

**Pour une implantation réelle d'une approche communicative revue à la lumière
du Cadre européen dans l'enseignement du FLE en contexte algérien.**

**Dr. Ouardia AIT AMAR MEZIANE
Université Mohamed Ben Ahmed
Oran 2 – Algérie**

Résumé :

Cet article vise à mettre en relief les points forts de l'Approche Communicative en les mettant en relation avec l'approche préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, à savoir la Perspective Actionnelle. Dans un premier temps, nous répondrons à la question de savoir si l'Approche Communicative est en continuité ou en rupture avec la Perspective Actionnelle. Dans un second temps, nous proposerons aux enseignants et décideurs algériens des pistes pédagogiques visant à mettre en œuvre la Perspective Actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du français enseigné comme langue étrangère dans le contexte algérien.

Mots clés : Approche Communicative, compétence de communication, Perspective Actionnelle, action, tâche.

**For a Genuine Implementation of a Communicative Approach reviewed in the
light of the European Framework for FFL teaching in the Algerian context**

Abstract :

This article aims to highlight the strengths of the Communicative Approach by putting them in relation to the approach advocated by the European Framework of Reference for Languages, i.e., the action-oriented perspective. As a first step, we will answer the question of whether the Communicative Approach is in continuity or rupture with action-oriented perspective. As a second step, we will propose to the Algerian teachers and decision-makers educational tracks to implement the action-oriented approach in teaching/learning of French taught as a foreign language in the Algerian context.

Keywords: Communicative Approach, communicative competence, action-oriented perspective, action, task.

لأجل تطبيق حقيقي للنهج التواصلي في ضوء الإطار الأوروبي في تدريس اللغة الفرنسية

كلغة أجنبية في السياق الجزائري

الملخص:

يهدف هذه المقالة إلى تسليط الضوء على مواطن القوة للنهج التواصلي لارتباطه بالنهج المعتمد من قبل الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات، وهو ما يشكل المنظور العملي. في البداية سوف نجيب على السؤال الذي مفاده عمّ إذا كان النهج التواصلي يمثل استمرارية أو قطيعة مع المنظور العملي. ثم نقترح بعد ذلك على المعلمين وواضعي السياسات التعليمية الجزائريين المسارات الهادفة إلى تنفيذ هذا المنظور العملي في تدريس تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في السياق الجزائري.

الكلمات المفتاحية: النهج التواصلي، كفاءة الاتصال، المنظور العملي، سياسة التعليم،

النشاط التعليمي.

1. Introduction

Dans cet article, nous allons essayer d'apporter des arguments confortant l'hypothèse selon laquelle une pleine mise en œuvre de l'Approche Communicative (désormais AC) pourrait rendre plus efficace l'enseignement du français enseigné comme langue étrangère (désormais FLE) en contexte algérien. Pour ce faire, nous allons commencer par décrire le contexte algérien d'enseignement/apprentissage (désormais E/A) du FLE. Puis dans la seconde partie de l'article, nous avancerons des propositions concrètes susceptibles de faire progresser l'E/A du français en Algérie par une pleine mise en œuvre du communicatif voire par un recours à la Perspective Actionnelle (désormais PA).

2. Description du contexte d'enseignement/apprentissage des langues en Algérie

La situation sociolinguistique en Algérie telle que décrite par Taleb El Ibrahimy (1997), Asselah-Rahal, Médifène&Zaboot (2000) est ambiguë, très complexe et problématique. D'une part, sont présentes en Algérie des langues locales (le kabyle, le chaouia, le m'zabia et le parler tergui) et l'arabe dans ses variantes (l'arabe classique, dialectal et moderne). D'autre part, existe le français, marque de la colonisation française, langue aux influences diverses comme le rappelle Abdou (2004 : 12) « la langue française est la langue de la colonisation qui reste en effet, pour les générations prochaines, la seule voie d'accès à la communication internationale et à la civilisation moderne, et par le fait même, elle est particulièrement apte à féconder, du point de vue linguistique et culturel, les langues autochtones elles-mêmes ». La langue française en Algérie est considérée

