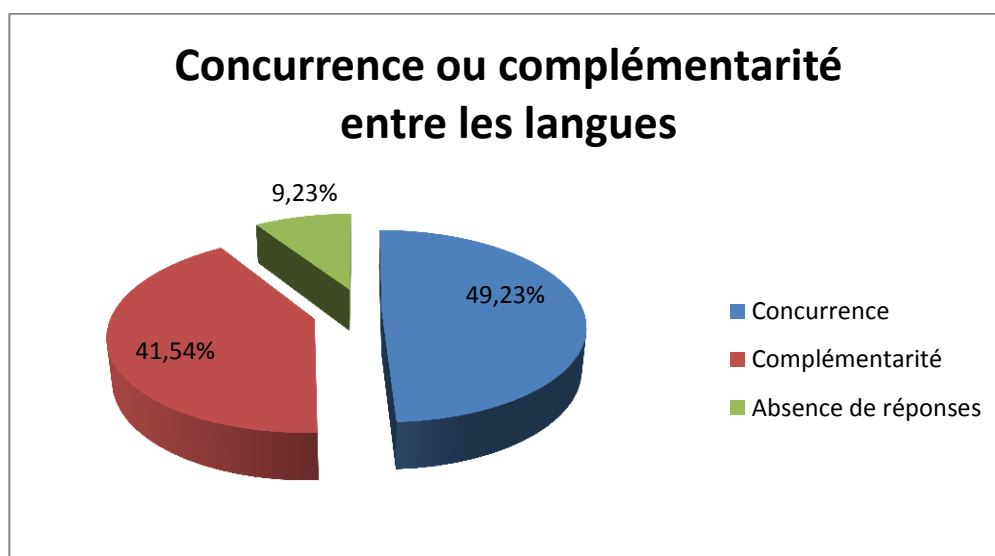


Figure 26 : Concurrence ou complémentarité entre les langues en algérie (1)

Cette idée de concurrence ou de complémentarité qui a d'ailleurs empêché 9.23% de nos enseignants de répondre peut avoir d'autres facettes. La situation de contact de langues peut produire des impacts positifs ou négatifs sur les langues impliquées. Le contact linguistique peut mener à une diversité et à un enrichissement culturel comme il peut conduire à la perte d'une langue ce qui fait peur peut-être à certains détracteurs de la diversité linguistique et culturelle. La question nous a amené à nous interroger sur l'importance que les enseignants accordent à l'apprentissage des langues et nous avons jugé que la question suivante nous donnera quelques indices.

P) Ordre d'intégration des langues dans l'enseignement

Question n°30 : Pour les élèves algériens, quel ordre proposeriez-vous pour qu'ils apprennent dès le primaire les différentes langues ?

L'analyse des réponses obtenues pour cette question est très complexe mais nous essayons ici de décortiquer les indices qui nous intéressent le plus. Le total des réponses exprimées comme voulues est de 47 réponses ; 11 enquêtés ont utilisé d'autres expressions non proposées alors que 9 des enseignants n'ont donné aucune réponse.

Tableau 31: Total des réponses obtenues sur l'ordre d'enseignement des langues

Réponses	Nombre	Pourcentage
Réponse exprimée	47	70.15%
Réponse autre	11	16.42%
Absence de réponses	9	13.43%

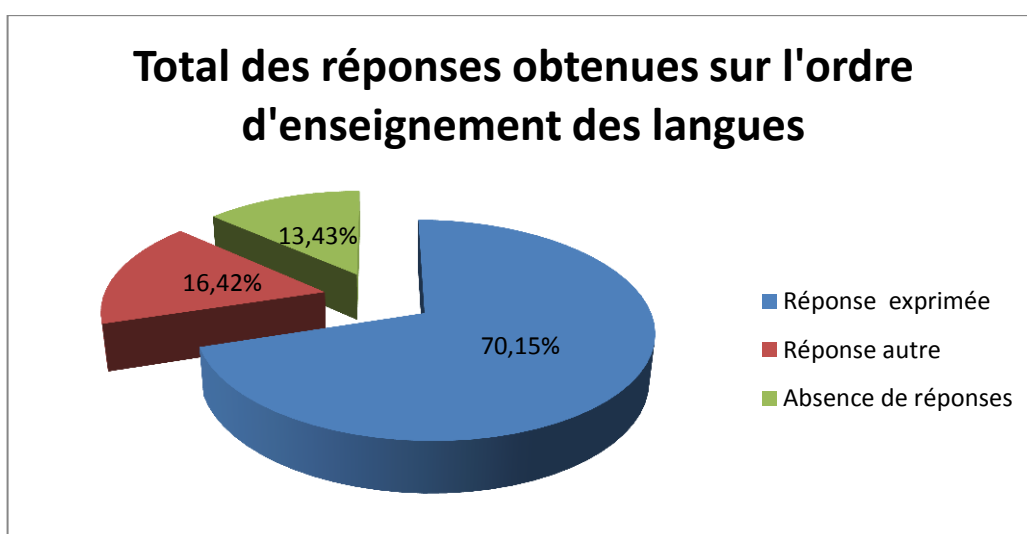


Figure 27 : Total des réponses obtenues sur l'ordre d'enseignement des langues

De ce fait, il devient légitime que notre analyse porte sur les réponses explicitement exprimées. Les réponses représentées par un pourcentage de 16.42% ne sont autres que des propositions d'enseigner les dialectes arabes ou amazighs ou encore de prendre en considération le milieu des élèves. Voici dans ce qui suit un tableau détaillé qui nous permettra de résumer les propositions données :

Tableau 32: Ordre proposé pour l'enseignement des langues

	Les langues															
	L. arabe				L. tamazight				L. française				L. anglaise			
Ordre Proposé	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e
Nombre de réponses	33	3	1	2	3	7	6	11	4	7	23	6	7	25	7	8
Pourcentage	84.63%	7.69%	2.56%	5.12%	11.11%	25.93%	22.22%	40.74%	10%	17.5%	57.5%	15%	14.89%	53.2%	14.89%	17.02%
	70.21%				6.38%				8.51%				14.89%			

Il se dégage du tableau ci-dessus que nous devons procéder à l'analyse des réponses collectées par langue, par ordre choisi et par exclusion, c'est-à-dire l'exclusion d'une langue de l'ordre proposé.

1. Par langue :

1.1. La langue arabe : pour cette langue, 17.02% des propositions données ont été exclues. 84.63% des propositions lui proposent le premier rang, 7.69% des répondants proposent qu'elle soit enseignée en deuxième rang, 2.56% veulent l'intégrer en troisième position et 5.12% proposent qu'on la laisse en dernier.

1.2. La langue tamazight : exclue, elle aussi par 42.55% des enquêtés, 11.11% seulement des répondants veulent l'enseigner en premier rang, le quart lui veut en deuxième année, 22.22% en troisième année, et 40.74% veulent son intégration en quatrième année de l'apprentissage.

1.3. La langue française : 14.89% des enquêtés n'ont pas inséré cette langue dans leurs choix alors que la grande partie avec un taux de 57.50% veut qu'elle soit enseignée en troisième lieu après l'arabe et l'anglais. 10% des propositions lui accordent la priorité en premier choix et 15% la classent en dernier.

1.4. La langue anglaise : personne n'a négligé cette langue. 53.20% des enquêtés veulent que l'anglais prenne la place actuelle du français. 14.89% veulent l'enseigner en premier et un pourcentage équivalent veut garder l'ordre actuel. Le reste de nos enquêtés veulent la faire reculer au dernier rang.

2. Par rang :

2.1. En premier : la quasi-totalité de nos enquêtés pensent garder l'enseignement/apprentissage de la langue arabe en premier comme priorité avec un taux de 70.21%.

2.2. En deuxième : la langue anglaise vient comme deuxième choix des enquêtés avec un pourcentage de 14.89%. On ne veut pas qu'elle substitue le français mais plutôt qu'on lui accorde plus d'importance.

2.3. En troisième : en raison du choix précédent, 8.51% de nos informateurs proposent d'accorder la troisième place à l'enseignement de la langue française.

2.4. En quatrième : le tamazight, 6.83% des réponses exprimées ont proposé cette langue en quatrième place.

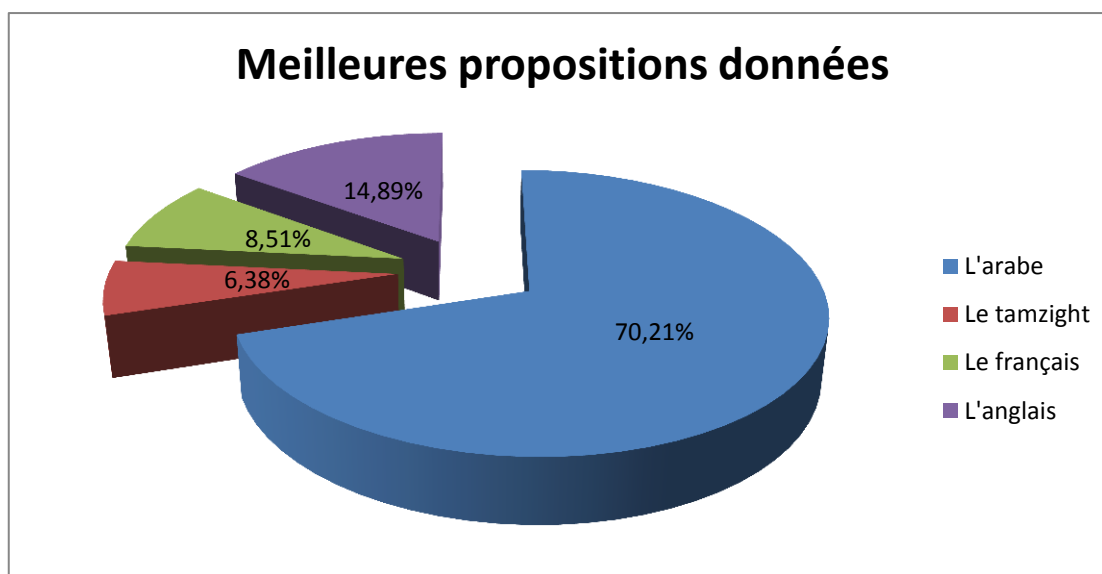


Figure 28 : Meilleures propositions données par les informateurs

3. Par exclusion : nous avons souligné ce critère parce que les réponses l'imposent par force de pourcentage exprimé. En effet, 100% des réponses ont inclu l'anglais comme choix alors que 42.55% des enquêtés n'ont pas donné de place au tamazight. 17.02% ont exclu l'arabe de leurs propositions et 14.89% ne veulent pas du français à l'école. Ceci révèle aussi que la promotion de la langue amazighe a encore de quoi s'inquiéter.

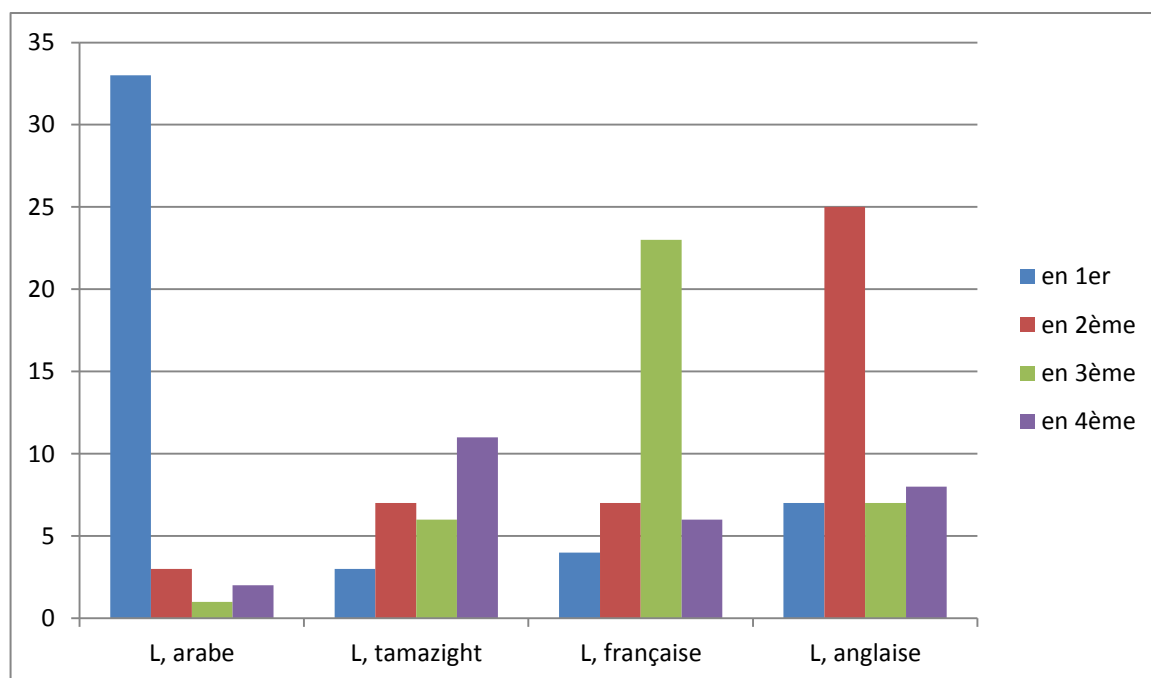


Figure 29 : Ordre proposé pour l'enseignement des langues

En définitif, nous pouvons conclure que l'ordre général proposé correspond à l'ordre actuel sauf qu'il y a une large volonté en faveur d'opter pour l'anglais comme première langue étrangère. Cela est devenu, semble-t-il, une tendance générale de la politique linguistique en Algérie en optant pour la langue anglaise en tant que langue d'enseignement à l'université à partir de la rentrée universitaire 2023/2024. Durant cette même année, l'enseignement de cette langue s'élargirait pour toucher les élèves de la quatrième année primaire. Rappelant que d'autres étapes préparatoires ont été concrétisées¹.

Q) Possibilité de l'apprentissage simultanée des langues

Question n° 31 : Ou bien (comme alternative à la question précédente), **voyez-vous qu'ils peuvent les apprendre simultanément ?**

Même avec les propositions exprimées précédemment les enquêtés semblent intéressés par la question de l'apprentissage simultané des langues. La moitié d'entre eux voient la possibilité d'apprendre les langues en même temps, c'est-à-dire qu'ils estiment le terrain favorable pour l'intégration des langues dans le même niveau

¹ Nous parlons ici de l'adoption de l'anglais comme langue d'affichage et de communication administrative à l'université algérienne depuis 2019, de l'introduction de cette langue en 3^e année primaire à partir de l'année scolaire 2022/2023 et des différentes propositions de formation dans cette langue pour les doctorants et les enseignants universitaires.

scolaire. En revanche, 40% de notre public disent le contraire. Selon eux, il est impossible qu'un élève apprenne plusieurs langues simultanément. C'est pourquoi, l'école veille à les proposer une après une quel que soit l'ordre.

Tableau 33: Possibilité de l'apprentissage simultané des langues (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Possible	32	49.23%
Impossible	26	40%
Absence de réponses	7	10.77%

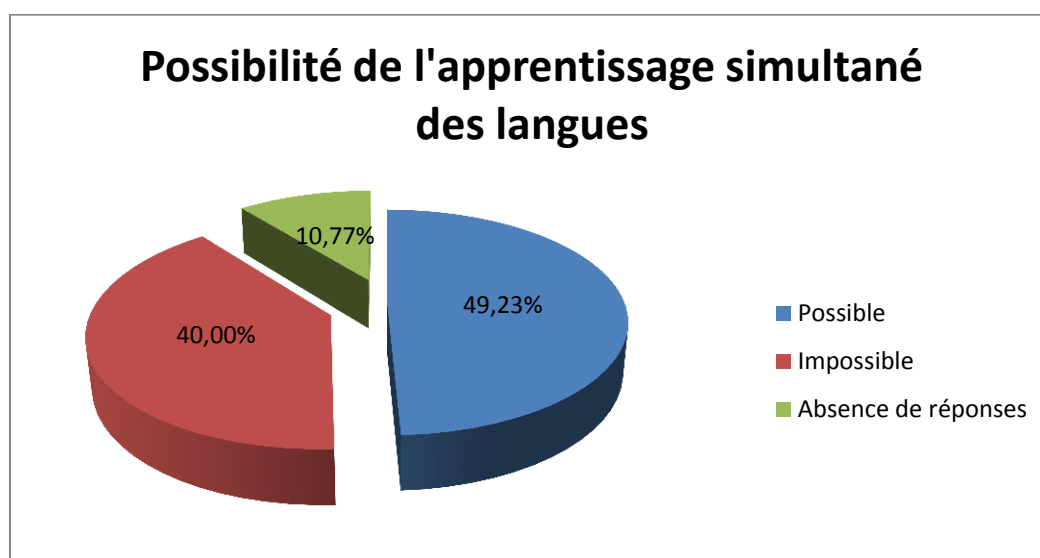


Figure 30 : Possibilité de l'apprentissage simultané des langues (1)

En résumé des réponses obtenues pour cette question, il est à rappeler que le champ du bilinguisme est amplement investigué par de concrètes expériences déterminant les avantages et les désavantages du bilinguisme simultané et du bilinguisme successif. Plusieurs d'entre ces expériences ont montré qu'avec le premier, l'enfant apprend inconsciemment, sans résistance. Avec le deuxième, l'enfant, plus âgé, s'appuie sur sa connaissance et sur sa mémoire, il est plus apte à retenir l'information mais il paraît parfois plus réticent. Dans tous les cas, le bilinguisme ou plurilinguisme, comme une façon de vivre en admettant les différences et la multiplicité des langues et des cultures, constitue une formidable ressource pour les plurilingues afin de mettre les différences au service de l'altérité (Hélot, 2018) et du développement de soi.

R) Planification d'une politique linguistique

Question n° 32 : Pensez-vous qu'il existe une planification efficace de la part de l'État pour la mise en œuvre d'une politique linguistique en Algérie ? Oui, non ou peut-être ?

La question telle qu'elle a été posée avec des choix limités n'a pas permis d'obtenir des réponses sûres ou justifiées. 49.23% des réponses nient l'existence d'une planification efficace pour la mise en œuvre d'une politique linguistique d'où il se dégage une certaine contradiction dans la réponse, s'il existe une politique linguistique c'est qu'il y a une quelconque planification. Cela veut dire que la négation porte sur l'efficacité de cette planification et là encore interviennent beaucoup de facteurs, autres que l'État. 21.54% des enquêtés ne sont pas sûrs que cela existe. Un pourcentage de 21.54% seulement des enseignants disent qu'il y a une planification efficace suivie par l'État.

Tableau 34: Existence d'une planification efficace et une politique linguistique (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	14	21.54%
Non	32	49.23%
Peut être	14	21.54%
Absence de réponses	5	7.69%

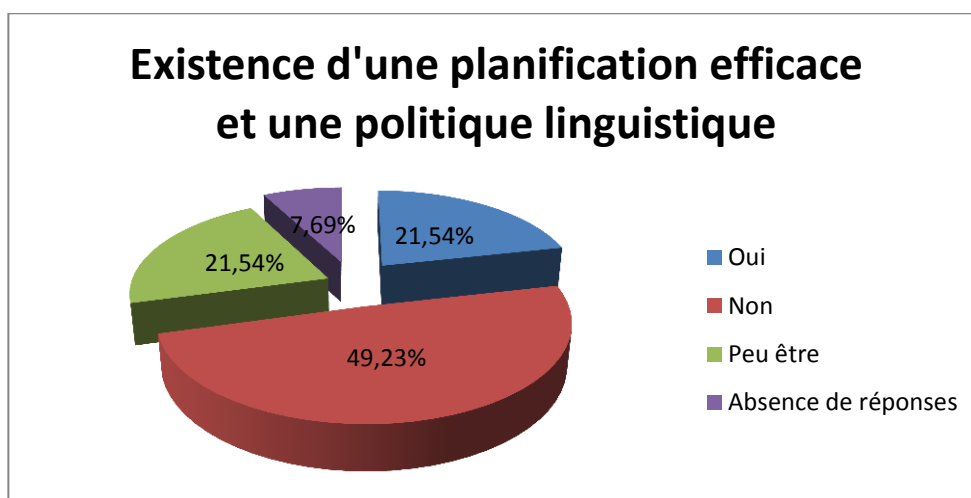


Figure 31 : Existence d'une planification efficace et une politique linguistique

Ainsi, les réponses données reflètent bien l'ignorance des enseignants des efforts fournis par l'État en matière de politique linguistique et de planification en vue de sa mise en œuvre. Ceci accuse d'une façon ou d'une autre la formation initiale ou continue des enseignants.

S) Évaluation des nouveaux programmes

a. Répondent-ils au besoin réel en langues étrangères :

Question n°33 : Les nouveaux programmes de la deuxième génération répondent-ils à un besoin réel en matière de langues étrangères ? Oui, non ou partiellement ?

Cette question touche deux aspects de connaissances chez les enseignants, la connaissance du programme de la langue enseignée et une connaissance plus ou moins encyclopédique sur les programmes des autres langues et dans l'absence d'explications justifiant les réponses, les chiffres restent variablement significatifs. 47.69% des enquêtés nient l'efficacité des nouveaux programmes à pouvoir répondre au besoin réel des élèves algériens en langues étrangères. Autrement dit, ces enseignants ne voient pas qu'ils peuvent atteindre les objectifs et finalités prédéfinis par la tutelle avec ces programmes. 35.38% de l'échantillon semblent plus optimistes en avançant que –partiellement- les nouveaux programmes peuvent répondre à ce besoin. Nous n'avons que 10.77% des enseignants qui affirment la bonne élaboration de ces programmes en vue d'atteindre les objectifs assignés.

Tableau 35: Les nouveaux programmes, répondent-ils au besoin réel en plurilinguisme (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	7	10.77%
Non	31	47.69%
Partiellement	23	35.38%
Absence de réponses	4	6.15%

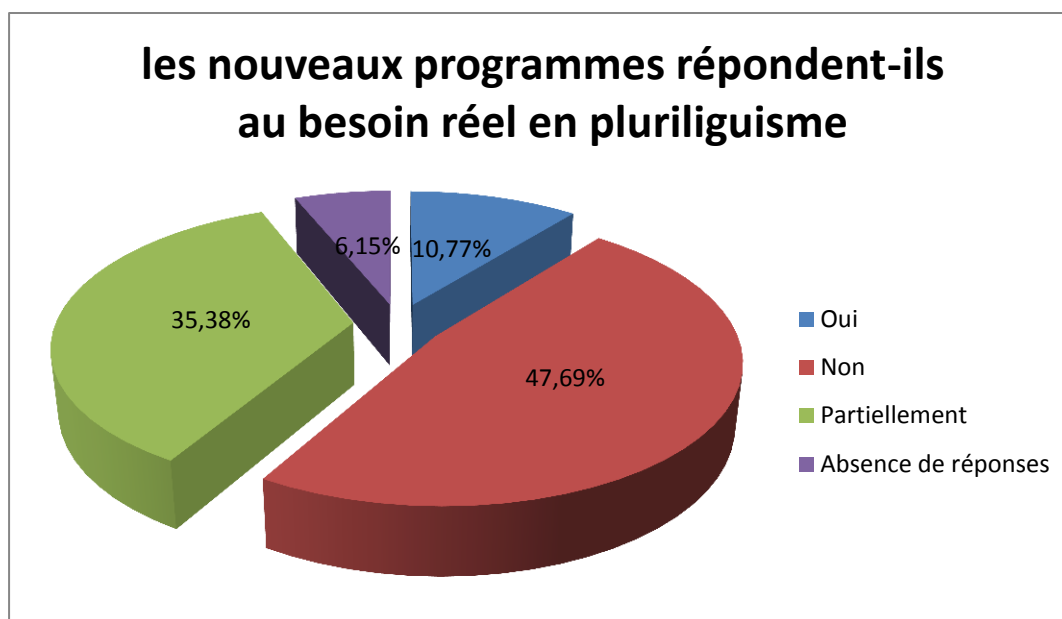


Figure 32 : Les nouveaux programmes, répondent-ils au besoin réel en plurilinguisme (1)

Comme le montrent les résultats sus-illustrés, la majorité des enseignants expriment une certaine insatisfaction envers les nouveaux programmes. A leurs yeux, ils ne semblent pas conçus à l'idéal qu'espère l'ensemble de la société.

b. Les finalités d'ouverture sur l'universel

Question n° 34 : Ces nouveaux programmes reflètent-ils l'intention d'ouverture sur les langues et la dimension universelle comme finalités ?

Oui, non ou partiellement ?

En réponse à cette question, il suffit que l'informateur connaisse bien le contenu du programme de la langue qu'il assure et qu'il a expérimenté son application sur le terrain. Ceci renvoie à dire que 43,08% des enseignants estiment que les objectifs d'ouverture sur les langues en général et la dimension universelle sont partiellement concrétisés dans les nouveaux programmes. 15,38% des enseignants en trouvent, apparemment, des traces concrètes. En parallèle, 33,85% disent que ces programmes ne reflètent pas l'intention d'ouverture sur les langues et ils dénie la dimension universelle de ces mêmes programmes !

Tableau 36: Ouverture sur l'universel dans les nouveaux programmes (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	10	15.38%
Non	22	33.85%
Partiellement	28	43.08%
Absence de réponses	5	7.69%

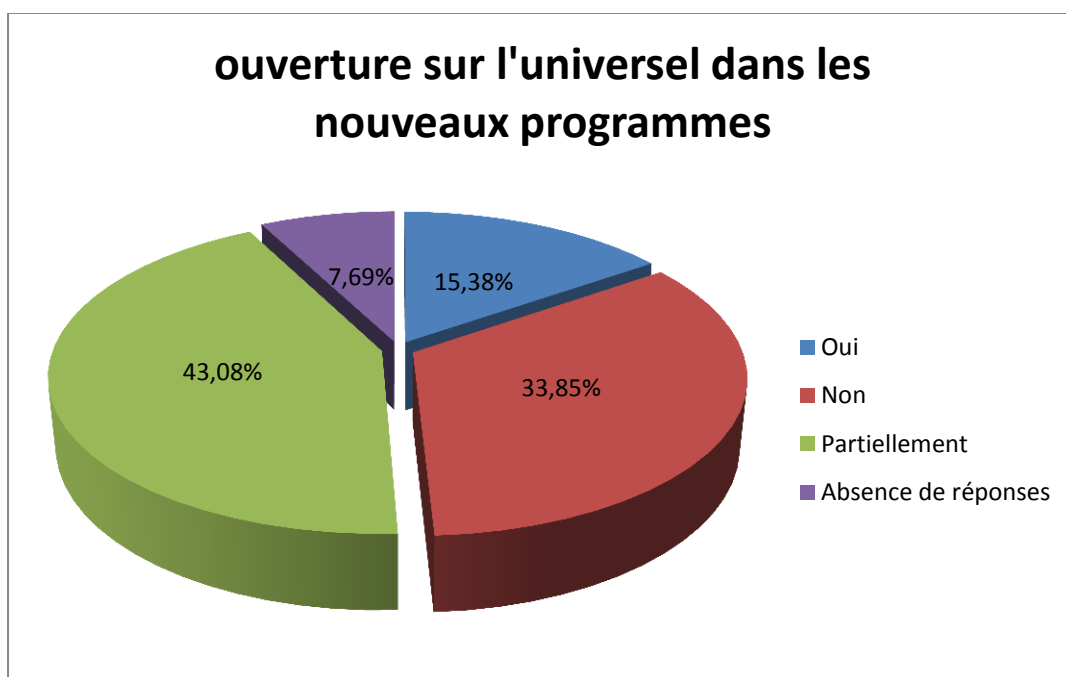


Figure 33 : Ouverture sur l'universel dans les nouveaux programmes

Ainsi interprétées, les réponses obtenues confirment même partiellement ou avec le doute exprimé par l'absence de réponse, que l'intention d'ouverture sur l'universel, langues et/ou culture est présente dans les nouveaux programmes. Cela traduit à notre sens l'intention de la tutelle de préparer les générations du 3^e millénaire à être des citoyens ouverts au monde moderne.

c. Du contenu

Question n° 35 : Ces programmes valorisent beaucoup plus : les compétences linguistiques ou les compétences de communication ?

Sur cette question, 46.15% des praticiens trouvent que les nouveaux programmes valorisent beaucoup plus les compétences de communication. 36.92% disent que les compétences linguistiques sont plus visées par ces mêmes programmes. Pour les 16.92% qui n'ont pas répondu, nous estimons qu'ils méconnaissent la réponse ou qu'ils trouvent des traces des deux types de compétences dans les programmes.

Tableau 37: Les compétences dans les nouveaux programmes (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Les compétences linguistiques	24	36.92%
Les compétences de communication	30	46.15%
Absence de réponses	11	16.92%

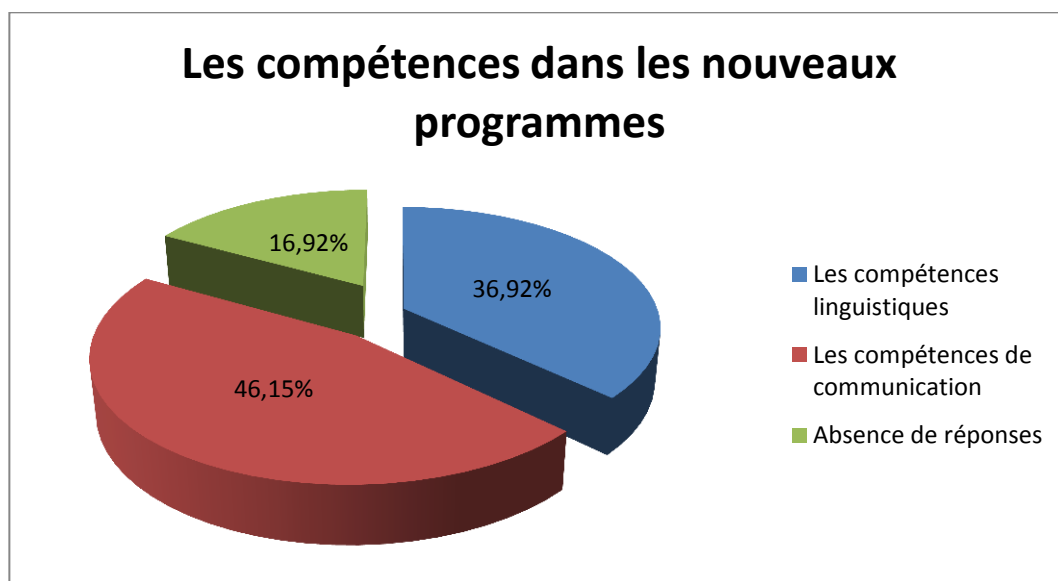


Figure 34 : Les compétences dans les nouveaux programmes (1)

Presque la moitié des réponses, comme le montre la figure ci-dessus, aperçoivent les compétences de communication dans les nouveaux programmes plus que les compétences linguistiques.

d. Des exercices

Question n°36 : Les exercices proposés se focalisent beaucoup plus sur :

La signification (le contenu) ; les formes linguistiques ; une combinaison des deux ?

Dans le même sens que la question précédente, celle-ci concerne les types d'exercices que proposent les nouveaux programmes. Les consignes visent-elles le contenu-même des exercices ou plutôt la forme linguistique ?

44.62% des enseignants considèrent que les exercices proposés sont conçus de manière combinatoire entre le contenu et la forme linguistique. Un quart de l'échantillon estime que les enseignants se concentrent beaucoup plus sur le contenu. 20% font constater que ces programmes privilégient les formes linguistiques à la base des exercices proposés.

Tableau 38: Les exercices dans les nouveaux programmes (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
La signification (le contenu)	16	24.62%
Les formes linguistiques	13	20%
Une combinaison des deux	29	44.62%
Absence de réponses	7	10.77%

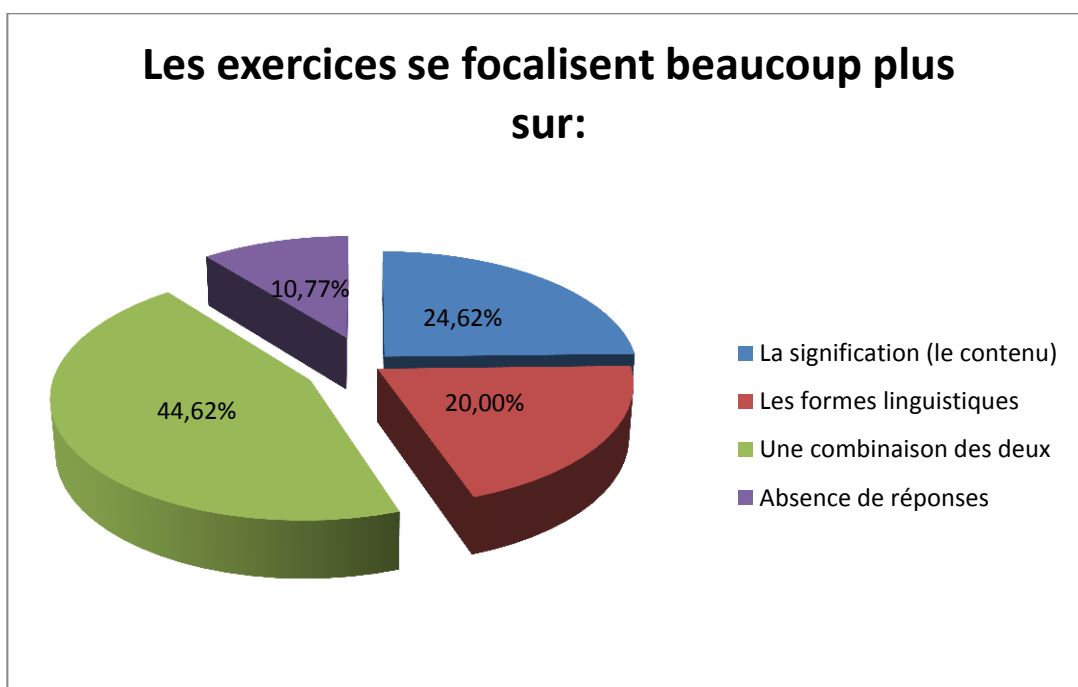


Figure 35 : les exercices dans les nouveaux programmes (1)

Globalement, les réponses collectées prouvent la variété des exercices proposés dans le cadre des nouveaux programmes. Nous rappelons que la tutelle n'est pas chargée de la conception des exercices ou dicte une liste de supports à exploiter en classes. Dans les programmes, les auteurs donnent les lignes directrices et les illustrations à titre indicatif. La forme concrète des exercices offerts à l'apprenant reste au libre choix de l'enseignant qui est le mieux placé à définir les conditions immédiates du contexte de mise en application du programme.

e. Des supports

Question n°37 : Dans ces mêmes programmes, les supports proposés sont riches en la culture :

Des Algériens ; d'autrui (représentant la langue étrangère) ; ou de la culture universelle ?

Sur le sujet de l'interculturel qui mérite à lui seul un travail de recherche à part entière et dont le chemin de vérification le plus adéquat soit l'analyse des manuels scolaires, nous avons préféré en ce qui concerne notre étude cette simple question de prise de connaissance du degré de présence de l'aspect culturel dans les nouveaux programmes. Nos enquêtés n'ont pas hésité à nous fournir les réponses comme suit :

Tableau 39: La culture dans les nouveaux programmes (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Culture algérienne	35	53.85%
Culture d'autrui	9	13.85%
Culture universelle	12	18.46%
Absence de réponses	9	13.85%

53.85% des réponses disent de la richesse des supports proposés de la culture algérienne. 18.46% de la culture universelle et 13.85% représentent la culture d'autrui. Pour les 13.85% qui n'ont pas donné de réponse, nous pensons qu'ils ne font pas la distinction entre les cultures par incapacité de le faire ou qu'ils admettent la singularité de la culture.

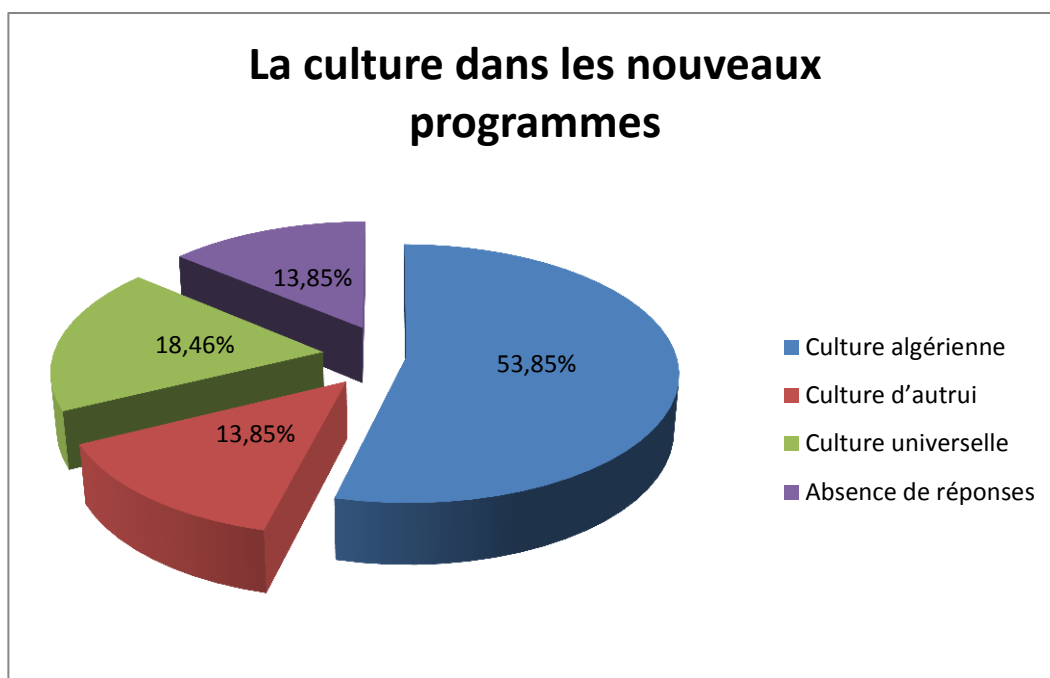


Figure 36 : La culture dans les nouveaux programmes

Ceci résume à nos yeux la charge culturelle des nouveaux programmes à laquelle est confronté l'élève algérien dans la période d'enseignement obligatoire.

f. Des méthodes

Question n° 38 : La méthode pédagogique proposée (interactive, participative ou en groupe) est-elle bien adaptée ? Oui, non ou pas tellement ?

Pédagogiquement parlant, les enseignants sont les maîtres du sujet par le fait qu'ils soient acteurs de la mise en application des programmes. Ce sont eux qui doivent paraître sur scène devant les élèves et mettre en œuvre les méthodes pédagogiques prédéfinies dans le programme. 38.46% du public représentant cette catégorie ne sont pas satisfaits des méthodes proposées, 30.77% les qualifient de bien adaptées et 24.62% nient carrément le caractère d'adaptation des méthodes pédagogiques proposées à la réalité du terrain.

Tableau 40: Adaptation des méthodes proposées dans les nouveaux programmes (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	20	30.77%
Non	16	24.62%
Pas tellement	25	38.46%
Absence de réponses	4	6.15%

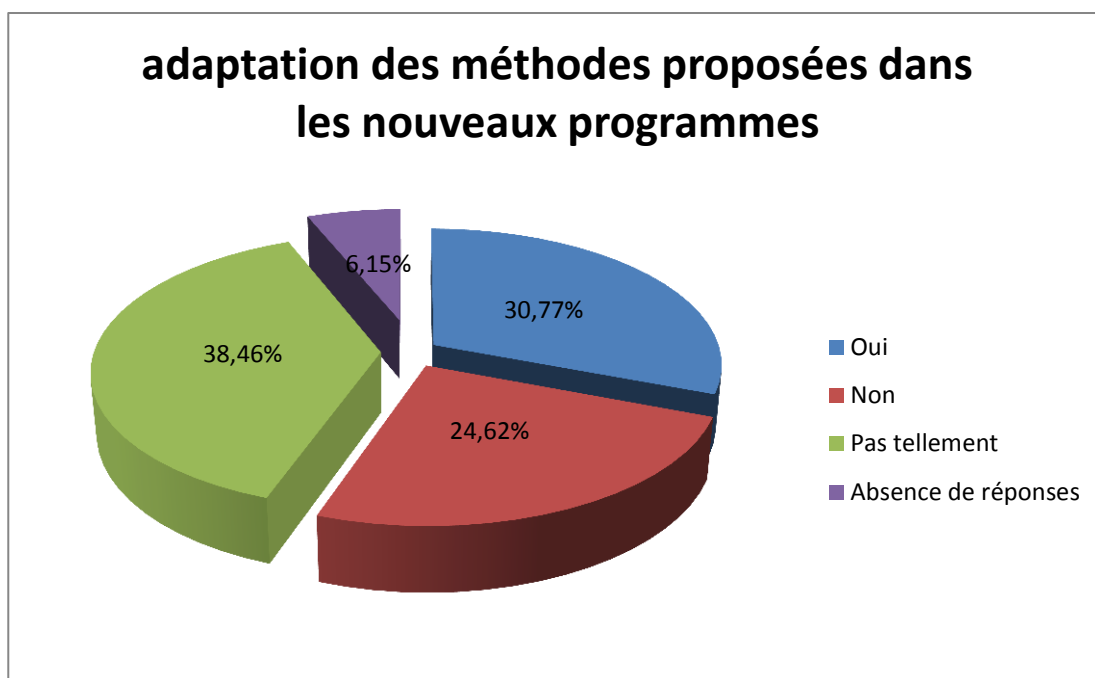


Figure 37 : Adaptation des méthodes proposées dans les nouveaux programmes

Nous résumons qu'il est important de prendre en considération le point de vue du quart de l'échantillon qui représente une catégorie plus large et qui devrait être informée ou reformée en la matière.

g. Des ambitions pour l'enseignement

Question n°39 : Pensez –vous que ces programmes permettent aux enseignants d'atteindre les objectifs assignés, voir l'aspect plurilingue ou pluriculturel ? Oui, non ou partiellement ?

S'enchaînant avec les questions précédentes, celle-ci vise les enseignants qui prennent le programme comme un guide fixant le profil d'entrée et le profil de sortie et un cadre déterminant les objectifs à atteindre. Excepté 4.62% de notre échantillon qui n'ont pas donné de réponses, le reste des enquêtés ont exprimé leurs opinions librement. 7.69% d'entre eux affirment la convenance de ces programmes à être suivi pour atteindre ces objectifs. 46.15% ont, semble-t-il, des réserves que les choix proposés pour la réponse n'ont pas permis d'exprimer. 41.54% contredisent tout simplement par la négation. Selon eux, ils ne peuvent atteindre de tels objectifs avec de tels programmes.

Tableau 41: Finalités des programmes, côté enseignant (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	5	7.69%
Non	27	41.54%
Partiellement	30	46.15%
Absence de réponses	3	4.62%

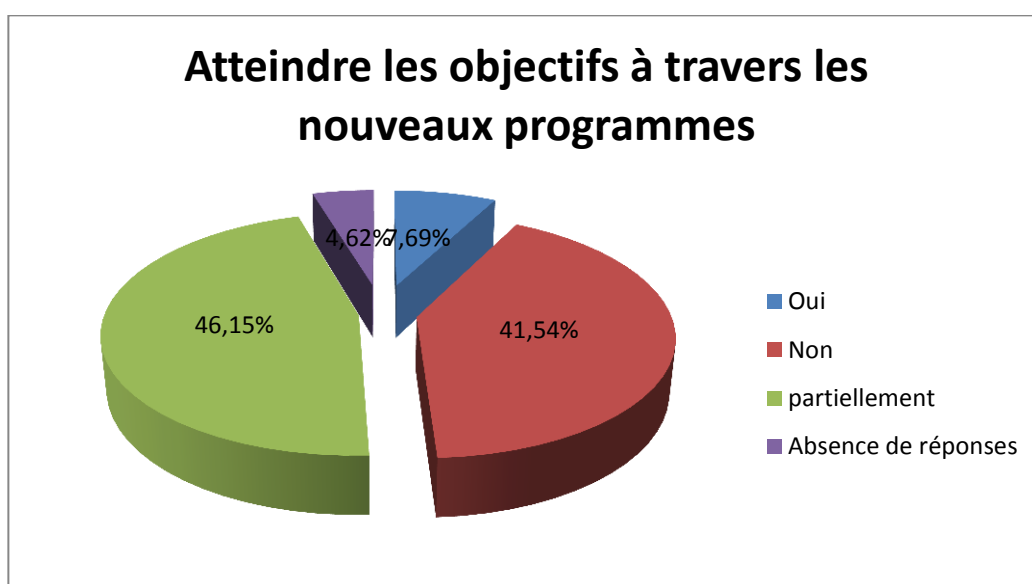


Figure 38 : Finalités des programmes, côté enseignant (1)

Comme nous l'avons avancé, l'appréciation du programme et sa relation avec l'enseignant dépend de plusieurs facteurs, notamment, le contexte d'application et le type d'élèves quand ils éprouvent des difficultés par exemple ou quand ils n'ont pas le profil d'entrée prédéfini. Le système d'évaluation constitue aussi un facteur important dans cette relation lorsqu'il s'agit d'évaluation laissée au libre choix de l'enseignant ou lorsque l'évaluation est imposée. Dans ce dernier cas, le programme est généralement contraignant pour l'enseignant

h. Des ambitions pour l'apprentissage

Question n°40 : Considérez-vous que le système d'enseignement permet aux élèves d'avoir une parfaite maîtrise des langues enseignées ?

Oui, non ou peut-être ?

Nous avons conscience ici que la maîtrise parfaite d'une langue n'est pas une simple compétence à installer ou à développer mais nous l'admettons comme un seuil maximal et un critère de profil de sortie tissé durant les années de cursus obligatoire par de multiples compétences spécifiques et sous-objectifs. Dans ce sens, seulement 10.77% des réponses sont en faveur de l'idée. 30.77% marquent l'incertitude et une majorité de 53.85% infirment l'aptitude du système –par le biais de ces nouveaux programmes- à offrir aux élèves la possibilité d'une maîtrise parfaite des langues enseignées.

