

**L'enseignement-apprentissage de la langue française en  
Algérie :  
Quelle place pour l'écrit ?**

**Dr. Belabbas MISSOURI**  
**Université de Sidi Bel Abbès**

Comme le précise Verdelhan-Bourgade, M. (1995)  
« L'enseignement du français s'effectue à travers le monde dans des situations  
extrêmement variées...souvent condensées en sigles : FLM, FLE, FLS. Ces  
situations varient selon le pays, à l'intérieur d'un même pays et entraînent des  
méthodologies différentes »



En Algérie, la langue française est parlée dans de très nombreux foyers, par de très nombreux individus, utilisée par de nombreuses institutions et enseignée dans les différents paliers de l'éducation. On voit apparaître plusieurs comportements qui refusent d'admettre cette évidence. C'est probablement le fait de ne pas s'occuper, comme il se doit, de ce lectorat francophone, en mettant à sa disposition les moyens pédagogiques adéquats. C'est aussi à cause des préjugés, envers la langue française, qui sont encore légions.

Le statut de la langue française est différemment conçu en Algérie. Est-elle langue étrangère ou langue seconde ? En dépit des changements politiques successifs, nous constatons que cette langue est en train de reprendre une place de choix dans tous les domaines en Algérie : social, économique, technologique et en particulier éducatif.

Abordant l'aspect langue, devant lequel beaucoup d'apprenants se sentent confrontés à des difficultés énormes, il nous a semblé important de rappeler les dispositifs à partir desquels ont été « confectionnés » les programmes des cycles pré-universitaires. Ces derniers, il faut le dire, ont été élaborés sans tenir compte de plusieurs paramètres ayant trait aux besoins spécifiques de l'apprenant Algérien (non-natif). Il s'agit d'un élément que nous comptons développer d'une manière articulière dans le chapitre réservé aux propositions didactiques. La succession des méthodes n'a fait que renforcer les craintes des enseignants et, du coup, a affaibli les motivations des apprenants.

Toutes ces discontinuités d'expliquent par le changement brutal dans les contenus des programmes d'enseignement. Rappelons que, dans les cycles pré-universitaires, particulièrement le secondaire (que nous considérons comme préparatoire à l'enseignement supérieur), les programmes se composent de contenus qui englobent un enseignement général de la langue française. Par ailleurs, un descriptif du programme de formation (qui concerne la licence de français) s'impose. Tous les modules, s'étalant sur quatre années, ont une fonction commune : renforcer les compétences lexicales de l'apprenant, l'introduire dans le monde de la littérature et lui permettre de connaître l'histoire de la civilisation française.

Pour la majorité des apprenants inscrits dans la section de Français en vue de la préparation d'une licence, la transition du cycle secondaire au supérieur s'est fait dans des conditions difficiles. La découverte d'un nouveau monde avec son système particulier de transfert des savoirs pour lequel les apprenants ne sont pas habitués, ses nouvelles méthodes d'évaluation et la variété des modules sont des facteurs qui peuvent avoir une influence directe sur leur parcours d'étudiants. Au cours d'un colloque organisé le 23 septembre 1998 à l'Université Libre de Bruxelles (ULB), la question du passage d'un cycle à un autre n'est pas sans créer un effet que **Vanherweghen, J. L. (1999)** singularise dans cette citation : « *La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur évoque immédiatement le problème de la réussite (ou de l'échec) en première candidature.* »

Dans cet élan, il est nécessaire de rappeler le manque de coordination existant entre les différents paliers de l'enseignement. L'élaboration des programmes et la planification des objectifs à atteindre se font au détriment d'une bonne concertation ou autre coordination avec les gestionnaires des autres paliers. L'enseignement de la langue française se fait par la création des besoins, des dynamiques d'apprentissage. Il repose aussi sur la disponibilité d'un certain nombre de moyens pédagogiques. Au cours du même colloque, on a abordé la nécessité de créer un lien continu entre les paliers de l'enseignement. Selon les organisateurs, *l'objectif premier de ce colloque était de : « ...confronter les points de vue des enseignants du secondaire et du supérieur pour répondre au constat d'un défaut de communication entre le monde de l'enseignement universitaire et celui de l'enseignement secondaire ».*