sur le plan constitutionnel comme étant une langue étrangère¹ (désormais LE). Elle est envisagée principalement comme accès aux domaines scientifique et technique. Mais son statut réel est beaucoup plus complexe car selon Morsly (1983 : 22-23) « *étant la langue du colonisateur, le français a usurpé son statut de langue officielle aux dépens de la langue arabe* ». Cette complexité du statut de cette langue se retrouve dans son statut et son usage dans le système éducatif algérien où la place de la langue française est directement dépendante de la *politique linguistique* de l'Algérie et de ses relations politiques avec la France. Entre 1962 et 1969, et faute d'enseignants d'arabe en nombre insuffisant à cause de l'omniprésence du français dans l'administration, l'Algérie s'est trouvée obligée de promouvoir la langue française en tant que « *langue véhiculaire* ». La langue française a ainsi été amenée à jouer un rôle non négligeable dans l'enseignement à tous les niveaux scolaires. Les élèves apprenaient toutes les matières scientifiques en langue française (mathématiques, physique, biologie, etc.) au niveau du primaire, du collège et du lycée. On a appelé ce système éducatif « *école normale* » ou « *système bilingue* ». Officiellement, l'année 1978 a vu la première réforme du système éducatif algérien. Cette année a en effet connu l'introduction de l'enseignement dit « *fondamental* » : un nouveau curriculum qui a imposé un certain nombre de changements parmi lesquels : enseigner/apprendre toutes les matières en langue arabe y compris les matières scientifiques. Depuis l'introduction du système de « *l'enseignement fondamental* », le français est enseigné comme objet d'enseignement et non comme médium et cela au niveau de tous les paliers du système éducatif.

3. L'Approche Communicative

L'école algérienne a connu par les différentes réformes éducatives qu'elle a subies plusieurs approches et méthodologies d'E/A du français. Chacune de ces approches s'est traduite pour l'enseignement du FLE par de nouvelles implications didactiques et pédagogiques comme par exemple des renouvellements de contenus des programmes et l'établissement de relations spécifiques enseignant/apprenants, etc.

Nous allons à présent nous attarder sur les concepts clés d'une de ces méthodologies : l'Approche Communicative et ensuite évoquer son implantation dans l'enseignement du FLE en Algérie.

L'AC² est apparue au début des années 1970 d'une part à cause d'un contexte sociopolitique particulier en ce qui concerne l'Europe qui est la préparation de l'élargissement du marché européen. En effet, ce projet politique avait pour objectif de créer un vaste marché européen et de faciliter la mobilité humaine, ce qui impliquait notamment de donner des possibilités de communiquer avec l'autre (Cf. les principes du Conseil de la coopération dans Trim, 1996). D'autre part, l'AC³ est venue apporter une réponse aux remises en cause⁴ faites aux méthodologies audio-orales (désormais MAO) et audiovisuelles

Pour une implantation réelle d'une approche communicative revue à la lumière du Cadre européen

(désormais MAV), appelées également approches transmissives, dans lesquelles l'enseignement est conçu comme conditionnement. Afin de se démarquer de la MAO et de la MAV, l'AC a adopté pour principe premier de prendre en compte les besoins langagiers des apprenants. Ainsi, Un Niveau-Seuil(1976), affiche en ouverture cette centration sur l'apprenant : « dans le système actuellement mis en point par le groupe d'experts du Conseil de l'Europe, trois principes fondamentaux sont à la base de la spécification des objectifs d'apprentissage, qui doivent être : 1. Axés sur les besoins ; 2. Centrés sur l'apprenant ; 3. Fonctionnels ».

3.1. Fondements théoriques de l'AC

L'AC s'est développé sur les fondements théoriques suivants :

Pour théorie du langage, délaissant le structuralisme, l'AC a opté pour la pragmatique (Austin et Searle)⁵ qui met l'accent sur le sens et non sur la forme c'est-à-dire qu'elle opte pour une approche onomasiologique⁶. La pragmatique, d'autre part, dépasse une approche descriptiviste du langage pour le concevoir comme action sur l'autre et sur le monde.