Tableau 42: Finalités des programmes, côté apprenant (1)

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	7	10.77%
Non	35	53.85%
Peut être	20	30.77%
Absence de réponses	3	4.62%

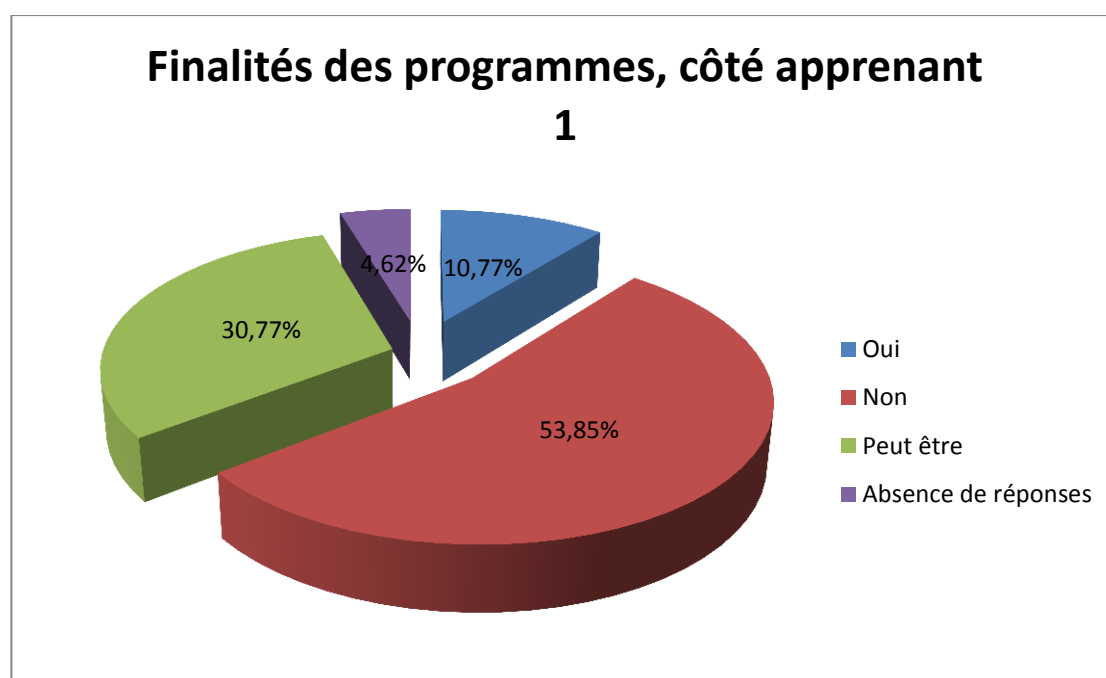


Figure 39 : Finalités des programmes, côté apprenant (1)

En réalité, d'aucune expression explicite ou implicite, ni dans les programmes ni dans les autres documents sources ou annexes, ne figure l'expression de maîtrise¹ parfaite des langues. Nous voulions seulement tester le degré d'espoir et les attentes

¹ Il est sans rappeler que le concept même de maîtrise est remis en cause par les chercheurs.

des enseignants de ces nouveaux programmes. Et il paraît quand même qu'il y a une catégorie optimiste quant aux finalités espérées.

T) Avis synthèse des enquêtés

Question n°41 : Trouvez-vous qu'une didactique du plurilinguisme contribue à l'amélioration des compétences communicatives des élèves ? Justifiez.

La question a marqué le taux d'abstention le plus élevé. 26.15% n'ont pas donné de réponse, ou ils estiment la réponse évidente du point de vue que toute innovation, tout ajout dans le domaine est censé contribuer à l'amélioration des compétences des apprenants ou ils n'ont pas saisi la notion. Ce que nous avons visé le plus par cette question est bien les justifications et explications que donneraient les enquêtés

Tableau 43: Contribution de la didactique du plurilinguisme à l'amélioration des compétences communicatives

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	35	53.85%
Non	7	10.77%
Peut être	6	9.23%
Absence de réponses	17	26.15%

Nous avons repéré 53.85% des réponses en faveur de l'adoption d'une didactique du plurilinguisme avec 9.23% moins optimistes au sujet alors que 10.77% seulement des réponses ne voient pas que cela puisse apporter du nouveau en matière de compétences communicatives.

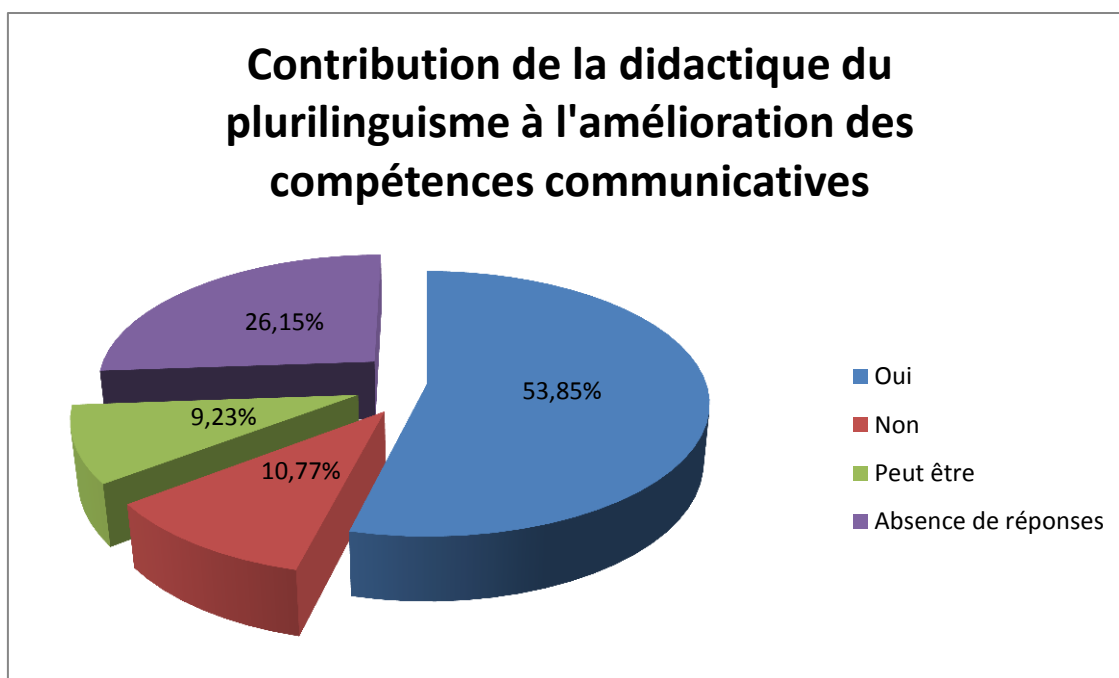


Figure 40 : Contribution de la didactique du plurilinguisme à l'amélioration des compétences communicatives

Les justifications avancées convergent presque toutes vers l'affirmation qu'une didactique du plurilinguisme enrichit les compétences communicatives des apprenants. Voici quelques exemples donnés par les enquêtés :

-« Oui, absolument, une personne plurilingue peut s'ouvrir sur le monde facilement en communiquant avec des groupes sociaux divers »

-« Oui, le plurilinguisme permet de comprendre le fonctionnement des langues de culture des réflexions métalinguistiques d'enrichir le lexique de façon globale et transversale »

-« effectivement, celui qui pratique plusieurs langues est plus apte à communiquer avec des personnes qui parlent différentes langues »

«رغم أن اللغة الأم لغة الإعجاز، إلى أن الفرد الجزائري والمتعلم خاصة وجب عليه التفتح نحو بوابة

العالمية بالتمرس والتوجه للتعدد اللغوي قصد سلاسة واكتساب كفاءة التواصل

«نعم لانه يسهل الشرح والفهم واقتصاد الوقت»

En résumé, la plupart des enseignants valorisent tout ce qui pourrait contribuer à une meilleure communication entre les apprenants. Un de nos enquêtés aimerait bien que ses élèves utilisent plusieurs langues sans problème, surtout quand il s'agit de choisir entre le tamazight et l'arabe. Pour lui, ça économise beaucoup de temps et d'efforts.

U) Propositions et remarques des enquêtés

Question n° 42 : Enfin, si vous avez des remarques, des idées ou des suggestions aux concepteurs des programmes ? Proposez-les.

Nous avons résumé les propositions données en quelques points essentiels évoqués par les enquêtés, et, en l'absence de critères bien définis permettant leur catégorisation, nous les avons énumérées par ordre de récurrence :

- a. Programmes et manuels : dans ce point, nous trouvons des propositions concernant la révision des programmes, l'allègement des programmes, l'actualisation et la mise à jour des manuels, l'enrichissement de la dimension culturelle des textes et des manuels proposés. En parallèle, selon les enseignants, il faut consulter les praticiens du terrain, le corps enseignant de chaque cycle s'occupe des programmes et manuels qui le concernent, disent certains enseignants.
- b. Moyens et supports : beaucoup sont les enseignants qui se plaignent du manque de moyens surtout à l'école primaire ; de l'absence des salles informatiques qui peuvent servir de laboratoire de langues et du manque de supports audio-visuels. Même les programmes ne sont pas à la portée de tous les enseignants, seuls les manuels prennent l'intérêt de la tutelle où elle insiste à ce que chaque élève doit avoir des copies.
- c. Contextualisation : il s'agit ici des propositions qui ont insisté sur la prise en considération du milieu sociogéographique des élèves. Certains enquêtés opposent Nord/ Sud en montrant du doigt la différence des contextes socioculturels des élèves qui impactent forcément l'apprentissage des langues chez les élèves. D'autres proposent la prise en compte des dialectes qui font la langue du foyer, tels que le kabyle, l'arabe algérien ou autre. Selon eux, l'école doit s'adapter à ces conditions par l'adaptation des programmes et des manuels.
- d. Formation continue : quelques propositions repérées soulignent l'importance de la formation continue, à caractère obligatoire tels les séminaires, les journées pédagogiques ou les regroupements de formation ou à caractère libre comme la formation autonome.

- e. Volume horaire : d'un ton subjectif, chaque enseignant réclame plus de temps alloué à la langue qu'il enseigne en posant que le programme est trop chargé. D'autres enseignants plus objectifs en ayant une vision plus globale du système éducatif entier désirent qu'on consacre plus de temps à l'enseignement des langues en général.

Pour conclure sur la question, la plupart de nos enquêtés par leurs propositions soulignent un manque quelque part dans les programmes. Ceci mine pour nous une certaine insatisfaction vis-à-vis de ces nouveaux programmes.

3. Analyse horizontale des réponses collectées

Dans cette partie de l'analyse des réponses collectées, nous allons essayer de combiner les réponses des enquêtés afin d'en dégager des liens et des enchaînements qui pourraient être significatifs pour notre étude. L'école d'aujourd'hui, en Algérie ou ailleurs, a un caractère plurilingue/ pluriculturel étant donné la présence des élèves en son sein, des élèves représentant une diversité culturelle, linguistique, socio-économique, une diversité d'identité, d'apprentissage, de capacités, de besoins et une diversité de l'expérience personnelle. Cependant, l'idéal espéré ou le profil des élèves attendu par le pouvoir politique éducatif et/ou linguistique n'est pas toujours apprécié de la part du corps enseignants. Souvent, l'application des nouveaux programmes rencontre une certaine résistance. Il est tout à fait naturel que la conception des programmes et leur mise en œuvre constituent deux étapes complémentaires complètement différentes. La première étant une tâche purement académique, un travail de recherche, de laboratoire, et même si elle est laborieuse, cette tâche est naturellement différente de la deuxième qui se veut plus pratique et qui se trouve confrontée à des réalités contextuelles sous-estimées ou négligées. Nous faisons allusion ici aux langues comme l'arabe algérien non reconnu dans les textes officiels notamment ceux qui ont fait l'objet d'analyse dans le présent travail, ou le tamazight comme langue nationale et officielle, mais qui reste optionnelle. Ceci, rappelons-le, renvoie à notre première hypothèse relative à l'existence d'une certaine résistance aux changements ! Là aussi une porte s'ouvre largement sur deux voies d'interprétation ; chacune d'elles mérite un traitement à part entière. La résistance du côté de la société, représentée par le corps des enseignants, aux changements imposés par les nouveaux programmes. Nous l'avons ressenti par le taux d'insatisfaction éprouvé par des enseignants à travers les réponses

précédemment analysées. Et, d'un autre côté, la résistance à l'intérieur même des programmes aux différents changements que vit la société algérienne. En d'autres mots, les nouveaux programmes prennent-ils en considération la réalité plurilingue/pluriculturelle de la société algérienne, ou le principe de l'État-nation règne toujours sur le système éducatif ? L'analyse que nous allons présenter tente de dégager les représentations des enseignants sur ce point précisément. Leurs réponses nous offrent une vue panoramique et nous aident à économiser le temps d'analyser tous les programmes dédiés aux langues dans le cadre de la dite deuxième génération de réforme scolaire. En ajoutant cela aux résultats obtenus de l'analyse des documents et de la première partie de l'analyse des résultats du questionnaire, nous pourrions confirmer la première hypothèse ou la réfuter. Pour rappel, nous avons anticipé que le système éducatif algérien depuis longtemps monolingue fait face à la diversité linguistique et culturelle.

Dans cette partie de l'analyse sur les variables prédéfinies et mentionnées dans la partie consacrée à la description du questionnaire. Nous signalons que dès le commencement, il nous a semblé plus pertinent d'éliminer certaines variables au profit d'autres qui donnent les mêmes résultats ou pour de meilleures indications dans le sens des objectifs visés par notre enquête. Nous avons retenu par exemple la variable de l'expérience ainsi que celle de la langue maternelle et nous avons omis volontairement celles qui concernent l'âge, le lieu de résidence et l'origine. Vu qu'avec le développement du secteur de l'éducation et l'exigence d'un certificat de résidence pour le passage au concours de recrutement, il est devenu rare qu'un enseignant vient d'autres wilayas. Notre échantillon comprend en réalité quelques cas : deux enseignants d'arabe, l'un de Djelfa et travaillant à Tizi-Ouzou, l'autre travaille à Boumerdès alors qu'il est d'origine de Ouargla. Il y a également deux enseignants de français travaillant à Ghardaïa, l'un de Saida, l'autre de Batna. Mais, après la consultation de leurs réponses, ces cas n'affectent en rien l'analyse globale des résultats. En raisonnant de la sorte nous avons fixé quelques objectifs spécifiques :

- ✓ Décrire la représentation de la compétence plurilingue/ pluriculturelle chez les enseignants.
- ✓ Connaître le niveau de formation des enseignants en didactique du plurilinguisme.
- ✓ Présenter la manifestation de la compétence plurilingue/ pluriculturelle en classe.

- ✓ Exposer l'attitude des enseignants vis-à-vis de ce type de compétence.
- ✓ Identifier et démontrer la prise en considération de la diversité sociolinguistique/ socioculturelle dans les nouveaux programmes.

A. Selon la variable « sexe »

Nous rappelons que notre échantillon comprend 36 femmes et 29 hommes soit 55.38% sont des femmes¹. Pour ce qui est de la conception du plurilinguisme et la compétence plurilingue pluriculturelle, nous remarquons que tous les enquêtés partagent les mêmes idées sauf que les femmes parlent du phénomène au niveau de l'individu alors que la plupart des hommes l'évoque au niveau communautaire ou social. D'un autre côté, les femmes utilisent un vocabulaire plus appréciatif tel que : richesse, ouverture, culture, une très belle chose, *it makes you special* ... Les hommes paraissent plus objectifs dans leurs propos.

En ce qui est de l'attitude des enseignants envers l'idée de recourir à la langue maternelle, (la L1 des élèves) ou à une langue tierce pour résoudre une situation de blocage. Le tableau suivant nous donne un aperçu sur la situation :

Tableau 44: Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'oral (2)

3. à quelle fréquence se manifeste la compétence plurilingue/ pluriculturelle au sein de vos classes ?		
Lors des interactions orales		
Souvent	20.69%	16.67%
De temps en temps	31.03%	63.89%
Rarement	27.59%	13.89%
Jamais	20.69%	5.56%

¹ Voir figure 3 p.158.

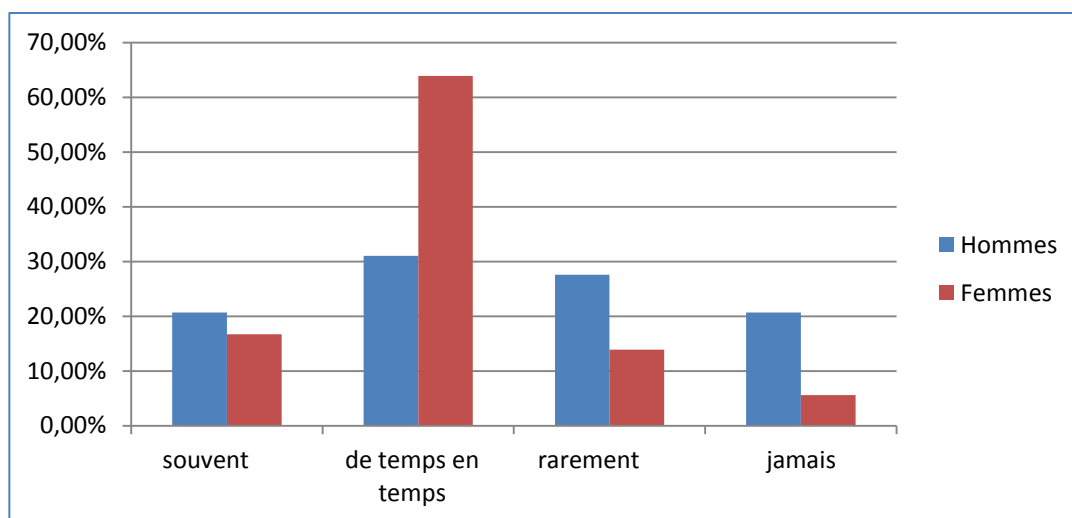


Figure 41 : Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'oral (2)

Les interactions orales en classe de langue sont un environnement naturel où les élèves utilisent leurs langues maternelles L1 pour s'exprimer ou pour comprendre un message oral. Cette situation se manifeste différemment d'une classe à l'autre et d'un enseignant à l'autre. Généralement, les femmes enseignantes sont plus exposées à de telles situations. Seules 5.56 % d'entre-elles déclarent n'avoir jamais vécu le mélange de langues en classe. La manifestation du plurilinguisme de temps en temps à un pourcentage de 63.89 % dans les classes dont l'enseignant est une femme, cela veut dire le double par rapport aux classes gérées par des hommes, se justifie par la tolérance des femmes ou par le fait qu'elles utilisent plus d'oral durant leurs séances (Dumais & Soucy, 2020). En termes de pédagogie, elles favorisent l'approche communicationnelle (ibid.) où l'élève doit prendre la parole dans des situations diversifiées. Dans cette approche, l'oral prépare souvent à l'écrit. Ceci explique le résultat suivant sur la manifestation du plurilinguisme dans les productions écrites des élèves :

Tableau 45: Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'écrit (2)

Dans les productions écrites		
Souvent	16%	8.82%
Quelques mots/expressions	56%	67.65%
Jamais	28%	23.53%

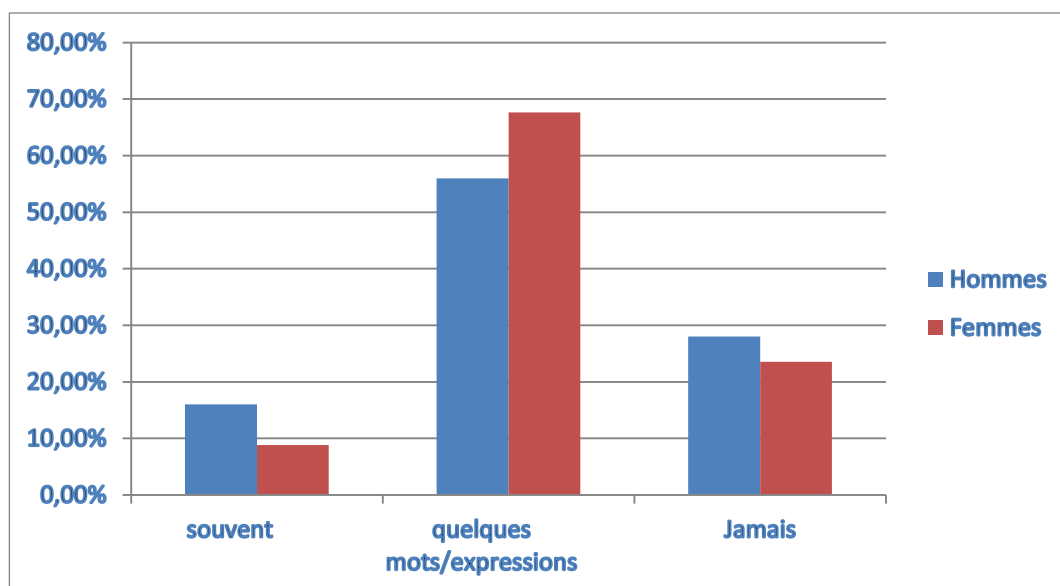


Figure 42 : Manifestation de la compétence plurilingue/pluriculturelle à l'écrit (2)

Nous constatons un certain équilibre dans les résultats entre l'oral et l'écrit avec une petite augmentation de la fréquence de présence du phénomène à l'écrit, chose évidente pour cette compétence chez les élèves où l'écrit est strictement évalué par rapport à l'oral. Le phénomène a plusieurs facettes qui méritent des études en profondeur mais pour notre enquête, nous n'avons ciblé qu'une seule facette qui est la réaction des enseignants dans ces situations.

Tableau 46: Réaction (1*) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe

4. Comment réagissez-vous dans de telles situations ?		
Je ne le permets pas	17.24%	22.22%
Je le tolère	41.38%	38.88%
J'en profite	41.38%	38.88%

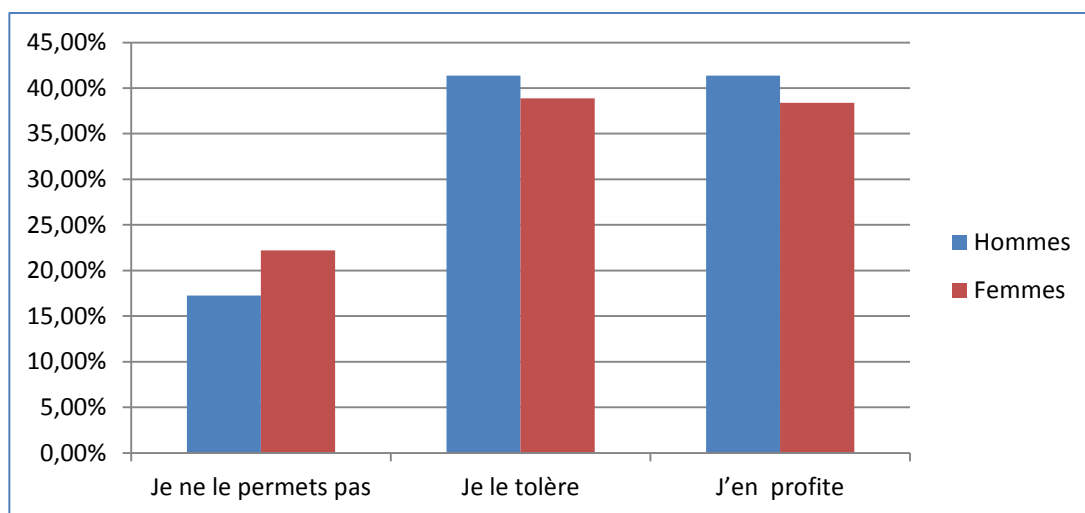


Figure 43 : Réaction (1*) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe

Là aussi, l'équilibre règne entre les hommes et les femmes enseignants. Cependant, 17.24% des hommes et 22.22% des femmes enseignantes ne permettent pas que leurs élèves utilisent une langue autre que celle de la matière qu'ils assurent en expression orale ou écrite. Ainsi, des sujets interrogés semblent être tolérants et exploitent les compétences plurilingues/ pluriculturelles pour des fins pédagogiques. Ils demandent à l'élève par exemple de reformuler en langue cible en l'orientant par des illustrations ou par de simples gestes ou bien ils demandent à un autre élève de l'aider. Seulement 13.88% des enseignantes le font elles-mêmes. Les enseignants hommes se comportent apparemment de la même manière selon les réponses exprimées. La différence est remarquable en situation d'explication où l'apprenant est placé en situation de réception/ compréhension.

Tableau 47: Réaction (3*) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe

6. quand un élève demande une explication en d'autres langues :		
✓ Vous reprenez en la langue demandée	37.94%	72.22%
✓ Vous refusez de passer à une autre langue	31.03%	11.11%
✓ Autres	31.03%	16.67%

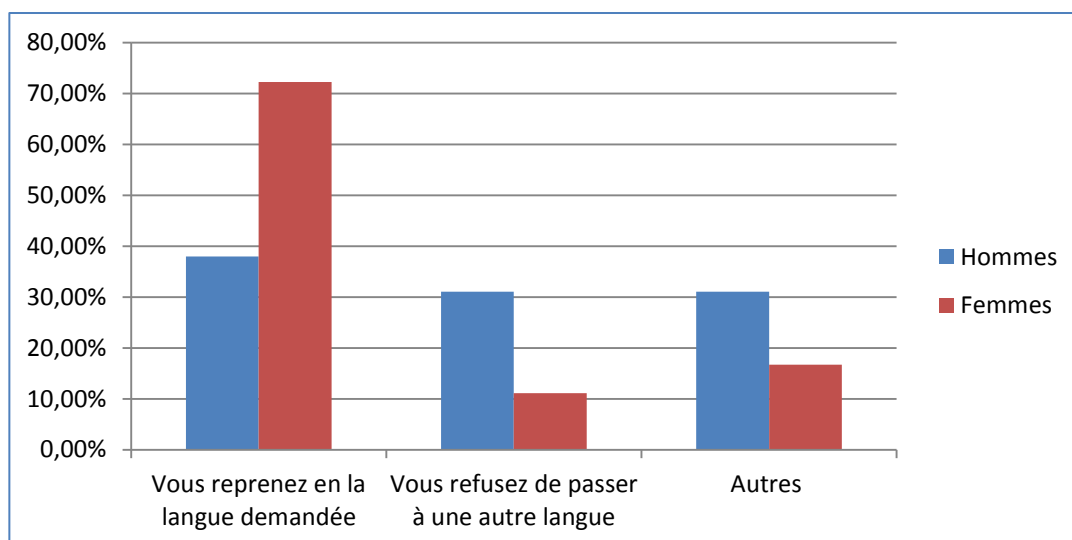


Figure 44 : Réaction (3*) des enseignants vis-à-vis le plurilinguisme en classe

Là, 11.11% des enseignantes refusent d'expliquer quoique ce soit en d'autres langues même si l'apprenant le demande. Cette catégorie représente le tiers des enseignants hommes avec un pourcentage de 31.03%. Toutefois, 72.22% des femmes obéissent aisément à la demande d'explication en d'autres langues. Cette attitude confirme une fois de plus la tolérance des enseignants et leurs représentations de positivité du plurilinguisme. Une bonne partie d'eux, soit 37.94% des hommes et 44.44% des femmes, estime que l'enseignement/ apprentissage des langues compte plus sur les savoirs d'expérience de l'enseignant et sur les compétences pédagogiques acquises durant cette période qui lui permettent de manipuler à bien les différentes situations et d'en tirer profit. 62.07% des hommes semblent plus rigides. Ils jugent plus important de s'appuyer sur les savoirs professionnels et les compétences linguistiques de l'enseignant pour réussir ce type d'enseignement. L'ambiguïté entre savoirs d'expérience et savoirs professionnels vient à notre sens du contraste entre la pédagogie et la didactique. On estime que tout ce qui a relation avec l'expérience est pédagogique, et tout ce qui est professionnel ou académique vient de la didactique. Le débat sur ce sujet est incessamment discuté et doit trouver son remède dans la formation des enseignants. Nous avons découvert lors de notre travail que le tiers des enseignants n'ont jamais bénéficié d'une formation quelconque à la didactique, du plurilinguisme tout spécialement. La variable genre, nous l'avons jugée, n'est pas significative par rapport à la formation des enseignants. Alors nous allons poursuivre l'analyse en essayant d'extraire les points d'accord et

de désaccord dans les avis des deux genres sur le plurilinguisme dans les nouveaux programmes.

D'abord, il est remarquable, selon le tableau ci-dessous, que deux tiers des enseignants répondants nient la prise en compte de la pluralité linguistique en Algérie dans les programmes dit de la deuxième génération.

Tableau 48: Prise en compte de la diversité dans les nouveaux programmes (2)

III) le plurilinguisme dans les nouveaux programmes ?		
1. La pluralité linguistique est-elle prise en compte dans les nouveaux programmes ?		
✓ Oui	33.33%	33.33%
✓ Non	66.67%	66.67%

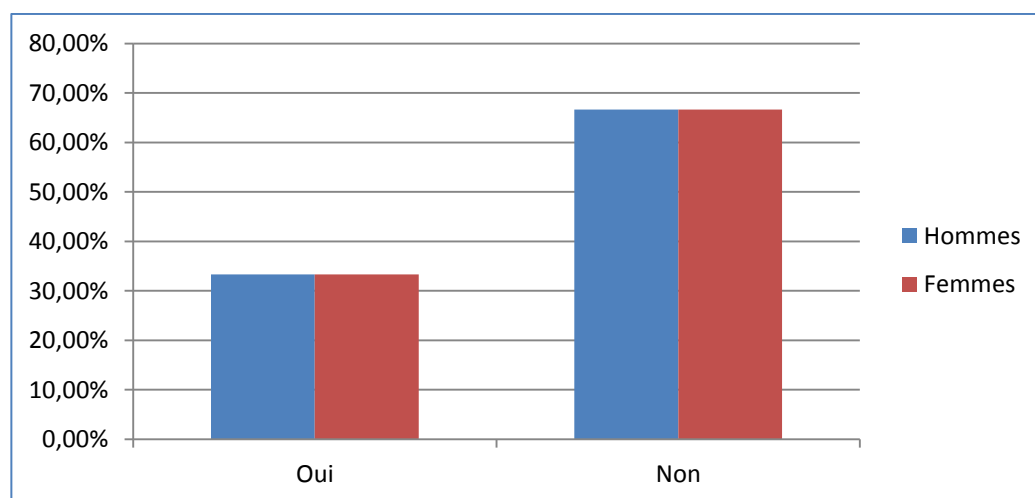


Figure 45 : Prise en compte de la diversité dans les nouveaux programmes (2)

Il fallait que les réponses soient justifiées ou illustrées pour donner plus de crédibilité au tiers des enseignants qui ont confirmé que la diversité linguistique est prise en considération dans les nouveaux programmes. Mais, en l'absence des illustrations concrètes l'avis des deux autres tiers se renforce plus. Selon notre échantillon, la diversité sociolinguistique algérienne se manifeste en classe sous différents objectifs.

Tableau 49: La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (2)

2. La diversité sociolinguistique algérienne se manifeste en classe de langue autant que moyen pour :		
✓ Expliquer certains faits de langue	51.72%	27.78%
✓ Contrôler la compréhension	41.38%	52.78%
✓ Gérer la séance en créant un climat de confiance	6.90%	19.44%

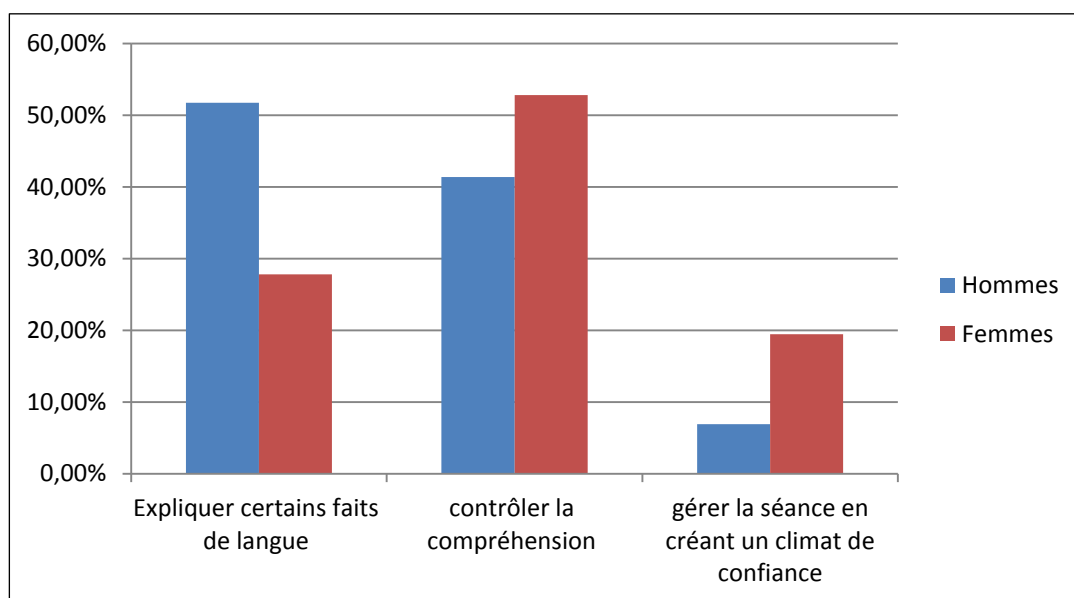


Figure 46 : La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (2)

Chez les enseignants hommes, cette diversité est exploitée comme moyen d'expliquer certains faits de langue par 51.72% des enseignants interrogés, comme moyen de contrôle de la compréhension par 41.38% ou bien, pour 6.90% des enseignants, c'est un moyen de créer un climat de confiance avec les élèves. Chez les femmes enseignantes, c'est plutôt pour contrôler la compréhension des élèves qu'elles ont recours à cette diversité dans 52.78% des cas, pour expliquer certains faits de langue dans 27.78% des cas et un bon nombre d'entre-elles, soit 19.44%, pour gérer la séance en créant un climat de confiance.

Dans tous les cas précédemment cités, il est question de spontanéité, manifestation naturelle du phénomène au sein des classes, parce que la moitié des enseignants hommes et 61.11% des femmes voient qu'il est anti-pédagogique d'utiliser une autre langue que la langue matière d'enseignement en classe. Selon

cette catégorie d'enseignants, cela entrave le processus d'apprentissage. Nous ne retournons pas sur les méthodes traditionnelles basées sur la traduction ni sur les principes fondés sur les sciences cognitives pour justifier l'importance de la langue L'une des élèves pour qu'ils apprennent les langues étrangères ou le recours à une langue tierce dans certaines situations mais nous répliquons tout simplement qu'une bonne partie des enseignants ont conscience des stratégies compensatoires tel que le mimique ou le langage corporel et les apprennent aux élèves. Ils ont conscience également de la fonction sociale de la communication et qu'ils savent préparer l'élève à la vie en société où il y a les Autres, différents des connus en classe ou en familles, où il y a différentes cultures comme les différentes langues.

Les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire connaissent ces différences, culturelles ou linguistiques, ils ont même des préférences que le tableau illustre en chiffres.

Tableau 50: Langue préférée à y recourir si nécessaire (2)

4. En cas de nécessité, préférez-vous le recours à :		
✓ L'arabe classique	27.59%	36.11%
✓ Le tamazight	6.90%	8.33%
✓ Le français	10.34%	19.44%
✓ L'anglais	6.90%	5.56%
✓ L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	48.28%	30.56%

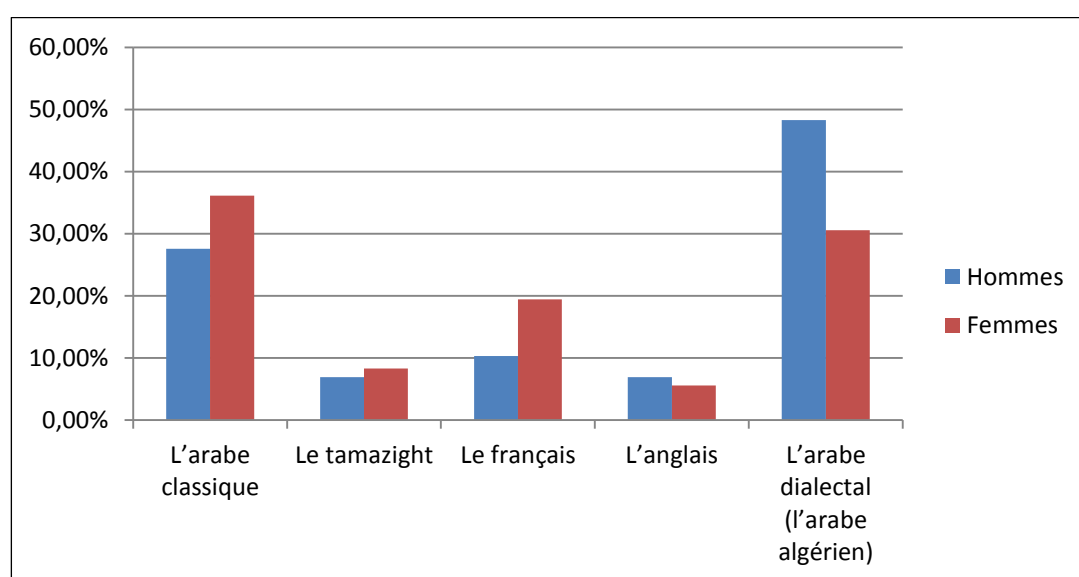


Figure 47 : Langue préférée à y recourir si nécessaire (2)

Selon ces pourcentages, les femmes enseignantes préfèrent recourir à l'arabe classique au premier rang avec 36.11%, puis à l'arabe dialectal avec 30.56% et 19.44% préfèrent le français. Chez les hommes, l'arabe dialectal vient comme premier choix pour 48.28% et l'arabe classique pour 27.58% enseignants. Le français est en troisième position avec un pourcentage de 10.34%. Cela signifie qu'il faut prendre l'arabe dialectal dit aussi l'arabe algérien avec plus de sérieux de la part de la tutelle. En réalité, même si nous n'avons pas interrogé les enseignants explicitement sur la place de l'arabe algérien à l'école, la tolérance envers le recours des élèves à cette langue, leurs demandes d'explication et l'aisance de communication en cette langue ainsi que la préférence même des enseignants de l'exploiter en classe lui accordent la primauté comme langue d'enseignement (Bouziri, 2015). D'un côté, c'est une réalité sociale à ne pas négliger, les demandes de son adoption suivent un mouvement ascendant ces dernières années et d'un autre côté, les enseignants dans leur exercice considèrent la langue en tant qu'outil comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 51: Enseignement des langues, objet/ outil (2)

6. Enseignez-vous la langue comme :		
✓ Objet	31.03%	19.44%
✓ Outil	68.97%	80.56%

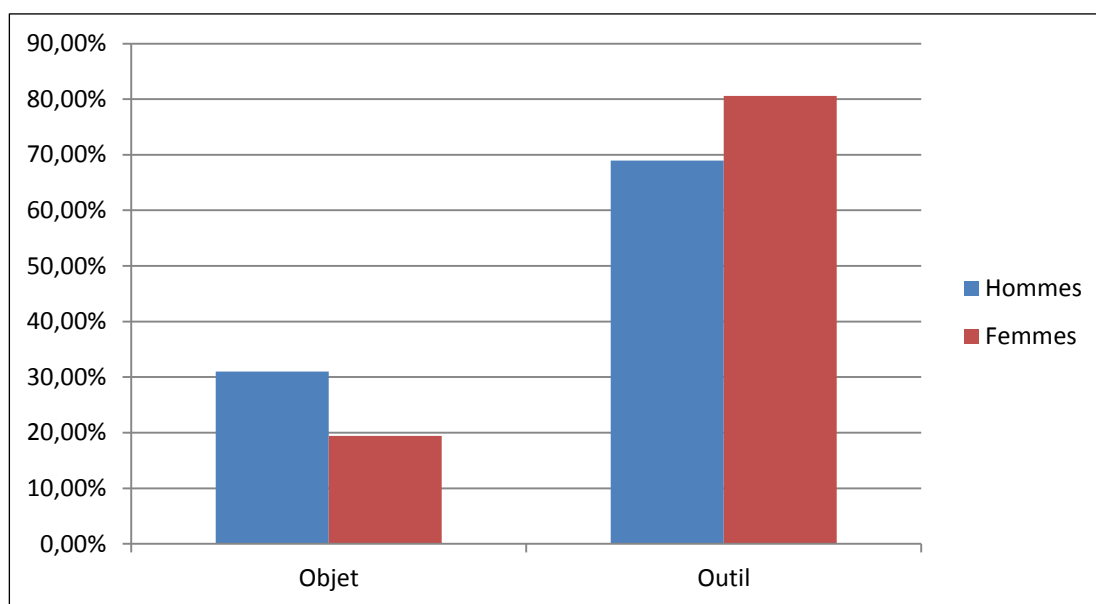


Figure 48 : Enseignement des langues, objet/ outil (2)

Comme l'illustre les résultats, 68.97% des hommes et 80.56% des femmes enquêtés enseignent la langue comme outil. Cette conception a fait l'objet de multiples études. Nous y retournons en analysant la question selon la variable langue d'enseignement. Nous insistons ici sur les questions qui ont montré d'observables écarts dans les résultats entre les deux sexes d'enseignants, par exemple, sur la question de concurrence ou complémentarité entre langues.

Tableau 52: Concurrence ou complémentarité entre les langues en Algérie (2)

9. Les langues étrangères et les langues premières des Algériens sont-elles en situation de :		
✓ Concurrence	64%	47.06%
✓ Complémentarité	36%	52.94%

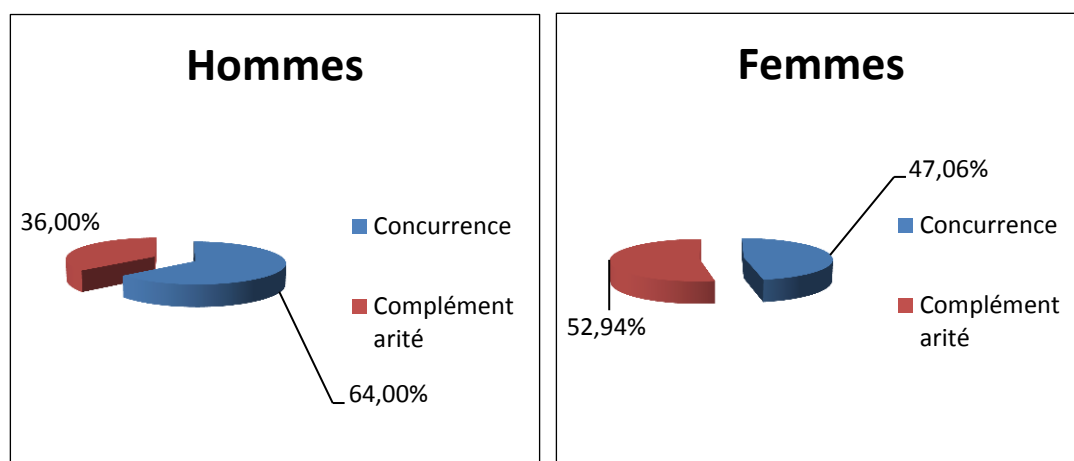


Figure 49: Concurrence ou complémentarité entre les langues en Algérie (2)

Chez les enseignants hommes, 64% estiment que les langues étrangères sont en concurrence avec les langues premières des Algériens alors que 52.94% des femmes enseignantes jugent la relation comme complémentaire.

Sur la question de l'apprentissage simultané des langues, 65.38% des hommes en voient l'impossibilité contre 69.70% des femmes qui disent qu'il est possible ou qui estiment possible cet apprentissage des langues étrangères en même temps que l'apprentissage des langues nationales et officielles.

Tableau 53: Possibilité de l'apprentissage simultanée des langues (2)

Ou bien, voyez-vous qu'ils peuvent les apprendre simultanément : (C'est une alternative à la question précédente qui était sur l'ordre de l'apprentissage des langues au primaire pour les élèves algériens)		
✓ Possible	34.62%	69.70%
✓ Impossible	65.38%	30.30%

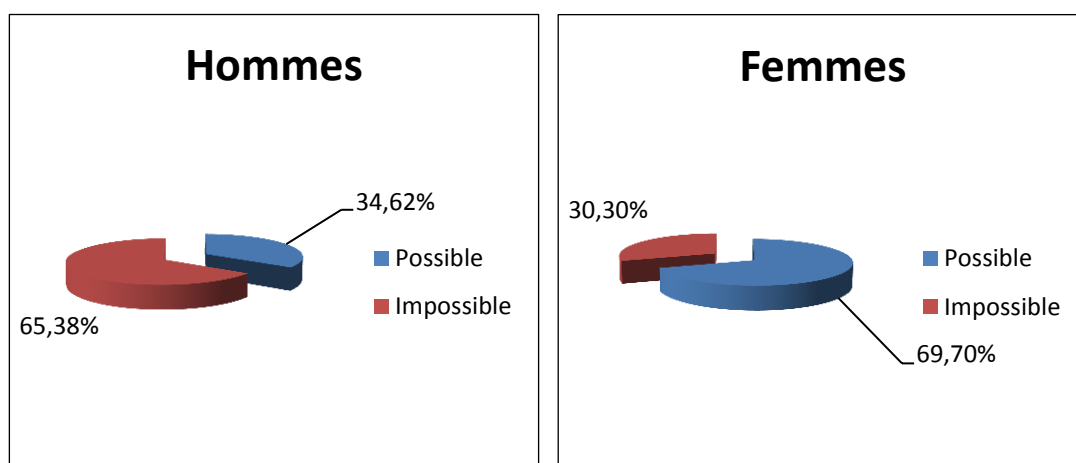


Figure 50: Possibilité de l'apprentissage simultanée des langues (2)

D'après ces résultats, les femmes paraissent plus optimistes. Sachant que dans les sciences cognitives, les études ne cessent d'affirmer les différences clés que possèdent les femmes à l'opposé des hommes à l'égard de l'apprentissage des langues. Il s'agit d'aptitudes innées au premier abord certes mais personne ne peut négliger le fait que la majorité des étudiants dans les filières des sciences humaines, notamment dans les filières lettres et langues sont des femmes et sont-elles qui réussissent mieux. Ce fait faisait constat de plusieurs recherches sur les activités cérébrales chez les deux sexes et les méthodes d'apprentissage ainsi que les stratégies déployées surtout en apprentissage des langues. Ces recherches ont démontré que les femmes sont plus motivées et donc plus douées pour apprendre les langues que les hommes (Rock Ton Anglais, 2020).

