

Mohand Ouali DJEBLI

Université d'Alger 2

**Tentatives d'enseignement du FOS en Algérie : les raisons
d'un échec**

Introduction

Le net recul du français en Algérie a induit une situation qui a suscité une forte demande pour l'apprentissage du français. Diverses tentatives d'application d'enseignement du FOS ou FOU plus exactement ont vu le jour en Algérie. J'ai personnellement enseigné suivant une méthode relevant du FOS à l'ESB (Ecole Supérieure de Banque). J'ai aussi participé à l'élaboration avec les services culturels de l'Ambassade de France à Alger en qualité d'enseignant concepteur d'une méthode pour aider les étudiants de médecine à réussir leurs études en français. Cette méthode en volumes a été éditée à Alger en 2008.

Force est de constater que toutes les tentatives pour venir en aide aux étudiants de diverses spécialités semblent vouées à l'échec. Pourquoi ?

Le présent article a justement pour ambition d'une part d'exposer les raisons multiples qui, selon nous ont entravé les différentes interventions en FOS, d'autre part de suggérer quelques pistes pour remédier à cette situation.

Pour mieux comprendre ces raisons, il y a lieu de revenir sur l'évolution ou plutôt la régression du statut du français et de l'enseignement du français en Algérie, les attitudes négatives, l'insuffisante prise en charge institutionnelle.

Le français : une langue en continuelle régression

Au lendemain de l'indépendance, la mise en place de l'arabe comme langue nationale et officielle a entraîné des changements importants en ce qui concerne la place et l'utilisation du français en Algérie. Le statut de la langue française a évolué ou plutôt a régressé. Considéré quasiment comme une langue maternelle au lendemain de l'indépendance, le français a connu divers statuts : « langue de spécialité », « langue étrangère privilégiée », « langue des sciences et techniques », « langue instrumentale » etc. Et depuis quelques années, le français est résolument et par volonté politique, devenu « langue étrangère ». Cette évolution dans la définition du statut du français reflète un certain « malaise » évoqué par Morsly (1990 :33) qui considère que ces différentes définitions expriment « davantage un malaise qu'un changement conscient de perspective pédagogique ». Cela s'est d'ailleurs traduit dans des les diverses réformes du système éducatif par différentes approches de l'enseignement du français et par la place plus ou moins importante qui lui est réservée dans les programmes. Le français, après avoir été la langue quasi exclusive de l'école, -l'arabe ayant été facultatif et accessoire au début de l'indépendance- a été, jusqu'à 1976, langue d'enseignement puis progressivement, son enseignement a diminué tant au niveau du volume horaire, de l'approche pédagogique que des coefficients aux examens. Il était enseigné en 4^e année, puis en 2^e année et, depuis la rentrée scolaire 2006-2007, il est programmé à partir de la 3^e année.

Le statut du français est ambigu. D'une part, il est considéré comme langue étrangère dans les programmes et les manuels scolaires, d'autre part il est langue d'enseignement et de communication dans différents secteurs (monde de l'économie, de l'industrie et du commerce, enseignement supérieur, laboratoires de médecine et de pharmacie, médias, etc.) Le français n'est donc pas une langue si étrangère que cela !

Comme l'écrit Sebaa, « sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue

identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française » (2002 : 85).

2) Des réponses pédagogiques ambigües

Les changements successifs de statut, indépendamment de l'évolution des sciences du langage notamment de la pédagogie et de la didactique, ont induit des changements méthodologiques dans l'enseignement de cette langue. Le français langue étrangère ne peut être enseigné comme le français langue d'enseignement par exemple.

Aujourd'hui, les directives émanant du ministère de l'Éducation nationale sont ambigües. Dans les programmes, on privilégie une approche par les compétences, la pédagogie de projet devant servir de cadre. Cela suppose une formation solide des enseignants. Ces derniers doivent être en effet capables de concevoir les enseignements qu'ils doivent négocier avec leurs apprenants, et ce, en fonction des ressources et des contraintes pédagogiques de leur environnement. En d'autres termes, leurs cours sont à inventer ou à réadapter en permanence. Comme les apprenants doivent être acteurs et au centre du système d'enseignement/apprentissage, les enseignants se doivent en outre d'être des animateurs capables de prendre en charge les spécificités des apprenants et des situations d'enseignement/apprentissage pour mieux aider ces apprenants à apprendre plutôt que d'être des transmetteurs de savoirs.