Cet élève qui devient étudiant est censé arriver avec des prérequis et connaissances élémentaires capables de l'aider à mieux s'intégrer dans cet univers qu'est l'université. La réalité est tout autre. La majorité de nos "nouveaux" étudiants se sentent perdus. Pour mieux étayer nos propos, nous affirmons que les cours magistraux et autres interventions orales ont cédé la place aux documents visuels, déjà préparés et bien détaillés afin de donner à cet apprenant plus de chance pour l'acquisition des savoirs. Cette méthode est presque généralisée. Nous n'avons aucunement l'intention de blâmer ni les apprenants encore moins les enseignants du secondaire. Le problème se situe dans l'absence d'une bonne confection des programmes et d'une bonne volonté de coordonner pour mieux réussir la transition de ces élèves du secondaire vers le supérieur. A ce propos, nous reprenons J. P. Degaute (1999) qui compare les cursus des deux cycles : *« Le taux d'échec en première candidature est très élevé....Les enseignants de cette première année universitaire sont confrontés à des difficultés liées notamment au cursus très différent que les étudiants peuvent avoir suivi au cours de l'enseignement secondaire »*

Dans cette dernière citation, nous constatons une étroite similitude avec le cas de nos institutions du savoir. Rares sont les apprenants qui, d'emblée, se sentent à l'aise et peuvent suivre sans difficulté les apprentissages dispensés en première année universitaire. Par ailleurs, une bonne majorité de ces apprenants reprend confiance à partir de la deuxième moitié de l'année universitaire tandis que les résultats ne suivent pas.

L'amélioration du niveau général des apprenants est présentement fort dépendante du niveau des formations primaires et secondaires. D'une manière particulière, le secteur de l'éducation est supposé être planifié de la manière la plus moderne qui soit, d'où la formation des futurs gestionnaires et spécialistes de tous les secteurs. Le cas de nos étudiants est édifiant. Nous avons jugé utile d'aborder ce volet ayant trait au monde dans lequel sont censés évoluer ces nouveaux arrivants. Tout auréolés de leur réussite au Baccalauréat, ils passent beaucoup plus temps à se chercher, à se donner une grande peine pour organiser leur vie estudiantine (paperasseries relatives à l'acquisition d'un lieu d'hébergement, à la bourse d'études, etc.) alors qu'ils sont appelés à s'occuper de leurs études.

Ce sont donc ces réalités qui, le plus souvent, découragent le nouvel apprenant et l'empêchent de s'impliquer dans l'acquisition des savoirs. Pour ce dernier, il n'est pas facile d'accéder à la bonne information et c'est un sentiment d'incapacité à communiquer qui s'installe chez lui. Il s'agit, en théorie, d'une bonne initiation à l'acquisition du savoir universitaire que résulte un esprit de recherche.