Le deuxième fondement de l'AC est la sociolinguistique : l'AC s'appuie sur la notion de **compétence de communication** telle que définie par Hymes (1984) qui ajoute à la notion de **compétence** de Chomsky une dimension socioculturelle avec la maîtrise des règles sociales d'utilisation de la langue : « il (un enfant) acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière" (Hymes, idem : 47). Cette compétence forme un « tout avec les attitudes, valeurs et motivations concernant le langage, ses caractéristiques et ses usages. » Hymes (idem : 74). Cette notion de compétence de communication va être rapidement didactisée afin de pouvoir être plus opératoire pour l'E/A des langues (Cf. Les modélisations des didacticiens : Canale et Swain (1980) et Moirand (1982)).

Le troisième fondement de l'AC, plus tardif, est le cognitivisme qui s'est construit en opposition au behaviourisme et sa conception de l'apprentissage comme conditionnement. Il considère les activités mentales comme des activités de traitement de l'information mobilisant à la fois les connaissances disponibles en mémoire et les données fournies par le contexte. Puis l'AC s'est appuyée sur le socioconstructivisme qui met en avant l'importance des interactions sociales dans le développement langagier (Cf. les travaux de Vygotski et Bruner).

Il est à remarquer que l'AC s'est dotée dès son origine d'outils d'ingénierie éducative :

- avec la démarche d'analyse des besoins de Richterich, 1972, (ce dernier distinguera notamment entre deux types de besoins : a- les besoins objectifs : que l'on peut au moins généraliser à partir d'une analyse des situations typiques de la vie. b- les besoins subjectifs : qu'on ne peut généraliser puisqu'ils dépendent de l'évènement, de l'imprévu, des personnes⁷).

- avec la définition d'un syllabus notionnel fonctionnel par Wilkins (Wilkins, D.A., 1976, *Notional syllabus*, Oxford : OUP.)

Ces outils ont été inclus dans les ouvrages d'ingénierie de la formation et les inventaires langagiers que sont le *Threshold level*(1975) pour l'enseignement de l'anglais comme LE qui a pris pour objectif social de référence le touriste et *Un Niveau Seuil* 1976⁸ pour l'enseignement du FLE qui s'est donné pour cibles cinq publics.

L'AC n'est pas monolithique. En effet, comme beaucoup de méthodologies, elle a connu des évolutions. Aussi peut-on parler d'une AC de seconde génération qui apparaît aux environs de 1985 et qui se caractérise sur le plan des théories de référence par une ouverture :

- au discours (la linguistique textuelle) : Cf. Widdowson, H.G., 1978, *Teaching Language as Communication*, O.U.P.).

- à l'analyse du discours et à l'interaction (Cf. Kramsch, C., 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue* Hatier-Crédif).

Dans sa première version, l'AC était singulièrement et paradoxalement privée de toute dimension culturelle. Ce manque va être comblé avec l'introduction de l'interculturel qui est une démarche en miroir d'enseignement de la culture : la culture de l'autre ouvrant la voie à un retour sur sa propre culture, sur sa part d'arbitraire, de construit (Cf. les travaux de Porcher, L., 1996, 2001, Zarate, G., 1986 et Abdallah-Preteuille, M., 2001, 2004).

Ce communicatif de seconde génération se concrétise exemplairement dans le trop peu connu le *Thresholdlevel*, 1990.(Préparé par les travaux de Van EK, J.A., 1987).

3.2. Les caractéristiques méthodologiques de l'AC

Sur le plan méthodologique, l'AC a introduit dans l'espace classe des concepts *révolutionnaires* comme :

- « la centration sur l'apprenant » (Cf. Un niveau Seuil), c'est-à-dire la prise en compte de ses besoins langagiers, culturels, d'apprentissage.