Une de nos questions sur les nouveaux programmes, concernant la valorisation des compétences linguistiques ou les compétences de communication a montré la prédisposition des femmes à l'enseignement/ apprentissage des langues pour des fins communicationnelles.

Tableau 54: Les compétences dans les nouveaux programmes (2)

14. Ces programmes valorisent beaucoup plus :		
✓ Les compétences linguistiques	59.09%	34.38%
✓ Les compétences de communication	40.91%	65.62%

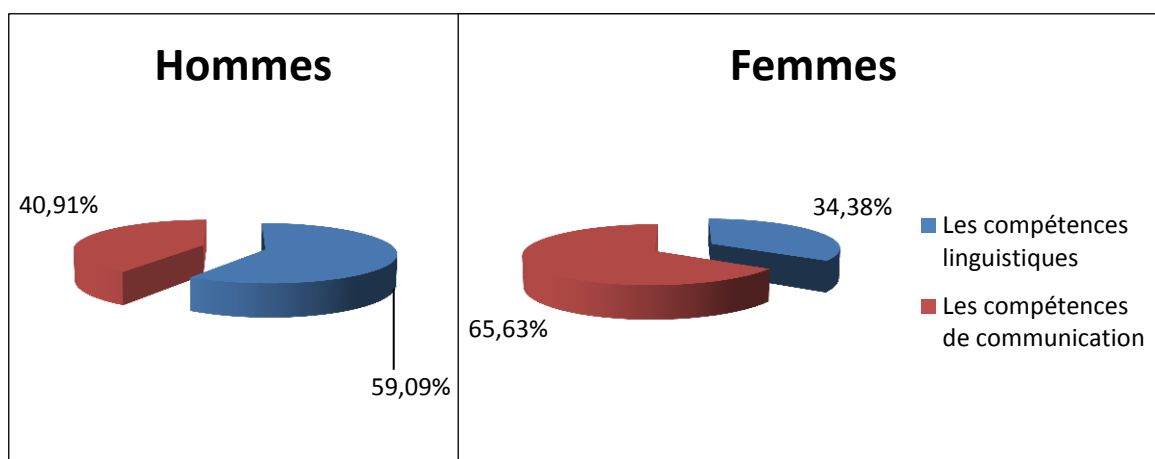


Figure 51: Les compétences dans les nouveaux programmes (2)

Cette prédisposition à la communication justifie les représentations d'ailleurs collectives que les femmes parlent et discutent plus que les hommes, qu'elles conversent plus et plus aisément ce qui leur permet une rapide amélioration dans l'apprentissage des langues.

La centration chez les femmes sur l'aspect communicationnel a été justifiée dans leurs réponses sur l'avant-dernière question ouverte. La quasi-totalité des femmes interrogées trouvent que la didactique de plurilinguisme contribue à l'amélioration des compétences communicatives des élèves, par exemple, nous pouvons lire des réponses telles que :

« Oui, absolument, une personne plurilingue peut s'ouvrir sur le monde facilement en communiquant avec des groupes sociaux divers »

« Oui, la didactique du plurilinguisme permet aux apprenants de communiquer dans plusieurs langues et dans différentes situations de communication »

« Oui, le plurilinguisme permet de comprendre le fonctionnement des langues de culture des réflexions métalinguistiques d'enrichir le lexique de façon globale et transversale »

« أكيد لأنها تهنيء مواطن قادر التواصل مع اشخاص لا ينتمون الى ثقافته »

Chez les enseignants hommes, la plupart d'entre eux partagent ces confirmations :

« Oui, bien sûr. Lorsqu'on prend en considération le facteur sociolinguistique, on contribue énormément au facteur interculturel inhérent. Avec au moins deux langues, on perçoit nettement la réalité vécue. »

« رغم أن اللغة الأم لغة الإعجاز إلا أن الفرد الجزائري والمتعلم خاصة وجب عليه التفتح نحو بوابة العالمية بالتمرس والتوجه للتعدد اللغوي قصد سلاسة واكتساب كفاءة التواصل »

Il est clair d'après ces confirmations que les enseignants des deux sexes ont tendance à multiplier les langues, les exercices, les méthodes, les programmes... ils trouvent réellement en la diversité une richesse. Ils ont conscience que leur mission d'enseigner les langues, étrangères surtout, même dans une approche communicative ou pragmatique, dépasse la simple finalité d'apprendre aux élèves à parler pour parler. Ils aspirent alimenter leur soif en nouveautés et en développement dans une didactique du plurilinguisme.

B. Selon la variable « Langue maternelle ou L1 »

Sous cet angle de vue de notre analyse, nous avons jugé, dès les premières lectures des réponses, non pertinent de séparer les variables d'origine ethnique, de résidence et de lieu de travail de la variable de langues maternelles des enquêtés, leurs langues L1. Il est naturel dans le cas de notre sujet que la langue une indique généralement l'appartenance ethnique et que le lieu de résidence, nous l'avons constaté, a perdu sa valeur dans la présente recherche vu le développement des secteurs de l'éducation nationale et celui des écoles nationales supérieures implantées sur tout le territoire du pays. Nous avons visé par cette question concernant le lieu de résidence les situations où l'enseignant exerce dans un milieu socio-culturellement différent du sien. De telles situations font naître des interactions pouvant enrichir notre corpus. Malheureusement ça n'a pas donné l'occasion d'y aller trop loin.

Nos enquêtés d'origine arabophone représentent 72.30% de l'échantillon, les berbérophones 26.16% et un enquêté (01.54%) dit avoir le français comme langue maternelle.

Tous les enseignants partagent presque les mêmes représentations du plurilinguisme. Ils vivent les mêmes situations à l'école et travaillent dans les mêmes conditions. La plupart n'ont pas bénéficié de formation à la didactique du plurilinguisme et tous souhaitent en bénéficier. Cela a rendu difficile notre tâche d'extraire les différences.

Toutefois, nous avons pu constater que les propos des berbérophones définissant le plurilinguisme et la compétence plurilingue/ pluriculturelle se sont plus focalisés sur l'individu et sur la compétence de la compétence orale alors que les représentations des arabophones se focalisent beaucoup plus sur la culture et le rapport à la société ce qui donne à leurs représentations une valeur sociale plus que relatives à soi.

En classe, tous les enseignants vivent des situations où le plurilinguisme se manifeste naturellement. Ce sont les réactions qui diffèrent un peu. En réalité, 81.25% des berbérophones et 77.28% des arabophones éprouvent de la tolérance ou profitent de la situation à des fins pédagogiques comme le montre le tableau suivant :

Tableau 55: Réaction (1) des enseignant vis-à-vis le plurilinguisme en classe**

4. Comment réagissez-vous dans de telles situations ?		
✓ Je ne le permets pas	22.72%	18.75%
✓ Je le tolère	38.64%	43.75%
✓ J'en profite	38.64%	37.50%

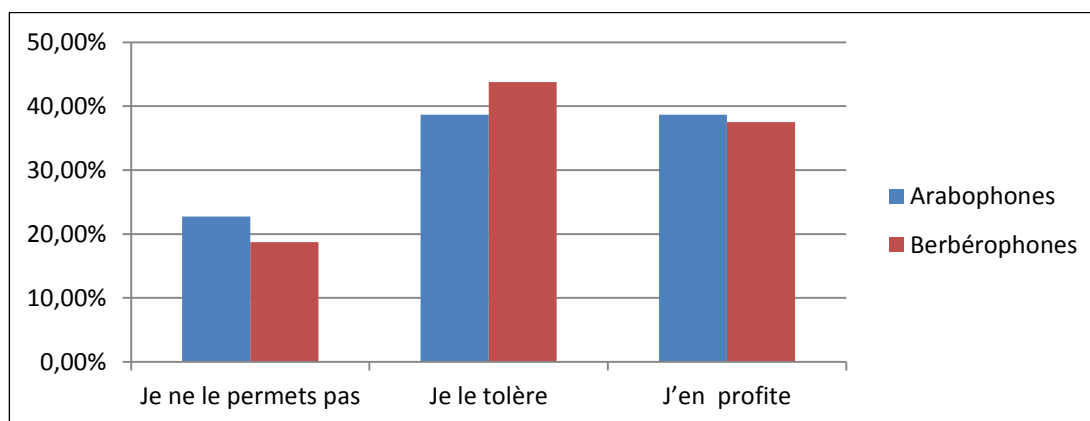


Figure 52 : Réaction (1) des enseignant vis-à-vis le plurilinguisme en classe**

Peu d'enseignants berbérophones, 18.75%, permettent aux élèves d'utiliser une langue autre que celle qu'ils enseignent en classe. Et si un élève demande une explication en d'autres langues 23.53% d'entre eux refusent d'obéir, et c'est presque le même taux chez les enseignants arabophones avec un pourcentage de 21.28%.

Tableau 56: Réaction (1) des enseignant vis-à-vis le plurilinguisme en classe**

6. Quand un élève demande une explication en d'autres langues :		
✓ Vous reprenez en la langue demandée	68.09%	64.71%
✓ Vous refusez de passer à une autre langue	21.28%	23.53%
✓ Autres	10.64%	11.76%

Comme l'illustre le tableau ci-dessus, expliquer ou reprendre en la langue demandée par les élèves ou même utiliser d'autres stratégies de compensation, les réactions des enseignants se rapprochent quantitativement et qualitativement sans traces apparente d'origine ethnique.

Cependant, les points de vue des enseignants diffèrent sur la question des savoirs d'expérience de l'enseignant ou ses savoirs professionnels qui sont à la base de l'enseignement/ apprentissage des langues. 46.81% des enseignants arabophones voient en l'expérience de l'enseignant la clé de réussite de la tâche contre 35.29% seulement des berbérophones qui partagent cet avis.

Tableau 57: A la base de l'enseignement des langues (2)

7. Pensez-vous que l'enseignement/ apprentissage des langues compte plus sur :		
✓ Les savoirs d'expérience de l'enseignant	46.81%	35.29%
✓ Les savoirs professionnels (compétences linguistiques) de l'enseignant	53.19%	64.71%

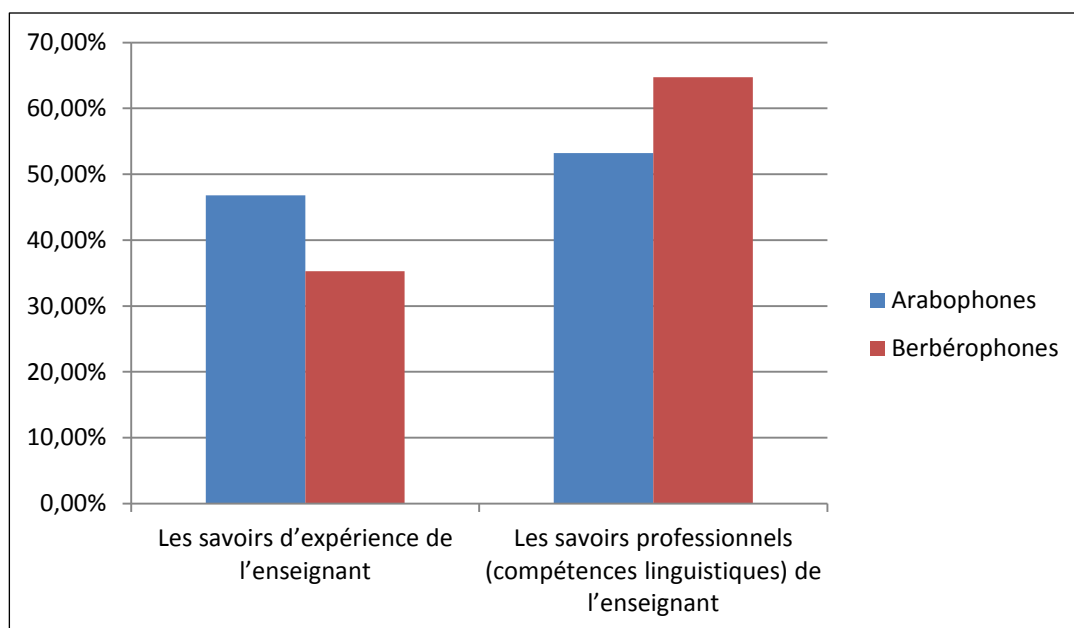


Figure 53 : A la base de l'enseignement des langues (2)

C'est dire que, pour la majorité des enseignants berbérophones, l'enseignement/ apprentissage des langues compte plus sur les compétences linguistiques et les savoirs professionnels de l'enseignant.

Une autre représentation partagée par plus de 83.08% de tout l'échantillon est que la pluralité linguistique représente un atout pour l'enseignement/ apprentissage des langues. Cela mérite d'être félicité sachant qu'une étude antérieure (elle n'est pas l'unique), datant de 2014 menée par Pr H.Akmoun lui a « *permis de confirmer, une fois de plus, les représentations négatives des enseignants, non pas à l'égard de la notion d'interdisciplinarité de manière générale, mais au croisement des disciplines dont la langue d'enseignement est différente* » (Akmoun, 2014, p. 244). En d'autres mots, parmi plusieurs autres interprétations, le niveau de formation des enseignants n'avait pas atteint sa maturité dans le cadre de l'approche par les compétences notamment pour ce qui est de la transversalité, de l'interdisciplinarité des compétences et du transfert comme stratégie d'apprentissage. Les réponses obtenues à notre questionnaire prouvent en réalité la dynamique et l'amélioration, même minime, de la formation des enseignants surtout ceux de l'école primaire dont la majorité n'ont pas de diplôme destiné spécialement à l'enseignement. Les réponses libres à la dernière question de la section formation en est la preuve. Tous, à l'exception de 13.89% des enseignants arabophones, estiment que la convergence

entre les didactiques des langues enseignées, la similitude des thèmes proposés, les méthodes, les supports et les approches (ce qui désigne dans la globalité les compétences transversales prédéfinies dans les programmes) favorisent l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères comme un processus unifié.

Cette question nous a servi pour passer aux questions portant sur les nouveaux programmes. En définitif, les réponses révèlent que la plupart des enseignants partagent presque les mêmes observations et les mêmes avis vis-à-vis ces programmes.

Concernant la pluralité linguistique dans les nouveaux programmes, 72.09% des enseignants arabophones disent qu'elle n'est pas prise en compte alors que 47.06% des berbérophones estiment le contraire. Cela renvoie à notre sens à la conception-même de la pluralité linguistique, pour les berbérophones dont la langue tamazight est première, la langue d'enseignement qui est l'arabe constitue une pluralité alors que les arabophones ne sont pas obligés d'apprendre le tamazight pour enrichir leur plurilinguisme.

En classe, la manifestation de la diversité sociolinguistique est conçue différemment de la part des enseignants. Les arabophones considèrent à 42.86% cette diversité comme moyen d'expliquer certains faits de langues contre 26.67% seulement des berbérophones qui ont déjà exprimé leur refus de l'utilisation d'une langue autre que celle qu'ils enseignent.

Tableau 58: La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (3)

2. La diversité sociolinguistique algérienne se manifeste en classe de langue en tant que moyen pour :		
✓ Expliquer certains faits de langue	42.86%	26.67%
✓ Contrôler la compréhension	47.62%	46.67%
✓ Gérer la séance en créant un climat de confiance	9.52%	26.67%

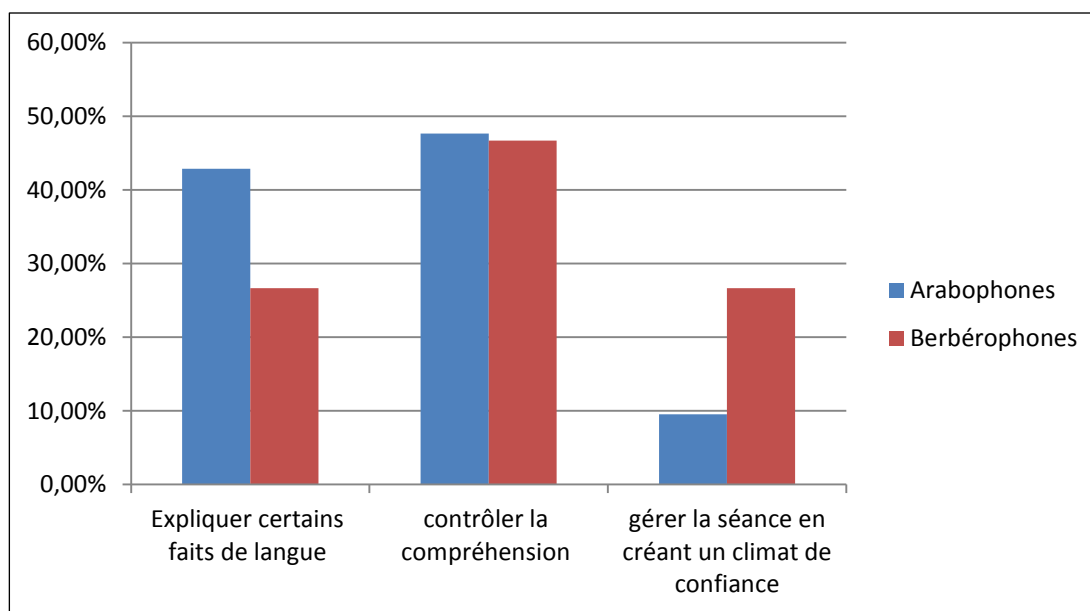


Figure 54 : La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (3)

Il ressort du tableau ci-dessus que la moitié des deux groupes, soit 47.62% du premier groupe et 46.67% du deuxième, recourent à une deuxième langue pour contrôler la compréhension des élèves. Peu sont les enseignants qui considèrent la langue 1 des élèves comme échappatoire pour créer un climat de confiance et gérer les séances. A vrai dire, il faudrait une recherche à part entière sur le sujet de la confiance en classe de langue dont les relations enseignant/ élève(s) et (in)sécurité linguistique sont un sujet d'actualité de plusieurs recherches scientifiques.

Le tableau qui suit représente les réponses à la question reformulée une fois de plus sur l'autorisation d'utiliser une autre langue en classe pour confirmer la position et les représentations des enseignants. Les résultats ont montré une certaine différence :

Tableau 59: La diversité dans les nouveaux programmes, justification (2)

3. En classe, permettez-vous à vos apprenants d'utiliser une langue autre que celle que vous enseignez ?		
✓ Non, parce que c'est anti-pédagogique, cela entrave le processus d'apprentissage	34.09%	58.82%
✓ Oui, parce que cela facilite l'explication/la compréhension pour avancer plus vite	65.91%	41.18%

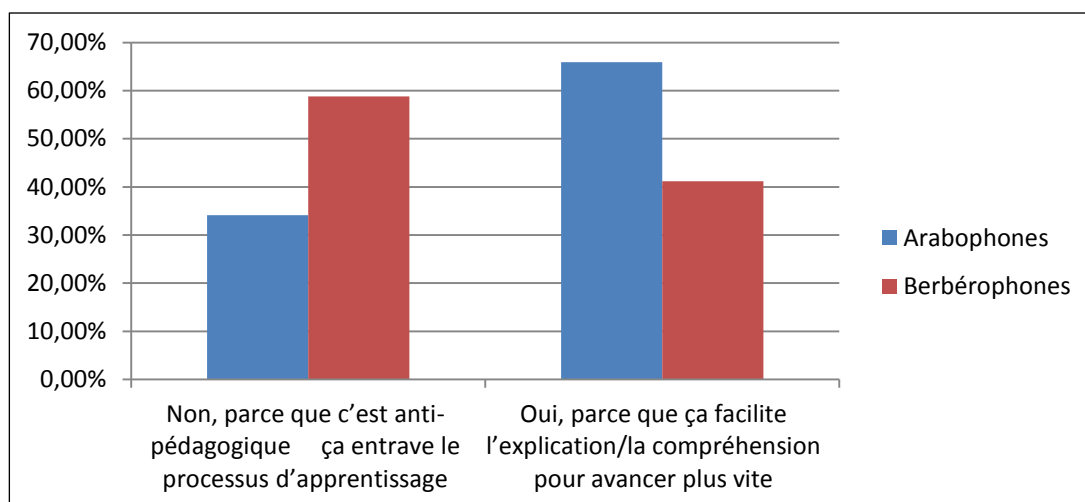


Figure 55 : La diversité dans les nouveaux programmes, justification (2)

Comme nous pouvons le constater, 58.82% des enseignants berbérophones jugent l'action d'anti-pédagogique, elle entraverait le processus d'apprentissage chez l'élève. Alors que 34.09% seulement des arabophones partagent ces représentations. Selon eux, cela facilite l'explication et la compréhension et fait avancer dans le programme. Le tiers des enseignants recoure en premier lieu à l'arabe classique mais, ce qui est remarquable, aucun enseignant arabophone ne se réfère au tamazight même ceux qui travaillent dans des régions connues par la présence des berbérophones tels que Ghardaïa ou les kabyles à Boumerdès, ils ne maîtrisent pas le tamazight certes mais c'est aussi une des conséquences du caractère optionnel de l'enseignement de cette langue. 48.89% de ces enseignants utilisent l'arabe dialectal, dit aussi l'arabe algérien. Les enseignants d'origine berbère déclarent qu'il serait plus souple de faire un va-et-vient entre les langues.

Tableau 60: Langue préférée à y recourir si nécessaire (3)

4. En cas de nécessité, préférez-vous le recours à :		
✓ L'arabe classique	33.33%	29.41%
✓ Le tamazight	00	23.53%
✓ Le français	11.11%	17.65%
✓ L'anglais	6.67%	11.76%
✓ L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	48.89%	17.65%

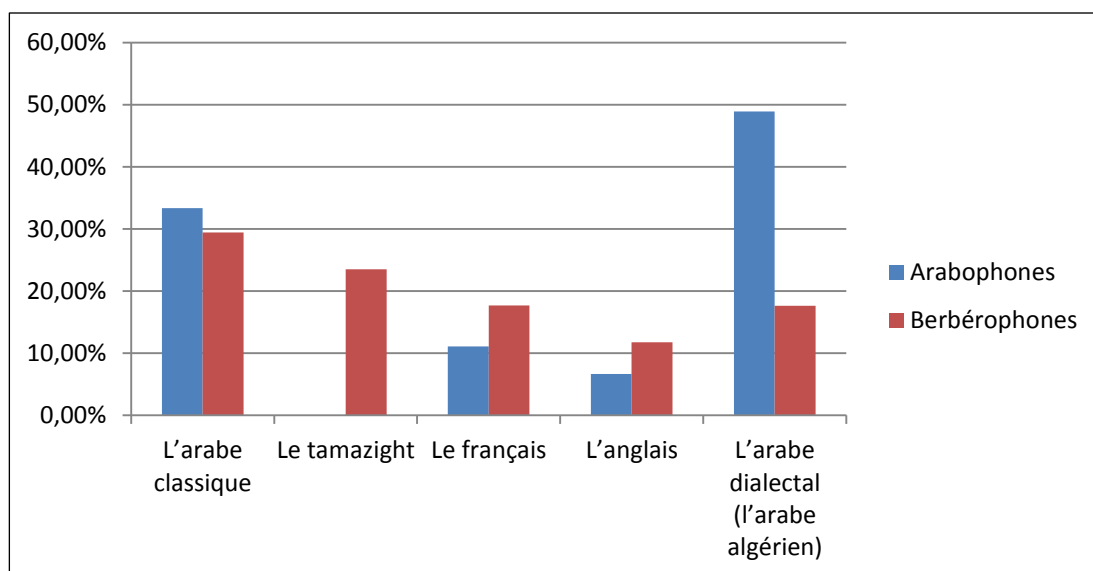


Figure 56 : Langue préférée à y recourir si nécessaire (3)

Une autre lecture de ces résultats montre la valorisation des langues étrangères chez les berbérophones. D'ailleurs, ils traitent l'arabe dialectal au même titre que le français alors que les arabophones lui accordent plus d'importance. Cela personnalise peut-être le profil des Algériens qui réclament l'officialisation de l'arabe dialectal à l'école.

Cette prédisposition chez les berbérophones à l'assimilation des langues justifie leurs représentations sur la relation entre les langues. Selon les résultats ci-dessous illustrés, il y a une sorte d'harmonisation entre les langues, d'où la complémentarité de l'apprentissage de plusieurs langues.

Tableau 61: Concurrence ou complémentarité entre les langues en algérie (3)

9. Les langues étrangères et les langues premières des Algériens sont-elles en situation de :		
✓ Concurrence	57.14%	43.75%
✓ Complémentarité	42.86%	56.25%

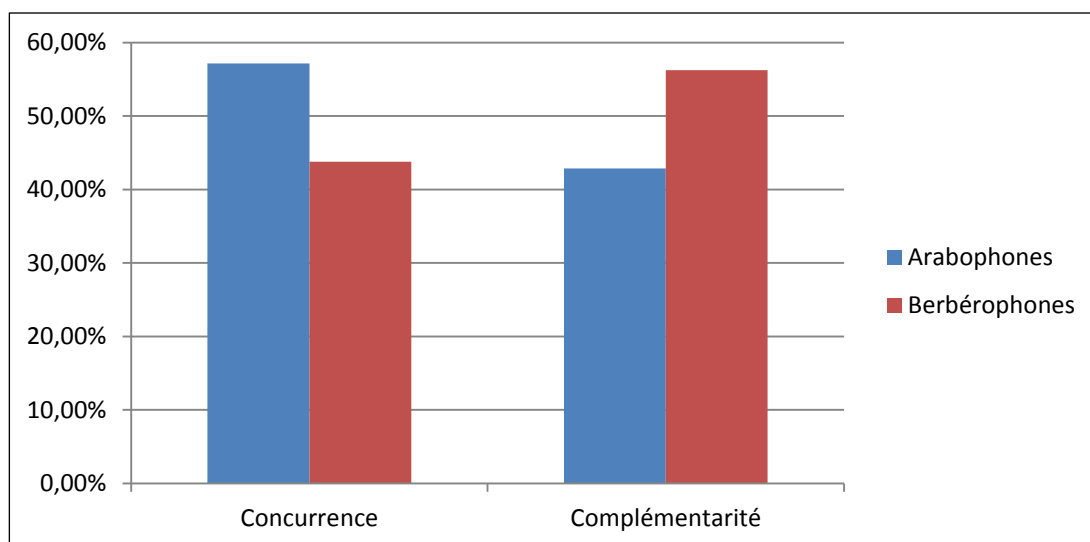


Figure 57 : Concurrence ou complémentarité entre les langues en Algérie (3)

Il découle du tableau que les langues étrangères menacent selon l'avis des enseignants arabophones les langues premières des Algériens. 57.14% qualifient la situation de concurrentielle. Chez les enseignants berbérophones, le pourcentage de 56.25% estime que l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères complète celui des langues premières. C'est une nuance d'ordre culturel difficilement accentuée ; chez l'individu avant qu'il ne soit collectif, le contraste entre les deux représentations de la situation devient plus prononcé.

Cette vision de complémentarité rend possible selon 73.33% des berbérophones l'apprentissage simultané des langues alors que 52.38% des enseignants arabophones le trouvent impossible.

Les résultats des questions que nous n'avons pas évoqués tournent autour des programmes où l'origine ethnique n'affecte pas l'objectivité des réponses ou ils représentent des réponses et des pourcentages proches à l'identique, subjectivement parlant, nous n'avons pu repérer aucun indice reflétant l'origine ethnique de l'informateur dans les réponses exprimées. De même, les questions ouvertes auxquelles la majorité des enseignants confirment l'importance d'une didactique du plurilinguisme pour améliorer les compétences communicatives des élèves montrent l'objectivité et le professionnalisme des enseignants interrogés. Les suggestions proposées à la fin du questionnaire renforcent aussi le partage de certains points de vue et représentations chez l'ensemble des enseignants. Nous citons à titre d'exemple l'appel à la valorisation des langues maternelles, la prise en considération de la

particularité des régions du Sud, la révision périodiques des programmes et méthodes, la mise à jour des manuels scolaires, le renforcement des outils informatiques et les nouvelles technologies à exploiter dans l'éducation. Et voici un tableau global des résultats obtenus :

Tableau 62: Pourcentages obtenus selon la variable de la langue maternelle des enquêtés

Variable de la langue maternelle des enquêtés	Arabe (pour 47 enquêtés) (Réponses en pourcentage)	Tamazight (pour 17 enquêtés) (Réponses en pourcentage)
I) Représentations des enseignants		
1. Que représente « le plurilinguisme » pour vous ? (les premiers mots qui apparaissent à l'esprit quand vous dites plurilinguisme)		
2. Comment définissez-vous la compétence plurilingue/ pluriculturelle ?		
3. Comment se manifeste la compétence plurilingue/ pluriculturelle au sein de vos classes ?		
Lors des interactions orales		
Souvent	19.15%	17.65%
De temps en temps	48.94%	52.94%
Rarement	17.02%	23.53%
Jamais	14.89%	5.88%
Dans les productions écrites		
Souvent	8.51%	18.75%
Quelques mots/expressions	68.09%	50%
Jamais	23.40%	31.25%
4. Comment réagissez-vous dans de telles situations ?		
Je ne le permets pas	22.73%	18.75%
Je le tolère	38.64%	43.75%

J'en profite		38.64%	37.50%
5. Quand un élève utilise une autre langue que celle que vous enseignez :			
✓ Vous lui demandez de reformuler en langue cible		65.95%	75%
✓ Vous demandez à un autre élève de le faire		20.45%	18.75%
✓ Vous le faites vous-même		15.91%	6.25%
6. Quand un élève demande une explication en d'autres langues :			
✓ Vous reprenez en la langue demandée		68.09%	64.71%
✓ Vous refusez de passer à une autre langue		21.28%	23.53%
✓ Autres		10.64%	11.76%
7. Pensez-vous que l'enseignement/ apprentissage des langues compte plus sur :			
✓ Les savoirs d'expérience de l'enseignant		46.81%	35.29%
✓ Les savoirs professionnels (compétences linguistiques) de l'enseignant		53.19%	64.71%
II) La formation des enseignants			
1. Avez-vous reçu une formation à la didactique du plurilinguisme ?			
✓ Non		29.79%	41.18%
✓ Oui	Pendant vos études	34.04%	35.29%
	Des journées de formation	12.77%	5.88%
	Une formation autonome	23.40%	17.65%

2. Comment avez-vous trouvé cette formation ?		
Utile	90.32%	90%
Sans intérêt	9.68%	10%
3. Sinon, aimeriez-vous en avoir une ?		
✓ Oui	85.71%	100%
✓ Non	14.29%	00
4. La pluralité linguistique représente pour l'enseignement/ apprentissage des langues :		
✓ Un handicap	14.89%	17.65%
✓ Un atout	85.11%	82.35%
5. La convergence entre les didactiques des langues enseignées, la similitude des thèmes proposés, les méthodes, les supports et les approches, favorise-t-elle l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères comme un processus unifié ?		
Confirmation	86.11%	100%
III) le plurilinguisme dans les nouveaux programmes ?		
1. La pluralité linguistique est-elle prise en compte dans les nouveaux programmes ?		
✓ Oui	27.91%	47.06%
✓ Non	72.09%	52.94%
2. La diversité sociolinguistique algérienne se manifeste en classe de langue en tant que moyen pour :		
✓ Expliquer certains faits de langue	42.86%	26.67%
✓ Contrôler la compréhension	47.62%	46.67%
✓ Gérer la séance en créant un climat de confiance	9.52%	26.67%

3. En classe, permettez-vous une langue autre que celle que vous enseignez ?		
✓ Non, parce que c'est anti-pédagogique, cela entrave le processus d'apprentissage	34.09%	58.82%
✓ Oui, parce que cela facilite l'explication/ la compréhension pour avancer plus vite	65.91%	41.18%
4. En cas de nécessité, préférez-vous le recours à :		
✓ L'arabe classique	33.33%	29.41%
✓ Le tamazight	00	23.53%
✓ Le français	11.11%	17.65%
✓ L'anglais	6.67%	11.76%
✓ L'arabe algérien	48.89%	17.65%
5. Estimez-vous que le volume horaire hebdomadaire consacré à l'apprentissage de la langue que vous enseignez est :		
✓ Suffisant	27.91%	23.53%
✓ Insuffisant	72.09%	76.47%
6. Enseignez-vous la langue comme :		
✓ Objet	28.57%	23.53%
✓ Outil	71.43%	76.47%
7. Le statut politique d'une langue correspond-il à la réalité sociale et pédagogique ?		
✓ Oui	34.88%	35.71%
✓ Non	65.12%	64.29%
8. Considérez-vous le français comme langue étrangère en Algérie ?		
✓ Oui	76.74%	75%
✓ Non	23.26%	25%

9. Les langues étrangères et les langues premières des algériens sont-elles en situation de :		
✓ Concurrence	57.14%	43.75%
✓ Complémentarité	42.86%	56.25%
10. Pour les élèves algériens, quel ordre proposeriez-vous pour qu'ils apprennent dès le primaire les différentes langues : (proposez un ordre numéroté)		
✓ L'arabe	Tous veulent introduire l'Anglais après l'Arabe	On propose au tamazight le 1er rang à 11.76% et à 23.52% pour qu'on l'intègre en 2e après l'Arabe ou l'Anglais.
✓ Le tamazight		
✓ Le français		
✓ L'anglais		
Ou bien, voyez-vous qu'ils peuvent les apprendre simultanément ?		
✓ Possible	47.62%	73.33%
✓ Impossible	52.38%	26.67%
11. Pensez-vous qu'il existe une planification efficace de la part de l'État pour la mise en œuvre d'une politique linguistique en Algérie ?		
✓ Oui	26.67%	5.88%
✓ Non	52.38%	64.71%
✓ Peut être	21.43%	29.41%
12. Les nouveaux programmes de la deuxième génération répondent-ils à un besoin réel en matière de langues étrangères ?		
✓ Oui	9.09%	18.75%
✓ Non	50%	50%
✓ Partiellement	40.91%	31.25%
13. Ces nouveaux programmes reflètent-ils l'intention d'ouverture sur les langues et la dimension universelle comme finalités ?		
✓ Oui	13.95%	25%

✓ Non	34.88%	31.25%
✓ Partiellement	51.16%	43.75%
14. Ces programmes valorisent beaucoup plus :		
✓ Les compétences linguistiques uniquement	56.41%	26.67%
✓ Les compétences de communication	43.59%	73.33%
15. Les exercices proposés se focalisent beaucoup plus sur :		
✓ La signification (le contenu)	31%	26.67%
✓ Les formes linguistiques	24.39%	20%
✓ Une combinaison des deux	43.90%	53.33%
16. Dans ces mêmes programmes, les supports proposés sont riches en :		
✓ La culture des Algériens	58.97%	68.75%
✓ La culture d'autrui (représentant la langue enseignée)	17.95%	12.50%
✓ La culture universelle	23.08%	18.75%
17. La méthode pédagogique proposée (interactive, participative ou en groupe) est-elle bien adaptée ?		
✓ Oui	36.36%	31.25%
✓ Non	18.18%	50%
✓ Pas tellement	45.45%	18.75%
18. Pensez –vous que ces programmes permettent aux enseignants d'atteindre les objectifs assignés, voir l'aspect plurilingue ou pluriculturel ?		
✓ Oui	6.67%	11.76%
✓ Non	40%	47.06%
✓ Partiellement	53.33%	41.18%
19. Considérez-vous que le système d'enseignement permet aux élèves d'avoir une		

parfaite maîtrise des langues enseignées ?		
✓ Oui	8.89%	11.76%
✓ Non	57.78%	47.06%
✓ Pas tellement	33.33%	41.18%
20. Trouvez-vous qu'une didactique du plurilinguisme contribue à l'amélioration des compétences communicatives des élèves ? Justifiez		
La quasi-totalité confirme le fait.		
21. En fin, si vous avez des remarques, des idées ou des suggestions aux concepteurs des programmes ? Proposez-les :		
Des suggestions diverses.		

Ce rapprochement des résultats reflète bel-et-bien un rapprochement des idées et un partage collectif des représentations sur l'enseignement/ apprentissage des langues en Algérie. Les enseignants arabophones ou berbérophones ont montré une vraie volonté de disposition au développement de l'enseignement des langues pour l'intérêt des élèves et donc pour l'intérêt du pays sans aucun préjugé, aucune représentation négative. En toute objectivité, ils ont le sens de responsabilité envers les générations, à leurs yeux, tout est susceptible de changement et d'amélioration, les programmes soient-ils, les méthodes ou même les personnes.

Le plurilinguisme est reconnu désormais comme réalité et une exigence de développement à l'ère de la mondialisation. En effet, dans le contexte mondial actuel, il est devenu impératif d'avoir conscience de l'importance d'un plurilinguisme constructif qui aide d'une part, l'apprenant dans ses apprentissages linguistiques ou autre et d'autre part, l'enseignant dans sa mission de maître ou de guide.

L'étude du plurilinguisme au sein de la société est l'affaire de tous les spécialistes des sciences humaines et des neurosciences pour comprendre son fonctionnement au niveau individuel et social dans l'objectif premier de promouvoir l'enseignement/ apprentissage des langues qui représentent une passerelle obligatoire au développement technologique et civilisationnel.

C. Selon la variable « Langue enseignée »

L'enseignement des langues occupe une place très importante dans la politique linguistique et éducative du pays. Cependant, l'étude des nouveaux programmes par disciplines isolées ne peut offrir une analyse exhaustive et rigoureuse. Ce qui intéresse notre sujet ici et ce que nous avons jugé judicieux est l'avis des enseignants de langues sur la transversalité des compétences dans ces nouveaux programmes.

Dès le tri des premières réponses collectées, nous avons constaté que tous les enseignants de toutes les langues se représentent le plurilinguisme et la compétence plurilingue/ pluriculturelle de la même vision de richesse et de compétence à communiquer dans plusieurs langues même avec des interlocuteurs de cultures différentes. Tous les enseignants interrogés vivent également les mêmes situations d'apparition du phénomène du plurilinguisme/ pluriculturalisme en classe. Ce qui diffère un peu c'est bien leurs comportements et leurs réactions qui restent variables et personnels en l'absence de directives explicites dans de telles situations. Les études ne manquent pas en réalité sur l'importance et le rôle de la langue maternelle ou d'une langue tierce dans le processus d'apprentissage d'une deuxième langue mais les résultats ne peuvent être généralisés et il revient toujours aux acteurs directs de l'action d'estimer les exigences du contexte, immédiat surtout, et de se servir ou non des autres langues.

Ce qui est observablement constaté, c'est bien la représentation des enseignants de la langue arabe sur le fait que l'enseignement/ apprentissage des langues compte pour 73.33% sur les savoirs d'expérience de l'enseignant. Alors que 100% des enseignants du tamazight, 63.16% des enseignants du français et 75% de ceux de la langue anglaise estiment qu'il s'appuie fondamentalement sur les savoirs professionnels de l'enseignant et ce en référence à sa formation initiale. Ce résultat s'explique, rappelons-le, par la diversité des diplômes acceptés pour l'enseignement de l'arabe au primaire.

Le tableau suivant illustre les réponses collectées en pourcentages :

Tableau 63: Pourcentages obtenus selon la variable de la langue enseignée par les enquêtés

Variable de la langue enseignée	Arabe (Réponses en pourcentage)	Tamazight (Réponses en pourcentage)	Français (Réponses en pourcentage)	Anglais (Réponses en pourcentage)
Représentations des enseignants				
1. Que représente « le plurilinguisme » pour vous ? (les premiers mots qui apparaissent à l'esprit quand vous dites plurilinguisme)				
Une récurrence d'un lexique positif qualifiant le phénomène est largement partagée par l'ensemble des enseignants.				
2. Comment définissez-vous la compétence plurilingue/ pluriculturelle ?				
Idem				
3. Comment se manifeste la compétence plurilingue/ pluriculturelle au sein de vos classes ?				
Lors des interactions orales				
Souvent	13.33%	50%	21.05%	12.50%
De temps en temps	40%	50%	52.63%	37.50%
Rarement	26.67%	00	18.42%	25%
Jamais	20%	00	7.89%	25%
Dans les productions écrites				
Souvent	20%	25%	5.26%	25%
Quelques mots/expressions	40%	75%	73.68%	50%
Jamais	40%	00	21.05%	25%
4. Comment réagissez-vous dans de telles situations ?				
Je ne le permets pas	20%	25%	21.05%	33.33%
Je le tolère	40%	25%	39.47%	33.33%
J'en profite	40%	50%	39.47%	33.33%
5. quand un élève utilise une autre langue que celle que vous enseignez :				

✓ Vous lui demandez de reformuler en langue cible	66.67%	100%	60.53%	75%
✓ Vous demandez à un autre élève de le faire	20%	00	26.32%	12.50%
✓ Vous le faites vous-même	13.33%	00	13.16%	12.50%
6. quand un élève demande une explication en d'autre langue :				
✓ Vous reprenez en la langue demandée	46.67%	25%	65.79%	62.50%
✓ Vous refusez de passer à une autre langue	46.67%	25%	7.89%	25%
✓ Autres	6.66%	50%	26.32%	12.50%
7. Pensez-vous que l'enseignement/ apprentissage des langues compte plus sur :				
✓ Les savoirs d'expérience de l'enseignant	73.33%	00	36.84%	25%
✓ Les savoirs professionnels (compétences linguistiques) de l'enseignant	26.67%	100%	63.16%	75%

Le résultat précédemment commenté justifie le taux de répondants qui n'ont pas bénéficié d'une formation à la didactique du plurilinguisme où seulement 20% des enseignants d'arabe déclarent recevoir ce type de formation pendant leurs études.

Tableau 64: Formation à la didactique du plurilinguisme (2)

II) La formation des enseignants					
1. Avez-vous reçu une formation à la didactique du plurilinguisme ?					
✓ Non		40%	25%	21.05%	50%
Oui	Pendant vos études	20%	50%	42.11%	12.50%
	Des journées de formation	00	00	15.79%	12.50%
	Une formation	40%	25%	21.05%	25%

Il se dégage du tableau plusieurs remarques, nous citons à titre d'exemple :

- La formation continue dans sa forme de journées pédagogiques est absente pour les enseignants d'arabe et ceux du tamazight.
- Les formations universitaires non destinées préalablement à l'enseignement (en licence surtout) n'incluent pas de formation à la didactique du plurilinguisme.
- Les enseignants de français et ceux du tamazight sont les plus formés en matière de plurilinguisme.
- L'autonomie reste le secret de réussite de chacun et le moyen d'appréhender l'inattendu et les nouveautés.

Si la première remarque concerne notre échantillon très limité et sa variabilité qui dépend de plusieurs facteurs comme la circonscription, l'effectif des inspecteurs et des enseignants, la ponctualité de ces derniers..., les autres remarques peuvent être généralisées sur tous les niveaux.

Une formation à la didactique du plurilinguisme est censée être motivationnelle à l'ouverture sur les langues et les cultures mais, ce que nous avons constaté chez 75% des enseignants de tamazight, elle représente pour eux un handicap alors que la majorité des autres voient en la pluralité linguistique un atout pour l'enseignement/ apprentissage des langues.

Tableau 65: La diversité_ un atout ou un handicap (2)

4. La pluralité linguistique représente pour l'enseignement/ apprentissage des langues :				
✓ Un handicap	13.33%	75%	15.79%	00
✓ Un atout	86.67%	25%	84.21%	100%

Cette représentation met la langue amazighe dans la position la plus faible et la moins importante dans les préoccupations de la tutelle et des élèves et même de la société devant les autres langues. Toutefois, ces enseignants de tamazight tout comme ceux des autres langues sont tous d'accord pour un apprentissage simultané des langues. Un programme très solide en matière de transversalité permet selon eux l'enseignement/

apprentissage des langues comme un processus unifié¹. Selon leur expérimentation des nouveaux programmes, la pluralité linguistique des Algériens n'a pas la place qu'elle mérite.

Tableau 66: Prise en compte de la diversité dans les nouveaux programmes (3)

III) le plurilinguisme dans les nouveaux programmes ?				
1. La pluralité linguistique est-elle prise en compte dans les nouveaux programmes ?				
✓ Oui	33.33%	25%	31.58%	37.50%
✓ Non	66.67%	75%	57.89%	62.50%

Cette pluralité et diversité sociolinguistique ne servaient en classe qu'à contrôler la compréhension des élèves dans 46.07% des cas. Et dans 35% des cas, pour expliquer certains faits de langue. Effectivement, l'enseignant en supposant partagées certaines connaissances recoure aux autres langues pour expliquer le sens de certaines structures linguistiques et points de langues notamment ce qu'il évoque pour la première fois devant ces élèves. Dans ces situations pédagogiques souvent inattendues, l'enseignant essaye d'inventer des modèles explicatifs afin de rendre attrayant et accessibles les faits de langues les plus complexes dans la langue cible.

Tableau 67: La diversité dans les nouveaux programmes, moyen (4)

2. La diversité sociolinguistique algérienne se manifeste en classe de langue en tant que moyen pour :				
✓ Expliquer certains faits de langue	50%	00	40%	50%
✓ Contrôler la compréhension	35.71%	50%	48.57%	50%
✓ Gérer la séance en créant un climat de confiance	14.29%	50%	11.43%	00

¹ Dans la perspective de la didactique intégrée, Eddy Roulet (1980) cité dans (Nicolet, 2006, p. 176) estime important de développer chez l'apprenant des instruments généraux en partant des apprentissages déjà réalisés en langue maternelle et en se basant sur le répertoire verbal de l'apprenant. Ces instruments sont susceptibles de transfert dans l'apprentissage de nouvelles langues. Eddy Roulet envisage ainsi l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères comme un processus intégré et unifié basé sur l'harmonisation des compétences transdisciplinaires.

Profiter de la diversité linguistique pour expliquer des faits de langue concerne beaucoup plus les enseignants de l'arabe et ceux de l'anglais qui se servent fréquemment des autres langues. Selon les réponses données, 75% des enseignants d'anglais autorisent l'utilisation d'une autre langue que l'anglais pour faciliter l'explication des leçons et pour faire comprendre le plus le plus rapidement possible.