Mettre en œuvre l'approche par compétences, c'est apprendre à l'élève à puiser dans ses savoirs de manière optimale pour faire face à des situations de communication problématiques toujours originales, jamais identiques. Il ne s'agit donc pas de lui donner une quantité importante de notions à engranger dans sa mémoire mais de lui apprendre à se servir efficacement de ses connaissances.



De tels apprentissages ne doivent pas se mesurer en termes quantitatifs mais en termes qualitatifs. Il ne s'agit donc pas de vérifier si l'on a terminé le programme mais comment il a été mené et quelles compétences on a construit chez les apprenants. Le paradoxe est que, **au lieu d'évaluer des compétences**, l'aptitude de l'élève à lire, écrire, comprendre et s'exprimer efficacement à l'oral et à l'écrit comme l'exigent les nouvelles approches méthodologiques, **on tente**, en guise de suivi pédagogique, **de contrôler les établissements scolaires, les enseignants et les élèves sur la base de contenus linguistiques** considérés comme seuls souci en prévision des différents examens (entrée au collège, BEM et Bac). Le type et la nature des épreuves proposées aux différents examens témoignent d'ailleurs du souci exclusif d'évaluer des contenus.

Ces contradictions institutionnelles se répercutent sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les enseignants, par ailleurs peu préparés aux changements, formés ou pas, ne savent comment s'y prendre, ni comment se comporter face à ces incohérences institutionnelles.

Les changements dans les programmes, les horaires, les méthodes d'approche, l'intérêt accordé à la langue étrangère, toujours revus à la baisse font que les enseignants, malgré leur bonne volonté, leur formation et pour une minorité leur compétence, se trouvent complètement désarmés devant les difficultés rencontrées par leurs élèves et leur incapacité à mettre en place les remédiations adéquates.

A ces problèmes de statut s'ajoute des attitudes négatives dont on ne sait si elles sont la cause ou la conséquence de ce désintérêt pour la langue française.

3) Des attitudes et des représentations négatives

Le déclin de la pratique de l'enseignement /apprentissage du français est liée aux attitudes et représentations par rapport à cette langue.

En 1994, dans le cadre d'une enquête sur les représentations, nous avons relevé à l'époque des attitudes paradoxales. Le rapport à la

langue française n'est jamais neutre. On remarquait déjà une attitude d'attrait ou de répulsion.

Les élèves abordent l'apprentissage du français avec des dispositions d'esprit très variées, pouvant aller **de la fascination à l'hostilité, de l'attirance à la répulsion**. Pour des raisons diverses mais facilement analysables, les apprenants peuvent éprouver un grand intérêt pour la langue ou, au contraire, éprouver presque de l'aversion pour son apprentissage. Quelles en sont les conséquences?

« Il est bien connu que les représentations des locuteurs sur une langue exercent des influences indéniables de facilitation ou d'inhibition sur le processus d'appropriation. Au sens large, nous définissons les représentations sociales sur les langues comme l'ensemble d'évaluations sur elles qui circulent dans l'espace social. Les représentations se consolident grâce au discours des énonciateurs autorisés –les mass-médias, les décideurs des institutions éducatives, les auteurs de manuels, les enseignants- et elles orientent les pratiques scolaires ». Klett (2000).

De nombreux facteurs expliquent le fait que les apprenants disposés à apprendre la langue française sont aujourd'hui en 2014 une infime minorité. Les causes de l'hostilité et de la démotivation sont nombreuses.

Elles sont liées tant à l'environnement social et plus restrictivement à la famille qu'à l'institution scolaire proprement dite.

Un environnement socioculturel défavorable :

On constate, dans l'environnement médiatique auquel sont exposés les apprenants, un déséquilibre quant à la disponibilité des supports. Si les supports télévisuels ont submergé les foyers, les supports écrits sont inexistantes ou de qualité médiocre : les rares enseignes en caractères latins sont quelquefois bien calligraphiées mais sans aucun respect de l'orthographe. Les journaux en français sont de moins en moins lus par les jeunes ayant fréquenté l'école fondamentale.



A l'oral, la radio francophone n'est souvent écoutée que pour les succès musicaux internationaux diffusés pour une grande part en... anglais.

L'environnement socioculturel dans lequel baigne l'apprenant algérien ne facilite pas l'apprentissage du français. L'animation culturelle, outre qu'elle est réduite à sa plus simple expression depuis les événements de 1988, n'est autorisée que si elle s'« exprime » en arabe. La communication en public, les conférences et les spectacles et l'animation en général sont donnés en arabe classique ou, dans une moindre mesure, en dialecte et ce, pour deux raisons : d'abord, cet état de fait répond à la volonté politique de promouvoir l'arabisation, ensuite les jeunes générations ont une formation insuffisante en français. Leur niveau ne leur permet pas de suivre avec intérêt une communication en français, quel qu'en soit le type (publicité, annonce de spectacle, etc. Ils n'ont donc pas l'occasion d'utiliser le français à l'oral. On note les mêmes remarques pour l'écrit. En effet, l'apprenant algérien n'a presque pas l'occasion d'écrire en français, l'administration étant arabisée depuis plusieurs années.