- Pratiquer la langue selon des pratiques réelles et non formelles. Ce principe signifie qu'on pratique la langue dans des situations dites authentiques et non imaginées et à partir de documents authentiques.

- La centration sur l'apprenant vient entre autres de la psychologie humaniste (Dewey/Rogers, Freinet) et constitue une reprise des thèses de l'*éducation nouvelle* de la fin du XIX^{ème} et du début du XX^{ème} siècle. (Elle se concrétise notamment dans les travaux de Holec sur l'autonomisation⁹).

- L'interaction de type horizontal (apprenant/apprenant) à travers des activités caractéristiques, tels le jeu de rôle, la simulation qui sont porteuses de sens, ancrées dans la vie réelle, « l'enseignant médiateur », « l'autonomisation », etc.

Pour une implantation réelle d'une approche communicative revue à la lumière du Cadre européen

D'autre part, Besse (1985 : 48) considère que l'AC se caractérise par « le refus de certains tabous des méthodes audio-orales et audio-visuelles. On accepte la traduction en L1.

On réhabilite les explications grammaticales, on cherche à présenter une L2 plus proche de celle réellement utilisée par les natifs, plus authentique. Enfin, la progression de l'enseignant n'est plus déterminée en fonction de la matière à enseigner (vocabulaire et grammaire) mais en fonction du public auquel on s'adresse aux besoins en L2 exprimés. ».

4. Le communicatif dans l'enseignement du FLE en Algérie

Dans le contexte algérien, « on a voulu introduire l'AC qui prône la communication par excellence dans une société où il est difficile de communiquer c'est-à-dire de s'écouter et d'accepter la contre argumentation » (Bouhadiba, 2004 : 19 cité dans Abderrazak (2013 : 3). De plus, le contexte, fin des années 80, était particulièrement peu réceptif à l'implantation de cette méthodologie. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant de constater que le communicatif a été peu implanté en Algérie. L'AC n'a pas pu fonctionner dans le système éducatif algérien et cela pour plusieurs facteurs déterminants qu'on peut citer en reprenant Abderrazak (idem) : « surcharge des classes, démotivation des apprenants, absence de communication en classe, matériel éducatif manquant, manuel scolaire inadéquat, l'hétérogénéité des classes, etc. » Nous ajoutons à ces différentes raisons l'absence de formation des enseignants. Une étude plus approfondie serait à mener pour connaître l'expansion du communicatif en Algérie.

5. La Perspective Actionnelle

La PA est l'une des quatre (r)évolutions¹⁰ proposées par le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL). Cette approche méthodologique base sur des notions importantes qui sont reliées conceptuellement : « action », « tâche à accomplir » et que l'on retrouve dans cette définition lapidaire de la PA :

*« La perspective privilégiée ici est, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir **des tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'**action** particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « **tâche** » dans la mesure où l'action est le fait d'un sujet qui mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé.*

La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur. » (CECRL, 2001 : 15, je souligne).

Cette approche met l'accent sur « *l'action langagière, physique, et sociale* ». L'apprenant est d'autre part considéré en PA comme un acteur social capable d'interagir socialement avec son/ses interlocuteur(s) dans des circonstances réelles. Selon Puren (2009(b) : 12) : « *un « acteur social » est certes un individu critique et autonome, mais c'est aussi un citoyen responsable et solidaire* ». La PA reflète donc le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action sociale. On ne communique plus seulement pour *parler* avec l'autre mais pour *agir* et avec les autres. (Cf. les articles de Puren sur la PA).

5.1. La PA : une continuité ou une rupture avec l'AC

La question de savoir si la PA représente une continuité de l'AC ou une rupture d'avec l'AC divise les didacticiens en deux groupes : ceux qui affirment que la PA est une *évolution interne de l'AC*, comme Tagliante citée par Ruel (2010 : 9) « *la perspective actionnelle, un des piliers novateurs du CECRL, reprenant les concepts de l'approche communicative ajoute l'idée d'actions à accomplir dans les multiples contacts auxquels un apprenant va être confronté dans sa vie sociale.* ».