Tableau 68: La diversité dans les nouveaux programmes, justification (3)

3. En classe, autorisez-vous une langue autre que celle que vous enseignez ?				
✓ Non, parce que c'est anti-pédagogique, cela entrave le processus d'apprentissage	53.33%	50%	37.84%	25%
✓ Oui, parce que cela facilite l'explication/la compréhension pour avancer plus vite	46.67%	50%	62.16%	75%

Contrairement à la majorité des enseignants d'anglais, 53.33% de ceux de l'arabe se montraient moins tolérants. Ils considèrent que l'utilisation d'une langue pour apprendre une autre est anti-pédagogique et entrave le processus d'apprentissage de la langue cible. En résumé, les enseignants des langues étrangères, grâce à leur propre expérience, semblent être plus favorables et plus ouverts au plurilinguisme.

La moitié des enseignants des langues étrangères préfèrent recourir à l'arabe classique en cas de besoin, sinon 37.50% des enseignants d'anglais recourent au français alors que 39.39% de ceux du français se servent de l'arabe dialectal. En revanche, nous trouvons que 84.62% des enseignants de l'arabe utilisent l'arabe dialectal. Cela reflète le niveau médiocre de maîtrise de la langue arabe censée être la langue de scolarisation. De multiples voix ne cessent de critiquer cette médiocrité en langue arabe surtout à l'entrée de l'université après un cursus de douze années d'apprentissage. Une petite recherche sur le net montrera l'ampleur du phénomène aux yeux des scientifiques. De multiples recherches, articles scientifiques et colloques autour du sujet, essayent toujours d'identifier les vraies causes de ce déficit linguistique chez les étudiants universitaires et comment y remédier.

Tableau 69: Langue préférée à y recourir si nécessaire (4)

4. En cas de nécessité, préférez-vous le recours à :				
✓ L'arabe classique		00	45.45%	50%
✓ Le tamazight	7.69%	...	3.03%	12.50%

✓ Le français	7.69%	00	...	37.50%
✓ L'anglais	00	66.67%	12.12%	...
✓ L'arabe algérien	84.62%	33.33%	39.39%	00

En réalité, il n'est pas étonnant d'obtenir de tels résultats sauf pour les réponses données par les enseignants du tamazight dont les deux tiers préfèrent l'anglais et personne ne se sert du français. La langue anglaise à son tour, largement demandée et intégrée finalement par une décision présidentielle dans le cycle primaire à partir de la rentrée scolaire 2022/2023, ne fascine aucun enseignant d'arabe, et une minorité de 12.12% des enseignants de français l'utilise après l'arabe classique et l'arabe dialectal.

Un autre problème que nos enquêtés ont soulevé concerne le temps alloué à la matière. 73.33% des enseignants d'arabe, 75% de ceux du tamazight et 68.42% des enseignants du français le jugent insuffisant pour achever le programme et par conséquent ils ne peuvent atteindre les objectifs assignés dans les meilleurs délais.

Tableau 70: Volume horaire consacré à la matière (2)

5. Estimez-vous que le volume horaire hebdomadaire consacré à l'apprentissage de la langue que vous enseignez est :				
✓ Suffisant	26.67%	25%	31.58%	100%
✓ Insuffisant	73.33%	75%	68.42%	00

Les réponses à la sous-question concernant la proposition d'un volume horaire adéquat pour enseigner/ apprendre la langue ont montré une certaine exagération de doubler ou tripler le volume alloué à l'enseignement des langues en négligeant que cela touche inévitablement le volume consacré aux autres disciplines et l'organisation scolaire en général avec toutes ses exigences humaines et matérielles. Nous pensons que ce n'est qu'une excuse pour justifier d'éventuel retard dans la réalisation des programmes.

La question qui suit, autour de l'enseignement de la langue comme objet ou comme outil, a suscité beaucoup de débats. Dans une conception basique, nous rappelons l'approche communicative dont l'objectif premier est bien la communication. Suivant ce

raisonnement traditionnel, la langue sert d'outil à la communication sociale. Ce qui attribue logiquement aux langues étrangères la même fonction même à l'ère de la mondialisation. La naissance des notions de langue seconde, langue de scolarisation, langue d'enseignement et autres notions a retracé les frontières de chacune de ces notions en limitant leurs champs par des traits et des théories distinctifs. Ainsi, le développement personnel devient la quête de la langue maternelle par exemple, l'objectif de la langue de scolarisation est l'accès aux différentes sciences et technologies. Mais, ces théories ne sont pas applicables dans la situation de l'Algérie ; la langue d'enseignement à l'université diffère de la langue de scolarisation qui est, elle-même, différente de la langue(s) maternelle(s). Une situation complexe qui affecte obligatoirement les résultats finaux. La question pourrait servir d'autres recherches sur l'origine des difficultés et de l'échec scolaire des élèves.

Pour nous, il faudrait rester en classe où la langue-même est une discipline indépendante puisqu'elle fait l'objet de l'enseignement. L'élève apprend la langue pour des fins diverses, entre autres, la communication. Mais, avant de s'approprier efficacement la langue, tout un processus doit être suivi et guidé par l'enseignant et dont l'objet est la langue. Se servir de la même langue en l'apprenant ou d'autres langues en contexte comme outils est un sujet différent.

Les réponses que nous avons collectées auprès de nos enquêtés se traduisent en pourcentages comme présentés dans le tableau :

Tableau 71: Enseignement des langues, objet/ outil (3)

6. Enseignez-vous la langue comme :				
✓ Objet	33.33%	25%	21.05%	25%
✓ Outil	66.67%	75%	78.95%	75%

Les trois quarts des enseignants de toutes les langues enseignent la langue comme outil et nous avons déjà expliqué dans l'analyse de la variable précédente, variable de la langue maternelle des enquêtés, qu'il s'agit d'une conception traditionnelle de l'approche communicative.

Au sujet de la correspondance du statut politique des langues à la réalité sociolinguistique vécue, autrement dit correspondance des statuts politiques aux statuts réels des langues en présence en Algérie, les avis sont à 69.33% partagés comme suit :

Tableau 72: Correspondance statut politique des langues/réalité (2)

7. Le statut politique d'une langue correspond-il à la réalité sociale et pédagogique ?				
✓ Oui	38.46%	50%	34.21%	00
✓ Non	61.54%	50%	65.79%	100%

Entre réalité sociale et volonté politique, les enseignants interrogés donnent en exemple :

« L'arabe algérien ne bénéficie d'aucun statut officiel alors qu'il est parlé par la majorité des Algériens et pourrait être un outil d'apprentissage intéressant pour valoriser la culture, l'art, la littérature orale, etc. »

« la langue amazighe n'est pas valorisée dans la réalité du terrain même si le discours politique fait semblant de la promouvoir »

« Le français c'est la langue la plus employée dans tous les domaines ... »

Ces exemples illustrent bien la situation et peuvent être partagés sans que personne ne puisse les démentir. Cependant, la langue française reste étrangère pour 70.84% enseignants, ce qui signifie que 29.16% ne la considèrent pas ainsi vu le vaste champ de son utilisation dans le quotidien des Algériens.

Tableau 73: Le français, est-il une langue étrangère en Algérie ? (2)

8. Considérez-vous le français comme langue étrangère en Algérie :				
✓ Oui	64.29%	50%	81.58%	87.50%
✓ Non	35.71%	50%	18.42%	12.50%

Le pourcentage remarquable de 35.71% d'enseignants d'arabe pour qui la langue française n'est pas étrangère en Algérie concerne en réalité des enseignants d'origine berbère. Pour le reste, c'est en toute objectivité, une réalité vécue au sein de

beaucoup de familles, dans la plupart des administrations et établissements privés et publics surtout à caractère économique, dans la rue et dans la scène médiatique.

En toute objectivité encore, la cohabitation des langues étrangères à côté des langues maternelles en Algérie est vue différemment par les enseignants. La moitié d'entre eux qualifient la relation de complémentaire alors que pour l'autre moitié il s'agit d'une situation de concurrence.

Tableau 74: Concurrence ou complémentarité entre les langues en Algérie (4)

9. Les langues étrangères et les langues premières des Algériens sont-elles en situation de :				
✓ Concurrence	57.14%	50%	50%	71.43%
✓ Complémentarité	42.86%	50%	50%	28.57%

Ces résultats montrent un partage important de l'idée de concurrence entre les enseignants de l'arabe et ceux de l'anglais. Il est vrai que cette représentation est largement partagée dans la société où souvent des débats conflictuels se sont animés sur les réseaux sociaux et les différents médias au sujet des langues mais, en parallèle, l'équilibre dans les points de vue des enseignants de tamazight et ceux du français indique bien une certaine positivité et une ouverture sur l'enseignement/apprentissage des langues, toutes les langues. Pour preuve, les réponses sur la question qui suivait sur l'ordre chronologique et le début d'enseignement des langues pour les élèves algériens, presque tout le monde, y compris les enseignants de français, ont proposé la langue anglaise en deuxième lieu après l'arabe. Une autre preuve de l'objectivité et de l'optimisme est exprimée dans les résultats sur la question de la possibilité d'un apprentissage simultané des langues que voici :

Tableau 75: Possibilité de l'apprentissage simultanée des langues (3)

Pensez-vous qu'ils (les élèves algériens) peuvent les apprendre simultanément (les langues) ?				
✓ Possible	28.57%	100%	68.42%	28.57%
✓ Impossible	71.43%	00	31.58%	71.43%

Tous les enseignants de tamazight et 68.42% des enseignants de français estiment possible d'apprendre plusieurs langues simultanément. Pour les enseignants de l'arabe et ceux de l'anglais, à 71.43%, c'est une mission impossible. Cela s'explique et corrobore notre commentaire sur la formation à la didactique du plurilinguisme où seulement 12.50% d'enseignants d'anglais et 20% des enseignants d'arabe ont bénéficié d'une telle formation pendant leurs études universitaires.

A propos des efforts de l'État en matière de planification et de politique linguistique, le manque de formation ne justifie pas en réalité le manque d'informations, 11.78% seulement des enseignants confirment l'existence d'une planification efficace de la part de l'État pour la mise en œuvre d'une politique linguistique en Algérie.

Tableau 76: Existence d'une planification efficace et une politique linguistique (2)

11. Pensez-vous qu'il existe une planification efficace de la part de l'État pour la mise en œuvre d'une politique linguistique en Algérie ?				
✓ Oui	21.43%	00	25.71%	00
✓ Non	57.14%	75%	42.86%	100%
✓ Peut être	21.43%	25%	31.43%	00

La quasi-totalité des informateurs qui mettent en doute la planification de l'État ignore l'histoire des faits ou bien ces enseignants méconnaissent les réalisations de l'Algérie indépendante dans le domaine.

En matière de plurilinguisme et l'apport des programmes de la deuxième génération de réforme, les programmes conçus dans ce cadre ne sont pas à la hauteur des attentes sociales, selon les praticiens interrogés, ils ne répondent pas à un besoin réel en matière de langues étrangères et voici leurs réponses en pourcentages :

Tableau 77: Les nouveaux programmes, répondent-ils au besoin réel en plurilinguisme (2)

12. Les nouveaux programmes de la deuxième génération répondent-ils à un besoin réel en matière de langues étrangères ?				
✓ Oui	6.67%	00	17.14%	00
✓ Non	66.67%	100%	37.14%	50%
✓ Partiellement	26.66%	00	45.71%	50%

Entre 100% de négation et 26.66% comme pourcentage de doute, seulement 5.95% des enseignants se sont montrés optimistes quant à l'amélioration de l'apprentissage et de l'appropriation des langues étrangères en Algérie avec ces programmes. Et même pour ce pourcentage minime, la réussite de ces programmes dépend d'autres facteurs sociaux, culturels et économiques indispensables pour que la mise en application de ces programmes puisse atteindre les finalités visées dont l'ouverture sur les langues et la dimension universelle.

Toutefois, les enseignants praticiens ont leurs propres analyses et points de vue :

Tableau 78: Ouverture sur l'universel dans les nouveaux programmes (2)

13. Ces nouveaux programmes reflètent-ils l'intention d'ouverture sur les langues et la dimension universelle comme finalités ?				
✓ Oui	35.71%	00	14.29%	00
✓ Non	28.57%	75%	31.43%	42.86%
✓ Partiellement	35.71%	25%	54.29%	57.14%

La moyenne de 44.46% de tous les programmes ne reflète pas cette intention d'ouverture sur l'universel. 44.03% parlent d'une partialité et d'une dimension universelle surtout dans les programmes des langues étrangères où 54.29% des enseignants de français et 57.14% de ceux d'anglais en trouvent les traces. L'approfondissement dans le sujet a permis, semble-t-il, à 12.50% des enseignants de confirmer l'existence de traces explicites d'ouverture sur les langues et de la dimension universelle dans les programmes de la langue arabe et ceux de la langue française.

Le quart des enseignants d'arabe disent que les programmes proposent des supports riches de la culture universelle. Un pourcentage similaire des enseignants de tamazight, 18.18% des enseignants de français et 28.57% de ceux d'anglais estiment la même chose. La culture algérienne enrichit les programmes pour 33.33% des enseignants d'arabe, 50% de tamazight, 72.73% de français et pour 71.43% d'enseignants d'anglais. La culture d'autrui est omniprésente pour 41.67%, 25%, 9.09% des enseignants d'arabe, de tamazight et de français respectivement.

Tableau 79: La culture dans les nouveaux programmes (2)

16. Dans ces mêmes programmes, les supports proposés sont riches en :				
✓ La culture des Algériens	33.33%	50%	72.73%	71.43%
✓ La culture d'autrui (représentant la langue enseignée)	41.67%	25%	9.09%	00
✓ La culture universelle	25%	25%	18.18%	28.57%

Il se dégage du tableau ci-dessus beaucoup de questions qui méritent une recherche indépendante sur la dimension culturelle ou interculturelle. Ainsi, nous pouvons se demander :

- Quelle(s) différence(s) ou comment font les enseignants des langues nationales et officielles pour distinguer culture de la langue enseignée de la culture algérienne ?
- Comment les supports exploités en langue anglaise ne portent aucune trace de la culture d'autrui ? ou tout simplement les enseignants de la langue anglaise ont la représentation que tout ce qui est anglais est universel ?

Les réponses collectées à cet égard donnent une raison de plus à l'importance de la didactique du plurilinguisme/ pluriculturel. Les nuances que représentent notre échantillon vu son nombre limité, montrent des lacunes et des manquements chez les enseignants dans le volet de la formation. Nous parlons essentiellement d'une formation à l'interculturel qui s'impose par force d'existence. Voyons par exemple le tableau suivant :

Tableau 80: Les compétences dans les nouveaux programmes (3)

14. Ces programmes valorisent beaucoup plus :				
✓ Les compétences linguistiques	45.45%	25%	40.63%	75%
✓ Les compétences de communication	54.55%	75%	59.38%	25%

C'est un peu en contradiction avec ce qui a précédé -sauf si les répondants n'en voient pas de lien- mais comment 53.48% des enseignants expliqueront-ils la valorisation des compétences de communication dans les nouveaux programmes si seulement 12.50% d'eux confirment l'intention d'ouverture sur les langues dans les

nouveaux programmes et uniquement 24.18% trouvent qu'ils sont riches de la culture universelle ? Et, postulons qu'ils visent par compétence de communication la communication dans la société, quel serait pour eux l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ?

Selon les enseignants, les exercices proposés en langue arabe se focalisent moins sur les formes linguistiques (23.03%) que sur le contenu sémantique (38.46%). Pour le reste (38.46%) une combinaison entre les deux formes caractérise la plupart des exercices proposés. En revanche, 71.43% des enseignants d'anglais disent que les exercices concernant leurs programmes se penchent beaucoup plus sur les formes linguistiques. Les exercices proposés en langue française paraissent plus variés pour 55.88% des enseignants. La forme linguistique est moins visée dans ces exercices. Elle est visiblement marquée par seulement 17.65% des enseignants de français. En parallèle, 26.47% jugent qu'ils travaillent surtout le contenu et ses significations.

Tableau 81: Les exercices dans les nouveaux programmes (2)

15. Les exercices proposés se focalisent beaucoup plus sur :				
✓ La signification (le contenu)	38.46%	25%	26.47%	14.29%
✓ Les formes linguistiques	23.03%	00	17.65%	71.43%
✓ Une combinaison des deux	38.46%	75%	55.88%	14.29%

Nous avons laissé les pourcentages concernant la langue amazighe parce qu'ils incitent à réfléchir et à chercher plus profondément sur le pourcentage de 00% quant aux exercices qui se focalisent sur la forme linguistique. En réalité, de vifs débats qui reprennent la surface de temps à autre sur l'orthographe de la langue amazighe et le caractère à adopter à l'écrit dans les programmes scolaires. Le sujet anime souvent des débats socio-politiques parfois d'ordre idéologique ce qui empêche de les clore définitivement. La volonté politique et ses décisions ne suffisent pas en l'absence d'acteurs spécialistes.

De plus, les méthodes pédagogiques proposées dans le cadre de ces nouveaux programmes ne sont pas bien adaptées selon le tiers des enseignants d'arabe, la moitié des enseignants de tamazight, 20% de ceux du français et le quart de ceux d'anglais. Un pourcentage important dans la mesure où l'enseignant, surtout au début de sa carrière, n'est pas tout à fait libre de choisir ses méthodes en appliquant le programme.

Tableau 82: Adaptation des méthodes proposées dans les nouveaux programmes (2)

17. La méthode pédagogique proposée (interactive, participative ou en groupe) est-elle bien adaptée ?				
✓ Oui	40%	25%	31.43%	25%
✓ Non	33.33%	50%	20%	25%
✓ Pas tellement	26.67%	25%	48.57%	50%

Si nous considérons globalement que les méthodes pédagogiques proposées satisferaient 32.85% des enseignants, nous ne pouvons négliger que cela ne plait pas aux deux tiers, ceci même en prenant une marge de subjectivité, de manque de sérieux ou de formation. Il est judicieux que la tutelle laisse continuer l'évaluation de ses réalisations et qu'une révision périodique soit instaurée pour d'éventuelles rectifications ou des formations si nécessaire.

Il est à rappeler qu'un accompagnement des nouveaux recrutés en leur qualité de stagiaires et de tout le corps enseignant est dicté par la loi. Tout un service indépendant au niveau ministériel et au niveau des académies s'occupe de la formation et du suivi des enseignants et enseignement veille à l'assiduité de cet accompagnement pour une meilleure mise en application des programmes et une application idéale des directives. Cela signifie que la tutelle veille à ce que les programmes atteignent leurs finalités. Mais la réalité du terrain s'impose par une variété contextuelle et situationnelle et des conditions de travail qui dépendront des facteurs humains et matériaux différents d'une région à une autre, d'un établissement scolaire à un autre, parfois d'une classe à une autre d'où l'intérêt de la pédagogie différenciée. Parmi ces facteurs qui font souvent obstacle à la réalisation des objectifs assignés nous pouvons citer l'insatisfaction des enseignants des méthodes et démarches pédagogiques proposées pour ne pas dire le refus des programmes dans leur totalité, ce qui est aberrant et irraisonnable dans la philosophie actuelle de l'État. Les réponses de nos enquêtés sur la question en donnent l'exemple :

Tableau 83: Finalités des programmes, côté enseignant (2)

18. Pensez –vous que ces programmes permettent aux enseignants d’atteindre les objectifs assignés, voire l’aspect plurilingue ou pluriculturel ?				
✓ Oui	6.67%	00	11.43%	00
✓ Non	53.33%	50%	34.29%	62.50%
✓ Partiellement	40%	50%	54.29%	37.50%

Seuls 6.67% des enseignants d’arabe et 11.43% de ceux du français qui sont optimistes et trouvent qu’avec ces nouveaux programmes, ils pourront réussir à atteindre les objectifs assignés. 50.03% infirment catégoriquement la possibilité de les réaliser et 45.45% confirment qu’on ne peut les atteindre que partiellement. Ces pourcentages reflètent à nos yeux une réalité amère vécue presque dans tout le pays mais cela n’empêche que les enseignants font et doivent faire preuve de responsabilité. Ils font de leur mieux et continuent leur mission même s’ils estiment que le système actuel d’enseignement ne permet pas aux élèves d’avoir une parfaite maîtrise des langues enseignées¹. Le tableau suivant illustre en pourcentage leurs estimations :

Tableau 84: Finalités des programmes, côté apprenant

19. Considérez-vous que le système d’enseignement permet aux élèves d’avoir une parfaite maîtrise des langues enseignées ?				
✓ Oui	6.67%	00	14.29%	00
✓ Non	73.33%	50%	48.57%	62.50%
✓ Pas tellement	20%	50%	37.14%	37.50%

5.24% de tous les enseignants ont l’ambition d’une parfaite maîtrise des langues en apprenant sous le système d’enseignement actuel. 36.16% sont moins

¹ Nous soulignons ici qu’il ne s’agit pas d’un objectif visé par les programmes scolaires et que, rappelons-le, le niveau de maîtrise des langues fait déjà distinction entre le bilinguisme parfait et le plurilinguisme qui désigne la maîtrise de plusieurs langues à des degrés divers mais, cela n’empêche ni interdit l’ambition des enseignants et des apprenants de viser plus haut.

optimistes et la majorité de 58.60% croient en l'impossibilité d'une telle perfection avec d'un tel système d'enseignement.

Quant aux deux dernières questions ouvertes sur la contribution de la didactique du plurilinguisme à l'amélioration des compétences communicatives des élèves et sur d'éventuelles propositions et suggestions, nous avons remarqué que la variable de la langue enseignée n'est pas distinctive. Tous les enseignants de toutes les langues se représentent la situation sociolinguistique/ socioculturelle de l'Algérie de la même vision de richesse et de diversité à exploiter pour des fins didactiques et pédagogique. Nous rappelons qu'une appréciation de la question est largement partagée.

II. Synthèse des analyses verticale et horizontale du questionnaire

Volet I : les représentations des enseignants

Selon les résultats des analyses menées dans ce volet, par comparaison des deux paradigmes vertical et horizontal suivis, nous retenons les remarques suivantes :

1. Sur la question qui concerne les représentations à l'égard du plurilinguisme, la totalité des informateurs sont d'accord sur le fait que le plurilinguisme désigne la présence de plusieurs langues au niveau personnel ou communautaire. Ainsi, ils jugent le plurilinguisme comme une richesse et une ouverture sur les cultures. La plupart ont donné une définition adéquate. L'expression commune entre toutes les définitions est de pouvoir se servir de plusieurs langues dans des situations diverses. Sauf que :
 - 1.1 Les femmes parlent du phénomène au niveau de l'individu alors que la plupart des hommes l'évoque au niveau communautaire ou social.
 - 1.2 Les femmes utilisent un vocabulaire plus appréciatif que les hommes tel que : richesse ; ouverture ; culture ; une très belle chose ; *it makes you special* ...Les hommes paraissent plus objectifs dans leurs propos.
 - 1.3 Les propos des berbérophones définissant le plurilinguisme et la compétence plurilingue/ pluriculturelle se sont plus focalisés sur l'individu et sur la compétence de l'oral alors que les représentations des arabophones se focalisent beaucoup plus sur la culture et le rapport à la société ce qui donne à leurs représentations une valeur sociale plus que relative à soi.

2. Tous les enseignants sont confrontés à des situations de manifestation du plurilinguisme.
 - 2.1 La moitié des réponses révèlent que la compétence se manifeste de temps en temps à l'oral comme à l'écrit avec une petite augmentation de la fréquence de présence du phénomène à l'écrit. Évidemment, avec le système d'évaluation adopté par l'école algérienne notamment pour le passage d'un niveau à un autre, les élèves accordent plus d'intérêt à la compétence de l'écrit qu'à celle de l'oral.
 - 2.2 Les femmes enseignantes sont plus exposées à de telles situations. Seules 5.56% d'entre-elles déclarent n'avoir jamais vécu le mélange de langues en classe.
 - 2.3 Les femmes sont beaucoup plus tolérantes vis-à-vis de l'utilisation d'une autre langue.
 - 2.4 11.11% des enseignantes et 31.03% des enseignants hommes refusent catégoriquement d'utiliser une autre langue que celle qu'ils enseignent soit de la part des élèves en situation d'expression soit de leur part pour expliquer un point quelconque. Cela atteste de la tolérance de la majorité qui exploitent les compétences plurilingues/ pluriculturelles pour des fins pédagogiques.
 - 2.4.1 22.22% des enseignants disent qu'ils recourent à d'autres moyens tel que les gestes, les illustrations, la mimique ou tout simplement ils apprennent aux élèves de se servir du dictionnaire. Cela motive beaucoup plus les élèves à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage.
 - 2.5 72.22% des femmes obéissent aisément à la demande d'explication en d'autre langue.
 - 2.6 Le quart des enseignants berbérophones permettent aux élèves d'utiliser une langue autre que celle qu'ils enseignent en classe
 - 2.6.1 Si un élève demande une explication en d'autre langue, un quart d'entre eux rejettent la demande et c'est presque le même taux chez les enseignants arabophones avec un pourcentage de 21.28%.
3. 37.94% des hommes et 44.44% des femmes, estiment que l'enseignement/ apprentissage des langues compte plus sur les savoirs d'expérience de l'enseignant et les compétences pédagogiques acquises durant cette période qui lui permettent de manipuler à bien les différentes situations et d'en tirer profit.
 - 3.1 La moitié des enseignants arabophones et le tiers de ceux berbérophones trouvent en l'expérience de l'enseignant la clé de réussite de la tâche. Cela signifie que pour la majorité des enseignants berbérophones l'enseignement/ apprentissage des langues

compte plus sur les compétences linguistiques et les savoirs professionnels de l'enseignant.

3.2 Ce qui est remarquable est que pour les enseignants de la langue arabe l'enseignement/ apprentissage des langues compte à 73.33% sur les savoirs d'expérience de l'enseignant.

3.3 100% des enseignants du tamazight, 63.16% de ceux du français et 75% de ceux de la langue anglaise estiment qu'ils s'appuient fondamentalement sur les savoirs professionnels de l'enseignant et ce en référence à leur formation initiale.

Nous résumons que la variable sexe joue un rôle dans la construction des représentations sur les langues et les compétences plurilingues/ pluriculturelles où les femmes, par leur nature psycho-cognitive, sont plus prédisposées à confronter des situations de plurilinguisme/ pluriculturalisme. Ceci a été prouvé par de maintes expériences et recherches sur le développement cérébral chez la femme surtout en situation d'apprentissage. Les enseignants hommes sont plus réticents envers le sujet et moins tolérants dans de pareilles situations.

La langue enseignée est une variable incontournable. Les enseignants des langues étrangères ont des représentations plus positives sur le plurilinguisme que les enseignants de la langue de scolarisation, à savoir l'arabe. Généralement, nous l'avons saisi lors de la littérature relative au sujet, toutes les réformes des systèmes linguistiques éducatives dont la langue d'enseignement n'est pas la langue¹ des apprenants, il y aurait forcément une certaine résistance, l'exploration des interactions complexes entre le langage et la société ainsi que l'influence des facteurs sociaux, culturels et politiques sur les langues et sur la panification linguistique ne peuvent négliger cette notion de résistance. Le sujet a été déjà abordé depuis le siècle dernier comme le montre les travaux de Weinreich (1953) par exemple ou ceux de Fishman (1972) en traitant les défis liés au multilinguisme et à la coexistence de plusieurs langues dans une même société. Dans son livre parlant de la sociologie du langage et le rôle de la langue dans la société comme une approche interdisciplinaire des sciences sociales, Fishman, en examinant comment l'école et les systèmes d'enseignement gèrent la diversité linguistique, affirme que les locuteurs résistent consciemment et explicitement aux changements dans les fonctions de leurs langues (Fishman, 1972, p. 113 : 145). La notion de résistance se réfère parfois aux préjugés et aux stéréotypes qui empêchent leurs porteurs de nouvelles expériences. Elle se

manifeste lorsque les individus résistent à des informations et connaissances nouvelles et évitent le contact avec l'objet de leurs préjugés (Briss Soltani, 2017, p. 55). Le cas de l'Algérie est particulier lorsqu'il s'agit d'une langue d'enseignement qui n'est la langue maternelle d'aucun élève. Les enseignants du tamazight, quant à eux, éprouvent une prédisposition considérable à l'assimilation du plurilinguisme. Ceci ne revient pas à l'appartenance ethnique ou idéologique mais plutôt, et cela a été repéré dans plusieurs réponses, à la formation initiale d'où l'utilité d'associer cette variable au type du diplôme de nos informateurs.

Nous précisons à l'occasion d'évoquer la formation des enseignants qu'une grande ambiguïté a été repérée dans les réponses des informateurs entre savoirs d'expérience et savoirs professionnels. Cette ambiguïté revient à notre sens au contraste existant entre la pédagogie et la didactique. On estime que tout ce qui a relation à l'expérience est pédagogique et tout ce qui est professionnel ou académique vient de la didactique. Le débat sur ce sujet est incessamment discuté et doit trouver sa place dans la formation.

Volet II : la formation des enseignants

Ce volet renferme quelques interrogations sur la formation des informateurs, leurs degrés de connaissance reflètent à nos yeux le degré de maîtrise du sujet de notre quête et ça nous a servi de passerelle au volet consacré aux programmes. Toutefois, la longueur du questionnaire et l'ampleur du sujet nous ont obligés à formuler les questions de façon directe sur des généralités sinon il vaudrait mieux qu'elles soient plus précises sur des détails touchant au canevas de formation. Nous avons pu conclure que :

1. Seulement 32.31% des enquêtés ont eu la chance de se former à la didactique du plurilinguisme pendant leur cursus universitaire. Ce sont les enseignants de français. Alors que, les enseignants des autres langues n'ont bénéficié d'aucune formation de ce genre excepté pour 20% des enseignants d'arabe.
- 1.1 La formation continue dans sa forme de journées pédagogiques est absente pour les enseignants d'arabe et de tamazight. Même si cela reste variable et dépend de plusieurs facteurs comme la circonscription, l'effectif des inspecteurs et des enseignants, la ponctualité de ces derniers...

- 1.2** Les formations universitaires non destinées préalablement à l'enseignement (en licence surtout) n'incluent pas de formation à la didactique (du plurilinguisme).
- 1.3** Les enseignants de français et de tamazight sont les plus formés en matière de plurilinguisme.
- 1.4** L'autonomie reste le secret de réussite de chacun et le moyen d'appréhender l'inattendu et les nouveautés.

2. Pour 83.08% de l'échantillon, la pluralité linguistique représente un atout pour l'enseignement/ apprentissage des langues.

2.1 Une formation à la didactique du plurilinguisme être censée motivationnelle à l'ouverture sur les langues et les cultures dans un monde de diversité mais ce que nous avons constaté chez 75% des enseignants de tamazight, alors que la majorité des autres trouvent en la pluralité linguistique un atout pour l'enseignement/ apprentissage des langues, elle représente pour eux un handicap.

Nous ne généralisons pas nos jugements en nous basant sur un tel échantillon mais nous estimons que cette représentation est due à un seul problème qui est le caractère optionnel de l'apprentissage de la langue amazighe, ce qui la met dans la position la plus faible et la moins importante dans les préoccupations de la tutelle et des élèves et même de la société par rapport aux autres langues.

3. Sur une question autour de la convergence entre les didactiques des langues enseignées, la similitude des thèmes proposés, les méthodes, les supports et les approches, si cela favorise l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle et celui des langues étrangères comme un processus unifié :

3.1 Tous nos informateurs à l'exception de 13.89% des enseignants arabophones en confirment la possibilité. Beaucoup d'expressions libres indiquent que les enseignants ont conscience de la transversalité de certaines compétences et que cela est bénéfique pour l'enseignement/ apprentissage des langues.

3.2 Les réponses qui nient l'existence d'une certaine convergence entre les programmes ne sont pas justifiées et parfois, il nous semble qu'elles sont utilisées en substitution à la méconnaissance d'une réponse convaincante.

3.3 L'absence de réponse qui constitue un pourcentage de 20% signifie pour nous que l'enseignant n'a pas de connaissances sur le sujet ou qu'il n'a pas compris la question.

Les réponses obtenues dans ce volet prouvent en réalité la dynamique et l'amélioration même minime de la formation des enseignants surtout ceux de l'école primaire dont la majorité n'ont pas de diplôme destiné spécialement à l'enseignement.

Volet III : le plurilinguisme dans les nouveaux programmes

Dans ce volet qui est le plus long et le plus condensé, nous avons repéré quelques manquements qui peuvent atteindre la crédibilité de certaines réponses et qui pourrait nuire à l'exhaustivité des conclusions tirées. Nous les signalerons par ordre de leur apparition dans les réponses. Grosso-modo, les réponses révèlent que la plupart des enseignants partagent presque les mêmes observations et les mêmes avis vis-à-vis des programmes. En voici les remarques les plus importantes que nous avons relevées :

1. Deux tiers des enseignants répondants nient la prise en compte de la pluralité linguistique en Algérie dans les programmes dits de la deuxième génération.
 - Cette négation n'est pas toujours fiable parce qu'elle admet l'incapacité de l'enquête d'assumer une confirmation dont il n'a pas toutes les informations nécessaires surtout en l'absence de justifications ou d'exemples concrets.
 - 72.09% des enseignants arabophones disent qu'elle n'est pas prise en compte alors que 47.06% des berbérophones estiment le contraire. Ceci renvoie à notre sens à la conception-même de la pluralité linguistique. La langue d'enseignement constitue, par exemple, une pluralité pour les berbérophones qui se trouvent confrontés à la langue arabe dès la rentrée à l'école et ce n'est pas le cas pour les arabophones avec le caractère optionnel de l'apprentissage du tamazight.
2. Tous les enseignants sont d'accord pour un apprentissage simultané des langues. Un programme très solide en matière de transversalité permet selon eux l'enseignement/apprentissage des langues comme un processus unifié.
3. Les enseignants sont souvent appelés à gérer des groupes hétérogènes d'élèves ; de différents milieux sociaux. Les différences et la diversité existent certes mais dans quelle situation, à quel moment et pour quel objectif pédagogique surtout, recourent-ils au plurilinguisme ?
 - a. Les enseignants font appel à la langue maternelle des élèves ou à une langue tierce pour le simple contrôle de la compréhension dans 41.54% des situations.

- Chez les femmes enseignantes, à 52.78% des cas et à 41.86% chez les enseignants hommes.
- Chez les enseignants arabophones à 47.62% et à 46.67% chez les berbérophones.
- b.** Pour 33.85% des enquêtés, le plurilinguisme sert de clé et de dernier refuge en cas de blocage pour expliquer certains faits de langue.
 - Chez les enseignants hommes à 51.72% et à 27.78% chez les enseignantes femmes.
 - Chez les enseignants arabophones à 42.86% et à 26.67% chez les berbérophones.
- c.** Pour 12.31% des enseignants, cela crée un moment de détente et un moyen de gagner la confiance des élèves.
 - Chez 06.90% des enseignants hommes et 19.44% des enseignantes femmes.
 - Chez les enseignants arabophones à 9.52% et à 26.67% chez les berbérophones.
- 4.** Profiter de la diversité linguistique pour expliquer des faits de langue concerne beaucoup plus les enseignants de l'arabe et ceux de l'anglais qui se servent fréquemment des autres langues.
 - 51.56% disent que cela facilite l'explication et la compréhension.
 - 39.07% des enseignants pensent que l'action est anti-pédagogique et qu'elle entrave le processus d'apprentissage.
 - 75% des enseignants d'anglais permettent l'utilisation d'autres langues pour faciliter l'explication des leçons et pour faire comprendre le plus vite, 46.64% des enseignants d'arabe, 50% de tamazight et 62.16% des enseignants de français.
- En résumé, les enseignants des langues étrangères par leur formation et leur propre expérience se sont montrés les plus favorables et les plus ouverts au plurilinguisme.
- 5.** L'arabe dialectal occupe la première langue à laquelle recourent la plupart des enseignants de toutes les langues, cependant, il y a des préférences :
 - a.** Les hommes préfèrent l'arabe dialectal plus que les femmes ;
 - b.** Les femmes enseignantes et les enseignants des langues étrangères préfèrent recourir à l'arabe classique en premier lieu ;
 - c.** Les enseignants du tamazight traitent l'arabe dialectal au même titre que le français. Ils se montrent souples quant au va-et-vient entre les langues ;
 - d.** Aucun enseignant arabophone ne se réfère au tamazight même ceux qui travaillent dans des régions connues par la présence des berbérophones tels que Ghardaïa ou les kabyles à Boumerdès parce qu'ils ne le maîtrisent pas.
 - e.** 84.62% des enseignants de l'arabe utilisent l'arabe dialectal. Ceci reflète le niveau médiocre de maîtrise de la langue arabe censée être la langue de scolarisation.

- Cela signifie que l'arabe dialectal dit aussi l'arabe algérien mérite que la tutelle lui accorde plus d'importance dans ses politiques. En réalité, même si nous n'avons pas interrogé les enseignants explicitement sur la place de l'arabe algérien à l'école, la tolérance envers le recours des élèves à cette langue, leurs demandes d'explication et l'aisance de communication en cette langue et la préférence même des enseignants de l'exploiter en classe lui accordent la primauté comme langue d'enseignement. C'est une réalité sociale à ne pas négliger, les demandes de son adoption se multiplient et suivent un mouvement ascendant ces dernières années à l'exemple des multiples écrits de Abdou Elimam.
6. Concernant le temps alloué à la matière, le volume horaire, 73.33% des enseignants d'arabe, 75% de ceux du tamazight et 68.42% de français le jugent insuffisant pour accomplir le programme et par conséquent ils disent qu'ils ne sont pas en mesure d'atteindre les objectifs assignés dans le délai imparti. Cela a été interprété autrement dans la scène médiatique et même dans toute la société où on accuse les programmes de condensation et de surcharge.
7. Les trois quarts des enseignants de toutes les langues enseignent la langue comme outil.
- Le sujet a fait débat dans plusieurs études où convergent psychologie, cognition, linguistique éducation et autres spécialités. Dans une conception basique, nous rappelons l'approche communicative dont l'objectif premier est bien la communication. Suivant ce raisonnement traditionnel, la langue sert d'outil à la communication sociale. Ce qui accorde logiquement aux langues étrangères la même fonction même à l'ère de la mondialisation. La naissance des notions de langue seconde, langue de scolarisation, langue d'enseignement et autres notions a retracé les frontières de chacune de ces notions en limitant leurs champs par des traits et des théories qui sont distinctifs. Ainsi, le développement personnel devient la quête de la langue maternelle par exemple, l'objectif de la langue de scolarisation est l'accès aux différentes sciences et technologies. Mais, la situation de l'Algérie est indéfinissable en appliquant ces théories. La langue d'enseignement à l'université diffère de la langue de scolarisation qui est elle-même différente de la langue(s) maternelle(s). Une situation complexe qui affecte obligatoirement les résultats finaux. La question qui se pose légitimement dans ce cas est si la langue d'enseignement serait réellement à l'origine de l'échec scolaire ?

- En classe où la langue-même est une discipline indépendante, où elle fait l'objet de l'enseignement, l'élève apprend la langue à des fins diverses dont la communication est première mais avant de s'approprier efficacement la langue, tout un processus doit être suivi et guidé par l'enseignant et dont l'objet est la langue.
- 8.** Deux tiers des enquêtés confirment que le statut politique des langues ne reflète pas la réalité de cette langue en société et les exemples ne manquent pas, ni l'arabe standard est la première langue des Algériens, ni l'arabe algérien est reconnu politiquement, ni le tamazight jouit vraiment de statut de langue nationale et officielle.
- Un quart à peu près, estime que le français n'est pas une langue étrangère en Algérie, c'est ce que reflète le bilinguisme administratif et même sociétal observable et vécu depuis l'indépendance. Mais cette langue reste étrangère pour la quasi-totalité des enseignants. Cela répond à la volonté la politique linguistique qui l'a voulu ainsi.
- 9.** La cohabitation des langues étrangères à côté des langues maternelles en Algérie est vue différemment par les enseignants. La moitié d'entre eux qualifient la relation de complémentaire alors que pour l'autre moitié, il s'agit d'une situation de concurrence.
- Chez les enseignants hommes, 64% estiment que les langues étrangères sont en concurrence avec les langues premières des Algériens alors que 52.94% des femmes enseignantes jugent la relation de complémentaire.
- Un partage important de l'idée de concurrence chez les enseignants de l'arabe (57.14%) et ceux de l'anglais (71.43%).

Il est vrai que cette représentation est largement partagée dans la société dont souvent des débats conflictuels se sont animés sur les réseaux sociaux et les différents médias au sujet des langues. En parallèle, l'équilibre dans les points de vue des enseignants du tamazight et ceux du français indique bien une certaine positivité et une ouverture sur l'enseignement/ apprentissage des langues, toutes les langues. Pour preuve, les réponses à la question de l'ordre chronologique de début d'enseignement des langues pour les élèves algériens ont proposé la langue anglaise en deuxième lieu après l'arabe.

- 10.** L'ordre général proposé pour l'enseignement des langues correspond à l'ordre actuel sauf qu'il y a une large volonté en faveur de l'anglais comme première langue étrangère.

- 11.** La moitié des informateurs estiment possible la simultanéité des langues apprises
- 69.70% des femmes enseignantes et 34.62% des hommes ;
 - 73.33% des berbérophones et 47.62% des arabophones ;
 - 100% des enseignants du tamazight, 68.42% des enseignants de français, 28.57% des enseignants d'arabe et ceux de l'anglais ;
 - Pour les enseignants d'arabe et ceux de l'anglais, à 71.43% c'est une mission impossible. Ceci s'explique et rejoint notre commentaire sur la formation à la didactique du plurilinguisme où seulement 12.50% d'enseignants d'anglais et 20% de ceux d'arabe ont bénéficié d'une telle formation pendant leurs études universitaires.
- 12.** 11.78% des enseignants confirment l'existence d'une planification efficace de la part de l'État pour la mise en œuvre d'une politique linguistique en Algérie. A nos yeux, la quasi-totalité qui nie ou doute de la planification de l'État ignore l'histoire des faits et les efforts fournis en la matière.
- 13.** Les programmes conçus dans le cadre de la nouvelle réforme ne sont pas à la hauteur des attentes sociales, selon les praticiens interrogés, ils ne répondent pas à un besoin réel en matière de langues étrangères.
- 47.69% des enquêtés nient l'efficacité des nouveaux programmes ;
 - 35.38% de l'échantillon semblent plus optimistes en disant que –partiellement- les nouveaux programmes peuvent répondre à ce besoin ;
 - Nous n'avons que 10.77% des enseignants qui confirment la bonne élaboration de ces programmes en vue d'atteindre les objectifs assignés.
- 14.** Si les nouveaux programmes reflètent l'intention d'ouverture sur les langues et la dimension universelle ?
- 43.08% des enseignants estiment que ce n'est que partiellement concrétisé ;
 - 33.85% l'infirmement complètement ;
 - 15.38% trouvent, apparemment, des traces concrètes dans les programmes. Il s'agit surtout des programmes des langues étrangères où 54.29% des enseignants de français et 57.14% de ceux de l'anglais en trouvent les traces.
- 15.** Les nouveaux programmes valorisent beaucoup plus les compétences de communication
- 46.15% des praticiens le pensent ;

- 36.92% disent que les compétences linguistiques sont plus visées par ces mêmes programmes ;
- 16.** Les exercices que proposent les nouveaux programmes sont variés et conçus souvent de manière combinatoire visant à la fois le contenu et la forme linguistique.
 - En langue arabe, ils se focalisent moins sur les formes linguistiques (23.03%) que sur le contenu sémantique (38.46%). Pour le reste des enseignants interrogés 38.46%, une combinaison entre les deux formes caractérise la plupart des exercices proposés.
 - 71.43% des enseignants d'anglais disent que les exercices de leurs programmes se penchent beaucoup plus sur les formes linguistiques.
 - Les exercices proposés en langue française paraissent plus variés pour 55.88% des enseignants. La forme linguistique est moins visée dans ces exercices. Elle est visiblement marquée par seulement 17.65% des enseignants de français. En parallèle, 26.47% jugent qu'ils travaillent surtout le contenu et ses significations
 - Concernant la langue amazighe, 00% des exercices se focalisent sur la forme linguistique. En réalité de vifs débats reprennent la surface de temps à autre sur l'orthographe de la langue amazighe et le caractère à adopter à l'écrit dans les programmes scolaires. Le sujet anime souvent des débats socio-politiques parfois d'ordre idéologique ce qui empêche de les clore définitivement. Nous voyons que la volonté politique et ses décisions ne suffisent pas en l'absence d'acteurs spécialistes.
- 17.** En matière de culture, les supports proposés sont riches :
 - 53.85% des informateurs reconnaissent la richesse des supports proposés de la culture algérienne ;
 - 18.46% des enquêtés trouvent que les programmes sont ancrés beaucoup plus de la culture universelle ;
 - 13.85% représente la culture d'autrui ;
 - 13.85% n'ont pas donné de réponse, nous pensons qu'ils ne font pas distinction entre les cultures par incapacité de le faire ou qu'ils admettent la singularité de la culture ;
 - Il se dégage de l'analyse des réponses en la matière beaucoup de questions qui méritent une recherche indépendante sur la dimension culturelle ou interculturelle. Ainsi, nous pouvons nous demander : Quelle(s) différence(s) ou comment font les enseignants des langues nationales et officielles pour distinguer la culture de la langue enseignée de la culture algérienne ? et encore, comment les supports exploités en langue anglaise ne portent aucune trace de la culture d'autrui ? ou tout

simplement, les enseignants de la langue anglaise, ont-ils la représentation que tout ce qui est anglais est universel ?

→ Les nuances que représente notre échantillon même minime, vu son nombre limité, montrent des lacunes et des manquements chez les enseignants dans le volet de la formation. Nous parlons essentiellement d'une formation à l'interculturel qui s'impose par force d'existence.

18. Les méthodes pédagogiques proposées dans le cadre de ces nouveaux programmes ne sont pas bien adaptées selon le tiers des enseignants d'arabe, la moitié des enseignants du tamazight, 20% de ceux du français et le quart de ceux de l'anglais. Deux tiers de notre échantillon se sont montrés insatisfaits des méthodes proposées.