Il est clair que tout apprenant "atterrissant" dans cette nouvelle filière de français appréhende ses débuts qui paraissent complètement nouveaux. Donc, des premières phases d'apprentissage se dessine son futur. Un grand nombre d'apprenants échoue en première année en raison des facteurs cités ci-dessus alors que ceux qui "arrachent" leur passage en classe supérieure le font à partir des examens complémentaires. Le phénomène est nouveau. Nous avons découvert que plusieurs étudiants n'avaient pas le profil. Ils insistent sur le fait que ce choix n'a jamais été formulé par leurs soins. Donc c'est au système d'orientation qu'ils font allusion. Ils font un lien, pour nous inadéquat, entre l'orientation et l'échec précoce. Ce n'est qu'au terme d'une entame universitaire allant de deux à six mois qu'ils se rendront compte que l'échec est évident. Nous rappelons qu'une licence se prépare sur quatre années et qu'il s'agit d'un projet de formation. Nous n'avons jamais pu définir les causes réelles de cet échec encore moins pouvoir limiter les responsabilités. Le fait d'accéder au monde universitaire provoque chez l'apprenant un genre de choc : un besoin de s'aligner, une nécessité de compter sur soi, de prendre davantage d'initiatives, de découvrir une nouvelle culture où l'assistanat n'a plus lieu d'être. Une forme de vie complètement nouvelle de celle où l'étudiant était encore élève. Probablement l'absence d'une prise en charge psychologique pour les nouveaux arrivants a pesé sur leur manière de concevoir les méthodes d'apprentissage au supérieur. Selon Bernard Rey (1999), les hypothèses récentes en matière de compétences exigées à l'université méritent bien des interrogations...il propose *trois hypothèses de réflexion: les conduites scripturales des étudiants, la conception qu'ils se font du savoir et leur rapport au savoir.*

Ce n'est pas fortuit d'avoir fait allusion au cycle secondaire qui, de ce fait, est appelé à préparer les élèves pour qu'ils deviennent étudiants. Ce taux d'échec constaté chez les nouveaux étudiants s'explique par la présence d'un certain nombre de difficultés tant à l'oral qu'à l'écrit. Si ces derniers éprouvent le besoin d'imposer leur existence et de vouloir s'affirmer dans ce nouveau milieu, ils ne peuvent le faire que par le biais de l'expression, quelque soit sa nature, écrite ou orale. Cet élève qui devient étudiant est soumis à un total déracinement. Il est appelé à se prendre en charge et pouvoir sentir le début de l'âge adulte. Cet éloignement de l'autorité parentale lui ouvre un certain nombre d'horizons. Les débuts à l'université font que ce nouvel étudiant se sent désorienté ; entre le besoin de savoir comment faire et l'envie de vouloir bien faire.

Notre but, à travers cet état des lieux, est de pouvoir penser à limiter cet écart. Notre souci majeur est de pouvoir offrir une variété de chances aux apprenants des langues, plus particulièrement, ceux qui préparent une licence de français. Les

analyses et commentaires que nous verrons dans la partie pratique ne font que conforter nos soucis.

La maîtrise de l'écrit en langue française est une compétence qui rentre dans le cadre des objectifs visés par l'enseignement et l'apprentissage d'un ensemble de tâches. Toute acquisition d'une compétence requise doit, il faut le noter, prendre forme dès les débuts de scolarisation de chaque apprenant. Selon **I. Delcambre (Déc.2002)** : « *Le recours à l'écrit en situation d'apprentissage est une évidence didactique qui repose sur la prééminence des activités d'écriture [...]. Cette domination de l'écrit est établie à la fois par le nombre des recherches sur l'écrit et les apprentissages de l'écrit dans le champ didactique [...].* ».

Nous avons souhaité mener une recherche sur cette relation lecture-écriture vu son impact sur l'acquisition de plusieurs compétences. Il était clair que notre problématique devrait être limitée à aspect particulier : l'étude des pratiques d'écriture et de réécriture dans le cadre de l'apprentissage de la langue française au supérieur. Il s'agit d'un choix justifié en rapport avec nos constatations. Quelques raisons (que nous allons énumérer plus loin) ont motivés notre choix pour un tel sujet.