Beacco, cité dans Puren (2011a), considère lui que « *le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument d'organisation de ces enseignements désormais incontournables, n'a pas pour objet de proposer une nouvelle méthodologie. Mais la place accordée à l'interaction, à la réception et à la production écrite/orale dans ses descripteurs remet sur le devant de la scène l'approche par compétences, stratégie d'enseignement qui est au cœur de l'approche communicative* ». Enfin Bérard, citée dans Puren (2011a), considère que « *le CECRL établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée de tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue.* ».

D'autre part, certains didacticiens considèrent qu'il y a effectivement une rupture entre l'AC et la PA tel Puren (2002) car selon lui c'est l'objectif social de référence, nouveau, qui oblige à concevoir la PA en rupture avec l'AC. Richer (2011), pour sa part précise bien que la PA peut être conçue comme un nouveau paradigme méthodologique s'opposant à l'AC car elle repose sur un paradigme de l'action élargie.

Toutefois, elle en est à un état embryonnaire car elle *comporte des zones d'imprécisions* au niveau des théories de référence et des pratiques méthodologiques *concernant notamment la tâche, la séquence didactique, les stratégies, etc.* Springer (2009 : 1) pour sa part affirme que le CECRL n'est pas un simple prolongement de l'AC. Selon lui, « *le CECRL offre une entrée "sociale et*

*Pour une implantation réelle d'une approche communicative revue à la lumière du Cadre européen —————
éducative" à la didactique des langues, jusqu'ici enfermée sur la seule
question disciplinaire de l'enseignement/apprentissage d'une langue ».*

Pour notre part, et en cohérence avec ce que nous venons d'écrire, nous pensons qu'il y a une continuité entre *le Cadre* et l'AC. En effet, faute d'une méthodologie renouvelée (les notions de tâche et projet restent à définir sur le plan méthodologique) et de théories de référence développées sur la langue, l'apprentissage, la culture, la PA ne peut être considérée que comme de l'AC « renforcée ». A notre avis, une implantation véritable en Algérie de l'AC dans la version renforcée que propose *le Cadre* est souhaitable parce que l'AC dans sa version renouvelée pourrait notamment faciliter l'E/A des LE en Algérie et de plus aider les enseignants algériens à redéfinir leur métier en tant qu'enseignants de langues. Point que nous allons développer maintenant.

6. Propositions didactiques pour une redéfinition possible du métier d'enseignant de langues en Algérie

Nous devons insister sur le fait que nous n'allons aborder la l'AC revue par la PA que sous le seul angle de l'enseignant et délaisser, faute d'espace nécessaire pour le faire, les autres aspects de cette méthodologie. L'enseignant joue un rôle important dans les différentes approches de l'E/A des LE car il est la pierre angulaire de toute proposition didactique. En effet, après avoir été considéré chez les Sgavistes comme « *un professeur presse-bouton ou opérateur* », le communicatif considère l'enseignant comme un « *enseignant analyste* » et un « *facilitateur* » (Cf. Tochon, 1989a) qui forme des apprenants autonomes. La PA renforcée quant à elle remet en question, renouvelle et accroît la conception du rôle de l'enseignant mise en place par l'AC. Désormais, il est « *enseignant professionnel des langues* » ayant une forte dimension humaniste.

Les propositions suivantes pourraient aider les enseignants algériens ainsi que les responsables éducatifs à redéfinir ce métier. Tout enseignant en effet devrait :

- *Concevoir chaque activité d'E/A non comme simple transmission de savoirs décontextualisés, mais comme mise en situation de savoirs, de savoir-faire qui donne du sens à tout apprentissage* (Cf. Puren et Richer). En effet, Legendre (2008 : 44) considère que la mise en situation aide à « *privilégier le développement des compétences, c'est alors faire en sorte à ne pas dissocier les savoirs que l'on juge pertinents de faire acquérir à l'élève du traitement qui en est attendu et des situations dans lesquelles ils sont appelés à être mobilisés* ».