19. Seulement 6.67% des enseignants d'arabe et 11.43% de ceux du français sont optimistes par rapport à la réussite des nouveaux programmes d'atteindre les objectifs assignés.

→ L'appréciation du programme et sa relation avec l'enseignant dépend de plusieurs facteurs notamment le contexte d'application et le type d'élèves quand ils éprouvent des difficultés, par exemple ou quand ils n'ont pas le profil d'entrée prédéfini. Le système d'évaluation est aussi un facteur important dans cette relation lorsqu'il s'agit d'évaluation laissée au libre choix de l'enseignant ou lorsque l'évaluation est imposée. Dans ce dernier cas, le programme est généralement contraignant pour l'enseignant.

20. Une moyenne de 58.60% des enseignants infirment l'aptitude du système –par le biais de ces nouveaux programmes- à offrir aux élèves la possibilité d'une bonne maîtrise des langues enseignées, 36.16% marquent l'incertitude et pas plus que 5.24% des enseignants sont optimistes d'atteindre une telle perfection.

21. La majorité des enseignants estiment évident qu'une didactique du plurilinguisme contribue à l'amélioration des compétences communicatives des élèves.

En conclusion, nos informateurs se sont montrés conscients que leur mission d'enseigner les langues, étrangères surtout, même dans une approche communicative ou pragmatique, dépasse la simple finalité d'apprendre aux élèves à parler dans des situations prédéfinies. Ils pensent trouver leur vocation dans une didactique du plurilinguisme.

Les réponses obtenues nous ont conduits à souligner une large insatisfaction des nouveaux programmes. Ils ne sont pas à la hauteur des attentes de l'ensemble des

enseignants en leurs qualités d'acteurs sociaux et d'acteurs éducatifs. Selon eux, ces programmes n'accordent pas à la diversité sociolinguistique et socioculturelle la place qu'elle mérite.

Mais, il faut le dire, dans aucune réponse, nous n'avons ressenti que l'origine ethnique ou les convictions idéologiques ont affecté l'objectivité des réponses, même pour les questions ouvertes où la majorité des enseignants confirment l'importance d'une didactique du plurilinguisme pour améliorer les compétences communicatives des élèves. Les enseignants arabophones ou berbérophones ont montré une vraie volonté de prédisposition au développement de l'enseignement des langues pour l'intérêt des élèves et donc pour l'intérêt du pays sans aucun préjugé, aucune représentation négative. En toute objectivité, ils ont fait preuve de sens de responsabilité envers les générations, à leurs yeux, tout est susceptible de changement et d'amélioration, programme soit-il, méthode ou même la personne.

Le plurilinguisme est reconnu désormais comme une réalité et une exigence de développement à l'ère de la mondialisation. Dans le contexte mondial actuel, il est devenu impératif d'avoir conscience de l'importance d'un plurilinguisme constructif qui aide l'apprenant dans ses apprentissages linguistiques ou autres et l'enseignant dans sa mission de maître ou de guide.

L'étude du plurilinguisme au sein de la société est l'affaire de tous les spécialistes des sciences humaines et des neurosciences pour comprendre son fonctionnement au niveau individuel et social dans l'objectif premier de promouvoir l'enseignement/apprentissage des langues qui jouent le rôle de passerelles obligatoires au développement technologique et civilisationnel.

Synthèse générale

Comme nous l'avons annoncé en présentant notre cadre méthodologique notamment en décrivant le type de recherche dans lequel s'inscrit notre travail et notre démarche de recueil de données, nous avons ciblé par l'analyse des documents l'extraction des indices explicites ou implicites montrant l'intention politique de tenir compte de la diversité sociolinguistique et socioculturelle algérienne dans l'élaboration des nouveaux programmes conçus dans le cadre de la réforme de la deuxième génération, et éventuellement, la prise en compte des mutations scientifiques et technologiques que connaît le monde actuel. La synthèse de l'analyse des documents révèle que la politique linguistique éducative en Algérie veille à être conservatrice et souple à l'ouverture à la diversité interne et externe. Une nette évolution s'identifie dans l'esprit de la loi et dans les approches méthodologiques et pédagogiques initiées. Dans ce sens de raisonnement suivi dès le départ, nous pouvons conclure que la première hypothèse émise « La plupart des systèmes éducatifs, depuis longtemps monolingues, éprouvent une certaine résistance au changement de politique, ils ont pour principe : une nation une langue, ça pourrait être le cas de l'Algérie. En d'autres termes, le système éducatif fait face à la diversité linguistique et culturelle », cette hypothèse est officiellement infirmée.

En réalité, même en essayant de garder pour principe l'unité de la nation, l'État algérien fait preuve d'une gestion d'intelligence pour manipuler la situation sociolinguistique si diverse et multiple. Le citoyen du troisième millénaire comme le prévoit la politique éducative doit obligatoirement tirer profit de cette diversité. Comme expression de la deuxième face d'une pièce, ça confirme notre deuxième hypothèse. A rappeler « Vu la situation sociolinguistique de l'Algérie et les exigences de la mondialisation, le système scolaire est conscient de cette double exigence interne et externe et par conséquent, il prend en considération l'hétérogénéité linguistique et culturelle ».

Pour l'État, cette diversité constitue une richesse et un atout pour l'élève algérien. Pour en profiter, tous les moyens doivent être déployés. De prime abord, l'expression d'une telle volonté passe par la loi et le cadre juridique dont nous avons repéré d'explicites traces. Et en deuxième lieu, l'opérationnalisation consiste en l'élaboration de programmes qui interprètent cette volonté -exprimée généralement

en finalités et objectifs- en de précises compétences. En troisième lieu, la mise en application de ces programmes exige la mise en garde de tout l'encadrement de l'action d'enseignement/ apprentissage dont les enseignants font l'intermédiaire et l'acteur principal de l'action. L'analyse du questionnaire nous a permis d'identifier une vraie prédisposition des enseignants à l'adoption d'une didactique plurilingue/ pluriculturelle qui pourrait améliorer l'apprentissage des langues officielles, nationales et étrangères. Ils estiment même la possibilité d'un apprentissage simultané des langues. Plus ambitieux encore, plusieurs trouvent possible l'apprentissage des langues étrangères et des langues officielles et nationales comme un processus unifié avec un enseignement curriculaire basé sur l'inter-/transdisciplinarité, l'interculturel et une didactique contextualisée qui prend en compte le plurilinguisme. Et cela ne serait que par le biais de la didactique du plurilinguisme/ pluriculturel.

Cette conscience collective que nous avons touchée chez les enseignants infirme catégoriquement tout préjugé d'ordre idéologique ou ethnique et exclut toute prédisposition à animer un climat conflictuel quelconque entre les langues. Il est vrai que cela infirme notre troisième hypothèse qui suppose que « La pluralité linguistique et culturelle influe sur chacune des langues ou des cultures concernées. Cette influence créerait un climat conflictuel entre les langues et cultures concernées.» mais cela reste lié à la catégorie sociale interrogée qui sont les enseignants, d'origine arabe, kabyle, chaouie, muzabite ou tergui. La richesse de notre échantillon et notre expérience personnelle nous permettent de généraliser cette positivité chez les enseignants de toutes les langues.

Néanmoins, nous ne pouvons négliger d'autres constats repérés lors de l'analyse des réponses :

- Un problème manifestement observable concernant la formation des enseignants en matière de didactique des langues tant qu'en matière de pédagogie.
 - Confusion programme/ manuel et une méconnaissance, voire ignorance de l'approche curriculaire qui est au fondement des nouveaux programmes
 - Confusion langue d'enseignement/ langue enseignée
 - Confusion entre savoirs d'expérience/ savoirs professionnels
 - Confusion entre compétences linguistiques/ compétences communicatives
 - Enseignement de la langue comme outil et/ou comme objet

- Que faire des/avec les autres langues des élèves et comment faire
- Un grand écart existe entre les directives officielles, le contenu des programmes en général et la réalité vécue en classe, ce qui initie méthodologiquement à une recherche-action plus rigoureuse. Les pratiques de classe restent un terrain de recherche très fertile. La contextualisation sociodidactique de ces pratiques doit être non seulement périodique mais plutôt permanente. C'est la quête de chacun, tutelle, spécialistes, enseignants, personnel éducatif, parents et même partenaires sociaux.

Ce dernier point a été repéré, nous devons le dire par respect à l'éthique de la recherche, lorsque nous avons découvert qu'une bonne partie des enquêtés nient la prise en considération de la diversité sociolinguistique dans les nouveaux programmes. Cela a révélé chez nous le doute et la curiosité à la fois ; le doute en la validité et en la crédibilité des résultats qui empêche d'éventuelles déductions ; et la curiosité par honnêteté scientifique d'aller vérifier cette négation. Donc, nous n'avons qu'à faire une lecture exploratoire des programmes des quatre langues enseignées au fondamental sans être obligé de les analyser suivant les normes de la recherche scientifique, une simple lecture comparative aux recommandations explicitées par le guide méthodologique qui a fait l'objet de notre analyse donne que :

- Les quatre programmes respectent soigneusement les consignes et directives du guide méthodologique d'élaboration des programmes qui définit et précise à son tour, nous l'avons vu, les grands axes de la politique linguistique et éducative exprimés dans le référentiel général des programmes. Ces programmes sont conçus au prime abord sur le respect des principes de globalité (recouvrant tout le cycle), de cohérence (en parlant de transdisciplinarité ou de transversalité des compétences), de faisabilité (notamment l'organisation des horaires et le facteur temps à prendre en considération), de lisibilité (la précision et la clarté) et de pertinence (en termes de conformité des objectifs aux besoins de l'école).
- Il est à préciser que cette confirmation de conformité reste formelle. Notre lecture exploratoire l'a permise sans que cela nous donne le droit à l'exhaustivité de la conclusion. Cette dernière exige une analyse plus approfondie sur le plan axiologique (le choix des valeurs et leur mise en œuvre), sur le plan épistémologique (le choix des méthodes, des principes, des notions et des concepts qui structurent la discipline dans une cohérence verticale), sur le plan

méthodologique et pédagogique également (en ce qui est du cadrage curriculaire adopté nouvellement tout comme les démarches cognitive, constructiviste et socioconstructiviste). Ces choix stratégiques offrent à la recherche-action de riches pistes d'investigation qui s'ouvrent à leur tour sur des champs divers et variés.

- Le projet pédagogique, quant à lui, mis en place dans le cadre de cette réforme de deuxième génération a une fonction de socialisation comme l'indique le référentiel général des programmes :

« Le changement s'opère par la centration sur les compétences et les apprentissages construits comme principes organisateurs des programmes et de l'enseignement / apprentissage, et par le projet pédagogique comme instrument de mise en œuvre » (RGP, 2009, p. 21).

Cette fonction de socialisation qui offre à l'élève l'occasion d'élargir le champ de ses apprentissages en dehors de la classe permet en réalité ouverture plus large de l'école sur la société. Le projet pédagogique constitue aussi un point de conformité des nouveaux programmes à la loi de changement et d'ouverture aux autres personnes, cultures, langues ou autres. Une simple lecture des listes des thèmes proposés justifie notre point de mesure.

La comparaison a été élargie encore pour toucher les répartitions annuelles¹ et le guide de formation pour enseigner le français au primaire. Tout va dans le sens que la tutelle fait au mieux son devoir de responsable juridique et administratif et que l'écart se situe vraiment au niveau de l'application des lois et des directives.

En guise de résultats de la lecture comparaison, nous résumons que :

- Tous les programmes consultés des langues des deux cycles primaire et moyen suivent le même plan de présentation avec les tableaux recommandés (cf. annexe1) et les détails concernant les compétences comme objectifs spécifiques des séances, compétences terminales à installées par année et par palier ; compétences globales à atteindre en fin de cycle et le volume horaire estimé à la réalisation de chaque tâche.
- Les thématiques proposées sous forme de projet pédagogique sont aussi au service de la transdisciplinarité et les compétences transversales nous citons à titre d'exemples les thématiques proposées en langue française :

¹ Voir pour exemple annexe 4.

Environnement ; la population ; citoyenneté ; développement durable et technologie ; droits de l'homme ; santé ; sécurité les risques majeurs ; le patrimoine ; les TICE ; le développement personnel ; ouverture sur le monde. En langue arabe nous trouvons : Environnement ; les fléaux sociaux ; Les médias et la société ; la solidarité humaine ; les peuples du monde ; sciences et technologie ; l'artisanat ; l'immigration.

Ainsi, la lecture même superficielle des programmes prouve l'existence d'un problème de formation que nous avons signalé lors de l'analyse des réponses collectées auprès des enseignants. Même s'il s'agit d'une minorité, le problème est plus complexe et dépasse la stricte formation universitaire. Le corps d'inspection y est mêlé aussi. La consultation du guide de formation pour enseigner le français au primaire, un document à caractère officiel destiné principalement aux inspecteurs et enseignants-formateurs du primaire et du moyen montre à tel point les enseignants et/ou les inspecteurs manquent d'information et de formation continue. Une petite recherche à l'intérieur du lexique employé dans le dit-document de 83 pages nous a permis de repérer ce qui suit :

Tableau 85 : Lexique extrait du guide de formation des inspecteurs

Mot	Nombre d'occurrence
Langue / Langues	106 / 179
Inter-/ interlangue/ interdisciplinaires	120
Interaction(s)	19
Pédagogie /pédagogique(s)	92
Plurilinguisme/plurilingue(s)/pluralité	68
Inter-pluri /culture/l(le)(s)	56
Trans-/ Transversale(s)	55
Divers	48
Bilinguisme/ bilingue(s)	23
Didactique(s)	18
Identité/ identitaire(s)	14
Contexte/ contextualiser	12
Méta-linguistique/cognition	9
Ouverture	6

Loin de mener une analyse syntaxique du document, nous commentons simplement que le lexique employé reflète nettement la vision de pluralité de ces concepteurs. Le sens premier d'inter- signale la présence de plusieurs. Interdisciplinarité ou interactions, la pédagogie doit se servir du plurilinguisme/ pluriculturalisme qui traverse transversalement la diversité et dépasse le bilinguisme de jadis. La didactique aussi doit s'intéresser à l'identité algérienne en permanente construction adaptative cognitivement aux mutations du monde actuel. Le lexique employé, aussi riche soit-il, n'est guère utilisé naïvement ou gratuitement surtout lorsqu'il s'agit du fruit des efforts d'une trentaine d'inspecteurs et inspectrices réunis dans le seul souci de dynamiser l'enseignement du français en Algérie. Et c'était le cas pour les autres disciplines. Ainsi, il flotte de soi qu'une intention explicite de prendre la diversité sociolinguistique algérienne en richesse et en force de soutien à franchir le troisième millénaire. L'enseignement/ apprentissage des langues ou d'autres disciplines doit s'appuyer sur la diversité pour en construire l'école qui répondrait aux attentes de la nation.

Lors de notre feuilletage de ce document, beaucoup de passages ont été repérés en guise de réponses à plusieurs de nos informateurs et derrière eux une bonne catégorie des enseignants qui sous-estiment la formation continue, nous listons ici quelques exemples :

« Les deux principes fondateurs que sont la pédagogie du projet et la mise en valeur première de la pluralité algérienne, sur les plans culturel et linguistique, donnent leur base à la formation des enseignants de français : ils sont valables dans toutes les classes et assurent une continuité avec le cycle moyen » (MEN Insp.G, 2016, p. 2). Ces recommandations traduisent la volonté et l'orientation générale de la tutelle ainsi que sa conscience de l'importance de la pédagogie du projet et de la prise en considération de la diversité sociolinguistique pour une meilleure formation des enseignants.

« Dans une perspective constructiviste, nous ne considérons plus le contenu ou le processus d'enseignement comme un point de départ : c'est l'apprenant qui devient le point de départ. Nous nous intéressons à ce qu'il est, à la personne qu'il est en-dehors de la classe, à ses acquis, ses motivations et ses particularités.

Concernant les langues, nous tenons compte des langues qu'il parle et côtoie chaque jour, de ce qu'il en pense et de ce qu'il ressent en les écoutants, avant de se demander comment lui enseigner une nouvelle langue » (MEN Insp.G, 2016, p. 4). Dans ce point, la tutelle confirme encore une fois l'utilité de contextualiser les enseignements en prenant en compte les langues premières des apprenants et les spécificités du milieu. Cela suggère de

lui proposer des activités et des supports authentiques, en lien direct avec son vécu : *« Dans un projet, le lien fait entre l'école et la société hors de l'école demande souvent qu'on se serve d'objets langagiers utilisés dans la société : chèques [...] chansons, prospectus, seront récoltés et utilisés pour analyser les usages de la langue et des langues »* (MEN Insp.G, 2016, p. 2).

Ainsi, sensibiliser l'apprenant à l'investissement des compétences dans la vie en société lui prépare aux différentes activités sociales, *« l'enfant apprend les responsabilités, il apprend à défendre le projet de sa classe, à l'expliquer, le présenter, le détailler, etc., quelle que soit la langue employée. Car si on a appris à argumenter, ou négocier, dans une langue, cette compétence sera transférable dans une autre langue, sans aucun problème : c'est le propre des compétences linguistiques »* (MEN Insp.G, 2016, p. 19).

L'enseignant, notamment celui du primaire, joue un rôle indispensable dans ce processus de conscientisation, il apprend aux enfants que la diversité linguistique et les différences sont une force à investir. *« Essayez d'écrire en français ; vous pouvez mêler d'autres mots d'autres langues, en le faisant consciemment. Je suis à votre disposition »* (MEN Insp.G, 2016, p. 32). C'est une suggestion proposée à titre illustratif dans le cadre du projet pédagogique où l'enseignant peut se servir de plusieurs langues. *« On fait la liste, au tableau, de tous les métiers de parents : en langue d'origine puis en français. » ; « On déchiffre en classe ces documents. On les traduit éventuellement. » ; « quelle est la vie des enfants dans le monde ? Comment aider les plus malheureux ? On a le droit d'utiliser deux ou trois langues. » ; « Le titre peut mêler toutes les langues des élèves au français. On résume l'objectif en une phrase »* (MEN Insp.G, 2016, p. 25-26).

En fin, une conclusion qui peut tout résumé suppose que *« Si nous partons, d'un postulat, que l'être humain est le seul architecte de sa propre existence. Ce résultat n'est ni inné, ni congénital, ni héréditaire. Cela demande une démarche pédagogique orienté dans le sens d'un apprentissage qui reconnecte l'individu avec sa vie sociale, les valeurs humaines universelles ou locales »* (MEN Insp.G, 2016, p. 80).

Conclusion générale

Quand conclure signifie commencer !

Conclure un travail de recherche ne dépasse pas en réalité le fait de conclure une tâche pour en commencer une nouvelle. Ceci assure à la recherche continuité et à la science évolution et objectivité. Et ce, contrairement au gré du chercheur qui vise souvent l'exhaustivité des résultats ou mener sa quête à des affirmations et des réponses rigoureuses et sûres. Notre étude ne fait pas exception, nous avons fait un constat sur la réalité sociolinguistique plurielle et diverse de l'Algérie qui, dans la logique du pouvoir législatif, devrait trouver considération. Puis, c'est autour du pouvoir exécutif que cette considération trouve interprétation et explicitation. C'est d'un côté, où l'État a procédé à une évaluation des anciens programmes scolaires avec prise en compte des grandes mutations sociales et mondiales pour en décider une refonte pédagogique et une élaboration de nouveaux programmes. D'un autre côté, sur la scène médiatique se voient animés de multiples débats critiques accusant ces nouveaux programmes dits de la 2^{ème} génération de surcharge, de complication, d'échec et même de portant atteinte aux valeurs et principes de la société algérienne. Nous avons pris l'appréhension de ces débats et les informations qui les accompagnent et circulent dans les médias et sur les réseaux sociaux comme relevant d'une représentation sociale largement partagée et qui mérite d'être vérifiée. Ce constat a suscité notre curiosité de recherche à deux niveaux.

Au niveau institutionnel où nous avons analysé les documents de référence pour en extraire de concrètes traces prouvant la bonne volonté de l'État et son intention d'ouverture sur les autres langues, les autres cultures, à une dimension nationale ou universelle. Nous avons synthétisé que la volonté déclarée de mise en œuvre d'une politique linguistique éducative conservatrice et souple à l'ouverture à la diversité existe, repérable et explicite dans les documents analysés. Ce résultat infirme officiellement notre première hypothèse supposant que : « La plupart des systèmes éducatifs, depuis longtemps monolingues, éprouvent une certaine résistance au changement de politique, ils ont pour principe : une nation une langue, cela pourrait être le cas de l'Algérie. En d'autres termes, le système éducatif fait face à la diversité linguistique et culturelle ». Une nette évolution s'identifie dans l'esprit de la loi et dans les approches méthodologiques et pédagogiques initiées. Ceci confirme, en parallèle, la prise en considération de la diversité sociolinguistique en Algérie dans les textes qui régissent la réforme de la deuxième génération, notamment dans les documents analysés. Une confirmation qui approuve nettement notre deuxième hypothèse

qui stipule que : « Vu la situation sociolinguistique de l'Algérie et les exigences de la mondialisation, le système scolaire est conscient de cette double exigences interne et externe et par conséquent, il prend en considération l'hétérogénéité linguistique et culturelle ».

Au niveau des programmes conçus dans le cadre de cette réforme de 2^{ème} génération, notre quête nous a amené en premier lieu à consulter les praticiens du terrain, les enseignants du fondamental dont le profil répond aux critères présélectionnés assurant la diversité par le sexe, l'origine ethnique, la langue maternelle, la langue enseignée... Cette consultation nous a permis de collecter un corpus très riche en matière de qualité de réponses qui ont donné lieu à des remarques et des idées très fertiles¹. Nous avons repéré chez les enseignants du fondamental une large insatisfaction à l'égard des nouveaux programmes qui ne semblent pas être à la hauteur des attentes de l'ensemble des enseignants en leur qualité d'acteurs sociaux et d'acteurs éducatifs. Selon eux, ces programmes n'accordent pas à la diversité sociolinguistique et socioculturelle la place qu'elle mérite.

Toutefois, nous avons pu identifier une vraie prédisposition des enseignants à l'adoption d'une didactique plurilingue/ pluriculturelle qui pourrait améliorer l'apprentissage des langues en général, officielles soient-elles, nationales ou étrangères. La plupart des enquêtés estiment même la possibilité d'un apprentissage simultané des langues, voire même comme un processus unifié avec un enseignement curriculaire basé sur l'inter-/transdisciplinarité, l'interculturel et une didactique contextualisée qui prend en compte le plurilinguisme, ce qui correspond à la didactique du plurilinguisme/ pluriculturalisme. Cette conscience collective que nous avons ressentie chez les enseignants infirme catégoriquement tout préjugé d'ordre idéologique ou ethnique, ce qui exclut toute prédisposition à animer un climat conflictuel quelconque entre les langues. Il est vrai qu'à cet effet notre troisième hypothèse concernant l'influence de la pluralité linguistique et culturelle sur chacune des langues ou des cultures concernées, une influence qui créerait un climat conflictuel entre ces langues et ces cultures, trouve infirmation, mais la déduction reste liée à la catégorie sociale interrogée qui sont les enseignants,

¹ Vu la richesse des remarques auxquelles a abouti notre analyse et pour éviter une certaine redondance des informations nous initions de conférer aux synthèses établies dans la section d'analyse des résultats pour plus de détails. Cette richesse a également rendu difficile de se fixer des limites pour notre recherche ou de s'approfondir dans les sujets évoqués. Cela explique la superficialité de traiter certains points.

d'origine arabe, kabyle, chaouie, muzabite ou terguie. La richesse de notre corpus et notre expérience personnelle nous permettent de généraliser cette positivité chez les enseignants de toutes les langues.

L'avis négatif de certains informateurs sur la prise en compte de la diversité plurilingue/pluriculturelle dans les nouveaux programmes nous a conduit à procéder à une analyse des programmes de langues enseignées au fondamental. Il s'est avéré que ces programmes sont conçus de prime abord sur le respect des principes de globalité (recouvrant tout le cycle), de cohérence (en parlant de transdisciplinarité ou de transversalité des compétences), de faisabilité (notamment l'organisation des horaires et le facteur temps à prendre en considération), de lisibilité (la précision et la clarté) et de pertinence (en termes de conformité des objectifs aux besoins de l'école et de la société). Ces principes sont dictés par les orientations et les directives du guide méthodologique d'élaboration des programmes soumis déjà à l'analyse. La conformité de la forme observée à la consigne dictée contredit donc l'avis des enseignants et prouve, selon leurs déclarations, une méconnaissance des choix stratégiques qui donnent légitimité à la didactique du plurilinguisme reconnue déjà depuis la fin du siècle dernier avec l'évolution des approches plurielles, d'éveil aux langues, des approches interculturelles, de la didactique intégrée...

Il est vrai qu'une analyse approfondie doit atteindre le choix-même des valeurs et leur mise en œuvre d'un angle axiologique, le choix des méthodes, des principes, des notions et des concepts qui structurent la discipline dans une cohérence verticale d'un point de vue épistémologique, le cadrage curriculaire adopté nouvellement tout comme les démarches cognitives, constructivistes et socioconstructivistes du côté méthodologique et pédagogique¹. Mais, dans le cas de notre étude, le repérage des éléments explicites ainsi que le lexique apparent, manifeste, ont permis suffisamment² de réfuter l'avis des enseignants qui nient toute prise en considération du plurilinguisme et de la diversité sociolinguistique et socioculturelle en Algérie dans les programmes de la 2^{ème} génération.

¹ L'analyse à ce niveau exige et offre de riches pistes d'investigation dans le cadre d'une recherche-action dont le facteur temps n'est pas à notre disponibilité dans les conditions de notre formation, mais qui peut l'être ultérieurement.

² Le projet d'établissement et le projet pédagogique dans leur fonction de socialisation qui offre l'occasion d'élargir le champ des apprentissages en dehors de la classe fait en réalité ouverture plus large de l'école sur la société. C'est un point de conformité des nouveaux programmes à la loi de changement et d'ouverture à l'altérité, aux autres personnes, cultures, langues ou autres. Une simple lecture des listes des thèmes proposés justifie notre point de mesure. Les répartitions annuelles et le guide de formation pour enseigner le français au primaire. Tout va dans le sens que la tutelle fait au mieux son devoir de responsable juridique et administratif et que l'écart se situe vraiment au niveau de l'application des lois et directives.

Nous sommes parti, à tort, d'une conviction qu'un travail de recherche tend à répondre à un questionnement posé, confirmer ou réfuter des hypothèses, conclure des énoncés généraux, mais il nous semble aujourd'hui que notre thèse tend à soulever d'autres questionnements, nous trouvons que notre projet simule dans sa démarche le projet de l'éducation et celui de la société. En l'absence de certitudes sur l'avenir, nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses à nos questionnements et prévoir des images prometteuses et pleines de possibilités qui traversent les esprits et ne laissent ainsi que de l'optimisme ou du pessimisme. Et puis, comme entre le sommeil et l'éveil, le chercheur, dans sa quête entre la réalité qu'il découvre et l'obligation de tout soumettre aux théories méthodologiques et règles scientifiques, essaye de parcourir les chemins qui peuvent mener à des lieux sûrs où il trouverait peut-être des réponses sûres. Cependant, s'aventurer à confronter un avenir qu'on ne peut observer, d'un point de vue empirique/ expérimental, exige une préparation convenable à rencontrer l'inattendu, une planification réfléchie et une opérationnalisation rigoureuse des programmes. Les circonstances qu'avait imposées la situation sanitaire du COVID-19 ont empêché l'administration du questionnaire comme convenu en nous déplaçant vers les lieux prévus et la rencontre des informateurs des différentes origines et de différentes régions de l'Algérie. Puis même la solution d'opter pour une administration en ligne du questionnaire nous a surpris par le taux d'obstination. Des groupes Facebook dédiés spécialement aux enseignants et comptant pour des centaines de milliers d'adhérents n'ont manifesté que quelques réactions effectives. En parallèle, le facteur temps joue un rôle très important, la réalisation d'un projet de recherche, d'éducation ou de société a besoin d'un temps déterminé, alors que l'impatience des concernés par le projet pèse sur la qualité du produit à construire. Ce qui a fait naître par exemple les préjugés et les représentations négatives vis-à-vis des nouveaux programmes scolaires.

La réalisation d'un projet a également besoin de ressources humaines et matérielles, alors que leur absence ou l'inadéquation des ressources mobilisées freine le processus d'opérationnalisation. Il n'est pas de notre compétence de parler du financement des projets, mais le facteur humain dans le cas de la réforme est indispensable à être discuté. Il peut être source de résistance freinant ainsi la réforme dans sa phase la plus importante de mise en application des programmes. Pour éviter tout dysfonctionnement à ce niveau, la préparation par la formation des enseignants, par la sensibilisation des parents, des élèves

et des partenaires sociaux doit jouir d'un intérêt particulier de la tutelle. Dans ce sens, nous rappelons quelques constats identifiés lors de notre analyse :

- ✓ Les documents analysés indiquent l'exigence de la contextualisation par l'appui sur une approche curriculaire dans l'élaboration des programmes au lieu de rester dans le strict programme de la discipline. Méthodologiquement, l'appui sur la transdisciplinarité favorise une meilleure articulation des compétences transversales. Ce qui propose en pédagogie un élargissement du cadre spatio-temporel de l'enseignement/ apprentissage par le biais du projet pédagogique. Autrement dit, il ne faut plus limiter l'action à la salle-cours, elle doit s'ouvrir sur la société, l'administration y est impliquée tout comme les milieux socio-culturels des élèves si variés et si diversifiés.
- ✓ La langue arabe demeure le domaine de prédilection dans l'intérêt de la politique éducative et linguistique algérienne comme composante de l'identité nationale et langue de l'enseignement.
- ✓ La langue amazighe occupe, elle aussi, une place considérable dans les apprentissages parce qu'elle jouit selon les textes officiels du même statut attaché à l'identité, à la culture et à l'origine historique, mais son apprentissage demeure optionnel. Ce qui la met dans la position la plus faible et la moins importante dans les préoccupations de la tutelle et des élèves, et même de la société devant les autres langues.
- ✓ La politique éducative et linguistique en vigueur accorde aux langues étrangères une place importante dans les programmes par exigence de la mondialisation, de l'économie du marché et du développement scientifique et technologique que connaît le monde. La langue anglaise est enseignée à partir de l'année scolaire 2022/2023 dès la troisième année primaire tout comme la langue française, cette dernière est considérée comme première langue étrangère depuis l'indépendance et jouit toujours d'un statut social particulier.
- ✓ Pour contrôler la compréhension, résoudre un blocage, créer un climat de confiance ou pour une simple détente, la compétence plurilingue/ pluriculturelle se manifeste souvent au sein des classes de langues.
- ✓ Les femmes enseignantes apprécient le plurilinguisme/ pluriculturalisme beaucoup plus que les hommes. Elles sont beaucoup plus tolérantes vis-à-vis de l'utilisation d'une autre langue.

- ✓ Chez les berbérophones le plurilinguisme et la compétence plurilingue/ pluriculturelle se focalisent plus sur l'individu et sur la compétence de l'oral, alors que chez des arabophones, les propos se focalisent beaucoup plus sur la culture et sur le rapport à la société, ce qui donne à leurs représentations une valeur sociale plus que relative à soi.
- ✓ Pour un quart (22.22%) des enseignants de langues, les gestes, les illustrations, la mimique ou tout simplement se servir du dictionnaire motivent beaucoup plus les élèves à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage que de recourir à une autre langue.
- ✓ Les enseignants des langues étrangères ont des représentations plus positives sur le plurilinguisme que les enseignants de la langue de scolarisation.
- ✓ La formation initiale des enseignants de français est la seule qui offre une formation académique à la didactique de plurilinguisme.
- ✓ Pour la majorité des enseignants, la pluralité linguistique est un atout pour l'enseignement/ apprentissage des langues.
- ✓ Presque, tous les informateurs confirment que la convergence entre les didactiques des langues enseignées, la similitude des thèmes proposés, les méthodes, les supports et les approches favorisent l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères comme un processus unifié.
- ✓ Une dynamique et une amélioration même minime de la formation des enseignants surtout ceux de l'école primaire dont la majorité n'ont pas de diplôme destiné spécialement à l'enseignement est perceptible.
- ✓ La tolérance envers le recours des élèves à l'arabe algérien, leurs demandes d'explication et l'aisance de communication en cette langue et la préférence même des enseignants de l'exploiter en classe lui accordent la primauté comme langue d'enseignement. Il s'agit d'une réalité sociale à ne pas négliger.
- ✓ La majorité des enseignants estiment évident qu'une didactique du plurilinguisme contribue à l'amélioration des compétences communicatives des élèves. Ils ont conscience que leur mission d'enseigner les langues, étrangères surtout, même dans une approche communicative ou pragmatique, dépasse la simple finalité d'apprendre aux élèves à parler pour parler. Ils alimentent leur besoin en nouveautés et en développement dans une didactique du plurilinguisme.

- ✓ Les enseignants arabophones et/ou berbérophones ont montré une vraie volonté et une prédisposition au développement de l'enseignement des langues pour l'intérêt des élèves, et donc pour l'intérêt du pays sans aucun préjugé, aucune représentation négative. En toute objectivité, ils ont fait preuve de responsabilité envers les générations, à leurs yeux, tout est susceptible de changement et d'amélioration, le programme soit-il, la méthode ou même la personne.
- ✓ L'étude du plurilinguisme au sein de la société est l'affaire de tous les spécialistes des sciences humaines et des neurosciences pour comprendre son fonctionnement au niveau individuel et social dans l'objectif premier la promotion de l'enseignement/ apprentissage des langues qui sont une passerelle obligatoire au développement technologique et civilisationnel.

Néanmoins, nous ne pouvons négliger d'autres constats repérés lors de l'analyse des réponses :

- Un problème manifestement observable concernant la formation des enseignants en matière de didactique des langues tant qu'en matière de pédagogie.
 - Confusion programme/ manuel et une méconnaissance, voire ignorance de l'approche curriculaire qui est au fondement des nouveaux programmes,
 - Confusion langue d'enseignement/ langue enseignée,
 - Confusion savoirs d'expérience/ savoirs professionnels,
 - Confusion compétences linguistiques/ compétences communicatives,
 - Enseignement de la langue comme outil et/ou comme objet,
 - Que faire des/avec les autres langues des élèves et comment faire ?

Un grand écart existe entre les directives officielles, le contenu des programmes en général, et la réalité vécue en classe, ce qui initie méthodologiquement à une recherche-action plus rigoureuse. La contextualisation sociodidactique de ces pratiques doit être non seulement périodique mais plutôt permanente. C'est la quête de chacun, tutelle, spécialistes, enseignants, personnel éducatif, parents et même partenaires sociaux.

Le projet d'opter pour une didactique plurilingue/ pluriculturelle doit être fondé sur les convergences et les contrastes, l'égalité et l'assurance (aucune langue, aucune culture, aucune identité ne doit se sentir menacée), et sur l'harmonisation et la cohérence

(privilégier la transdisciplinarité et la transversalité des compétences). Ceci en détail se propose pour nous comme projet à venir.

Liste bibliographique

Ouvrages

1. Abdallah-Pretceille, M. (2011). L'éducation interculturelle. Dans *Que sais-je ?* Presses Universitaires De France. <https://doi.org/10.3917/puf.abdal.2011.01>
2. Allport, G. W. (1966). *The Nature Of Prejudice* (4^e éd.). ADDISON-WESLEY.
3. Amir, A., Amimeur, A., Belhadj, F., & Ilmane, S. (2009). *Guide Méthodologique en Évaluation Pédagogique*. Onefd, Algérie.

(initié par la direction de l'Évaluation, d l'Orientation et de la Communication, sous-direction de l'évaluation, en collaboration avec l'UNICEF)
4. Beacco, J. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues - Livre : Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*. DIDIER.
5. Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Council of Europe.
6. Benveniste, É. (1976). *Problèmes de linguistique générale I* [PDF]. Editions Gallimard.
7. Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. Dans *HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe)*. Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal).
<https://hal.science/hal-01436588>
8. Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. DUNOD, Paris.
9. Calvet, L. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. PAYOT, Paris.
10. Calvet, L., Barbéris, J., & Dumont, P. (1999). *L'enquête sociolinguistique*. Editions L'Harmattan.

11. Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie : pratiques plurilingues et variétés à l'oeuvre*. Editions L'Harmattan.
12. Chachou, I. (2018). *Cours du Sociolinguistique du Maghreb*. Hibr Editions, El-Biar.
13. Chachou, I., & Stambouli, M. (2016). *Pour un plurilinguisme algérien intègre : Approches critiques et renouvellement : épistémique*.
14. Chaker, S. (2011). *La codification graphique du berbère : état des lieux et enjeux*. Beaux-Arts Alger, Algérie.

(Actes du colloque international de Boumerdes, 19-23 octobre 2010 autour de : La standardisation graphique de la langue amazighe)
15. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
16. Conseil de l'Europe. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Version de synthèse*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. <https://www.coe.int/lang/fr> (Politiques linguistiques)
17. Conseil de l'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Version intégrale* [PDF]. Conseil de l'Europe, Strasbourg. <https://www.coe.int/lang/fr>
18. Corbière, M. (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
19. Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires* [PDF]. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
20. Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Cle International.

21. De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Cle.
22. Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck.
23. Deshaies, D., & Vincent, D. (2004). *Discours et constructions identitaires*. Presses Université Laval.
24. Desjeux, D., Alami, S., Benabdeljalil, S. A., & Garabua-Moussaoui, I. (2019). *Les méthodes qualitatives* (3^e éd.). Que sais-je ?
25. Dubois, J. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse-Bordas.
26. Ducrot, O., Todorov, T., & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Editions du Seuil.
27. Fishman, J. A. (1972). *The Sociology of Language : An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*.
28. Fort, P., & Chaulet-Achour, C. (2013). *La France et l'Algérie en 1962 : De l'histoire aux représentations textuelles d'une fin de guerre*. KARTHALA Editions.
29. GMEP, C. N. P. (2016). *Guide Méthodologique d'Élaboration des Programmes*. Onps Algérie. (Document Officiel)
30. Gustave, L. (s. d.). *La Civilisation des Arabes de Gustave LE BON* (First Edition). Paris, Lib. De Firmin-Didot.
31. Halpern, C. (2016). *Identité(s). L'individu, le groupe, la société (NE) : L'individu, le groupe, la société*. Sciences Humaines.
32. Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : P. Mardaga.
33. Hébert, L. (2016). *Dictionnaire de Sémiotique Générale* [PDF].
<http://www.signosemio.com/documents/dictionnaire-semiotique-generale.pdf>
34. L'amazighité, A. H. C. À. (2011). *Actes : la standardisation de l'écriture amazighe*.
35. Lebaron. (2014). *Sociologie de A A Z (La) : 250 Mots Pour Comprendre*. Dunod.

36. Lebaron, F. (2009). *La sociologie de A à Z : 250 mots pour comprendre (Hors Collection) (French Edition)*. Dunod.
37. Leclercq, J. M., & Europe, C. (2003). *Facets of Interculturality in Education*. Council of Europe.
38. Loi n°08-04, C. (2008). *Loi d'orientation sur l'éducation nationale*. ONPS. (Document Officiel)
39. Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Seuil.
40. Marigny, F. A. D. (2023). *Historie des révolutions de l'empire des Arabes / par M. l'abbé Marigny-- Volume v.3 1752 [Leather Bound]*. Generic.
41. MEN Insp.G, M. de l'éducation nationale, Inspection Générale. (2016). *Guide de formation pour enseigner le français en projet au cycle primaire*. (Document photocopié)
42. Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans & côté tenue de soirée*. Puq.
43. Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éd. Points.
44. Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Armand Colin.
45. P.Ang moyen, C. N. P. (2016). *Enseignement Moyen : PROGRAMME DE LA LANGUE ANGLAISE*. Onps Algérie. (Document Officiel)
46. P.Ar moyen, C. N. P. (2016). *Enseignement Moyen : PROGRAMME DE LA LANGUE ARABE*. Onps Algérie. (Document Officiel)
47. P.Ar primaire, C. N. P. (2016). *Enseignement Primaire : PROGRAMME DE LA LANGUE ARABE*. Onps Algérie. (Document Officiel)
48. P.Fr moyen, C. N. P. (2016). *Enseignement Moyen : PROGRAMME DE LA LANGUE FRANÇAISE*. Onps Algérie. (Document Officiel)
49. P.Fr primaire, C. N. P. (2016). *Enseignement Primaire : PROGRAMME DE LA LANGUE FRANÇAISE*. Onps Algérie. (Document Officiel)

50. P.Tamazight moyen, C. N. P. (2016). *Enseignement Moyen : PROGRAMME DE LA LANGUE TAMAZIGHT*. Onps Algérie. (Document Officiel)
51. P.Tamazight primaire, C. N. P. (2016). *Enseignement Primaire : PROGRAMME DE LA LANGUE TAMAZIGHT*. Onps Algérie. (Document Officiel)
52. Rahal, S. A., & Blanchet, P. (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*. Editions Modulaires Européennes InterCommunication SPRL.
53. Raynal, F., & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* (7^e éd.). ESF Editeur.
54. Rekibi, A. (2009). *La francophonie, Est et Ouest*. Dar El-Kitab El-Arabi, Alger.
55. Rey, A. (1991). *Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui : langue française, histoire, géographie, culture générale*.
56. RGP, C. (2009). *Référentiel Général des Programmes*. ONPS.
(Mise en conformité avec la loi n°_ 08-04 du 23 janvier 2008)
57. Rispaïl, M. (2017). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. Publications de l'Université de Saint-Etienne.
58. Saâdi, O. (1993). *L'arabisation en Algérie : Lutte d'un peuple contre l'hégémonie francophone*. El-Ouma Algérie.
59. Saleh, B. (1999). *Dans la question du tamazight*. Houma Algérie.
60. Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, C. C. (1997). *Méthodes d'évaluation des programmes : Mesure et attribution des résultats des programmes* (3^e éd.) [PDF].
Direction des affaires publiques. https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/sct-tbs/BT66-18-1998-fra.pdf
61. Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Erès.
62. Taleb-Ibrahimi, k. (1997). *Les Algériens et leur (s) langue (s)*. El-Hikma, Alger.

63. Thietart, R. (2014). *Méthodes de recherche en management - 4ème édition - Labellisation FNEGE -2015*. DUNOD.
64. Toualbi, N., & Tawil, S. (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*.
65. Toualbi, N., & Tawil, S. (Réalisateurs). (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* [PDF]. UNESCO - ONPS.
(Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif PARE)
66. Unesco. (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : Education pour tous* [PDF].
(Publié en 2004 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP)

Chapitre d'ouvrages

67. Beacco, J. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures.
Dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 31-40).
Éditions des archives contemporaines, en partenariat avec l'AUF.
68. Castellotti, V., & Candelier, M. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme (s). Dans
ENS Éditions eBooks (p. 179-221). <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12435>
69. Defays, J. (2020). CHAPITRE 2. Comment (faire) apprendre une langue et une culture étrangères, par exemple la langue française et les cultures francophones ? Dans *Mardaga eBooks* (p. 59-104). <https://doi.org/10.3917/mard.defay.2020.01.0059>
70. Dorais, L. (2004). La construction de l'identité. Dans *Discours et construction identitaire* (p. 01-11). Presses Université Laval.

71. Morsly, D. (2007). La langue française en Algérie. Retour sur un aspect de l'histoire de la langue française. Dans *Presses universitaires de Rennes eBooks* (p. 43-51).
<https://doi.org/10.4000/books.pur.34862>
72. Nicolet, M. (2006). Promotion du français et reconnaissance des langues de la migration : les défis nouveaux posés à l'école romande. Dans *Conseil sup. de la langue française éd., Langue française et diversité linguistique : Actes du séminaire de Bruxelles (2005)* (p. 171-184). <https://doi.org/10.3917/dbu.conse.2006.01.0171>
73. Sebaa, R. (2004). L'Algérie et la langue française : l'altérité partagée. Dans *Presses universitaires de Perpignan eBooks* (p. 519-526).
<https://doi.org/10.4000/books.pupvd.28759>
74. Wambach, M. (2003). Chapitre 6. Langue maternelle/Langue étrangère. Dans *Pédagogies en développement* (p. 135-157). <https://doi.org/10.3917/dbu.riven.2003.01.0135>

Thèses

75. Aci, O. (2015). *Représentations autour de l'oral en contexte scolaire plurilingue : le cas de l'arabe et du français au primaire à Blida (Algérie)* [Thèse de doctorat]. Université Lounici Ali Blida2.
76. Akmoun, H. (2014). *Exploration des effets du transfert de certaines stratégies rédactionnelles automatisées en L1 sur la production d'un écrit argumentatif en L2 : cas des schémas argumentatifs* [Thèse de doctorat]. Université Lounici Ali Blida2, Algérie.
77. Briss Soltani, A. (2017). *Enseignement / apprentissage de l'arabe destiné aux enfants nés en France : enjeux identitaires, sociolinguistiques et didactiques* [Thèse de doctorat]. Université d'Angers.

78. Deschamps Lelasseux, A.-F. (s. d.). *Valoriser la diversité linguistique et culturelle des élèves et de leur famille : mise en place d'actions d'éveil aux langues dans une classe de CM2* [Mémoire de master2]. université Grenoble Alpes.
79. Marchand, R. (2009). *Influences de la culture et de l'identité sur l'apprentissage du FLE : Etude comparative des enseignements/apprentissages en France et en Chine* [Thèse de doctorat]. Université Nancy 2.
80. Menguellat, H. (2013). *Contextes plurilingues et compétences en lecture : étude comparative - le cas des élèves du cycle moyen à Blida* [Thèse de doctorat]. Université de Blida, Algérie.
81. RESENTERRA, F. (2013). *Plaisir et souffrance au travail : une lecture psychodynamique au sein d'un office régional de placement suisse* [Thèse de doctorat]. Université de Lausanne.

Articles

82. Abbes-Kara, A. Y. (2010). La variation dans le contexte algérien. *Cahiers de sociolinguistique*, n° 15(1), 77-86. <https://doi.org/10.3917/csl.1001.0077>
83. Aït Dahmane, K. (2007). Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation. *Synergies Algérie*, 01, 173-180.
84. Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *AILE. Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85. <https://doi.org/10.4000/aile.4875>
85. Bautier, E. (2001). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 137(1), 117-161. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2853>
86. Benghabrit, N. (2014). Editorial de madame la ministre de l'éducation nationale. *Educrecherche*, 9, 6.