A cela s'ajoute le fait que le pays s'est refermé sur lui-même. Les étrangers sont rares en Algérie et les Algériens sortent relativement peu du pays. Cette situation n'incite pas à l'utilisation du français et à l'apprentissage des langues étrangères en général.

Les familles peu favorables au français appartiennent aux milieux défavorisés. Elles sont plus nombreuses à l'intérieur du pays. Les enfants issus de ces familles grandissent avec les représentations hostiles au français tissées par les parents. Lorsque le milieu familial n'est pas favorable au français, l'enfant ne « rencontre » la langue étrangère que sur les bancs de l'école, ce qui est largement insuffisant pour une véritable maîtrise de la langue.

Un environnement scolaire laissant peu de place au français.

L'environnement scolaire reflète l'environnement social. Il est peu favorable au français pour plusieurs raisons:



a) L'organisation officielle des enseignements donne peu d'importance au français. Le français ne représente qu'une matière complémentaire tout à fait accessoire parmi quatorze autres.

b) Les apprentissages de français ne sont en général pas pris en compte pour le passage en classe supérieure. La mesure des progrès ne se faisant réellement que pour les matières enseignées en arabe, l'apprenant peut faire des progrès utiles dans toutes les matières sauf en français. Il est peu motivé et traîne alors des lacunes (des insuffisances) graves. Ceci dévalorise encore plus le statut du français. En effet, le français n'est pas une langue entrant en ligne de compte dans les examens. Il a longtemps été supprimé au baccalauréat. Il sera de moins en moins langue d'enseignement à l'université.

c) Enfin, nos élèves, surtout les plus jeunes, ceux issus de l'Ecole Fondamentale, ayant peu accès à la langue française, bien plus exposés à la langue arabe et aux cours d'éducation islamique (mal conçus et politiquement et idéologiquement très marqués) ne peuvent qu'être hostiles à la langue française. Du fait qu'un enseignement religieux prédomine dans l'école algérienne, des mentalités hostiles et des représentations défavorables à l'enseignement du français se sont formées.

Pourtant, officiellement, l'Algérie est favorable à l'enseignement du français « L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la Francophonie, mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a en tout cas ouvert la fenêtre de la culture française. » (Bouteflika, A : 2000). Par ailleurs la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « *L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen(...) 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* » -Chapitre I, art. 2. Et concernant les langues étrangères l'école, qui « assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification » doit notamment « 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 » -Chapitre II, art. 4.

Et dans les programmes de la 5e année de français au primaire, on lit :

« 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.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, d'assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur », cf. Référentiel Général des Programmes.

Ceci est pour l'instant du domaine de l'utopie.

4) Une prise en charge institutionnelle insuffisante de l'enseignement du français

Cependant malgré les vœux exprimés dans les textes de l'Education Nationale, l'arabisation fait que le français ne figure dans le programme qu'en tant que première langue étrangère, étudiée pour elle-même et non utilisée pour l'apprentissage d'autres matières. Le français n'est donc plus considéré comme langue d'enseignement mais comme matière à enseigner. Le phénomène se répercute sur le volume horaire imparti qui s'avère considérablement réduit. Ces conditions dans lesquelles s'effectue l'apprentissage du français à partir du primaire jusqu'au secondaire ne permettent qu'à une minorité d'élèves d'en user correctement, parce qu'ils l'auront appris non à l'école ou au lycée, mais plutôt au sein de leur milieu familial TEMIM Dalida, « Politiques scolaire et linguistique : quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie?», Le Français aujourd'hui, 2006/3 n° 154, p. 19-24. DOI : 10.3917/lfa.154.0019 <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-19.htm>



En fait, la langue française ne représente qu'une matière. Les mauvaises notes obtenues dans cette matière n'empêchent pas l'élève de passer en classe supérieure. Hormis dans les grandes villes, les parents ne semblent pas se soucier du fait que leurs enfants aient ou non un cours de français. Parfois certains parents encouragent même leur progéniture à faire l'école buissonnière plutôt que d'aller au cours de français. Les résultats de français aux examens, même celui symbolique et protocolaire du passage au collège, sont catastrophiques. En effet, sur les listes des résultats, on y constate un chapelet de zéros en guise de note de français. Dans certaines régions, le français n'est plus enseigné, par pénurie d'enseignants.