Il y a, d'abord, mon mémoire de Magistère (2004) qui avait pour intitulé : " La prise de notes : techniques et difficultés. Le cas des étudiants du supérieur", réalisé sous la direction du Professeur F. Sari (université d'Oran), et qui proposait, d'une part, un module de prise de notes, et d'autre part, une réflexion sur les phases qui devraient succéder à ce procédé ; l'écriture et la réécriture. Pourquoi donc avons-nous préconisé cet intérêt que tout enseignant est appelé à porter sur cette phase ? La prise de notes est, à notre avis, un outil pédagogique qui aide les apprenants à apprendre la compréhension des discours universitaires, à acquérir des compétences capables de les maintenir en contact avec les savoirs. C'est aussi un mode d'écriture en langue française que nous pensons reprendre (parmi d'autres éléments) dans notre dernier chapitre qui touchera les propositions didactiques. Une autre raison, non moins importante, est ce fait de constater chez nos apprenants une sorte de pérennisation de difficultés, de problèmes et d'incapacités liés à l'acquisition des savoirs universitaires. Ma fonction d'enseignant m'a permis de dévoiler de nombreuses difficultés ayant trait aux comportements cognitifs de nos apprenants du supérieur. C'est ce déséquilibre que tout enseignant cherche à compenser en essayant de varier les méthodes d'apprentissage, particulièrement pour des récepteurs (non-natifs) des savoirs dispensés en langue étrangère.

Les discours universitaires paraissent inaccessibles pour les nouveaux arrivants. C'est ce que nous laissent croire les « stagnations » constatées à travers les échecs répétés chez une bonne majorité de ces derniers. Il est donc de notre devoir, nous enseignants, de voir comment réussir à amener ces apprenants à s'imprégner davantage dans nos dispositifs de transfert des savoirs.

Nos différentes lectures (partie théorique) nous ont ouvert d'autres zones de recherche, particulièrement celles qui ont un rapport avec la conception de l'écrit chez l'apprenant Algérien, ses représentations, son rapport à l'écrit, la variable acculturation, etc.

La formation des apprenants du supérieur (préparation d'une licence de langue française) est basée sur un certain nombre d'apprentissages, essentiellement ceux relatifs à l'écrit et à l'oral. Nous avons choisi de nous intéresser aux apprenants du supérieur du fait de les avoir côtoyés et de continuer à les côtoyer toujours d'ailleurs.

Les difficultés liées à la pratique d'écriture et de réécriture sont là. C'est le point de départ de notre recherche. Nous savons que ces difficultés sont nées bien avant l'arrivée de ces apprenants à l'université. Donc, nous comprenons qu'elles se sont développées et se sont succédées. Nous allons prendre en considération tous ces blocages antérieurs, toutes ces incapacités montées par ces apprenants et, plus particulièrement, ce manque de rapport à l'écrit qui est le plus apparent chez lui. C. Barré De Miniac (1993) définit ce rapport telle *une liaison d'un sujet à l'objet ...] qui naît de colorations multiples, conscientes ou inconscientes qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture*. Nous avons pu le constater, la pratique de l'écrit en langue française (dans tous les paliers de l'enseignement) possède des caractéristiques particulières. L'idée de l'isoler des autres pratiques de la langue pourrait nous amener à repenser notre problématique. Nous n'avons nullement l'intention de le faire. D'ailleurs, la présente recherche a été, pour nous, une grande opportunité. Elle nous a permis de mettre la main sur un ensemble d'ouvrages relatifs, non seulement aux difficultés de l'écriture et de la réécriture, mais aussi à d'autres études qui analysent les représentations, l'apport de la lecture pour la maîtrise de la tâche, l'intérêt de la langue dans la réalisation des produits, de l'émergence du rapport et l'acculturation à la pratique, etc. Nous considérons ces aspects comme éléments importants qui vont nous permettre de baliser le chemin de notre recherche.