- Travailler par projet (Cf. les travaux de Puren).

- Développer l'autonomie individuelle des apprenants et l'autonomie collective des apprenants.

- S'autonomiser eux-mêmes (par rapport aux manuels) en faisant un travail individuel de lectures, en mettant en commun leurs réflexions, leurs

propres productions (utiliser les TICE), et se constituer comme communauté apprenante ».

- *Donner toute sa place à la réflexivité* qui est selon Le Boterf (2008 : 60) « la capacité de recul, de distanciation critique, ou en d'autres termes est une composante essentielle du professionnalisme », c'est-à-dire que la réflexivité permet de donner aux compétences de l'enseignant un caractère dynamique, d'échapper à la routine qui fige les pratiques d'enseignement et de constituer des connaissances nouvelles qui partagées aideront à former les enseignants en communauté apprenants.

Mais si les enseignants doivent évoluer selon les axes que nous venons de définir, il convient de souligner que la mise en œuvre d'une AC améliorée implique l'institution qui doit offrir les moyens matériels, humains (effectifs de classe permettant l'innovation), et organisationnels (possibilité de travailler en équipe, de se réunir, pour débattre, mettre en commun ses problèmes, ses idées, ses doutes), et c'est ce que Le Boterf (1998) appelle le « pouvoir agir » qui est « le contexte facilitateur réunissant les moyens nécessaires au développement des compétences, des attributions donnant la légitimité à la construction des compétences. ».

7. Conclusion

L'enseignement de la langue française est rendu difficile en Algérie, de par le poids de l'histoire et aussi de par les langues en présence. Nous avons évoqué l'historique, le développement, les points forts de l'AC et le passage à la PA, qui se veut être une version renforcée de l'AC.

En prenant appui sur les exigences requises par une mise en œuvre de l'AC et la PA, nous pouvons conclure cet article en affirmant que si les décideurs veulent faire progresser le système éducatif algérien et le rendre performant, il est temps de mettre en œuvre les exigences requises par l'AC et la PA et se donner comme objectif de mettre en place la professionnalisation du métier de l'enseignant au sens de Le Boterf (1997) et cela dans tous les paliers scolaires et particulièrement en ce qui concerne l'enseignant des langues étrangères. Si les instances éducatives ne veulent plus soumettre le système éducatif algérien à des pseudo réformes dans lesquelles on applique les nouvelles tendances avec les anciennes mentalités, elles doivent prendre en charge une formation initiale et continue des enseignants d'ampleur et lancer une élaboration de manuels scolaires murement réfléchi basés sur les principes de l'AC et de son prolongement dans la PA.

Références bibliographiques

Abderrazak, A., 2013, « L'approche par compétences : une réponse aux difficultés d'apprentissage des temps verbaux en classe de FLE », *Synergies Algérie*, n°18, pp, 53-61.

Pour une implantation réelle d'une approche communicative revue à la lumière du Cadre européen

Asselah-Rahal, S., Benhouhou, N., Blanchet, PH., Kebbas, M., Lounissi, A., Mefidene, T., Zabout, T., 2000, « Le rôle du français dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie ». [en ligne]. Disponible sur : <http://www.prefics.org/credilif/travaux/SyntheseRapportCMEPMDU540.pdf> (Consulté le 08 juin 2008).

Abdou, E., 2004, *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*, Oran : Dar El Gharb.

Besse, H., 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe, 1976, *Un Niveau-Seuil*, Strasbourg : CREDIF.

Conseil de l'Europe., 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Hatier.

Hymes, D-H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/Crédif, collection LAL.

Le Boterf, G., 1997, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris : les éditions d'organisation.

Le Boterf, G., 2008, *Repenser la compétence*, Eyrolles, Edition d'Organisation.