87. Boukertouta, H., & Belanteur, A. (2014). Entretien avec Madame Nouria BENGHEBRIT, Ministre de l'Education Nationale (Algérie). *Educrecherche*, 09, 14-19.
88. Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation [Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35(1), 63-72.
<https://doi.org/10.3406/arss.1980.2100>
89. Bouvier, A. (2014). Enseigner : un métier sous contrôle ou sans contrôle ? *EducRecherche*, 08, 37-43.
90. Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qrj0902027>
91. Chaker, S. (2008). Langue. *Encyclopédie berbère*, 28-29, 4348-4360.
<https://doi.org/10.4000/encyclopedieberbere.314>
92. Charaudeau, P. (2009). Identité linguistique, identité culturelle : Une relation paradoxale. *Presses universitaires de Perpignan eBooks*, 21-38.
<https://doi.org/10.4000/books.pupvd.299>
93. Deuchar, M. (1988). Raising children bilingually : The pre-school years. *Journal of Child Language*, 15(2), 459-463. <https://doi.org/10.1017/s0305000900012460>
94. Dumais, C., & Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches*, 73, 93-112. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/093-112_R73_Dumais-Soucy.pdf
95. EducRecherche (Éd.). (2013). Réflexions sur l'Ecole de demain, Pour une éducation de qualité. *EducRecherche*, 6, Introduction. (Dossier du numéro)
96. EducRecherche (Éd.). (2014a). Approcher un système éducatif pour l'analyser, du pilotage central au pilotage local, méthodes et perspectives. *EducRecherche*, 8.
(Séminaire international)

97. EducRecherche (Éd.). (2014b). La réforme de l'Ecole Algérienne : évaluation à mi-parcours. *EducRecherche*, 9. (Dossier du numéro)
98. Foucart, J. (2009). Métissage et interculturel : une approche à partir de la transaction. *Pensée plurielle*, n° 21(2), 27. <https://doi.org/10.3917/pp.021.0027>
99. Fourez, G., & Larochelle, M. (2009). Fourez, G. & Larochelle, M. (2009). Avant-propos. L'épistémologie, qu'est-ce ? (pp. 9-22). *Apprivoiser l'épistémologie*, 9-22. <https://www-cairn-info.snd11.arn.dz/apprivoiser-l-epistemologie--9782804129118-page-9.htm>
100. Grandguillaume, G. (1999). Abdelaziz Bouteflika : premiers pas d'un président. *Maghreb - Machrek*, N° 166(4), 109-124. <https://doi.org/10.3917/machr1.166.0109>
101. Grandguillaume, G. (2004). La Francophonie en Algérie. *Hermès*, n° 40(3), 75. <https://doi.org/10.4267/2042/9504>
102. Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue Francaise De Linguistique Appliquee*, Vol. XXIII(2), 7-14. <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0007>
103. Hélot, C. (2018). De la pluralité des langues et des cultures en crèche. *Spirale*, N° 87(3), 71. <https://doi.org/10.3917/spi.087.0071>
104. Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Système linguistique et ethos communicatif. *Cahiers de praxématique*, 38, 35-57. <http://journals.openedition.org/praxematique/540>
105. Khellil, M. A. (1983). Le trilinguisme des Kabyles : une richesse et une menace. *Anthropologie et sociétés*, 7(3), 97. <https://doi.org/10.7202/006156ar>
106. Knez, S. (2017). Les notions de référentiel, curriculum, programme : quelle définition pour de futurs enseignants ? *Synergies France*, 11, 133-147.
107. Lenoir, Y. (2020). L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : pour des processus d'enseignement-apprentissage intégrateurs. *Tréma*, 54. <https://doi.org/10.4000/trema.5952>

108. Leutenegger, F. (2014). Didactique et/ou didactiques ? Des épistémologies et des postures, des approches et des méthodes. *Éducation & didactique*, 8(1), 77-83.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1889>
109. Maclure, J. (2007). La reconnaissance engage-t-elle à l'essentialisme ? *Philosophiques*, 34(1), 77. <https://doi.org/10.7202/015864ar>
110. Martinez, P. (2011). Curriculum et finalités d'un enseignement/apprentissage en langues et cultures : pour une historisation des approches. *Français dans le monde : Recherches et applications*, 49, 23-35.
111. Maurer, B. (2007). De la pédagogie convergente à une didactique intégrée : Langues africaines-langue française. *OIF/L'Harmattan – Collection Langues et Développement* -.
112. Meunier, O. (2021). Au-delà du fatalisme en éducation : miser sur les ressources de la diversité scolaire pour dépasser les déterminismes socioculturels par des approches interculturelles. *Penser l'éducation*, 48, 81-99. <https://doi.org/10.4000/pensereduc.373>
113. Mingat, A. (2014). Eléments d'un regard comparatif international sur le système éducatif algérien. *EducRecherche*, 08, 22-36.
114. Moore, D. (2020). Conversations autour du plurilinguisme. Théorisation du pluriel et pouvoir des langues. *Cahiers de L'ILOB*, 10.
<https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3828>
115. Naït Belkacem, M. (1974). Revue algérienne El-Assala : numéro spécial arabisation. *El-Assala*, 17-18. <https://archive.org/download/Asaladz/Asala17-25.pdf>
(Une revue culturelle éditée par le Ministère de l'enseignement originel et des affaires religieuses (1971-1981). Elle comprend 91 numéros publiés.)
116. Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 20-24.

117. Pinxten, R. (1997). Identité et conflit : personnalité, socialité et culturalité. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 36, 157-175. <http://www.jstor.org/stable/40550313>
118. Piquemal, N., & Labrèche, Y. (2018). Transculturalité et enjeux éthiques liés à la diversité culturelle en contexte canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*.
<https://doi.org/10.7202/1045599ar>
119. Puren, C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Neofilolog*. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.2>
120. Richer, J. (2017). Quand le monde du travail peut venir en renfort de la didactique des langues. . . *Revue TDFLE*, 70(70). https://doi.org/10.34745/numerev_1264
121. Seignobos, C. (2014). La méthode historique appliquée aux sciences sociales. *ENS Éditions*, Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.487>
122. Taleb-Ibrahimi, K. (2006). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, I, 207-218. <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>
123. Taleb-Ibrahimi, K. (2016). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *ENS Éditions eBooks*, 41-54. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.1270>
124. Todorova-Pirgova, I. (2001). Langue et esprit national : mythe, folklore, identité. *Ethnologie française*, 31(2), 287. <https://doi.org/10.3917/ethn.012.0287>
125. Yacine, S. (2015). La contextualisation culturelle dans les manuels d'anglais : quelle place pour la culture algérienne ? *EducRecherche*, 5(3), 65-71.

Pages internet

126. Blanchet, P., & Bulot, T. (s. d.). *Module méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme - PDF Free Download*.
<https://docplayer.fr/2154190-Module-methodologie-de-recherche-sociolinguistique-et-sociodidactique-du-plurilinguisme.html>
127. Charaudeau, P. (2006). « *Identités sociales, identités culturelles et compétences* », in *Hommage à Paul Miclau*. Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. Consulté le 7 avril 2023, à l'adresse <http://www.patrick-charaudeau.com/Identites-sociales-identites.html>
128. *Council of Europe Language Policy Portal - Language policy - www.coe.int*. (s. d.). Language policy. Consulté le 24 septembre 2020, à l'adresse <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/BreidbachFR.pdf>
129. Magnard, B. (Réalisateur). (s. d.). *Les différents agents de socialisation*. Maxicours. Consulté le 7 avril 2023, à l'adresse <https://www.maxicours.com/se/cours/les-differents-agents-de-socialisation/>
130. Marchand, M. (s. d.). *Structure, relations sémiotiques et homologation / Signo - Théories sémiotiques appliquées*. Signo - Louis Hebert.
<http://www.signosemio.com/structure-relations-semiotiques-homologation.asp>
131. Rock Ton Anglais. (2020, 17 janvier). *Les femmes plus douées pour apprendre les langues que les hommes ?* rocktonanglais. Consulté le 7 août 2022, à l'adresse <https://rocktonanglais.com/femmes-plus-douees-apprendre-langues-hommes/>
132. Tremblay, J. (s. d.). *Gustave Le Bon, La civilisation des Arabes (1884)*.
http://classiques.uqac.ca/classiques/le_bon_gustave/civilisation_des_arabes/civilisation_arabes.html

Rapports

133. Benzaghoul, B. (2000). *Rapport de la Commission Nationale de la réforme du système éducatif*. Document polycopié. <https://www.fichier-pdf.fr/2015/10/03/rapport-benzaghoul/>
134. BOUKLIA, H. (2019). *Algérie Rapport National Volontaire 2019 Progression de la mise en œuvre des ODD*.
135. Sabri Boukadoum [Ministre des affaires étrangères]. (2019). *Rapport National Volontaire 2019 : Progression de la mise en œuvre des ODD*. Le Bureau du Programme des Nations Unies pour le développement en Algérie (PNUD).
136. UNESCO (Réalisateur). (2000). *Cadre d'action de Dakar : l'Education Pour Tous, tenir nos engagements collectifs* (ED-2000/WS/27). UNESCO 2000, France.
<https://www.unesco.org/efa>

Articles en ligne et actes de conférence

137. Bouziri, A. (2015, août 7). Algérie : l'introduction de l'arabe dialectal à l'école fait polémique. <http://geopolis.francetvinfo.fr/la-une-rss>. Consulté le 10 juillet 2022, à l'adresse https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/algerie/algerie-l-introduction-de-l-arabe-dialectal-a-l-ecole-fait-polemique_3064895.html
138. Charaudeau, P. (2004). L'identité culturelle : le grand malentendu. Dans *Actes du colloque du Congrès des SEDIFRALE, Rio*. <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-le-grand.html>

139. Rousseau, L. (2005). Élaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques.
Dans *HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe)*. French National
Centre for Scientific Research. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02424020/document>
140. Vinsonneau, G. (2002, 1 septembre). Le développement des notions de culture et
d'identité : un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation*, n° 14(2), 2-20.
<https://doi.org/10.3917/cdle.014.0002>

Table des matières

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
DEDICACE	4
RESUME.....	5
SOMMAIRE.....	6
LISTE DES TABLEAUX	8
LISTE DES FIGURES.....	11
INTRODUCTION GENERALE.....	13
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	21
CHAPITRE I : LES LANGUES EN ALGERIE.....	22
1. <i>Les langues officielles en Algérie.....</i>	23
A. L'arabe	24
B. L'arabisation	24
C. Le tamazight	29
2. <i>Les langues étrangères.....</i>	32
A. Le français.....	32
B. L'anglais	33
C. Concurrence / cohabitation entre les langues en présence	35
CHAPITRE II : RAPPORTS LANGUE/ IDENTITE ET LANGUE/ CULTURE.....	40
1. <i>Rapport langues / identité</i>	41
A. Identité	41
B. Identité linguistique.....	43
C. Identité socioculturelle.....	45
2. <i>Rapport langue/ culture.....</i>	47
A. L'interculturel	49
B. L'interlangue.....	54
CHAPITRE III : LA DIDACTIQUE PLURILINGUE/ PLURICULTURELLE	57
LA DIDACTIQUE PLURILINGUE/ PLURICULTURELLE	58
1. <i>Des notions à la base de la nouvelle réforme.....</i>	60
A. Approche curriculaire	61
B. Le projet pédagogique.....	63
C. Inter- et transdisciplinarité	64
2. <i>Les compétences plurilingues/ pluriculturelles : une nécessité sociodidactique</i>	66
A. La transversalité des compétences en langues	69
B. Le transfert des compétences	70
C. La diversité comme instrument à l'éducation	72

DEUXIEME PARTIE : PARTIE PRATIQUE	76
CADRE METHODOLOGIQUE	77
CHAPITRE I : CHOIX METHODOLOGIQUES.....	79
I. CHOIX METHODOLOGIQUES.....	80
1. <i>Rappel du thème et du contexte</i>	80
2. <i>Contexte d'avènement de la réforme dite de la 2e génération.....</i>	80
II. LES LANGUES DURANT L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE EN ALGERIE	81
1. <i>Finalités de l'enseignement des langues durant le cursus obligatoire</i>	82
2. <i>La langue de scolarisation.....</i>	86
III. TYPE DE RECHERCHE	88
CHAPITRE II : PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNEES ET OUTILS D'ANALYSE	90
1. <i>Les documents objet de l'analyse documentaire</i>	91
A. Description des documents sélectionnés	92
B. Vocabulaire objet d'analyse dans les documents sélectionnés	94
2. <i>Le questionnaire</i>	95
A. Les informateurs.....	96
B. Description détaillée du questionnaire	98
3. <i>Démarche de recueil de données</i>	107
CHAPITRE III : PROCEDURE D'ANALYSE.....	110
1. <i>Procédure d'analyse.....</i>	111
2. <i>Démarche d'analyse des documents.....</i>	111
3. <i>Grilles d'analyse</i>	114
TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS	118
CHAPITRE I : ANALYSE DES DOCUMENTS	119
1. <i>Parcours et raisons de la 2^e génération de réforme du système éducatif algérien</i>	120
2. <i>La loi d'orientation sur l'éducation</i>	125
3. <i>Le référentiel général des programmes</i>	129
4. <i>Le guide méthodologique d'élaboration des programmes</i>	139
5. <i>Synthèse de l'analyse des documents</i>	152
CHAPITRE II : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE	157
1. <i>Description des enquêtés</i>	158
A) Distinction par sexe	158
B) Distinction par tranche d'âge :	159
C) Distinction par années d'expérience professionnelle.....	160
D) Langue maternelle.....	161

E)	Langue d'enseignement	162
F)	Niveau d'étude	163
G)	Région de résidence et aussi de travail	164
2.	<i>Analyse verticale des réponses</i>	166
A)	Le plurilinguisme chez les enseignants	166
B)	La diversité sociolinguistique en classe de langue.....	167
C)	Réaction des enseignants	169
D)	Le recours à la langue maternelle ou à une langue tierce	170
E)	Les savoirs d'expérience de l'enseignant / ses savoirs professionnels	173
F)	La formation à la didactique du plurilinguisme	174
G)	La diversité sociolinguistique, un atout ou un handicap	175
H)	L'enseignement/ apprentissage des langues comme un processus unifié	175
I)	La prise en compte de la diversité sociolinguistique	177
J)	L'exploitation de la diversité en classe de langue.....	178
K)	Volume horaire alloué aux langues	181
L)	La langue enseignée comme objet/outil :	182
M)	Statut politique d'une langue et sa réalité socio-pédagogique	184
N)	La langue française en Algérie :	185
O)	Cohabitation des langues en Algérie	186
P)	Ordre d'intégration des langues dans l'enseignement	187
Q)	Possibilité de l'apprentissage simultanée des langues	190
R)	Planification d'une politique linguistique	192
S)	Évaluation des nouveaux programmes	193
T)	Avis synthèse des enquêtes.....	203
U)	Propositions et remarques des enquêtes.....	205
3.	<i>Analyse horizontale des réponses collectées</i>	206
A.	Selon la variable « sexe ».....	208
B.	Selon la variable « Langue maternelle ou L1 »	220
C.	Selon la variable « Langue enseignée »	236
II.	SYNTHESE DES ANALYSES VERTICALE ET HORIZONTALE DU QUESTIONNAIRE	252
	<i>Volet I : les représentations des enseignants</i>	252
	<i>Volet II : la formation des enseignants</i>	255
	<i>Volet III : le plurilinguisme dans les nouveaux programmes</i>	257
	SYNTHESE GENERALE	265
	CONCLUSION GENERALE	272
	LISTE BIBLIOGRAPHIQUE	281
	TABLE DES MATIERES	297
	TABLE DES MATIERES	298
	ANNEXES	301

Annexes

Annexe 1: fiche d'identification des indicateurs sélectionnés pour évaluer les normes assignées au système scolaire algérien

Alger - Octobre 2012

31

3. ELABORATION D'UN REFERENTIEL D'INDICATEURS D'EVALUATION DES NORMES ASSIGNEES AU SYSTEME SCOLAIRE ALGERIEN

Une fois les normes recensées et regroupées en catégories, il a été **procédé au collationnement des indicateurs** utilisés par le ministère de l'éducation nationale et de ceux proposés par les instances internationales, afin de sélectionner les indicateurs en mesure de rendre compte de manière précise du degré de réalisation des normes citées.

Ce traitement a permis d'élaborer pour chaque indicateur une fiche d'identification se décomposant en 13 rubriques présentées dans le tableau suivant :

N°	RUBRIQUE	DESIGNATION
1	CATEGORISATION	Enonce la catégorie dans laquelle s'insère l'indicateur retenu.
2	TITRE DE L'INDICATEUR	Exprime l'intitulé de l'indicateur.
3	SPECIFICATION	Exprime la caractéristique essentielle de l'indicateur concerné.
4	INSTANCES UTILISATRICES	Cite les institutions nationales et internationales qui utilisent cet indicateur et référence les documents officiels dans lesquels figure l'indicateur proposé.
5	DEFINITION	Caractérise et délimite la signification de l'indicateur dans le cadre du système scolaire algérien.
6	NORME	Cite le standard visé et/ou la valeur de la norme fixée par le système scolaire algérien.
7	OBJET	Estimer le degré de réalisation de l'objectif visé dans le contexte du système scolaire algérien.
8	DONNEES REQUISES	Affiche toutes les informations dont il faut disposer pour établir le calcul permettant d'obtenir la valeur chiffrée de l'indicateur.
9	DISPONIBILITE DES DONNEES	Indique si les informations nécessaires pour le calcul de l'indicateur sont disponibles ou non auprès des services administratifs ou institutions concernées.
10	FORMULES DE CALCUL	Permet de calculer la valeur de l'indicateur recherché selon toutes les formes de désagrégation retenues.
11	DESAGREGATION	Opère la séparation des parties agrégées, les décompose et les fractionne. Cette dissociation peut être établie par cycle d'enseignement, par sexe, par secteur ayant une mission d'éducation et d'enseignement (public, privé, autres), par strate administrative (établissement, commune, daïra, wilaya, région (SNAT), Conférence, National).
12	INTERPRETATION	Fournir des éléments d'interprétation de la valeur chiffrée de l'indicateur en comparaison à la norme établie. Il s'agit de commentaires sur le degré de la valeur atteinte par l'indicateur, qui s'inscrivent dans le cadre du système scolaire algérien.
13	OBSERVATION(S)	Mentionne les remarques éventuelles dont il faudra tenir compte.

Annexe 2: Horaire du cycle primaire

Niveaux	1 ^{ère} AP	2 ^{ème} AP	3 ^{ème} AP	4 ^{ème} AP	5 ^{ème} AP	Total Cycle
Discipline	Hebdo.	Hebdo.	Hebdo.	Hebdo.	Hebdo.	
Horaire	Annuel	Annuel	Annuel	Annuel	Annuel	
L.Arabe	13 ^h 30 378 ^h	13 ^h 30 378 ^h	11 ^h 15 315 ^h	8 ^h 15 231 ^h	8 ^h 15 231 ^h	1533 ^h
L. Tamazight	00	00	00	3 ^h 84 ^h	3 ^h 84 ^h	168 ^h
L. Française	00	00	3 ^h 84 ^h	4 ^h 30 126 ^h	4 ^h 30 126 ^h	336 ^h

Source: (GMEP, 2016, p. 13)

Annexe 3: Horaire du cycle moyen

Niveaux	1 ^{ère} AM	2 ^{ème} AM	3 ^{ème} AM	4 ^{ème} AM	Total cycle
Discipline	Hebdo.	Hebdo.	Hebdo.	Hebdo.	
Horaire	Annuel	Annuel	Annuel	Annuel	
L.Arabe	6 ^h 168 ^h	5 ^h 140 ^h	5 ^h 140 ^h	5 ^h 140 ^h	588 ^h
L. Tamazight	3 ^h 84 ^h	3 ^h 84 ^h	3 ^h 84 ^h	3 ^h 84 ^h	336 ^h
L. Française	5 ^h 140 ^h	5 ^h 140 ^h	5 ^h 140 ^h	5 ^h 140 ^h	560 ^h
L. Anglaise	3 ^h 84 ^h	3 ^h 84 ^h	3 ^h 84 ^h	3 ^h 84 ^h	336 ^h

Source: (GMEP, 2016, p. 15)

PLANS ANNUELS -PRIMAIRE

DISCIPLINE : Langue française**PROFIL DE SORTIE DU 2^{ème} PALIER (3^èAP et la 4^èAP) :**

Au terme du 2^{ème} palier du cycle primaire, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés dans lesquels se réalisent les actes de parole étudiés.

LA COMPÉTENCE GLOBALE :

Au terme de la 3^èAP du cycle primaire, à partir de supports sonores et/ou visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole étudiés.

VALEURS

- **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.

COMPETENCES TRANSVERSALES**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.

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.

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 extrascolaire.

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, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose ;
- 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.

COMPETENCES TERMINALES :

Compétence Terminale 01 (Oral/réception): « Comprendre des énoncés d'une dizaine de mots en s'appuyant sur l'intonation et le non-verbal dans une situation d'échange simple. »

Compétence Terminale 02 (Oral/production): « Produire des énoncés d'une dizaine de mots en s'appuyant sur l'intonation et le non-verbal dans une situation d'échange simple. »

Compétence Terminale 03 (Ecrit/réception) : « Comprendre à l'écrit des énoncés d'une dizaine de mots dans lesquels se réalisent les actes de parole étudiés dans une situation de communication simple. »

Compétence Terminale 04 (Ecrit/production) : « Produire à l'écrit des énoncés d'une dizaine de mots dans lesquels se réalisent les actes de parole étudiés dans une situation de communication simple.

Annexe 5: Le questionnaire

Questionnaire destiné aux enseignants de langues

Dans le cadre d'une recherche doctorale sur l'apport de la nouvelle génération de réforme du système éducatif algérien en matière de plurilinguisme, nous sollicitons votre expérience en tant qu'acteur sur le terrain en vous invitant à répondre au questionnaire suivant : (l'anonymat est assuré)

Sexe : féminin ☐ masculin ☐

Age :

Lieu d'origine :

Lieu de résidence :

Lieu de travail :

Matière d'enseignement :

Langue maternelle :

Langue d'enseignement :

Niveau d'étude : L ☐ M ☐ D ☐ **Spécialité :** **Année :**

Expérience professionnelle :

I) Représentations des enseignants

1. Que représente « le plurilinguisme » pour vous ? (les premiers mots qui apparaissent à l'esprit quand vous dites plurilinguisme)

.....

.....

.....

.....

2. Comment définissez-vous la compétence plurilingue/ pluriculturelle ?

.....

.....

.....

.....

3. Comment se manifeste la compétence plurilingue/ pluriculturelle au sein de vos classes ?

- ✓ Lors des interactions orales : souvent ☐ de temps en temps ☐ rarement ☐ jamais ☐
- ✓ Dans les productions écrites : souvent ☐ quelques mots/expressions ☐ jamais ☐

4. Comment réagissez-vous dans de telles situations ?

Je ne le permets pas ☐ Je le tolère ☐ J'en profite ☐

Pourquoi ?.....
.....

5. Quand un élève utilise une autre langue que celle que vous enseignez :

- ✓ Vous lui demandez de reformuler en langue cible ☐
- ✓ Vous demandez à un autre élève de le faire ☐
- ✓ Vous le faites vous-même ☐

6. Quand un élève demande une explication en d'autre langue :

- ✓ Vous reprenez en la langue demandée ☐
- ✓ Vous refusez de passer à une autre langue ☐

7. Pensez-vous que l'enseignement/ apprentissage des langues compte plus sur :

- ✓ Les savoirs d'expérience de l'enseignant ☐
- ✓ Les savoirs professionnels (compétences linguistiques) de l'enseignant ☐

II) La formation des enseignants

1. Avez-vous reçu une formation à la didactique du plurilinguisme ? Oui ☐ Non ☐

Pendant vos études ☐ des journées de formation ☐ une formation autonome ☐

2. Comment avez-vous trouvé cette formation ? Utile ☐ sans intérêt ☐

3. Sinon aimeriez-vous en avoir une ? Oui ☐ Non ☐

4. La pluralité linguistique, représente pour l'enseignement/ apprentissage des langues ?

Un handicap ☐ Un atout ☐

5. La convergence entre les didactiques des langues enseignées, la similitude des thèmes proposés, les méthodes, les supports et les approches, favorise-t-elle l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères comme un processus unifié ?

.....
.....
.....
.....
.....

III) le plurilinguisme dans les nouveaux programmes ?

1. La pluralité linguistique est-elle prise en compte dans les nouveaux programmes ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐

2. La diversité sociolinguistique algérienne se manifeste en classe de langue autant que moyen pour :

✓ Expliquer certains faits de langue ☐

✓ contrôler la compréhension ☐

✓ gérer la séance en créant un climat de confiance ☐

3. En classe, permettez-vous une langue autre que celle que vous enseignez ?

✓ Non, parce que c'est anti-pédagogique ☐ cela entrave le processus d'apprentissage ☐

Autres

raisons :

✓ Oui, parce que cela facilite l'explication/ la compréhension ☐ pour avancer plus vite ☐

Autres

raisons :

4. En cas de nécessité, préférez-vous le recours à :

✓ L'arabe classique ☐

✓ Le tamazight ☐

✓ Le français ☐

✓ L'anglais

✓ L'arabe dialectal (l'arabe algérien) ☐

5. Estimez-vous que le volume horaire hebdomadaire consacré à l'apprentissage de la langue que vous enseignez est :

✓ Suffisant ☐

✓ Insuffisant ☐

▪ Combien en proposez-vous? heure(s) par semaine.

6. Enseignez-vous la langue comme :

✓ Objet ☐

✓ Outil ☐

7. Le statut politique d'une langue correspond-il à la réalité sociale et pédagogique ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐

Citez un (des) exemple(s)?

.....
.....

8. Considérez-vous le français comme langue étrangère en Algérie?

✓ Oui ☐

✓ Non ☐

Pourquoi?.....
.....

9. Les langues étrangères et les langues premières des algériens sont-elles en situation de

- ✓ Concurrence ☐
- ✓ Complémentarité ☐

10. Pour les élèves algériens, quel ordre proposeriez-vous pour qu'ils apprennent dès le primaire les différentes langues: (proposez un ordre numéroté)

L'arabe ☐ Le tamazight ☐ Le français ☐ L'anglais ☐

Ou bien, voyez-vous qu'ils peuvent les apprendre simultanément ?

- ✓ Possible ☐
- ✓ Impossible ☐

11. Pensez-vous qu'il existe une planification efficace de la part de l'Etat pour la mise en œuvre d'une politique linguistique en Algérie ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐

12. Les nouveaux programmes de la deuxième génération répondent-ils à un besoin réel en matière de langues étrangères ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Partiellement ☐

13. Ces nouveaux programmes reflètent-ils l'intention d'ouverture sur les langues et la dimension universelle comme finalités?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Partiellement ☐

14. Ces programmes valorisent beaucoup plus :

- ✓ Les compétences linguistiques ☐
- ✓ Les compétences de communication ☐

15. Les exercices proposés se focalisent beaucoup plus sur :

- ✓ La signification (le contenu) ☐
- ✓ Les formes linguistiques ☐
- ✓ Une combinaison des deux

16. Dans ces mêmes programme, les supports proposés sont riches en :

- ✓ La culture des algériens ☐
- ✓ La culture d'autrui (représentant la langue enseignée) ☐
- ✓ La culture universelle ☐

17. La méthode pédagogique proposée (interactive, participative ou en groupe) est-elle bien adaptée ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐

Autre réponse

.....

18. Pensez –vous que ces programmes permettent aux enseignants d’atteindre les objectifs assignés, voir l’aspect plurilingue ou pluriculturel ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Partiellement ☐

19. Considérez-vous que le système d’enseignement permet aux élèves d’avoir une parfaite maîtrise des langues enseignées ?

- ✓ Oui ☐
- ✓ Non ☐
- ✓ Pas tellement ☐

20. Trouvez-vous qu’une didactique du plurilinguisme contribue à l’amélioration des compétences communicatives des élèves ? Justifiez

.....

.....

.....

.....

21. En fin, si vous avez des remarques, des idées ou des suggestions aux concepteurs des programmes ? Proposez-les :

.....

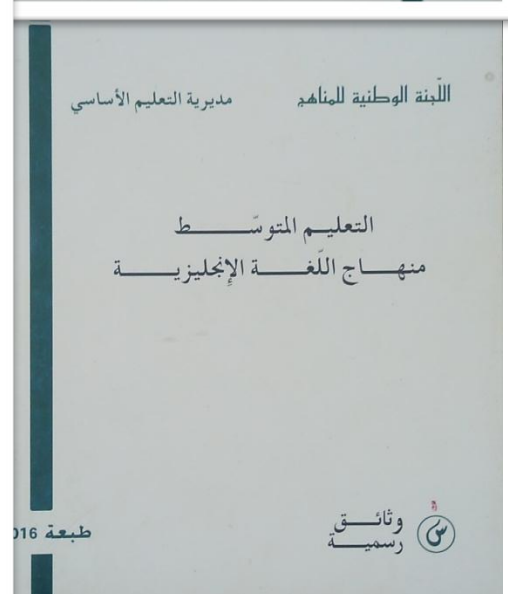
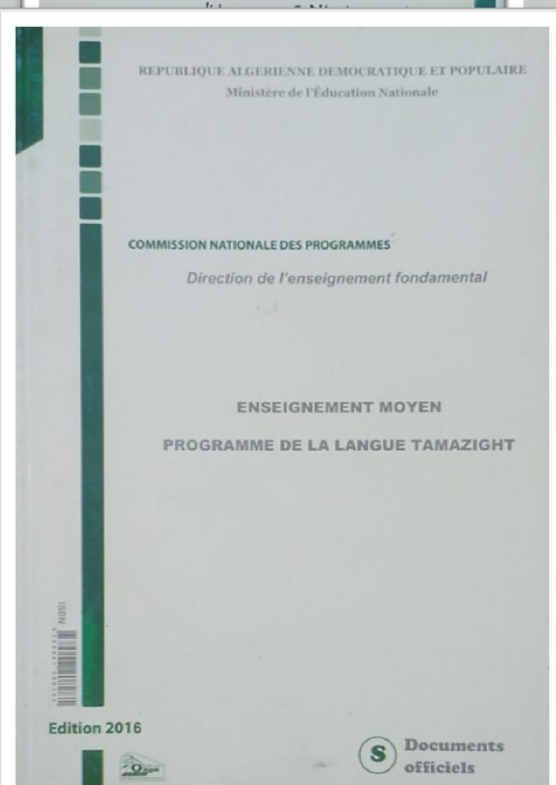
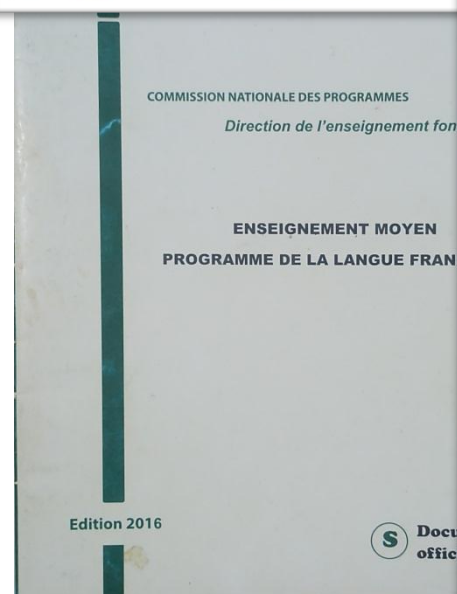
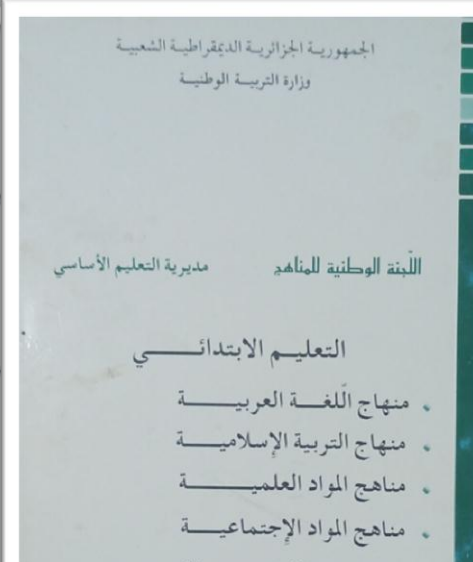
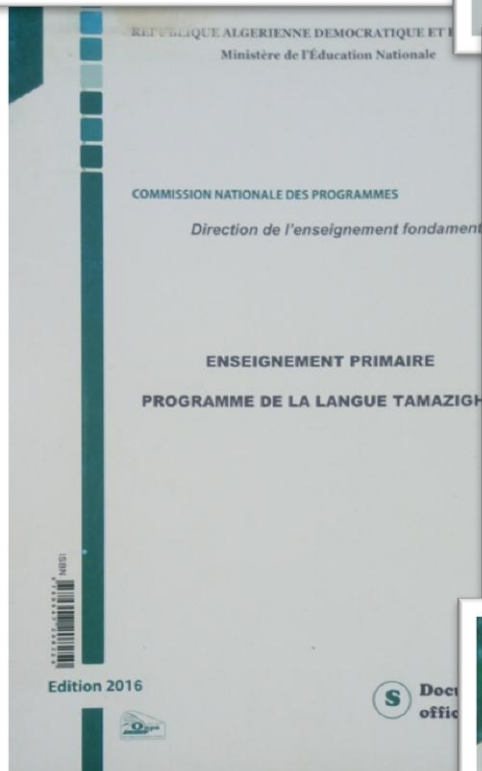
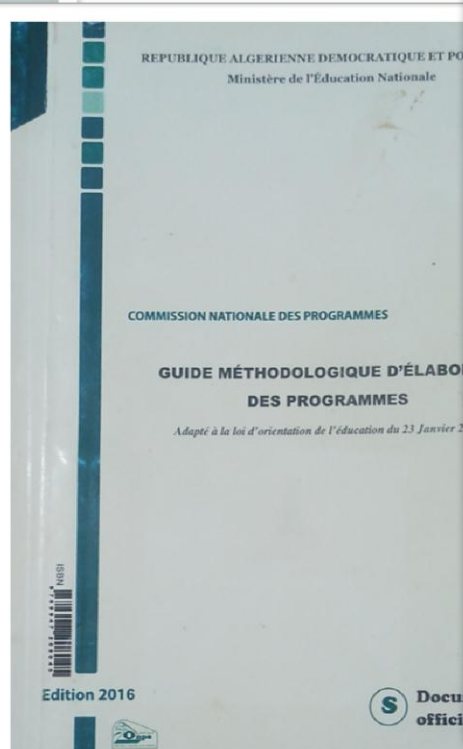
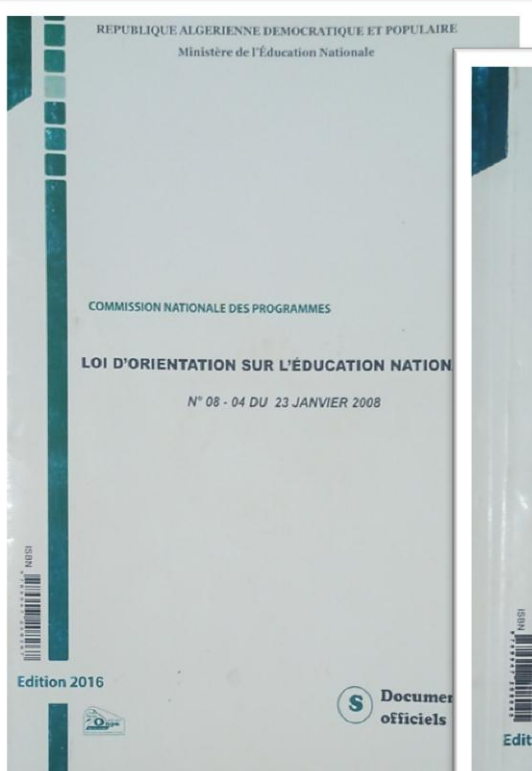
.....

.....

.....

Merci de votre collaboration !

Annexe 06: documents analysés



Annexe 07: documents de référence

تقديم

يتضمن هذا العدد الخاص للنشرة الرسمية للتربية الوطنية مجموع النصوص التنظيمية الخاصة بإصلاح المنظومة التربوية، التي صدرت منذ إحداث اللجنة الوطنية للإصلاح المرسوم الرئاسي، المؤرخ في 09 ماي سنة 2000، وتعين وتنصيب أعضائها من طرف خذامة رئيس الجمهورية.

هذا الإصلاح الذي عرف تحضيرا مكثفا قبل البدء في تجسيده ميدانيا في مطلع السنة الدراسية 2003/2004، على مستوى السنة الأولى ابتدائي، والسنة الأولى متوسط، تجسز أيضا، بتنصيب اللجنة الوطنية للمناهج، صيغتها المحددة في نوفمبر 2002، والتي وضعت نتائج أعمالها الأولى، المتصلة في المناهج التعليمية الجديدة للمستويين المذكورين، وتوصل عملية إصلاح المناهج مع بقية المستويات الأخرى، إلى أن يتم تجميعها في مطلع السنة الدراسية 2006/2007، بالنسبة للتعليم المتوسط، و2007/2008، بالنسبة للتعليم الابتدائي.

أما بالنسبة للتعليم الثانوي، فإن هيكلته هذه المرحلة، وإعداد البرامج الخاصة بها، ستطلق مع الدخول المدرسي المقبل 2006/2007.

وفضلا عن إصلاح، المناهج التعليمية، يمتد الإصلاح ليشمل مجموع المكونات المتفاعلة الأخرى للنظام التربوي.

إن هذا الإصلاح، يعد الثاني من نوعه، بعد الإصلاح العميق الذي عرفته المدرسة الجزائرية في سنة 1978. غير أنه إذا كان إصلاح السبعينات، قد أمثله فترة مسا بعد الاستقلال، وكانت الأسبقية فيه لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، فضلا عن فقراتها وافتتاحها على العلوم والتكنولوجيا، فإن الإصلاح الجديد، يلمح طرؤف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية و الاجتماعية، و بالمجاهات الاجتماعية، الناجمة عن هذه التغيرات.

وتفرضه تحديات جديدة، تختلف عن تلك التي كان على المدرسة الجزائرية أن تواجهها في السبعينات، إما تحديات من شكل آخر وعلى المدرسة اليوم أن تواجهها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطعمه عولة الحياة في شتى مجالاته المختلفة، وفقره تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة التي بدأت في إحداث تغيير في وسائل التعليم وأساليبه وفي مفهوم الزمان والمكان فيه.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية النقوم والتوجيه والاتصال

إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية

(الجزء الأول)

المديرية الفرعية للتوثيق
مكتب النشر
الطبعة الثانية
ديسمبر 2009

المفهرس

1. إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية و تعيين أعضائها

مرسوم رئاسي رقم 101.2000 مؤرخ في 09 مايو 2000، يتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية..... 12

مرسوم رئاسي رقم 102.2000 مؤرخ في 09 مايو 2000، يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية..... 14

2. إحداث اللجنة الوطنية للمناهج و تعيين أعضائها

قرار مؤرخ في 11 نوفمبر 2002، يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج وتنظيمها وسيرها..... 18

قرار مؤرخ في 12 نوفمبر 2002، يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج..... 21

النظام الداخلي الخاص بسير وتنظيم نشاطات اللجنة الوطنية للمناهج..... 23

قرار مؤرخ في 10 نوفمبر 2003، يتضمن تعيين رئيس اللجنة الوطنية للمناهج بالنيابة..... 25

منشور رقم 03.390 مؤرخ في 19 أبريل 2003، يتعلق باستعمال الاعتمادات المالية الخاصة بسمير اللجنة الوطنية للمناهج..... 26

3. إحداث المجموعات المتخصصة للسمواد و تعيين أعضائها

قرار مؤرخ في 13 نوفمبر 2002، يتضمن إنشاء المجموعات المتخصصة للمواد وتنظيمها وسيرها..... 31

قرار رقم 053 مؤرخ في 02 سبتمبر 2003، يتضمن تعيين رؤساء المجموعات المتخصصة للمواد..... 33

قرار رقم 054 مؤرخ في 03 نوفمبر 2003، يتضمن تعيين أعضاء المجموعات المتخصصة للمواد..... 35

قرار رقم 05 مؤرخ في 27 ماي 2004، يتضمن تعيين رؤساء المجموعات المتخصصة للمواد..... 41

«

منشور رقم 03.403 مؤرخ في 20 أبريل 2003، يتعلق بفتح شعب الامتياز في مرحلة التعليم الثانوي..... 135

منشور رقم 03.404 مؤرخ في 20 أبريل 2003، يتعلق بفتح شعب الامتياز في مرحلة التعليم الثانوي..... 137

منشور رقم 03.405 مؤرخ في 20 أبريل 2003، يتعلق بفتح شعب جديدة في مرحلة التعليم الثانوي..... 141

منشور رقم 03.467 مؤرخ في 26 أبريل 2003، يتعلق بإعلام تلاميذ السنة الثانية ثانوي عن فتح شعب امتياز في التعليم الثانوي..... 143

8. إنشاء مؤسسات وطنية لدعم الإصلاح

مرسوم رئاسي رقم 406.03 مؤرخ في 05 نوفمبر 2003، يتضمن إنشاء مرصد وطني للتربية والتكوين وتنظيمه وعمله..... 146

مرسوم رئاسي رقم 407.03 مؤرخ في 05 نوفمبر 2003، يتضمن إنشاء مجلس وطني للتربية والتكوين وتنظيمه وعمله..... 151

مرسوم تنفيذي رقم 470.03 مؤرخ في 02 ديسمبر 2003، يتضمن إنشاء مركز وطني بيداغوجي وإعري لتعليم كالمزيت وتنظيمه وعمله..... 156

مرسوم تنفيذي رقم 471.03 مؤرخ في 02 ديسمبر 2003، يتضمن إنشاء مركز وطني لإعماج الابتكارات البيداغوجية وتسيمة تكنولوجيايات الإعلام والاتصال في التربية وتنظيمه وعمله..... 162

9. تأسيس التعليم الخاص

مرسوم تنفيذي رقم 90.04 مؤرخ في 3 صفر عام 1425 الموافق 24 مارس 2004، يحدد شروط إنشاء مؤسسات التربية والتعليم الخاصة وفنحها ومراقبتها..... 170

10. إنشاء جهاز للتقويم

مقرر رقم 04.19 المؤرخ في 14 مارس 2004، يتضمن تركيبة أعضاء اللجنة المكلفة ببناء اختبار المكتسبات الدراسية في مادة اللغة العربية للسنة الأولى متوسط..... 178

إن هذا العدد الخاص من النشرة الرسمية للتربية الوطنية الذي يجمع النصوص الأولى الخاصة بالإصلاح، والتي تعد الإطار التنظيمي لتجسيده، أرادنا من خلاله أن نرصد ككل ما يصدر بشأن من نصوص لتشكيل مجموعة كاملة غير متفرقة، تمكّن الدارسين والباحثين والمهتمين بالشأن التربوي مستقبلا، من الاعتماد عليها كمستندات مرجعية في الموضوع.

أملين أن يساهم هذا العمل المتواضع في تلبية حاجات المهتمين بالنظام التربوي الجزائري.