En tant qu'enseignants, nous vivons avec les pratiques orales et écrites de nos apprenants. Beaucoup d'écrits passent entre nos mains. Nous n'avons jamais pris du recul pour mieux voir, mieux analyser et mieux évaluer. Une certitude, grâce à cette recherche, nous pensons que nos attitudes vont changer. Nous n'aurons plus jamais la même attitude devant les écrits de nos apprenants. Il est vrai que ce scepticisme revient à chaque fois que la notion des représentations est mise à l'étude. L'écriture est mal construite chez nos apprenants. Ne pas savoir écrire est une chose qu'on peut comprendre mais ce qui est curieux c'est de découvrir des étudiants en graduation (licence de français) manquant de sens à l'écriture. **Y. Reuter (1996)**, évoquant la question des représentations, a écrit : « [...], deux grandes hypothèses sont à la source de l'intérêt que les représentations suscitent. D'une part, chacun d'entre nous aurait des « idées », mêmes vagues, accompagnées de valeurs et d'investissements, à propos de n'importe lequel des objets du monde, des savoirs, des compétences, etc. D'autre part et en conséquence, l'enseignement-apprentissage ne saurait procéder en l'ignorant, faute de quoi des résistances se feraient jour et risqueraient de perdurer ». Pour mieux comprendre « contextuellement » ce mot « difficultés », nous avons jugé utile de nous introduire dans des éléments, que nous considérons, porteurs d'autres réflexions. Des aspects de proximité à partir desquels

beaucoup d'équivoques peuvent être, éventuellement, levés. Pour mieux cerner notre terrain de recherche, nous avons repris deux éléments capables de nous aider à mieux avancer : la langue française dans les situations d'enseignement supérieur, son statut et son rapport avec l'apprentissage de l'écrit, d'une part, l'écrit au supérieur et son impact sur l'étudiant-chercheur, d'autre part.

C'est en focalisant leur orientation sur des techniques appropriées et des méthodes spécifiques au travail à l'université que les enseignants peuvent prétendre à des résultats probants. Ces derniers (les résultats) sont tributaires d'un apport spécifique émanant de la part des enseignants qui cherchent à affiner des acquis et des compétences chez les apprenants. L'écriture, un élément indispensable à la réussite des apprentissages d'une langue, est constamment mise à l'index.

Les enseignants parlent de cette baisse de niveau, de ces problèmes de langue, de cette incapacité d'acquérir les savoirs chez l'apprenant, de ce manque de rapport à l'écrit. Nous avons cherché à déceler les origines de toutes ces carences. Il est à signaler qu'un bon nombre d'enseignants affirme que ces problèmes sont dus essentiellement aux éternels changements des méthodes et autres techniques de transfert des savoirs. Les approches devraient être pensées en fonction des spécificités de l'apprenant Algérien.

Avant de penser maîtrise de l'écriture, il nous semble important de discuter le milieu dans lequel évolue cet apprenant. Un état des lieux, que nous jugeons nécessaire, s'impose. Il concerne ce passage d'un monde auquel l'apprenant s'est longuement habitué et cet autre univers dans lequel il se retrouve. C'est un passage qui va nous permettre de mieux comprendre les attitudes que cet apprenant montre à l'égard de l'enseignement universitaire.

L'enseignement du français langue étrangère, dans tous les paliers de l'éducation en Algérie, est sujet à plusieurs recherches. Nous considérons que les travaux réalisés, dans ce sens, ont des visées et des ambitions qui tendent à réduire toutes ces appréhensions relevées chez la majorité de nos apprenants.

L'enseignement du français au supérieur se fixe comme objectifs principaux, l'enrichissement des connaissances déjà acquises chez l'apprenant, l'instauration chez ce dernier, d'une culture propre à la recherche scientifique, l'acquisition des pratiques de l'oral ainsi qu'une acculturation à la lecture et l'écriture qui créent chez lui une certaine autonomie dans la réception des discours universitaires et la réussite des produits écrits (analyse, critique, dissertation, résumé, compte-rendu, etc.).