Legendre, M.F., 2008, « la notion de compétence au cœur des réformes curriculaire : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? » in *Compétence et contenu ss la dir. de Augidier F., tutiaux-Guillon, De Boeck*.

Morsly, D., 1983, « La langue étrangère : réflexions sur le statut de la langue française en Algérie ». *Le française dans le monde*

Puren, C., 2002, *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, Langues Modernes, Paris, APLV, Juillet-août-septembre, p.55-71.

Puren 2009, Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-etliens/2009c/>.

Puren 2011, « Mise au point de/sur la perspective actionnelle », en ligne disponible sous la référence 2011e <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>

Richer, J.J., 2011, « De l'enseignant de langues au professionnel des langues », *Etudes de Linguistique Appliquée, janv.-mars 2011, n°161, p.63-79*.

Richetrich, R., 1972, A model for the definition of lznguage needs of adults learning a modern language. *Strasbourg : Coucil of Europe*.

Ruel, V. et al 2010, « La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue », communication présentée dans el 3er Foro de Lenguas de ANEP, 8-10 octobre 2010, Montevideo.

Springer C., 2009, « CECRL et Perspective Actionnelle : de la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif », Actes du Symposium

international, « Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : TIC, aides et méthodes d'apprentissage ».

Taleb Ibrahim, Kh., 1997, 2^{ème} édition, *Les Algériens et leur (s) langue (s). éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger, Dar El Hikma.

Trim, J.L.M., 1997, Politique linguistique pour une Europe multilingue et multiculturelle, les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer, Un Cadre Européen Commun de Référence, projet 1, comité de l'éducation, Conseil de Culture, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Tochon, F.V., (1989a), "la pensée des enseignants, un paradigme en développement", *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 17, p. 75-98.

Van EK, J.A., 1987, *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes, vol II : niveaux*, Strasbourg, (Conseil de l'Europe)).

1 Les textes de la charte d'Alger de 1964 et ceux des différentes constitutions algériennes de 1976, 1986 et 1989 abordent le volet des langues sous forme de deux aspects distincts : la langue nationale qui est l'arabe littéraire d'une part, et d'autre part, les langues étrangères. L'ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 attribue à la langue française le statut de « langue seconde ». Son apprentissage « doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique et au développement des échanges entre les civilisations et la compréhension entre les peuples ».

2 L'AC est considérée comme une approche et non une méthode car elle n'est pas homogène et sans base solide.

3 Les ouvrages suivants ont influencé l'AC :

Dictionnaire de didactique des langues, 1976, Galisson - Coste

Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris : CLE international.

Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.

Savignon, Sandra J. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Addison-Wesley Publishing Company.

Bérard, E. 1991. *L'approche communicative*, Paris : CLE international.

Germain, C. 1993. *Le Point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Centre Éducatif et Culturel (CEC).

4 Parmi ces réserves nous citons suite à Richer et Puren : *la priorité est donnée à l'oral au dépend de l'écrit, compréhension, acquisition lexicale sans recours à la L1, apprentissage implicite de structures syntaxiques, et éventuelle production par réinvestissement des acquis syntaxiques et lexicaux et exercice de répétition et d'imitation à partir desquels les apprenants doivent être capables de les réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques*.

5 Cf. Austin, G.L., 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris : Edition seuil. Searle, J., 1972, *Les actes de langage*, Hermann.

6 Cette approche part du concept et s'applique à décrire les mots et les structures qui servent à les désigner.

7 Cité dans Bouguerra, T. Cours de méthodologie : les approches fonctionnelles, notionnelles et communicatives.

8 Avec le CECRL, deux méthodes *studio* et *forum* ont intégré le champ de l'enseignement du FLE.

9 Cf. Holec, H., 1979, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris : Hatier.

10 Les quatre (r)évolutions proposées par le CECRL suite à Ruel (2010 : 1) sont : *Les niveaux communs de référence (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Les cinq activités langagières (COE, PO en continu et en interaction, écrite. Les composantes de la compétences à communiquer langagièrément (linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La perspective actionnelle.*