المدير الفرعي للتوثيق
م. بولسان

منشور رقم 03.247 مؤرخ في 04 جوان 2003، يتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط..... 86

منشور رقم 03.793 مؤرخ في 21 جويلية 2003، يتعلق بتوزيع الكتب الجديدة للسنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط..... 94

منشور رقم 03.854 مؤرخ في 01 سبتمبر 2003، يتعلق بلجنة متابعة تنصيب الستين الأولى ابتدائي والأولى متوسط..... 98

منشور رقم 03.881 مؤرخ في 10 سبتمبر 2003، يتعلق باستعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية في المناهج التعليمية الجديدة..... 99

منشور رقم 03.884 مؤرخ في 10 سبتمبر 2003، يتعلق بالمعالجة التربوية والاستمرارية..... 108

منشور رقم 03.1020 مؤرخ في 21 أكتوبر 2003، يتعلق باستعمال التوقيت في الستين الأولى ابتدائي والأولى متوسط..... 110

منشور رقم 03.1259 مؤرخ في 25 ديسمبر 2003، يتعلق بتنظيم المشاركة في إعداد الكتب المدرسية..... 114

منشور رقم 04.96 مؤرخ في 25 حافتي 2004، يتعلق بكتاب الأزيقية (أفليس لون تماريزت) للسنة الأولى متوسط..... 115

منشور رقم 04.547 مؤرخ في 17 ماي 2004، يتعلق بتنصيب السنة الثانية ابتدائي..... 116

منشور رقم 04.548 مؤرخ في 19 ماي 2004، يتعلق بتنصيب السنة الثانية متوسط..... 123

منشور رقم 04.657 مؤرخ في 22 مايو 2004، يتعلق بكتاب الكيمياء للسنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط..... 129

منشور رقم 04.716 مؤرخ في 12 جوان 2004، يتعلق بحواصلة التمثل بالتلاميذ الذين درسوا اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية أولى..... 131

7. شعب الامتياز في التعليم الثانوي

قرار رقم 401.03 مؤرخ في 20 أبريل 2003، يتضمن إحداث شعب الامتياز..... 134

مقرر رقم 04.20 المؤرخ في 14 مارس 2004، يتضمن تركيبة أعضاء اللجنة المكلفة ببناء اختبار المكتسبات الدراسية في مادة الرياضيات للسنة الأولى متوسط..... 179

مقرر رقم 04.21 المؤرخ في 14 مارس 2004، يتضمن تركيبة أعضاء اللجنة المكلفة ببناء اختبار المكتسبات الدراسية في مادة العلوم الطبيعية للسنة الأولى متوسط..... 180

مقرر رقم 04.22 المؤرخ في 14 مارس 2004، يتضمن تركيبة أعضاء اللجنة المكلفة ببناء اختبار المكتسبات الدراسية في مادة اللغة الفرنسية للسنة الأولى متوسط..... 181

مقرر رقم 04.23 المؤرخ في 14 مارس 2004، يتضمن تركيبة أعضاء اللجنة المكلفة ببناء اختبار المكتسبات الدراسية في مادة اللغة الإنجليزية للسنة الأولى متوسط..... 182

مقرر رقم 04.24 المؤرخ في 14 مارس 2004، يتضمن تركيبة أعضاء اللجنة المكلفة ببناء اختبار المكتسبات الدراسية في مادة اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي..... 183

مقرر رقم 04.25 المؤرخ في 14 مارس 2004، يتضمن تركيبة أعضاء اللجنة المكلفة ببناء اختبار المكتسبات الدراسية في مادة الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي..... 184

مقرر رقم 04.26 المؤرخ في 14 مارس 2004، يتضمن تركيبة أعضاء اللجنة المكلفة ببناء اختبار المكتسبات الدراسية في مادة التربية العلمية والتكنولوجيا للسنة الأولى ابتدائي..... 185

مقرر رقم 04.27 المؤرخ في 14 مارس 2004، يتضمن تعيين رئيس اللجنة المكلفة ببناء اختبار المكتسبات الدراسية في مادة الرياضيات للسنة الأولى متوسط..... 186

مقرر رقم 04.28 المؤرخ في 14 مارس 2004، يتضمن تعيين رئيس اللجنة المكلفة ببناء اختبار المكتسبات الدراسية في مادة العلوم الطبيعية للسنة الأولى متوسط..... 187

مقرر رقم 04.29 المؤرخ في 14 مارس 2004، يتضمن تعيين رئيس اللجنة المكلفة ببناء اختبار المكتسبات الدراسية في مادة الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي..... 188

BULLETIN OFFICIEL
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Loi d'orientation sur l'éducation nationale
N° 08 - 04 du 23 janvier 2008

Numéro spécial

Février 2008

SOMMAIRE

1. PREAMBULE	4
2. TEXTE DE LOI D'ORIENTATION SUR L'ÉDUCATION	26
TITRE I : DES FONDEMENTS DE L'ÉCOLE ALGÉRIENNE	27
CHAPITRE I : Des finalités de l'éducation	27
CHAPITRE II : Des missions de l'Ecole	27
CHAPITRE III : Des principes fondamentaux de l'éducation	29
TITRE II : DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE	31
TITRE III : ORGANISATION DE LA SCOLARITE	33
CHAPITRE I : Dispositions communes	33
CHAPITRE II : L'éducation préparatoire	34
CHAPITRE III : L'enseignement fondamental	35
CHAPITRE IV : L'enseignement secondaire général et technologique ...	37
CHAPITRE V : Dispositions relatives aux établissements privés d'édu- cation et d'enseignement	38
CHAPITRE VI : La guidance scolaire	39
CHAPITRE VII : L'évaluation	40
TITRE IV : L'ENSEIGNEMENT POUR ADULTES	40
TITRE V : LES PERSONNELS	41
TITRE VI : ETABLISSEMENTS PUBLICS D'ÉDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT, STRUCTURES DE SOUTIEN ET ORGANES CONSULTATIFS	42
CHAPITRE I : Etablissements publics d'éducation et d'enseignement ...	42
CHAPITRE II : Structures de soutien	43
CHAPITRE III : La recherche pédagogique et les moyens didactiques ...	44
CHAPITRE IV : L'action sociale	45
CHAPITRE V : La carte scolaire	45
CHAPITRE VI : Organes consultatifs	45
TITRE VII : DISPOSITIONS FINALES	46

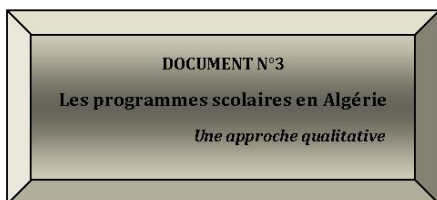
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Commission nationale des programmes

مناهج مرحلة التعليم المتوسط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

CONFERENCE NATIONALE SUR L'EVALUATION A MI -PARCOURS
DE LA REFORME DE L'ÉCOLE



CADRE GÉNÉRAL DU CURRICULUM
DU CYCLE PRIMAIRE

juillet 2014

PRESENTATION

Dès son installation en 2002, l'actuelle Commission Nationale des Programmes (CNP) a conclu à la nécessité de réaliser un document d'orientation méthodologique et de cadrage pour élaborer de nouveaux programmes dans l'esprit des principes de la réforme, tels qu'ils apparaissent dans les décisions du Conseil des ministres du 30 avril 2002 et les recommandations de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (CNRSE) installée par une lettre de mission du Président de la République.

Ce document intitulé «Référentiel général des Programmes» rappelle les visées de la réforme en lien avec les finalités de l'école algérienne telles qu'elles sont fixées par la loi d'orientation du 23.01.2008 et fixe les références :

- 1. des références à la Nation et à ses valeurs, avec**
- l'Algérianité comme « trame de solidarités historiques », anciennes et récentes ;
 - le sentiment d'appartenance à une même Nation, à un même peuple, sentiment qui s'appuie sur le patrimoine historique, géographique, civilisationnel et culturel, symbolisé par l'Islam, les langues de la nation, tamazight et l'arabe, l'emblème et l'hymne nationaux.

■ l'ouverture sur les civilisations du monde et les valeurs universelles en ce qu'elles ne pas sont pas contradictoires avec nos propres valeurs.

- 2. des références à la politique éducative:**
- Le caractère national et le caractère démocratique du système éducatif dans la continuité des valeurs et des principes qui ont été les siens depuis l'Indépendance ;
 - Le caractère moderne et progressiste exigé par les défis internes et externes d'un monde en évolution, et d'une société algérienne de plus en plus exigeante quant à la qualité des prestations de l'école.

- 3. les principes méthodologiques pour l'élaboration des nouveaux programmes :**
- le principe de globalité impliquant la construction des programmes par cycles, puis par paliers et par années pour assurer la cohérence verticale ;
 - le principe de cohérence afin d'explicitier des relations entre les différentes composantes du curriculum, la formation et l'organisation des établissements en particulier ;
 - le principe de faisabilité pour

R.G.P
Mise en conformité avec la loi n° 08-04
du 23 janvier 2008.

ISBN: 978-9947-0-2992-3
Dépot Légal 2010- 3339

SOMMAIRE

Présentation du programme au curriculum

tenir compte de l'adaptabilité aux conditions de réalisation et de prise en charge, et principalement aux conditions psychopédagogiques des élèves ;

■ le principe de lisibilité qui exige simplicité, clarté et précision de la rédaction pour faire du programme un outil facilement utilisable ;

■ le principe « d'évaluabilité » pour permettre une évaluation de gestion mettant en adéquation les objectifs de formation des programmes avec les besoins éducatifs recherchés.

Extrait :

« Le référentiel général des programmes définit les données premières nécessaires à la conception des futurs programmes :

- les fondements des programmes et leur ancrage national et universel ;
- le cadre constitué par les finalités ; - les concepts opératoires fondamentaux tels que ceux de curriculum, d'enseignement/ apprentissage, de capacité et de compétence, de transversalité et de spécificité, d'habiletés générales à installer à différentes étapes du cursus ;
- le domaine des savoirs à faire acquérir, et leur organisation dans les champs disciplinaires ;
- les dispositifs d'évaluation et de pilotage des différentes étapes de

conception et de mise en œuvre des nouveaux programmes ».

Réalisé avant la parution de la Loi d'Orientation de Janvier 2008, le Référentiel général, qui a fait l'objet d'amendements successifs dans ses différentes versions, a été mis en conformité avec les dispositions de la loi en ce qui concerne surtout les aspects organisationnels ;

- la structuration du cursus avec la généralisation envisagée de l'année préparatoire du préscolaire ;
- la réorganisation de l'enseignement secondaire ;
- les horaires et l'organisation de l'année scolaire.

Les publics destinataires :

Le Référentiel Général des Programmes est destiné prioritairement aux acteurs directement concernés par la mise en œuvre des programmes, les application et leur gestion : le Ministère et les Directions de l'Éducation, le corps d'inspection, les chefs d'établissement des enseignants. Il peut également être lu par tous ceux qui s'intéressent à l'école : les partenaires au sein du système éducatif algérien, l'université, la formation professionnelle, et aussi par un public plus large au titre d'une culture de l'école: les parents, les associations.

12 I. FONDEMENTS DES PROGRAMMES
1 Les références à la Nation
2 Les références à la politique éducative

15 II. LE CADRE DE PRISE EN CHARGE DE CES FONDEMENTS
1. Au plan des objectifs stratégiques du système : « Le défi de la qualité »
11 Consolider l'ancrage de l'action éducative dans l'Algérianité
12 Résorber les distorsions induites par le développement du système
13 Répondre aux défis nouveaux
14 De quelques tendances mondiales de l'éducation
15 Recadrer les missions fondamentales de l'école

2. Au plan de l'organisation du système et de ses finalités
21 Principes Généraux de la restructuration
22 Critères pédagogiques de l'Organisation en Cycles

3. Au plan de la pédagogie
31 Refonte pédagogique et innovation
32 Mettre en œuvre l'approche par les compétences
33 Intégrer les Technologies de l'Information et de la communication
34 Ouverture de l'école sur l'environnement
35 Organisation disciplinaire et rééquilibrage des grilles horaires
36 Promouvoir de nouveaux rôles au service de l'apprenant
4 Les référentiels : des cadres méthodologiques pour l'élaboration des nouveaux programmes
41 Le référentiel général des programmes et les référentiels spécifiques
42 Les documents d'accompagnement des programmes
5 Projet d'établissement / projet pédagogique : stratégie de mise en œuvre du référentiel

32 III. DE L'ELABORATION DES NOUVEAUX PROGRAMMES
1. Des fondements pour l'élaboration des nouveaux programmes
Rappel des finalités et des objectifs du système
2 Principes organisateurs des nouveaux programmes
21 Les principes d'ordre stratégique
22 Les principes méthodologiques
3. De l'élaboration des programmes
31 Les profils de sortie
32 Catégorisation et organisation des compétences
33 L'organisation des domaines d'apprentissage et des champs disciplinaires
4. L'organisation des temps scolaires et des grilles horaires

42 IV. DE LA STRUCTURATION DU SYSTEME ET DE L'ORGANISATION DES CURSUS ET DES ENSEIGNEMENTS

1. De l'organisation des enseignements
11 L'enseignement préscolaire
12 L'enseignement de base :
13 L'enseignement secondaire
2. De l'organisation de l'enseignement secondaire général et technologique
21 Les missions
22 Les objectifs pédagogiques
23 La structuration pédagogique
24 Les finalités des filières
25 L'organisation des enseignements des filières

52 V. LES CHAMPS DISCIPLINAIRES

- 1 Les sciences sociales et humaines
11 L'histoire
12 La géographie
13 La philosophie
- 2 Les sciences et la technologie
Finalités de l'enseignement scientifique et technologique
22 Orientations pédagogiques pour l'enseignement scientifique et technologique
23 Les mathématiques
24 Les compétences de démarches scientifiques
25 Les compétences scientifiques et technologiques pour l'enseignement obligatoire
26 Les compétences scientifiques et technologiques pour l'enseignement secondaire général et technologique.
- 3 L'éducation artistique et sportive
31 L'éducation artistique (art plastique et musique)
32 L'éducation physique et sportive
- 4 L'éducation civique, l'éducation morale, l'éducation et sciences islamique
41 L'éducation civique et morale
42 L'éducation et sciences islamiques
- 5 Les langues
51 La langue arabe
52 La langue tamazight
53 Les langues étrangères

71 VI. LES DISPOSITIFS D'EVALUATION ET DE REGULATION

- 1 L'évaluation dans les nouveaux programmes
11 Les principes de la nouvelle vision
12 Les procédés de l'évaluation
13 Les implications de la nouvelle vision
- 2 Les mécanismes de réajustements des programmes

76 CONCLUSION GENERALE

253	فتيحة بلقي	التعريب بين اللغة والفكر
259	د - محمد ناصر	واقع اللغة العربية في الصحافة الإصلاحية في الجزائر
271	أحمد الأخضر عزال	في قضايا اللغة العربية ومستوى التعليم العربي
	محمد عزيز الحياوي	لغوي في اللغة
	رجية	
289	فاطمة الميمني الحياوي	
295	الطيب اليكوش	التعريب والإزدواجية اللغوية في تونس
305	عبد الحفيظ حاججان	عبد الله بن المقفع وعيم التعريب في عصره
313	د-أحمد فؤاد الإيماني	التعريب فديسا وحديسا
321	أحمد الباي	الرسيد اللغوي العربي
325	عبد الكريم غلاب	اعتدال لا تعريب
329	عبد الله كتون	عصوم العربية في المغرب العربي
331	عبد الوهاب حسن	حول التعريب
339	اسماعيل العربي	الهند تحت من لغة قومية
347	د - م - د	من الإزديف = وعاما لك الك سلام
		مقابلات
355	عبد الرحمن حاج صالح	دور معهد اللسانيات في التعريب
		دواستات سياسية
361	بول بالغا	موقف أوروبا من العرب من 1969 إلى حرب أكتوبر
367	عثمان شويوب	مشاكل النقطة المغربية
		كتاب الإصالة :
379	موريس كومايد	اللغة العربية وكيف جلت محل اللغات القديمة
389	عبد الرحمن أوزارت	التعريب في الجزائر
4	اسماعيل العربي	الكلام وعطاه من وده البحار
4	بيدة ع -	مع الجولات
4		توصيات مثلى التعريب

		من اللغة تيدا ثورة الجديدة
		دواستات ثقافية
		لوح حطة شاملة لتطوير اللغة العربية
		التعريب فديسة لرد
		التعريب من الوجهين الإصاحفية والسياسية
		الثورة الثقافية تعريب والتعريب ثورة ثقافية
		الجامعة والتعريب
		اللغة والشخصية في حياة الام
		دور اللغة العربية في الحفاظ على الشخصية الوطنية
		عيس التاريخ
		التعريب وادعه ومستقبله في المغرب العربي
		أشوا على قسم اللغة الوطنية في كلية العلوم
		التعريب بين الامس والفسد
		تعريب التفكير أولا
		التعريب ووسائل تحفيقه
		حركة التعريب وصل بين الماضي والمستقبل
		واقع ومستقبل حركة التعريب في الجزائر
		لغة التاريخ
		دور اللسانية في المساهمة في التعريب
		مشكلة اللغة والجنس
		عطوات في طريق تعريب التعليم في الجزائر
		تجربتان في التعريب
		التعريب والشخصية الوطنية
		التعريب
		ملاحظات حول تطوير اللغة العربية لمسايرة التطور
		العلمي والتقني
		خصائص اللغة العربية في التعبير العلمي
		تكون أو لا تكون تلك هي المشكلة
		مستقبل اللغة العربية في المغرب الأقصى
5	عثمان شويوب	
13	عبد الحفيظ مهري	
17	د-يوسف بن جوده	
23	عبد الحفيظ مزنان	
33	د-أحمد طالب الأيماني	
39	محمد التريف صاهدي	
49	مولود قاسم	
71	عبد الكريم غلاب	
75	عبد الحفيظ شيني	
87	محمد زليبي	
93	د-عبد الله وكبي	
101	محمد الهاسي	
107	د-شكري فيصل	
123	يحيى بوترير	
131	د- هشام الصافي	
143	صالح القرطاني	
149	د-عبد الله شريف	
163	د - عبد الملك مرناقي	
175	اسماعيل العربي	
187	د-محمد صافي	
201	عبد القادر جبار	
209	د-محمود الجليل	
213	د-عبد الحفيظ منتصر	
229	محمد عزيز الحياوي	
243	محمد محيي الدين القزافي	

30^e ANNÉE — N° 03



Mercredi 16 Janvier 1991

الجمهورية الجزائرية
الديمقراطية الشعبية

الجريدة الرسمية

اتفاقات دولية، قوانين، مراسيم
قرارات وآراء، مقررات، منشورات، إعلانات وبلغات

Abonnement annuel	Algérie	ETRANGER (Pays autres que le Maghreb)	
		1 An	1 An
Edition originale	150 D.A.	400 D.A.	
Edition originale et sa traduction	300 D.A.	730 D.A.	
(Frais d'expédition en sus)			

DIRECTION ET REDACTION :
SECRETARIAT GENERAL
DU GOUVERNEMENT
Abonnements et publicité :
IMPRIMERIE OFFICIELLE
7, 9 et 13 Av. A. Benbarek - ALGER
Tél. : 65.18.15 à 17 - C.P. 3200 - 50 ALGER
Télex : 65 186 IMPOF DZ
BADR : 000.320.0007 88/AG
ETRANGER : (Compte devises):
BADR : 000.320.0000 12

Edition originale, le numéro : 3,50 dinars : édition originale et sa traduction, le numéro : 7 dinars. - Numéros des années antérieures : suivant barème. Les tables sont fournies gratuitement aux abonnés. Prière de joindre la dernière bande pour renouvellement, réclamation et changement d'adresse. Tarif des insertions : 30 dinars la ligne.

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
CONVENTIONS ET ACCORDS INTERNATIONAUX — LOIS ET DECRETS
ARRETES, DECISIONS, AVIS, COMMUNICATIONS ET ANNONCES
(TRADUCTION FRANÇAISE)

SOMMAIRE

LOIS

Loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe, p. 38.

Guide de Formation pour Enseigner le Français en Projet au Cycle Primaire

1

Introduction

Ce *Guide* s'adresse aux formateurs des enseignants : inspecteurs et enseignants-formateurs, principalement du primaire algérien. Mais il s'adresse aussi à ceux du moyen car il n'y a pas de frontière entre 5^e AP et l'AM, niveaux entre lesquels ce *Guide* veut faire passer. D'autant plus que certaines écoles ou circonscriptions, du sud par exemple, manquent parfois d'enseignants de français, les élèves commencent cette langue au collège : les propositions de ce *Guide* peuvent donc être utiles pour leurs enseignants qui ont à faire à des quasi-débuts.

Il a été rédigé par une trentaine d'inspecteurs et inspectrices de français réunis régulièrement autour du *Référentiel général des Programmes*¹ pour dynamiser l'enseignement du français dans tout le pays. On essaie en particulier d'y trouver des solutions aux disparités en langue française qu'on observe entre le nord et le sud du pays, entre différents quartiers des grandes villes, entre l'est et l'ouest, entre les zones urbaines et rurales. Son but est de faire accéder le plus grand nombre aux savoirs linguistiques utiles dans la vie personnelle et professionnelle future.

Voici quelques passages du *Référentiel* publiés par la CNP (*Commission Nationale des programmes*) sur lesquels s'appuie ce Guide, et qui seront développés dans ses Parties 1 et 2 :

« La mise en place (...) du projet pédagogique implique l'actualisation de la réglementation actuelle et la mise en œuvre de nouvelles dispositions réglementaires en conformité avec les finalités nouvelles. (...) (Dans le projet pédagogique) il s'agit de cibler des compétences précises (en fonction de la réalité de chaque groupe d'élèves) pour développer l'autonomie, le jugement, la pensée critique, l'aptitude à négocier, à communiquer, à mener à terme une tâche en tenant compte des difficultés et contraintes de différentes natures (matérielles, sociales, éthiques ...). » pp. 28-29

« (L'école a pour but de transmettre) les valeurs républicaines et démocratiques (...), les valeurs identitaires, les valeurs sociales (...), les valeurs universelles. (...) Il ne s'agit pas seulement d'améliorer les performances de l'actuel système éducatif, il s'agit de procéder à la mise en place d'une école nouvelle pour une société en devenir. » pp. 29-30

« Il s'agit de restituer chaque dispositif dans sa réalité locale par (...) l'introduction du plurilinguisme. » p. 16
« (...) Les enseignants et pédagogues doivent 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. » p. 64

« Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. » p. 66

Le *Référentiel* utilise en outre à plusieurs reprises les termes de « *réflecte pédagogique* », « *nouvelle posture méthodologique et épistémologique* », et « *paradigme de refondation de l'École algérienne* » (p. 20 par exemple) face à ces conjonctions nouvelles, l'enseignant et le formateur se sont souvent sentis démunis. Ce *Guide* a pour intention de les accompagner sur la voie du changement, dans le domaine particulier de l'enseignement du français et des voies transversales qu'il initie.

Les formateurs d'enseignants y puiseront à loisir pour aider les écoles de leurs circonscriptions à étendre les pratiques innovantes souvent déjà en place dans les classes, encourager tous les enseignants à s'y insérer, faire participer les familles et autres personnes de la société proches de l'école, s'adapter aux conditions de vie et d'apprentissage locales, donner à tous l'envie de connaître des langues, et le français en particulier. Car l'école est l'affaire de tous ou tout au moins à sa place : elle n'est pas coupée de la vie sociale qui l'entoure et lui donne ses racines, car c'est dans l'interaction qu'on apprend.

Les deux principes fondateurs que sont la pédagogie du projet et la mise en valeur première de la pluralité algérienne, sur les plans culturel et linguistique, donnent leur base à la formation des enseignants de français : ils sont valables dans toutes les classes et assurent une continuité avec le cycle moyen.

Ces thèmes de formation vont sans doute susciter des résistances car il n'est pas facile de changer de façon de faire : mais nous savons que tous les enseignants du primaire ont à cœur d'intéresser leurs élèves et de les faire réussir, y compris et surtout dans les zones les plus reculées ou défavorisées. Les projets présentés comme exemples ont tous été expérimentés avec succès dans des classes de milieux souvent difficiles : leurs enseignants peuvent témoigner de la joie des enfants et de leur motivation à s'y engager, dès lors qu'ils se sentent pris en compte comme des personnes à part entière et qu'on leur permet de montrer ce qu'ils savent, d'exprimer leur sensibilité et leur curiosité pour le monde qui les entoure.

Ce *Guide* se veut avant tout pratique, même s'il ne dicte pas de pratiques de formation toutes faites. Il vous est recommandé vivement de le lire en entier car il est conçu sous forme de banque d'idées et de propositions à faire fructifier et développer dans vos séances de formation. Il est composé de 6 parties qui mêlent volontairement notions théoriques et exemples concrets et vous invitent à la créativité :

- la 1^{ère} présente 10 points fondamentaux illustrés, autour desquels peuvent se nouer et s'inventer de nouvelles pratiques de classe ;
- la 2^e s'attarde sur les 3 piliers de l'enseignement du français, axes fondateurs du *Référentiel*, et qui créent la continuité entre le primaire, le moyen et le secondaire ;
- la 3^e déroule 10 projets déjà actualisés dans des classes de 3AP, 4AP et 5AP ;
- la 4^e propose un fichier de 21 projets possibles, repris en détail dans le CD joint, étapes concrètes et réalisations d'élèves à l'appui ;
- la 5^e met l'accent sur les formations à venir des enseignants et suggère 10 activités nouvelles pour les formateurs ;
- la 6^e enfin est un « libre-service » qui propose 10 outils pédagogiques et didactiques concrets, grâce auxquels enseignants et formateurs pourraient développer leur « autonomie » et leur « esprit d'initiative » souhaités par le RGP, p. 28².

Les notions théoriques ne sont jamais étalées gratuitement : elles sont résumées, expliquées, répétées et développées. Elles ont l'ambition de créer une « culture commune » entre formateurs et formés : il faut utiliser les mêmes mots et y mettre le même sens pour s'entendre, travailler et évoluer ensemble. Les exemples ne sont jamais des modèles à reproduire : ils illustrent les idées et vous montrent ce qui est possible, à partir de ce qui existe déjà dans les classes actuelles, mais qui n'est pas assez diffusé ou connu. Tout est déjà en germe, il suffit d'arroser et de faire fleurir le terrain pour que s'y épanouissent nos enfants.

¹ Cf. *Référentiel Général des programmes*, CNP, 2009.

² On ajoutera à ces outils l'*éthologie* des textes littéraires en arabe, français et tamazight pour le primaire, véritable réservoir de valeurs identitaires en même temps qu'd'ouverture sur le monde, qui sont publiés dans le même élan que ce *Guide*.

Annexe 08: quelques réponses collectées via Internet

timestamp	Sexe الجنس	Age العمر	lieu de naissance مكان الميلاد	lieu de résidence مكان الإقامة	lieu de travail مكان العمل	langue maternelle لغة أم	langue d'enseignement لغة التدريس	Diplôme الدرجة	Spécialité التخصص	Années d'expérience professionnelle سنوات الخبرة	Que représente le plurilinguisme pour vous ? (des premiers mots qui apparaissent à l'esprit quand vous dites plurilinguisme) ما يمثل لك التعدد اللغوي؟	Comment définiriez-vous la compétence plurilingue pluriculturelle ? كيف تعرفون الكفاءة اللغوية والثقافية؟	Comment se manifeste la pluriculturelle au sein de votre famille ? (les interactions) ما الذي يبين لك التعدد الثقافي؟
2/19/2020 10:07:28	Remme	40	Qlefa	méde	an oussera	Arabe	Français	licence	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	16	l'acquisition de plusieurs langues	pouvoir communiquer en plusieurs langues	Souvent
2/19/2020 10:49:50	Remme	44	Alger	alger	alger	amazigh	Anglais	Master	Anglais langue étrangère (toutes spécialités confondues)	20	????	???	Le temps en temps
2/20/2020 16:43:49	Remme	34	Méde	B Omania	B Omania	Arabe	Français	licence	Didactique d'enseignement français langue étrangère	10	Bilinguisme	Breaple à ségrimer en pdeurs langues à part la langue maternelle	Le temps en temps
2/23/2020 16:18:54	Remme	34	Méde	Omania	CEM Moussa Omania	Arabe	Français	licence	Didactique du français langue étrangère	10	C'est la capacité de s'exprimer en langues étrangères	C'est la capacité de s'exprimer en autre langue que la langue maternelle	Rarement
2/29/2020 10:37:11	Remme	59	Tlaret	Dahmout - 14010	Dahmout - 14010	amazigh	Français	Master	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	36	plusieurs langues	Avoir une ouverture sur le monde dans lequel nous vivons et nous dépendons. Connaître et comprendre l'autre. Être citoyen du monde.	Rarement
2/28/2020 10:16:23	Remme	27	Oued souf	Oued Souf	Oued Souf	Arabe	Français	licence	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	6	maîtriser deux langues ou plus	Connaitre deux langues ou deux cultures	Jamais
2/28/2020 17:31:38	Remme	26	Tamanasset	An Salah	Cem	Français	Français	licence	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	4	Rhessa		Rarement
3/1/2020 0:26:52	Remme	26	Qlefa	Qlefa et EL_dressa	B_dressa	Arabe	Arabe	Master	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	2019	plusieurs systèmes linguistiques	la faculté de parler 2 langues.	Le temps en temps
3/1/2020 0:40:41	Remme	31	Belfr	An outhan Belfr	Br Haddada	Arabe	Français	Master	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	4	Bilingue - plusieurs langues - apprentissage d'une langue étrangère - enseignement	Chaque langue est liée à une culture - en apprenant une langue on peut comprendre la culture	Souvent
3/1/2020 3:39:23	Remme	26	Laghout	Laghout	Laghout	Arabe	Français	Master	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	1	Ouverture d'esprit, motivation ambitions	Réussite, pas très connue sur le plan national, éducatif	Rarement
3/1/2020 7:56:30	Remme	26	Tia Ouzou	Tia Ouzou	Boghni	amazigh	Français	licence	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	6	Le plurilinguisme est l'emploi de plusieurs langues au sein d'une société pour des raisons culturelles, commerciales, etc.	C'est pouvoir résoudre des situations problèmes orales ou écrites (production) dans une langue cible.	Le temps en temps
3/1/2020 12:18:09	Remme	26	Qlefa	Qlefa	Qlefa	Arabe	Français	Master	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	4	Plusieurs langues au sein d'une communauté ou apprise par un individu.	Liberté de comprendre/ produire un énoncé en plusieurs langues, véhiculant plusieurs cultures.	Jamais
3/1/2020 16:16:23	Remme	37	Relzane	Wodaganem	Wodaganem	Arabe algérien	Français	Magistère en sciences du langage	Français (sciences du langage, option : sociolinguistique)	11	Achève à comprendre et ou à s'exprimer dans plus d'une langue.	Avoir des connaissances linguistiques et culturelles pertinentes, c'est à dire connaître la culture les mœurs l'histoire l'art les représentations... des peuples qui parlent les langues à commencer par sa propre langue et sa propre culture.	Souvent
3/1/2020 17:13:02	Remme	26	Tebessa	Tebessa	Tebessa	Arabe	Français	Master	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	2016	Ouverture	Acquis positif	Souvent
3/1/2020 18:46:23	Remme	35	Oued souf	Boued	Boued	Arabe	Français	Master	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	3	La coexistence de plus d'une langue	L'exploitation des langues pour enseigner des autres	Le temps en temps
3/1/2020 20:58:09	Remme	30	Saida Algérie	Saida Algérie	Saida Algérie	Arabe	Anglais	Master	Anglais langue étrangère (toutes spécialités confondues)	8	Maîtriser plusieurs langues	Enseigner / apprendre la langue dans son contexte culturel	Souvent
3/7/2020 22:37:32	Remme	29	Béjala	B kseur	Timeart	amazigh	Tamazight	Master	Langue et littérature amazigh	0	Maîtriser plusieurs langues		Le temps en temps
3/8/2020 1:00:31	Remme	30	Béjala	B kseur	Béjala ville	amazigh	Tamazight	Master	Langue et littérature amazigh	6	L'indifférence culturelle	Bonne pour la compréhension générale	Souvent
3/19/2020 22:05:41	Remme	46	Qlefa	Qlefa	CEM Boubekeur Moktar Qlefa	Arabe	Français	Master	thèmes du langage	10	le multilinguisme des langues parlées	l'usage d'une langue dans l'oral et l'écrit	Le temps en temps
11/12/2021 14:46:09	Remme	38	temcen	تمن	تمن	Arabe	Arabe	licence	Langue et littérature arabe	8	فهم	فهم اللغة	Le temps en temps
11/12/2021 16:02:48	Remme	46	Amata	حما	حما	Arabe	Arabe	licence	Langue et littérature arabe	12	س	س	Le temps en temps
11/12/2021 17:32:07	Remme	44	Ed ouzou	Ed ouzou	Ed ouzou	amazigh	Tamazight	licence	Langue et littérature amazigh	12	une richesse	maîtrise et utilisation de plusieurs langues	Le temps en temps
11/12/2021 19:04:56	Remme	35	Batna	Batna	Cdige	Arabe	Français	Master	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	13	Pluralité des langues dans un milieu socio-culturel	La capacité d'appréhender plus d'une langue	Le temps en temps
11/12/2021 20:17:13	Remme	52	Alger	Alger	Alger	Arabe	Arabe	licence	Traduction	20	Parler et écrire plusieurs langues	Maîtrise de la langue	Rarement
11/12/2021 21:31:23	Remme	37	Qlefa	Qlefa	Qlefa	Arabe	Anglais	licence	Anglais langue étrangère (toutes spécialités confondues)	10	Parler différentes langues	Être capable de parler plusieurs langues étrangères.	Rarement
11/12/2021 21:48:27	Remme	24	Relzane	Relzane	Relzane	Arabe	Français	Master	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	1	Une très belle chose. Comme dit le proverbe: « كل لغات بربري » Comme je suis une personne bilingue ça me plaît beaucoup dans différents domaines quant à l'usage ou bien l'écrit.	Le plurilinguisme nous aide à être une personne pluriculturelle comme nous le langue d'un pays tu peux même avoir une bilingue sur son culture. C'est complémentaire.	Souvent
11/14/2021 18:38:33	Remme	29	Qlefa	hemis el khedina	Labatadhe	Arabe	Français	licence	thèmes de langage	3	Pratiquer plusieurs langues	Maîtriser des langues à l'écrit et à l'oral	Le temps en temps
11/14/2021 18:42:38	Remme	27	Alger	Boumerdes	Boumerdes	Arabe	Français	Master	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	3	Quand dans une langue on utilise couramment plusieurs langues et où le contact de langues est valorisé	Être capable de communiquer en plusieurs langues et/ou les différentes situations de communications, et donc saisir plusieurs paradigmes culturels.	Le temps en temps
11/14/2021 19:10:59	Remme	26	Tia ouzou	Boula	Labatadhe	amazigh	Français	licence	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	4			Le temps en temps
11/14/2021 20:19:10	Remme	26	Ouzigla	Labatadhe_Boumerdes	Labatadhe-Boumerdes	Arabe	Français	Master	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	4			Le temps en temps
11/15/2021 11:09:27	Remme	26	Bordj menaie	Corso Boumerdes	Boukhoua d'abailt boumerdes	Arabe	Français	licence	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	4	C'est le fait qu'une communauté soit multilingue, que celle-ci soit capable de s'exprimer dans plusieurs langues.	C'est une particularité linguistique que certains personnes possèdent ou développent grâce à des études ou bien des voyages ou encore à parler avec des 3 langues.	Le temps en temps
11/20/2021 15:03:10	Remme	40	Qlefa	فريب و فليح	فريب و فليح	Arabe	Arabe	licence	دارج	10	فهم و إتقان		Rarement
11/20/2021 18:46:28	Remme	33	Méde	Bitne	Bitne	Arabe	Arabe	Master	فلسفة	11	فلسفة	حلي تيا	Le temps en temps
11/20/2021 21:06:09	Remme	30	Tissemit	Tissemit	Tissemit	Larabe dialectal	Français	Master	Français langue étrangère (toutes spécialités confondues)	6	L'interaction entre plusieurs langues	C'est l'usage dédoublé de plusieurs langues à la fois.	Souvent

Compétence plurilingue ou classe ? مستوى اللغة أو الفئة ؟ Cans lepropositions بوتقة افطاف	Comment réagissez-vous à de telles situations ? كيف تتفاعل مع هذه المواقف ؟	Vous refusez de passer à une autre langue : مما ترفض الانتقال من لغة إلى لغة ؟	Vous avez reçu une formation en didactique de plurilinguisme ? هل تلقيت تدريباً في تعليم اللغات ؟	Comment avez-vous trouvé cette formation ? كيف وجدت هذا التدريب ؟	Si non, diriez-vous en avoir une ? إذا لم يكن كذلك ، هل ترغب في ذلك ؟	La plurilinguistique, préalable pour l'enseignement/apprentissage des langues ? comment ? هل التعدد اللغوي شرط مسبق لتعليم اللغات ؟ كيف ؟	La convergence entre les didactiques des langues enseignées, la similitude des thèmes proposés, les méthodes, les supports et les approches, voire même l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle des langues étrangères comme un processus unique ? هل التقارب بين منهجيات تعليم اللغات المقترحة ، أو التشابه في ما يتم تدريس ، أو التعامل مع تعليم اللغات الأجنبية كعملية واحدة ؟	
Quelques mots ou expressions	Je le tolère	o Vous refusez de passer à une autre langue	les savoirs disciplinaires de l'enseignement des savoirs	Non	Utilité	Oui	Un atout	Oui
Quelques mots ou expressions	Je ne le permets pas	o Vous refusez de passer à une autre langue	professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	une formation autonome	Utilité	Oui	Un atout	non
Quelques mots ou expressions	Je le tolère	e Je réponds à l'autre la réponse	professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Rendant vos études	Utilité	Oui	Un atout	
Quelques mots ou expressions	Je le tolère	e Je reprints en la langue demandée	professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Rendant vos études	Utilité	Oui	Un atout	Oui ça aide beaucoup car on appelle ça le savoir transversal des points communs mais de différentes langues.
Quelques mots ou expressions	J'ai profité	e J'ai débordé en français donc je n'ai pas eu à le faire avec à défaut	les savoirs professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	des joutes de formation	Utilité	Oui	Un atout	Question floue
Jamais	Je le tolère	e Je n'ai juste eu des mots dits	professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Non	Oui	Oui	Un atout	Oui bien sûr
Quelques mots ou expressions	J'ai profité	e J'utilise un dico book pour la traduction chaque nouveau mot on le traduit ensemble avec les dictionnaires	les savoirs disciplinaires de l'enseignement	des joutes de formation	Utilité	Oui	Un handicap	Non j'en pense pas
Souvent	Je le tolère	e Je reprints en la langue demandée	les savoirs disciplinaires de l'enseignement des savoirs	Non	Oui	Oui	Un handicap	un enseignement sans traduction
Quelques mots ou expressions	Je le tolère	e Je reprints en la langue demandée	professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Rendant vos études	Utilité	Oui	Un handicap	Oui
Quelques mots ou expressions	J'ai profité	e Je reprints en la langue demandée	professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Non	Oui	Oui	Un atout	Oui et non
Jamais	J'ai profité	e J'utilise des illustrations, des gestes, des mimiques, je simplifie les mots, mais si je suis bloqué, je demande à un autre d'apprendre de lui répondre.	les savoirs disciplinaires de l'enseignement	Rendant vos études	Utilité	Oui	Un atout	en matière de compétences transversales, ou mais une langue diagnostique avec la culture.
Jamais	J'ai profité	e Je gesticule, j'ajoute puis l'efface le mot.	les savoirs disciplinaires de l'enseignement	Rendant vos études	sans intérêt	Oui	Un atout	
Quelques mots ou expressions	J'ai profité	e Il s'agit de l'équivalent du mot, je le lui donne. Il s'agit de l'explication d'un élément de la leçon, l'élève entre l'arabe algérien et le français.	les savoirs professionnels compétences linguistiques de l'enseignement	Non	Oui	Oui	Un atout	
Quelques mots ou expressions	J'ai profité	e Je reprints en la langue demandée	les savoirs professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Rendant vos études	Utilité	Oui	Un atout	Oui
Quelques mots ou expressions	J'ai profité	e Je reprints en la langue demandée	professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Non	Oui	Oui	Un atout	
Quelques mots ou expressions	Je le tolère	e Je reprints en la langue demandée	professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	une formation autonome	Utilité	Oui	Un atout	Oui
Quelques mots ou expressions	Je le tolère	e Je reprints en la langue demandée	professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Rendant vos études	Utilité	Oui	Un handicap	Oui
Quelques mots ou expressions	J'ai profité	e La langue que je peu multilinguisme	les savoirs professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Rendant vos études	Utilité	Oui	Un handicap	Oui
Quelques mots ou expressions	J'ai profité	e Je reprints en la langue demandée	les savoirs disciplinaires de l'enseignement	des joutes de formation	Utilité	Oui	un atout	Oui, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères favorise l'enseignement/l'apprentissage des langues maternelles et des langues étrangères en simultané.
Quelques mots ou expressions	Je ne le permets pas	e Je refuse de passer à une autre langue	les savoirs disciplinaires de l'enseignement des savoirs	Non	Non	Non	Un atout	Non
Quelques mots ou expressions	Je le tolère	e Je reprints en la langue demandée	les savoirs disciplinaires de l'enseignement des savoirs	Non	Non	Non	Un atout	Non
Quelques mots ou expressions	J'ai profité	e J'utilise à gesticuler ou je sais ses camarades si expliquer	les savoirs professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	une formation autonome	Utilité	Oui	Un atout	c'est ce qu'il se fait actuellement, le problème se pose pour les apprenants souffrant de troubles
Quelques mots ou expressions	J'ai profité	e Je simplifie ou je fais recours aux gestes et aux mimiques	les savoirs professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Rendant vos études	Utilité	Oui	Un atout	Oui évidemment c'est un moyen pour faciliter l'accès à l'autre
Quelques mots ou expressions	Je ne le permets pas	e Je n'ai pas compris le sens	les savoirs disciplinaires de l'enseignement des savoirs	une formation autonome	Utilité	Oui	Un atout	Oui
Quelques mots ou expressions	Je ne le permets pas	e J'ai débordé avec un jeu simple, en paraphrasant et en utilisant différentes illustrations	les savoirs professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Non	Oui	Oui	Un atout	Oui Cela aide beaucoup et facilite l'acquisition de différentes langues
Quelques mots ou expressions	Je ne le permets pas	e Je reprints en la langue demandée	professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	une formation autonome	Utilité	Oui	Un atout	Bien sûr j'ai besoin de reformuler l'expression et bien expliquer.
Quelques mots ou expressions	Je ne le permets pas	e J'utilise des illustrations ou la première suggestion	les savoirs professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Rendant vos études	Utilité	Oui	Un atout	Oui en quelque sorte ils te permettent d'avoir une idée ou pourrais aider l'apprentissage d'une langue étrangère
Quelques mots ou expressions	Je ne le permets pas	e Je reprints en la langue demandée	les savoirs professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	une formation autonome	Utilité	Oui	Un atout	Non
Jamais	Je le tolère	e Je demande à un autre d'être de la réponse	les savoirs professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Rendant vos études	Utilité	Oui	Un atout	Oui
Quelques mots ou expressions	Je ne le permets pas	e Je reprints en la langue demandée	les savoirs professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	Rendant vos études	Utilité	Oui	Un atout	Oui
Quelques mots ou expressions	Je ne le permets pas	e Je refuse de passer à une autre langue	les savoirs disciplinaires de l'enseignement des savoirs	une formation autonome	Utilité	Oui	Un atout	Non
Jamais	Je le tolère	e Je refuse de passer à une autre langue	les savoirs disciplinaires de l'enseignement des savoirs	Non	Oui	Oui	Un atout	Non
Souvent	J'ai profité	e Je reprints en la langue demandée	professionnels compétences linguistiques de l'enseignement des savoirs	une formation autonome	Utilité	Oui	Un atout	Non, je vois un fossé entre la réalité sociale qui démontre un justification claire et nette d'une école qui promeut le monolingue en faisant abstraction de cette réalité.