Il faut rappeler que ce nouveaux étudiants, qui sont le fruit de l'enseignement fondamental, ont réussi leur baccalauréat dans la langue officielle du pays, dans la langue arabe. A leur arrivée à l'université, ils se retrouvent dans une autre situation linguistique où le français va devenir la langue du savoir, de la recherche, de la technologie, de la science, etc. Ils vont donc recevoir des apprentissages dans une langue qui leur était depuis longtemps une langue étrangère. L'université est, pour eux, un point de départ. Elle constitue une étape de vie, certes difficilement accessible, mais très importante.

Il nous a paru donc judicieux voire important, en ce qui concerne ce nouvel étudiant, de redéfinir la situation dans laquelle s'est faite cette transition. Au secondaire, la langue française n'était, pour lui, qu'une matière qu'on a toujours appelé « complémentaire ». Toutes les disciplines s'enseignaient en langue maternelle. Arrivé à l'université (par choix formulé, par orientation abusive ou par obligation), il se voit condamné à suivre des méthodes d'enseignement auxquelles il n'est pas habitué (il est appelé, dans ce cas, à devenir spécialiste de la langue où tous les modules vont s'enseigner en langue française). Accéder à une réalité cognitive totalement inconnue pour lui n'est pas sans créer chez lui un ensemble d'appréhensions. La langue d'abord, outil nécessaire à l'acquisition des savoirs, écrits et oraux, et ce rapport aux savoirs universitaires qu'il doit entretenir. D. Bourgain (1994) qui analyse les comportements des apprenants en difficulté avait écrit : « [...] la matière même du rapport malheureux que ces apprenants ont à leurs pratiques langagières et spécialement scripturales, a quelque chose à voir avec la manière dont ils pensent. »

Comme la langue est un moyen véhiculaire de connaissances, sa conception semble différemment fonctionner chez les étudiants universitaires. Ces derniers ont des images de la langue de leur nouvel enseignement, des images qui vont influencer sur leur manière d'acquérir le savoir universitaire. On assure donc que les nouveaux étudiants universitaires portent des jugements et des opinions quant à l'enseignement de la langue française à l'université. Et c'est de là, avons-nous pensé, qu'il faut reconsidérer leurs débuts dans le cycle du supérieur pour mieux comprendre toutes ces difficultés liées à l'écrit. Ceci nous amène aussi à porter un intérêt majeur aux représentations des uns et des autres au sujet de l'écrit, à partir duquel ils sont appelés à se maintenir dans ce nouveau monde du savoir qu'est l'université. L'écrit est, à notre avis, un moyen d'affirmation pour le suivi des différents apprentissages et de confirmation quant aux acquisitions des compétences pour lesquelles cet apprenant est à l'université.

**Références bibliographiques :**

- BARRE DE MINIAC, C., CROS, F., RUIS, J., (1993): " *Les collégiens et l'écriture*", ESF.
- BOURGAIN, D., (1994): " *Raisons et écriture* " dans *Ecrire et faire écrire*, Cahiers de Fontenay, Editions ENS.
- DEGAUTE, J-P., (1999): " *Enseignement secondaire et enseignement universitaire : Quelle missions pour chacun ?* ", éditions de l'ULB.
- DELCAMBRE, I., (2002): " *L'inscription graphique au cours d'un travail de groupe : aide cognitive ou rituel formel ?* ", Pratiques N° 115/116, Décembre 2002
- LOURYAN, S. & THYS-CLEMENT, F. (1999): " *Enseignement secondaire et enseignement universitaire : Quelles missions pour chacun ?* ", éditions de l'ULB.
- REUTER, Y., (1996): " *Les relations lecture-écriture dans le champ didactique*", Pratiques, n° 86.
- REY, B., (1999). " *Les compétences transversales en question*", Paris, ESF.
- VANHERWEGHEN, J. L., (1999) " *Que veut dire « réussir à l'université » ? In Enseignement secondaire et Enseignement universitaire : quelles missions pour chacun ?* Les éditions de L'U.L.B.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (1995) " *La langue et ses représentations*", Le français aujourd'hui, n° 124.