La durabilité linguistique est-elle prise en compte dans les nouveaux programmes ? هل تأخذ الاستدامة اللغوية بعين الاعتبار في البرامج الجديدة؟	La diversité sociolinguistique agérentine se manifeste en classe de langue autant que moyen pour enseigner la langue ? هل تنعكس التنوع اللغوي الاجتماعي في الجزائر في الصفوف الدراسية كوسيلة لتعليم اللغة؟	En classe, permettez-vous une angue autre que celle que vous enseignez ? هل تسمحون في الصفوف الدراسية بغير اللغة التي تدرسونها؟	En cas de nécessité, préférez-vous le recours à l'anglais ? في حالة الحاجة، هل تفضلون اللجوء إلى اللغة الإنجليزية؟	Estimez-vous que le temps hebdomadaire consacré à l'enseignement de la langue que vous enseignez est suffisant ? هل تعتقد أن الوقت الأسبوعي المخصص لتعليم اللغة التي تدرسونها كافٍ؟	Combien en exposez-vous ? كم تعرضونها؟	Enseignez-vous la langue comme une discipline ? هل تدرسون اللغة كعلم؟	Le statut politique d'une langue correspond-il à la réalité sociale et pédagogique ? هل يتوافق الوضع السياسي للغة مع الواقع الاجتماعي والتعليمي؟	Êtes un (des) exemplaire(s) ? هل أنت (أنت) نموذج(ات)؟	Considérez-vous le français comme langue étrangère en Algérie ? هل تعتبر الفرنسية لغة أجنبية في الجزائر؟
Oui	expliquer certains faits de langue	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Insuffisant	7	Outil	Non	l'arabe classique et l'arabe dialectal	Non
Oui	expliquer certains faits de langue	se enrichit le processus d'apprentissage	le tamazight	Insuffisant	7	Objet	Non	l'arabe algérien	Non
Non	expliquer certains faits de langue	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Suffisant	4	Outil	Oui		Oui
Oui	contrôler la compréhension	se enrichit le processus d'apprentissage	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Insuffisant	5	Outil	Non		
Non	généraliser la chance en créant un climat de confiance	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe classique	Insuffisant	7	Outil	Oui	le français est la langue des études supérieures	Non
Non	expliquer certains faits de langue	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe classique	Suffisant	3	Outil	Oui	français colonialisme : O à point de vue d'apprentissage	Non
Non	contrôler la compréhension	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Insuffisant	7	Outil	Oui		Oui
Non	expliquer certains faits de langue	se économise le temps	L'anglais	Suffisant	4	Objet	Non	English	Oui
Non	contrôler la compréhension	se facilite l'implémentation la compréhension	le français	Insuffisant	7	Outil	Non		Non
Oui	contrôler la compréhension	se facilite l'implémentation la compréhension	le tamazight	Suffisant		Outil	Non	le statut de la langue française FLE mais on l'utilise souvent dans nos discussions, comme langue en université... etc	Oui
Non									
Non	généraliser la chance en créant un climat de confiance	se économise le temps	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Insuffisant	7	Outil	Non	L'arabe algérien ne bénéficie d'aucun statut officiel alors qu'il est parlé par la majorité des Algériens et pourrait être un outil d'apprentissage intéressant pour valoriser la culture, l'art, la littérature orale, etc.	Non
Non	contrôler la compréhension	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe classique	Suffisant	14	Outil	Oui		Non
Non	contrôler la compréhension	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe classique	Insuffisant	6	Objet	Oui		Oui
Oui	contrôler la compréhension	se facilite l'implémentation la compréhension	le français	Insuffisant	6	Outil	Non		Oui
Non	généraliser la chance en créant un climat de confiance	se facilite l'implémentation la compréhension	le tamazight	Insuffisant	4	Outil	Oui	Être un bon mode d'apprentissage	Non
Non	contrôler la compréhension	se facilite l'implémentation la compréhension	L'anglais	Suffisant	3	Outil	Oui	Tamazight	Oui
Oui	expliquer certains faits de langue	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Suffisant	5	Outil	Non	correspond à une réalité plus politique, le français par exemple est-elle une langue de savoir non mais on l'enseigne avant qu'une langue de colonisateur.	Oui
Oui	expliquer certains faits de langue	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Insuffisant		Objet			
Non	contrôler la compréhension	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe classique	Insuffisant		Outil	Non	ما لا بد	Non
Non	généraliser la chance en créant un climat de confiance	se économise le temps	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Insuffisant	5	Objet	Non	la langue amazighe n'est pas valorisée dans la réalité ni terrain même si le discours politique fait semblant de la promouvoir	Non
Oui	contrôler la compréhension	se économise le temps	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Suffisant	3	Outil	Non	Littérature ou film et ce n'est pas le besoin de l'apprentissage	Oui
Non	expliquer certains faits de langue	se facilite l'implémentation la compréhension	le français	Insuffisant	4	Outil	Oui		Oui
Non	expliquer certains faits de langue	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe classique	Insuffisant	5	Objet	Non	واقع هذا البلد خلاف ما في ثقافة فرنسا في أنها مدرستنا التي هي في حالها في التعليم في الجزائر	Oui
Non	contrôler la compréhension	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Insuffisant	4	Outil	Oui	Le français est la langue la plus employée dans tous les domaines à notre pays	Oui
Non	contrôler la compréhension	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe classique	Insuffisant	8	Outil	Non		Oui
Non	expliquer certains faits de langue	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Insuffisant		Outil	Non	Il faut rendre le statut donné à l'arabe algérien et à la langue française car la situation sociolinguistique n'est pas en dit autrement, il faut se demander si vraiment la langue française est une langue "étrangère" et l'arabe algérien n'est-il vraiment qu'un vulgaire "dialecte" ?	Non
Oui	expliquer certains faits de langue	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Insuffisant	4	Objet	Oui		Oui
Non	contrôler la compréhension	se économise le temps	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Insuffisant	14	Objet	Non		Oui
Non	expliquer certains faits de langue	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Insuffisant	12	Objet	Non	مختلف بعض الدول في - نحن نستخدم الفرنسية	Oui
Oui	expliquer certains faits de langue	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Insuffisant	30	Objet	Oui	فرط	Non
Non	contrôler la compréhension	se facilite l'implémentation la compréhension	L'arabe dialectal (l'arabe algérien)	Suffisant	3	Objet	Non	L'arabe dialectal	Oui

Les langues étrangères et les langues premières des algériens sont-elles en situation de concurrence ? وإذا كانت المنافسة بين اللغة الأجنبية واللغة الأولى، فماذا تكون النتيجة؟	Pour les élèves algériens, qui ont proposé de nous avoir vu les premières des algériens sont-elles en situation de concurrence ? هل اللغة الأجنبية واللغة الأولى في حالة منافسة؟	Arabe, voyez vous qu'il y a une concurrence ? عربي، هل ترون منافسة؟	Pensez-vous qu'il y a une concurrence efficace de la part de l'Etat pour la mise en œuvre d'une politique linguistique en Algérie ? هل تعتقد أن هناك منافسة فعالة من قبل الدولة لتحقيق سياسة لغوية في الجزائر؟	Les nouveaux programmes de la deuxième génération répondent-ils à un besoin réel en matière de langues étrangères ? هل تستجيب برامج الجيل الثاني لاحتياج حقيقي في اللغة الأجنبية؟	Ces nouveaux programmes entrent-ils pleinement en résonance avec la dimension universelle comme finalités ? هل تتوافق هذه البرامج مع البعد العالمي كغايات؟	Ces programmes valent-ils beaucoup plus sur le plan technique ? هل هذه البرامج أكثر قيمة تقنيا؟	Les exercices proposés se focalisent beaucoup plus sur la maîtrise technique des règles ? هل التمارين المقترحة تركز أكثر على إتقان القواعد؟	Dans ces mêmes programmes on propose des supports riches de culture ? هل تقدم في هذه البرامج مواد غنية بالثقافة؟	La méthode pédagogique proposée (inter-active, participative ou en groupe) est-elle bien adaptée ? هل الطريقة التعليمية المقترحة (تفاعلية، تشاركية أو جماعية) مناسبة؟
Complémentarité	4	Possible	Peut-être	Partiellement	Partiellement	Les compétences linguistiques	Une combinaison des deux	Des agénités	Pas tellement
Concurrence	ألا ينبغي التحدث في اللغة العربية مع اللغة الأجنبية؟ Ang /mz /fr ar	Impossible	Non	Non	Non	Les compétences linguistiques	Les formes linguistiques	Des agénités	Non
Concurrence	ang/mz/fr ar	Impossible	Non	Partiellement	Partiellement	Les compétences de communication	Une combinaison des deux	Des agénités	Pas tellement
Complémentarité	Ar /lan /fr	Possible	Peut-être	Partiellement	Partiellement	Les compétences de communication	Une combinaison des deux	Des agénités	Pas tellement
Complémentarité	Ar ang fr ça sera mieux	Impossible	Non	Non	Non	Les compétences linguistiques	Les formes linguistiques	Universelle	Pas tellement
Concurrence	alang	Possible	Peut-être	Non	Non	Les compétences de communication	Une combinaison des deux	Des agénités	Pas tellement
Complémentarité	alang	Impossible	Non	Non	Non	Les compétences de communication	La signification (le contenu)	Des agénités	Oui
Concurrence	alang	Impossible	Peut-être	Oui	Partiellement	Les compétences de communication	Une combinaison des deux	Des agénités	Pas tellement
Concurrence	Alang/fr	Impossible	Oui	Oui	Partiellement	Les compétences linguistiques	Une combinaison des deux	Des agénités	Pas tellement
Concurrence	Alang/fr	Possible	Peut-être	Partiellement	Partiellement	Les compétences de communication	Les formes linguistiques	Des agénités	Oui
Complémentarité	Alang/fr/mz	Possible	Non	Non	Non	Les compétences linguistiques	Une combinaison des deux	Universelle	Non
Complémentarité	alang/fr/mz	Possible	Peut-être	Partiellement	Non	Les compétences linguistiques	La signification (le contenu)	Des agénités	Pas tellement
Concurrence	Alang/fr/mz	Impossible	Non	Non	Non	Les compétences linguistiques	Une combinaison des deux	Universelle	Pas tellement
Complémentarité	Alang/fr/mz	Impossible	Non	Partiellement	Partiellement	Les compétences linguistiques	Les formes linguistiques	Universelle	Oui
Concurrence	alang/fr/mz	Possible	Peut-être	Non	Partiellement	Les compétences de communication	Une combinaison des deux	Beaucoup (en lien avec la langue enseignée)	Pas tellement
Concurrence	Alang/malt	Possible	Non	Non	Non	Les compétences linguistiques	La signification (le contenu)	Des agénités	Oui
Concurrence	Alang/malt	Impossible	Non	Non	Non	Les compétences linguistiques	Les formes linguistiques	Beaucoup (représentant la langue enseignée)	Non
Complémentarité	am/ang/mz	Possible	Oui	Non	Non	Les compétences de communication	La signification (le contenu)		Oui
Complémentarité	am/ang/mz	Possible	Non	Non	Non	Les compétences linguistiques	Les formes linguistiques	Beaucoup (représentant la langue enseignée)	Non
Concurrence	am/ang/mz	Possible	Non	Non	Non	Les compétences de communication	Une combinaison des deux	Des agénités	Non
Concurrence	am/ang/mz	Possible	Non	Partiellement	Partiellement	Les compétences de communication	Une combinaison des deux	Des agénités	Pas tellement
Concurrence	am/ang/mz	Possible	Peut-être	Non	Partiellement	La signification (le contenu)	Beaucoup (représentant la langue enseignée)	Pas tellement	Pas tellement
Concurrence	Am/ang/mz	Impossible	Non	Non	Non	Les compétences linguistiques	La signification (le contenu)	Des agénités	Pas tellement
Complémentarité	Am/ang/mz	Impossible	Non	Partiellement	Partiellement	Les compétences de communication	Une combinaison des deux	Des agénités	Pas tellement
Complémentarité	Ar_ang_fr_mz	Impossible	Peut-être	Non	Partiellement	Les compétences de communication	Une combinaison des deux	Des agénités	Pas tellement
Complémentarité	Alang/itan	Possible	Peut-être	Partiellement	Partiellement	Les compétences linguistiques	Les formes linguistiques	Des agénités	Oui
Complémentarité	Arabe /Anglais/Espagnol	Possible	Peut-être	Oui	Oui	Les compétences de communication	Une combinaison des deux	Des agénités	Oui
Complémentarité	Arabe anglais français	Possible	Peut-être	Partiellement	Partiellement	Les compétences de communication	Une combinaison des deux	Des agénités	Pas tellement
Concurrence	Arabe-anglais français..	Impossible	Peut-être	Partiellement	Oui	Les compétences de communication	Une combinaison des deux	Des agénités	Pas tellement
Concurrence	Reposée à pres scolaire	Impossible	Peut-être	Partiellement	Partiellement	Les compétences de communication	Les formes linguistiques	Beaucoup (représentant la langue enseignée)	Pas tellement
Complémentarité	En même temps.	Possible	Non	Non	Non	Les compétences linguistiques	La signification (le contenu)	Des agénités	Pas tellement

Peut-on dire que les programmes permettent aux enseignants d'atteindre les objectifs assignés, voir l'équilibre linguistique ou plurilingue ? هل نرى ان مخطط البرنامج يسمح للمعلمين بالتقارب مع الأهداف المرسومة و التوازن اللغوي و التعدد اللغوي ؟	Considérez-vous que le système éducatif permet aux enseignants d'atteindre l'objectif assigné de langues enseignées ? هل نرى ان النظام التعليمي يسمح للمعلمين بالتقارب مع الأهداف المرسومة لغات التدريس ؟	Trouvez-vous qu'une didactique du plurilinguisme contribue à l'acquisition des compétences communicatives des élèves ? هل تجدون ان مناهج تدريس اللغات تساهم في اكتساب المهارات التواصلية للطلبة ؟	Enfin, si vous avez des remarques, des idées ou des suggestions aux concepteurs des programmes ? Proposez-les ! هل تلاحظون شيئا ما في البرامج التي تدرسها في المدرسة ؟ اذا كان كذلك فما هي المقترحات ؟
Partiellement		Oui	merci
Non	Non	Oui	merci
	Non		
Partiellement	Non	Oui été contribué grandement	Je n'ai rien à ajouter
Partiellement	Non	Oui, bien sûr. Lorsqu'on prend en considération le facteur sociolinguistique, on contribue énormément au facteur interculturel inhérent. Avec au moins deux langues, on perçoit nettement la réalité bilingue.	Eviter le surcharge des thèmes et s'intéresser à la bonne gestion des coutumes.
Partiellement	Non	Ou bien sûr	Néanmoins le programme, les moyens et la formation continue
Non	Non	J'c pas	le programme est adressé aux élèves du Nord et non pas à nos élèves pour moi c'est très difficile d'enseigner mes élèves avec ce programme
Non	Non		
Non	Non	L'élève cherche à noter, j'oublie tout le lendemain de l'examen	Où sont ces concepteurs ? On doit deviser régulièrement en petites régions. Pour bien enseigner les langues selon le niveau réel des apprenants
	Non		
	Non		
Non	Non	Oui. Valoriser sa langue maternelle et l'introduire à l'école favorise l'acquisition des différentes compétences linguistiques, culturelles et communicatives.	Prévoir sur les contenus et les méthodes pour l'enseignement des langues étrangères dans les zones rurales où l'immersion de l'apprenant dans la langue étrangère est nécessaire en dehors de la classe.
Partiellement	Non		
Non	Non	Oui	
Partiellement	Non	Ou parce que ça leur permettrait de s'exprimer plus librement	Contextualiser
Partiellement	Non	Oui lorsque l'on met des efforts pour maîtriser la langue	
Non	Non	Non obscure des données	Des recherches sur le terrain et justifié fois dans à semaine à l'école pour étudier le corpus authentique
Non	Non	les compétences communicatives sont plus pratiques dans le quotidien de l'être que celle de la linguistique. nous devons améliorer les compétences communicatives en premier lieu.	les concepteurs des programmes sont loin de notre réalité sociale, ils ne peuvent que proposer des programmes à une société qui n'est pas à l'état.
Partiellement	Non		
Non	Non	ربما	رغم قسوة
Non	Non	Oui, en dehors de la classe	enseigner la langue dialectale au lieu de la langue classique (langue isolante sur le terrain)
Partiellement	Non	Ou peut être	Questionnaire trop long
Partiellement	Non		
Non	Non	Oui	
Partiellement	Non	Ça peut mais cela dépend de l'élève lui-même affirme cette langue ou non	Non rien Je dois être professionnel dans le domaine pour donner un avis ou en face
Partiellement	Non	Oui si elle se focalise seulement sur l'oral	Il faut que le programme soit adapté aux élèves sachant que c'est une langue étrangère et beaucoup d'ombre trouve des difficultés à l'apprendre
Non	Non	Ça contribue certes mais partiellement, c'est adire qu'il est important de combler le développement des compétences linguistiques mais aussi interculturelles pour préparer au mieux l'apprenant à acquérir des compétences communicatives et faire face à des situations de plurilinguisme	
Partiellement	Non	Oui	
	Non		
Partiellement	Non	Oui ça aide l'élève mais bien qu'on utilise plusieurs langues sans aucun problème surtout entre amazigh et arabes des fois on trouve des difficultés, mais c'est bien de contribuer une didactique plurilingue pour développer et améliorer la communication entre les élèves	Merci
Partiellement	Non	نعم انه يساهم في التدرج فهم اللغة الطربية	تحتاج بعض رموز كما في اربعين فضاء التحدث فهمه بدل ذلك التحدث في فضاء لغة الطربية
Partiellement	Non	لا . وانما ان نأخذ المعلمين من خبرتهم في اللغة	يجب ان تكون الطريقة في اللغة هي
Non	Non	Oui sans doute	Je leur propose de faire un pont entre le social et le scolaire

Annexe 09: quelques réponses collectées à main

Questionnaire destiné aux enseignants de langues

Dans le cadre d'une recherche doctorale sur l'apport de la nouvelle génération de réforme du système éducatif algérien en matière de plurilinguisme. Nous sollicitons votre expérience de vrai acteur dans le terrain de nous faire part de vos remarques en répondant au questionnaire suivant : (l'anonymat est assuré)

Sexe : féminin ☒ masculin ☐

Age : 33 ans

Lieu d'origine : Batna

Lieu de résidence : Ghardaia

Lieu de travail : Ghardaia

Matière d'enseignement : Langue française

Langue maternelle : Arabe, Tamazight

Langue d'enseignement : Langue française

Niveau d'étude : L ☐ M ☐ D ☐ Spécialité : Sciences de l'éducation : 2e AN

Expérience professionnelle :

I) Représentations des enseignants

1. Que représente « le plurilinguisme » pour vous ? (les premiers mots qui apparaissent à l'esprit quand vous dites plurilinguisme)

Le plurilinguisme... c'est... le fait qu'une communauté... soit multilingue... et qu'elle soit capable de s'exprimer dans plusieurs langues.

2. Comment définissez-vous la compétence plurilingue/pluriculturelle ?

C'est la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur d'une maîtrise... de plusieurs langues... et à des degrés divers... l'expérience de plusieurs cultures.

3. Comment se manifeste la compétence plurilingue/pluriculturelle au sein de vos classes ?

✓ Lors des interactions orales : souvent ☐ de temps en temps ☒ rarement ☐ jamais ☐

✓ Dans les productions écrites : souvent ☐ quelques mots/expressions ☐ jamais ☒

4. Comment réagissez-vous dans de telles situations ?

Je ne le permets pas ☐ Je le tolère ☒ J'en profite ☐

Pourquoi ? *Parce que sont des enfants et j'aime les autres.*

5. Quand un élève utilise une autre langue que celle que vous enseignez :

✓ Vous lui demandez de reformuler en langue cible ☒

✓ Vous demandez à un autre élève de le faire ☐

✓ Vous le faites vous-même ☐

6. Quand un élève demande une explication en d'autre langue :

✓ Vous reprenez en la langue demandée ☒

✓ Vous refusez de passer à une autre langue ☐

7. Voyez-vous que l'enseignement/apprentissage des langues compte plus sur :

✓ Les savoirs d'expérience de l'enseignant ☐

✓ Les savoirs professionnels (compétences linguistiques) de l'enseignant ☒

II) La formation des enseignants

1. Avez-vous reçu une formation à la didactique du plurilinguisme ? Oui ☐ Non ☒

Pendant vos études ☐ des journées de formation ☐ une formation autonome ☒

2. Comment avez-vous trouvé cette formation ? Utile ☐ sans intérêt ☐

3. Sinon aimeriez-vous en avoir une ? Oui ☒ Non ☐

4. La pluralité linguistique, représente pour l'enseignement/apprentissage des langues ?

Un handicap ☐ Un atout ☒

5. La convergence entre les didactiques des langues enseignées, la similitude des thèmes proposés, les méthodes, les supports et les approches, favorise-t-elle l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères comme un processus unifié ?

Oui... c'est le principe de l'approche par les compétences.

III) le plurilinguisme dans les nouveaux programmes ?

1. La pluralité linguistique est-elle prise en compte dans les nouveaux programmes ?

✓ Oui ☒

✓ Non ☐

2. La diversité sociolinguistique algérienne se manifeste en classe de langue autant que moyen pour :

✓ Expliquer certains faits de langue ☒

✓ contrôler la compréhension ☐

✓ gérer la séance en créant un climat de confiance ☐

3. En classe, permettez-vous une langue autre que celle que vous enseignez ?

✓ Non, parce que c'est anti-pédagogique ☒ ça entrave le processus d'apprentissage ☐

Autres raisons : ☐

✓ Oui, parce que ça facilite l'explication/la compréhension ☐ pour avancer plus vite ☐

Autres raisons : ☐

4. En cas de nécessité, préférez-vous le recours à :

✓ L'arabe classique ☒

✓ Le tamazight ☐

✓ Le français ☐

✓ L'anglais ☐

✓ L'arabe dialectal (l'arabe algérien) ☐

5. Estimez-vous que le volume horaire hebdomadaire consacré à l'apprentissage de la langue que vous enseignez est :

✓ Suffisant ☒

✓ Insuffisant ☐

Combien en proposez-vous ? heure(s) par semaine.

6. Enseignez-vous la langue comme :

✓ Objet ☐

✓ Outil ☒

7. Le statut politique d'une langue correspond-il à la réalité sociale et pédagogique ?

✓ Oui ☒

✓ Non ☐

Citez un (des) exemple(s) ?

Les fêtes... l'école... la famille.

8. Considérez-vous le français comme langue étrangère en Algérie ?

✓ Oui ☒

✓ Non ☐

Pourquoi ? *Parce que l'arabe... c'est la langue nationale et officielle.*

9. Les langues étrangères et les langues premières des algériens sont-elles en situation de :

✓ Concurrency ☐

✓ Complémentarité ☒

10. Pour les élèves algériens, quel ordre proposeriez-vous pour qu'ils apprennent des le primaire les différentes langues : (proposiez un ordre numéroté)

L'arabe ☒ Le tamazight ☐ Le français ☒ L'anglais ☐

Où bien, voyez-vous qu'ils peuvent les apprendre simultanément ?

✓ Possible ☒

✓ Impossible ☐

11. Pensez-vous qu'il existe une planification efficace de la part de l'Etat pour la mise en œuvre d'une politique linguistique en Algérie ?

✓ Oui ☒

✓ Non ☐

12. Les nouveaux programmes de la deuxième génération répondent-ils à un besoin réel en matière de langues étrangères ?

✓ Oui ☒

✓ Non ☐

✓ Partiellement ☐

13. Ces nouveaux programmes reflètent-ils l'intention d'ouverture sur les langues et la dimension universelle comme finalités ?

✓ Oui ☒

✓ Non ☐

✓ Partiellement ☐

14. Ces programmes valorisent beaucoup plus :

✓ Les compétences linguistiques ☐

✓ Les compétences de communication ☒

15. Les exercices proposés se focalisent beaucoup plus sur :

✓ La signification (le contenu) ☐

✓ Les formes linguistiques ☐

✓ Une combinaison des deux ☒

16. Dans ces mêmes programmes, on propose des supports riches de :

✓ La culture des algériens ☒

✓ La culture d'autrui (représentant la langue enseignée) ☐

✓ La culture universelle ☐

17. La méthode pédagogique proposée (interactive, participative ou en groupe) est-elle bien adaptée ?

✓ Oui ☒

✓ Non ☐

Autre réponse :

18. Pensez-vous que ces programmes permettent aux enseignants d'atteindre les objectifs assignés, voir l'aspect plurilingue ou pluriculturel ?

✓ Oui ☒

✓ Non ☐

✓ Partiellement ☐

19. Considérez-vous que le système d'enseignement permet aux élèves d'avoir une parfaite maîtrise des langues enseignées ?

✓ Oui ☒

✓ Non ☐

✓ Pas tellement ☐

20. Trouvez-vous qu'une didactique du plurilinguisme contribue à l'amélioration des compétences communicatives des élèves ? Justifiez

Oui, elle offre un panorama assez riche de matière de mult. et de plurilinguisme.

21. En fin, si vous avez des remarques, des idées ou des suggestions aux concepteurs des programmes ? Proposez-les :

Le manque de matériel dans l'école pour les supports audio...

Merci de votre collaboration !

Questionnaire destiné aux enseignants de langues

Dans le cadre d'une recherche doctorale sur l'apport de la nouvelle génération de réforme du système éducatif algérien en matière de plurilinguisme. Nous sollicitons votre expérience de vrai acteur dans le terrain de nous faire part de vos remarques en répondant au questionnaire suivant : (l'anonymat est assuré)

Sexe : féminin ☒ masculin ☐

Age : 51

Lieu d'origine : Algérie Ghardata

Lieu de résidence : Ghardata

Lieu de travail : Boumerdes

Matière d'enseignement : langue française

Langue maternelle : langue arabe

Langue d'enseignement : langue française

Niveau d'étude : L ☒ M ☐ D ☐ Spécialité : sociologie Année : 2000

Expérience professionnelle : 27 ans I.T.E 1991

I) Représentations des enseignants

- Que représente « le plurilinguisme » pour vous ? (les premiers mots qui apparaissent à l'esprit quand vous dites plurilinguisme)
Diversité de langues et de cultures
- Comment définissez-vous la compétence plurilingue/ pluriculturelle ?
la maîtrise des langues et l'application de la communication
- Comment se manifeste la compétence plurilingue/ pluriculturelle au sein de vos classes ?
Lors des interactions orales : souvent ☐ de temps en temps ☒ rarement ☐ jamais ☐
Dans les productions écrites : souvent ☐ quelques mots/expressions ☒ jamais ☐

- Comment réagissez-vous dans de telles situations ?
Je ne le permets pas ☐ Je le tolère ☐ J'en profite ☒
Pourquoi ? Afin d'acquiescer aux objectifs
- quand un élève utilise une autre langue que celle que vous enseignez :
✓ Vous lui demandez de reformuler en langue cible ☒
✓ Vous demandez à un autre élève de le faire ☐
✓ Vous le faites vous-même ☐
- quand un élève demande une explication en d'autre langue :
✓ Vous reprenez en la langue demandée ☒
✓ Vous refusez de passer à une autre langue ☐
- Voyez-vous que l'enseignement/ apprentissage des langues compte plus sur :
✓ Les savoirs d'expérience de l'enseignant ☐
✓ Les savoirs professionnels (compétences linguistiques) de l'enseignant ☒

II) La formation des enseignants

- Avez-vous reçu une formation à la didactique du plurilinguisme ? Oui ☐ Non ☒
Pendant vos études ☐ des journées de formation ☐ une formation autonome ☒
- Comment avez-vous trouvé cette formation ? Utile ☐ sans intérêt ☐
- Si non aimeriez-vous en avoir une ? Oui ☒ Non ☐
- La pluralité linguistique, représente pour l'enseignement/ apprentissage des langues ?
Un handicap ☐ Un atout ☒
- La convergence entre les didactiques des langues enseignées, la similitude des thèmes proposés, les méthodes, les supports et les approches, favorise-t-elle l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères comme un processus unifié ?
Tous ces facteurs et d'autres permettent l'enrichissement de l'enseignement et de l'apprenant.

III) le plurilinguisme dans les nouveaux programmes ?

- La pluralité linguistique est-elle prise en compte dans les nouveaux programmes ?
✓ Oui ☐
✓ Non ☒
- La diversité sociolinguistique algérienne se manifeste en classe de langue autant que moyen pour :
✓ Expliquer certains faits de langue ☐
✓ contrôler la compréhension ☒
✓ gérer la séance en créant un climat de confiance ☐
- En classe, permettez-vous une langue autre que celle que vous enseignez ?
✓ Non, parce que c'est anti-pédagogique ☒ ça entrave le processus d'apprentissage ☐
Autres raisons :
✓ Oui, parce que ça facilite l'explication/ la compréhension ☐ pour avancer plus vite ☐
Autres raisons :
- En cas de nécessité, préférez-vous le recours à :
✓ L'arabe classique ☒
✓ Le tamazight ☐
✓ Le français ☐
✓ L'anglais ☐
✓ L'arabe dialectal (l'arabe algérien) ☒
- Estimez-vous que le volume horaire hebdomadaire consacré à l'apprentissage de la langue que vous enseignez est :
✓ Suffisant ☐
✓ Insuffisant ☒
Combien en proposez-vous ? heure(s) par semaine.
- Enseignez-vous la langue comme :
✓ Objet ☐
✓ Outil ☒
- Le statut politique d'une langue correspond-il à la réalité sociale et pédagogique ?
✓ Oui ☐
✓ Non ☒
- Citez un (des) exemple(s) ?
Debut entre l'anglais et le français
- Considérez-vous le français comme langue étrangère en Algérie ?
✓ Oui ☐
✓ Non ☒
- Pourquoi ?
ça fait partie de l'histoire

- Les langues étrangères et les langues premières des algériens sont-elles en situation de :
✓ Concorrence ☐
✓ Complémentarité ☒
- Pour les élèves algériens, quel ordre proposeriez-vous pour qu'ils apprennent des le primaire les différentes langues : (proposiez un ordre numéroté)
L'arabe ☒ Le tamazight ☐ Le français ☐ L'anglais ☒
Ou bien, voyez-vous qu'ils peuvent les apprendre simultanément ?
✓ Possible ☒
✓ Impossible ☐
- Pensez-vous qu'il existe une planification efficace de la part de l'Etat pour la mise en œuvre d'une politique linguistique en Algérie ?
✓ Oui ☒
✓ Non ☐
- Les nouveaux programmes de la deuxième génération répondent-ils à un besoin réel en matière de langues étrangères ?
✓ Oui ☐
✓ Non ☐
✓ Partiellement ☒
- Ces nouveaux programmes reflètent-ils l'intention d'ouverture sur les langues et la dimension universelle comme finalités ?
✓ Oui ☐
✓ Non ☐
✓ Partiellement ☒
- Ces programmes valorisent beaucoup plus :
✓ Les compétences linguistiques ☐
✓ Les compétences de communication ☒
- Les exercices proposés se focalisent beaucoup plus sur :
✓ La signification (le contenu) ☐
✓ Les formes linguistiques ☐
✓ Une combinaison des deux ☒
- Dans ces mêmes programme, on propose des supports riches de :
✓ La culture des algériens ☐
✓ La culture d'autrui (représentant la langue enseignée) ☐
✓ La culture universelle ☒
- La méthode pédagogique proposée (interactive, participative ou en groupe) est-elle bien adaptée ?
✓ Oui ☐
✓ Non ☐
- Autre réponse :
selon le nombre d'élèves par classe et groupe.

- Pensez-vous que ces programmes permettent aux enseignants d'atteindre les objectifs assignés, voir l'aspect plurilingue ou pluriculturel ?
✓ Oui ☐
✓ Non ☐
✓ Partiellement ☒
- Considérez-vous que le système d'enseignement permet aux élèves d'avoir une parfaite maîtrise des langues enseignées ?
✓ Oui ☐
✓ Non ☐
✓ Pas tellement ☒
- Trouvez-vous qu'une didactique du plurilinguisme contribue à l'amélioration des compétences communicatives des élèves ? Justifiez
A long terme suite à la pratique de plusieurs compétences.
- En fin, si vous avez des remarques, des idées ou des suggestions aux concepteurs des programmes ? Proposez-les :
les langues étrangères exigent des ateliers et des laboratoires

Merci de votre collaboration !

Questionnaire destiné aux enseignants de langues

Dans le cadre d'une recherche doctorale sur l'apport de la nouvelle génération de réforme du système éducatif algérien en matière de plurilinguisme. Nous sollicitons votre expérience de vrai acteur dans le terrain de nous faire part de vos remarques en répondant au questionnaire suivant : (l'anonymat est assuré)

Sexe : féminin ☐ masculin ☒

Age : 32

Lieu d'origine : Boujaia

Lieu de résidence : Ouaf

Lieu de travail : Ouaf

Matière d'enseignement : Anglais

Langue maternelle : Kabyle

Langue d'enseignement : Anglais

Niveau d'étude : ☐ Licence ☒ Master ☐ Spécialité : Année :

Expérience professionnelle :

I) Représentations des enseignants

1. Que représente « le plurilinguisme » pour vous ? (les premiers mots qui apparaissent à l'esprit quand vous dites plurilinguisme)
le fait de parler au moins de trois langues différentes
2. Comment définissez-vous la compétence plurilingue/ pluriculturelle ?
Le fait de communiquer langagièrement et culturellement, par exemple, les personnes appartenant à des cultures différentes dans une même classe d'apprentissage.
3. Comment se manifeste la compétence plurilingue/ pluriculturelle au sein de vos classes ?
☒ Lors des interactions orales : souvent ☐ de temps en temps ☐ rarement ☐ jamais ☒
☒ Dans les productions écrites : souvent ☐ quelques mots/expressions ☐ jamais ☐

4. Comment réagissez-vous dans de telles situations ?
Je ne le permets pas ☐ Je le tolère ☐ J'en profite ☐
Pourquoi ?
5. quand un élève utilise une autre langue que celle que vous enseignez :
☒ Vous lui demandez de reformuler en langue cible ☐
☒ Vous demandez à un autre élève de le faire ☐
☒ Vous le faites vous-même ☒
6. quand un élève demande une explication en d'autre langue :
☒ Vous reprenez en la langue demandée ☒
☒ Vous refusez de passer à une autre langue ☐

7. Voyez-vous que l'enseignement/ apprentissage des langues compte plus sur :
☒ Les savoirs d'expérience de l'enseignant ☒
☒ Les savoirs professionnels (compétences linguistiques) de l'enseignant ☒

II) La formation des enseignants

1. Avez-vous reçu une formation à la didactique du plurilinguisme ? Oui ☐ Non ☒
Pendant vos études ☐ des journées de formation ☐ une formation autonome ☐
2. Comment avez-vous trouvé cette formation ? Utile ☐ sans intérêt ☐
3. Sinon aimeriez-vous en avoir une ? Oui ☐ Non ☒
4. La pluralité linguistique, représente pour l'enseignement/ apprentissage des langues ?
Un handicap ☐ Un atout ☒
5. La convergence entre les didactiques des langues enseignées, la similitude des thèmes proposés, les méthodes, les supports et les approches, favorise-t-elle l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères comme un processus unifié ?
Le fait de faire apprendre plusieurs langues

III) le plurilinguisme dans les nouveaux programmes ?

1. La pluralité linguistique est-elle prise en compte dans les nouveaux programmes ?
☒ Oui ☐ Non ☒
2. La diversité sociolinguistique algérienne se manifeste en classe de langue autant que moyen pour :
☒ Expliquer certains faits de langue ☒
☒ contrôler la compréhension ☒
☒ gérer la séance en créant un climat de confiance ☒
3. En classe, permettez-vous une langue autre que celle que vous enseignez ?
☒ Non, parce que c'est anti-pédagogique ☐ ça entrave le processus d'apprentissage ☒
Autres raisons : *oui, parce que ça facilite l'explication/ la compréhension pour avancer plus vite*
Autres raisons :
4. En cas de nécessité, préférez-vous le recours à :
☒ L'arabe classique ☒
☒ Le tamazight ☐
☒ Le français ☐
☒ L'anglais ☐
☒ L'arabe dialectal (l'arabe algérien) ☐
5. Estimez-vous que le volume horaire hebdomadaire consacré à l'apprentissage de la langue que vous enseignez est :
☒ Suffisant ☐
☒ Insuffisant ☒ Combien en proposez-vous ? 6.5... heure(s) par semaine.
6. Enseignez-vous la langue comme :
☒ Objet ☐
☒ Outil ☒
7. Le statut politique d'une langue correspond-il à la réalité sociale et pédagogique ?
☒ Oui ☐
☒ Non ☒

- Citez un (des) exemple(s) ?
8. Considérez-vous le français comme langue étrangère en Algérie ?
☒ Oui ☒
☒ Non ☐
Pourquoi ? *car c'est pas une langue maternelle en Algérie, elle doit faire l'objet d'apprentissage pour la maîtrise*

9. Les langues étrangères et les langues premières des algériens sont-elles en situation de
☒ Concurrence ☐
☒ Complémentarité ☐

10. Pour les élèves algériens, quel ordre proposeriez-vous pour qu'ils apprennent dès le primaire les différentes langues : (proposer un ordre numéroté)
L'arabe ☐ Le tamazight ☐ Le français ☐ L'anglais ☐
Ou bien, voyez-vous qu'ils peuvent les apprendre simultanément ?
☒ Possible ☐
☒ Impossible ☐

11. Pensez-vous qu'il existe une planification efficace de la part de l'Etat pour la mise en œuvre d'une politique linguistique en Algérie ?
☒ Oui ☐
☒ Non ☐

12. Les nouveaux programmes de la deuxième génération répondent-ils à un besoin réel en matière de langues étrangères ?
☒ Oui ☐
☒ Non ☐
☒ Partiellement ☐

13. Ces nouveaux programmes reflètent-ils l'intention d'ouverture sur les langues et la dimension universelle comme finalités ?
☒ Oui ☐
☒ Non ☐
☒ Partiellement ☐

14. Ces programmes valorisent beaucoup plus :
☒ Les compétences linguistiques ☐
☒ Les compétences de communication ☐

15. Les exercices proposés se focalisent beaucoup plus sur :
☒ La signification (le contenu) ☐
☒ Les formes linguistiques ☐
☒ Une combinaison des deux ☐

16. Dans ces mêmes programmes, on propose des supports riches de :
☒ La culture des algériens ☐
☒ La culture d'autrui (représentant la langue enseignée) ☐
☒ La culture universelle ☐

17. La méthode pédagogique proposée (interactive, participative ou en groupe) est-elle bien adaptée ?
☒ Oui ☐
☒ Non ☐

Autre réponse :

18. Pensez-vous que ces programmes permettent aux enseignants d'atteindre les objectifs assignés, voir l'aspect plurilingue ou pluriculturel ?
☒ Oui ☐
☒ Non ☐
☒ Partiellement ☐

19. Considérez-vous que le système d'enseignement permet aux élèves d'avoir une parfaite maîtrise des langues enseignées ?
☒ Oui ☐
☒ Non ☐
☒ Pas tellement ☐

20. Trouvez-vous qu'une didactique du plurilinguisme contribue à l'amélioration des compétences communicatives des élèves ? Justifiez
Oui, certainement, le fait de maîtriser plusieurs langues permet de développer la compétence communicative dans le monde ou cela permet de communiquer avec des personnes de différentes langues
21. En fin, si vous avez des remarques, des idées ou des suggestions aux concepteurs des programmes ? Proposez-les :
Remplacer les manuels scolaires par des vidéos, des cours sur les réseaux de langues

Merci de votre collaboration !

Questionnaire destiné aux enseignants de langues

Dans le cadre d'une recherche doctorale sur l'apport de la nouvelle génération de réformes du système éducatif algérien en matière de plurilinguisme. Nous sollicitons votre expérience de vrai acteur dans le terrain de nous faire part de vos remarques en répondant au questionnaire suivant : (l'anonymat est assuré)

Sexe : féminin ☐ masculin ☒

Age :

Lieu d'origine : *Oran*

Lieu de résidence : *Rt Boumehel*

Lieu de travail : *Oran*

Matière d'enseignement : *Arabe*

Langue maternelle : *Kabyle*

Langue d'enseignement : *Arabe*

Niveau d'étude : L ☒ M ☐ D ☐ Spécialité : *philosophie* Année : *1998*

Expérience professionnelle : *20 ans*

I) Représentations des enseignants

1. Que représente « le plurilinguisme » pour vous ? (les premiers mots qui apparaissent à l'esprit quand vous dites plurilinguisme)

C'est parler plusieurs langues

2. Comment définissez-vous la compétence plurilingue/ pluriculturelle ?

communiquer avec plusieurs langues et pouvoir s'adapter à d'autres cultures qui parlent de différentes langues

3. Comment se manifeste la compétence plurilingue/ pluriculturelle au sein de vos classes ?

✓ Lors des interactions orales : souvent ☐ de temps en temps ☐ rarement ☒ jamais ☐

✓ Dans les productions écrites : souvent ☒ quelques mots/expressions ☐ jamais ☐

4. Comment réagissez-vous dans de telles situations ?

Je ne le permets pas ☐ Je le tolère ☐ J'en profite ☒

Pourquoi ? *pour mettre les élèves à l'aise*

5. quand un élève utilise une autre langue que celle que vous enseignez :

✓ Vous lui demandez de reformuler en langue cible ☒

✓ Vous demandez à un autre élève de le faire ☐

✓ Vous le faites vous-même ☐

6. quand un élève demande une explication en d'autre langue :

✓ Vous reprenez en la langue demandée ☐

✓ Vous refusez de passer à une autre langue ☒

7. Voyez-vous que l'enseignement/ apprentissage des langues compte plus sur :

✓ Les savoirs d'expérience de l'enseignant ☐

✓ Les savoirs professionnels (compétences linguistiques) de l'enseignant ☒

II) La formation des enseignants

1. Avez-vous reçu une formation à la didactique du plurilinguisme ? Oui ☐ Non ☒

Pendant vos études ☐ des journées de formation ☐ une formation autonome ☒

2. Comment avez-vous trouvé cette formation ? Utile ☐ sans intérêt ☒

3. Sinon aimeriez-vous en avoir une ? Oui ☐ Non ☒

4. La pluralité linguistique, représente pour l'enseignement/ apprentissage des langues ?

Un handicap ☐ Un atout ☒

5. La convergence entre les didactiques des langues enseignées, la similitude des thèmes proposés, les méthodes, les supports et les approches, favorise-t-elle l'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères comme un processus unifié ?

elle facilite l'apprentissage de nouvelles langues

III) le plurilinguisme dans les nouveaux programmes ?

1. La pluralité linguistique est-elle prise en compte dans les nouveaux programmes ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☒

2. La diversité sociolinguistique algérienne se manifeste en classe de langue autant que moyen pour :

✓ Expliquer certains faits de langue ☒

✓ contrôler la compréhension ☒

✓ gérer la séance en créant un climat de confiance ☒

3. En classe, permettez-vous une langue autre que celle que vous enseignez ?

✓ Non, parce que c'est anti-pédagogique ☒ ça entrave le processus d'apprentissage ☐

Autres raisons :

✓ Oui, parce que ça facilite l'explication/ la compréhension ☐ pour avancer plus vite ☐

Autres raisons :

4. En cas de nécessité, préférez-vous le recours à :

✓ L'arabe classique ☒

✓ Le tamazight ☐

✓ Le français ☐

✓ L'anglais ☐

✓ L'arabe dialectal (l'arabe algérien) ☐

5. Estimez-vous que le volume horaire hebdomadaire consacré à l'apprentissage de la langue que vous enseignez est :

✓ Suffisant ☐

✓ Insuffisant ☒

• Combien en proposez-vous ? heure(s) par semaine.

6. Enseignez-vous la langue comme :

✓ Objet ☒

✓ Outil ☒

7. Le statut politique d'une langue correspond-il à la réalité sociale et pédagogique ?

✓ Oui ☒

✓ Non ☐

Citez un (des) exemple(s) ?

8. Considérez-vous le français comme langue étrangère en Algérie ?

✓ Oui ☒

✓ Non ☐

Pourquoi ? *parce que les enseignants de français ne comprennent pas le français*

9. Les langues étrangères et les langues premières des algériens sont-elles en situation de

✓ Concurrence ☒

✓ Complémentarité ☐

10. Pour les élèves algériens, quel ordre proposeriez-vous pour qu'ils apprennent dès le primaire les différentes langues ; (proposiez un ordre numéroté)

L'arabe ☒ Le tamazight ☒ Le français ☒ L'anglais ☒

Ou bien, voyez-vous qu'ils peuvent les apprendre simultanément ?

✓ Possible ☐

✓ Impossible ☒

11. Pensez-vous qu'il existe une planification efficace de la part de l'Etat pour la mise en œuvre d'une politique linguistique en Algérie ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☒

12. Les nouveaux programmes de la deuxième génération répondent-ils à un besoin réel en matière de langues étrangères ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☒

✓ Partiellement ☐

13. Ces nouveaux programmes reflètent-ils l'intention d'ouverture sur les langues et la dimension universelle comme finalités ?

✓ Oui ☒

✓ Non ☐

✓ Partiellement ☐

14. Ces programmes valorisent beaucoup plus :

✓ Les compétences linguistiques ☐

✓ Les compétences de communication ☒

15. Les exercices proposés se focalisent beaucoup plus sur :

✓ La signification (le contenu) ☒

✓ Les formes linguistiques ☒

✓ Une combinaison des deux ☐

16. Dans ces mêmes programmes, on propose des supports riches de :

✓ La culture des algériens ☐

✓ La culture d'autrui (représentant la langue enseignée) ☒

✓ La culture universelle ☐

17. La méthode pédagogique proposée (interactive, participative ou en groupe) est-elle bien adaptée ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☒

Autre réponse :

18. Pensez-vous que ces programmes permettent aux enseignants d'atteindre les objectifs assignés, voir l'aspect plurilingue ou pluriculturel ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☒

✓ Partiellement ☐

19. Considérez-vous que le système d'enseignement permet aux élèves d'avoir une parfaite maîtrise des langues enseignées ?

✓ Oui ☐

✓ Non ☒

✓ Pas tellement ☐

20. Trouvez-vous qu'une didactique du plurilinguisme contribue à l'amélioration des compétences communicatives des élèves ? Justifiez

elle lui permet de communiquer dans plusieurs langues et dans de différentes situations de communication

21. En fin, si vous avez des remarques, des idées ou des suggestions aux concepteurs des programmes ? Proposez-les :

changer le manuel scolaire surtout au niveau primaire

Merci de votre collaboration !

ملخص

إن النظام التربوي الجزائري وعلى غرار كل الأنظمة المتطورة في العالم يقوم بتقييم مستمر للبرامج الدراسية ونسبة تنفيذها وكذا نجاعة هذه البرامج أو فشلها. عند الضرورة يمكن اللجوء إلى مراجعة البرامج، تحديثها أو اصلاحها. وهذا ما أدى إلى ظهور ما اصطلح عليه ببرامج الجيل الثاني والتي هي موضوع الكثير من الحوارات الاعلامية والمجتمعية حيث تنهم بعدم فاعليتها وفشلها بعد مرور حوالي عشرية كاملة من تطبيقها في حين يرى المدافعون عن هذه البرامج الدراسية أنها مجرد استمرارية طبيعية للاصلاحات. في هذا التوجه تكفلت وزارة التربية الوطنية بمهمة اتمام كل العمليات والخطوات الاصلاحية من منظور نوعي. برامج الجيل الثاني المعدة في هذا الاطار يجب أن تكون محيطة وتأخذ بعين الاعتبار التنوع اللغوي والثقافي للمجتمع الجزائري. ولكن مبدأ وحدة الأمة قد يشكل عائقا أمام ترقية التعدد اللغوي والثقافي الجزائري. وفي هذا الصدد يطمح بحثنا هذا إلى تحديد ما جاءت به البرامج الجديدة فيما تعلق بالتعدد اللغوي وكذا درجة أخذها بالحسبان التنوع اللغوي. لتحقيق هذا، علينا أولا تحليل بعض الوثائق المرجعية ثم نحاول الأخذ كمعيار ميداني رأي أساتذة اللغات الأربعة المبرمجة في المدرسة الجزائرية في الطورين الابتدائي والمتوسط. تتنوع الأساتذة باختلاف اللغة الأم، اللغة المدرسة، الاصل الاثني، محيط العمل وكذا الخبرة المعاشة في الميدان يسمح بالحكم على تناسب الخطاب الرسمي والواقع المعيش داخل حجرة التدريس من عدمه. الفجوة الموجودة بين هذين المستويين والتي تعود إلى عدم تنفيذ البرامج بسبب رفضها أو عدم الأهلية لتنفيذها أو حتى بسبب نقص تكوين الأساتذة لا تدل بأي حال عن عدم فاعلية هذه البرامج أو رداءتها.

الكلمات المفتاحية : برامج الجيل الثاني. اصلاح تربوي. سياسة لغوية / تربوية. تعليمية التعدد اللغوي. كفاءة التعدد اللغوي/ الثقافي

Abstract

The Algerian educational system, like all developing systems, carries out a continuous evaluation of its programs and the degree of achievement, success or failure of its possible projects. If necessary, a review, renovation or reform is recommended. This is the case of the second generation of reform, where we opt for a questioning of school programs which are still the subject of media and social debate accusing them of inefficiency and failure after more than a decade of their application. Whereas, according to the defenders of this educational reform, it is a simple and logical continuity. In this sense, the Ministry of National Education has set itself the task of carrying out all the processes and approaches included in a qualitative perspective. The so-called 2nd generation programs designed within the framework of this reform should, therefore be contextualized by taking into consideration the sociolinguistic/sociocultural diversity of the Algerian community. However, the principle of the unity of the nation could be an obstacle to the promotion of Algerian multilingualism / multiculturalism. Our research therefore tends to identify the contribution of new programs in terms of plurilingualism and the degree to which sociolinguistic diversity is taken into account in these mentioned programs. To do this, we first opt for the analysis of certain reference documents, then we will try to take as a measure the opinion of practitioners in the field who are in this case the teachers of the four languages taught in Algerian schools. during the first two cycles. Teachers with diverse profiles by mother tongue, language taught, ethnic origin, context of practice and experience in the field. This would allow us to have a judgment in return vis-à-vis the adequacy or the gap between the official discourse and the reality experienced in the classroom. The possible gap identified, due to the non-application of the programs by resistance or incompetence, or even due to a lack of teacher training does not in any way mean the ineffectiveness of these programs or the imperfection of their quality.

Keywords: school curricula (2nd generation programs); educational reform; linguistic and/or educational policy; didactics of plurilingualism; plurilingual/ pluricultural competence