La prise de conscience de la faiblesse de niveau en langue française se fait subitement jour quand les élèves bacheliers suivent leurs premiers cours à l'université. La langue française qui n'était qu'une matière négligeable, devient dans de nombreuses spécialités universitaires langue d'enseignement incontournable. Ceci est vrai pour les étudiants des sciences exactes (médecine, biologie, chimie, informatique, architecture etc.) mais aussi au niveau des sciences humaines (archéologie, histoire, psycho par exemple. Les étudiants de ces dernières filières, s'ils reçoivent tous leurs cours en arabe, doivent impérativement consulter la documentation en langue française. Tous, en tous cas connaissent des difficultés d'approche de leurs spécialités du fait de leur faible niveau en français. A titre d'exemple, ne peuvent accéder en 1^e année de médecine que les étudiants qui obtiennent une forte moyenne au bac (il fallait 15.27 de mg pour accéder en 1^e année en 2010) Les répercussions de cet état de fait se traduisent par des déperditions injustes, parfois dramatiques. En effet, combien d'étudiants pourtant fort motivés voient leurs ambitions sapées et dépriment, arrêtent leurs études à cause de l'impossibilité de suivre un cursus en français.

Dans la société, le français est de moins en moins utilisé. Les échanges se font en arabe. La culture s'exprime en arabe. La jeunesse en particulier n'a pas le niveau nécessaire pour suivre un débat ou un film à la télévision francophone ou lire un journal en français



Le monde du travail est divisé. Certains secteurs utilisent le français (les sciences exactes à l'université, les sociétés nationales, les banques, les assurances, certaines entreprises privées), d'autres fonctionnent exclusivement en arabe (entre autres les métiers de la justice et tout ce qui relève du domaine des sciences humaines).

Les responsables de tous les secteurs d'activité qui utilisent le français, se plaignent du faible niveau en français de leurs employés dont le niveau est licence et plus. En effet, certains ingénieurs sont incapables de rédiger un courrier simple en français.

5) Des enseignants peu formés

Les maîtres n'ont pas de formation théorique solide. Ils ne savent pas dans quelle perspective méthodologique s'inscrit leur pratique. Leur culture professionnelle est insuffisante et ne leur permet pas le recul nécessaire à une pratique intelligente de leur métier. De ce fait, les plus consciencieux s'efforcent de respecter les programmes officiels et les contenus des manuels. Ils sont incapables de concevoir d'autres objectifs, d'autres démarches que celles apprises dans les centres de formation. En effet, les enseignants n'ont pas appris, à évaluer les enjeux liés au choix des textes, la portée exacte des exercices, tout comme ils ne connaissent pas la logique qui organise les différentes étapes des leçons.

La qualité d'un enseignement de langue dépend du rapport de l'enseignant à cette langue étrangère, c'est-à-dire du degré de maîtrise qu'il en a, de son âge, de sa formation etc. Les générations d'enseignants qui ont fréquenté l'école après l'indépendance restent littéraires mais ils n'ont pas les repères historiques, philologiques dont ont bénéficié les plus anciens. Les enseignants qui ont fréquenté l'école des années 1970 sont marqués par la méthode behavioriste et les exercices structuraux. Ils ont en général peu lu. Leur niveau reste cependant acceptable. Enfin les jeunes enseignants qui ont fréquenté l'École Fondamentale ont un niveau de français approximatif. Outre l'insuffisance de leur expérience, il leur manque les repères nécessaires à une réelle maîtrise de la langue. En revanche, ils ont l'avantage d'être bilingues, c'est à dire qu'ils arrivent à utiliser

plus ou moins bien le français et l'arabe. les enseignants ont des difficultés à communiquer dans cette langue étrangère alors qu'ils sont censés apprendre à leurs élèves à communiquer dans cette langue. Il leur manque souvent les repères culturels nécessaires à une communication véritable. La somme et la variété des possibles langagiers (ou linguistiques) à maîtriser leur confère un sentiment d'insécurité linguistique que la faiblesse de leur niveau et conséquemment, la marge de manœuvre dont ils disposent ne leur permet pas de combler. Par ailleurs, la spécialisation, en l'occurrence l'orientation technologique et l'effort d'enseigner une langue indépendamment de la culture qu'elle véhicule (comme le préconisaient les anciens programmes), a conduit à un manque de maîtrise de la langue. Dans certains cas, les élèves produisent des énoncés que le maître, par incompetence, ne peut accepter comme corrects et qui le sont pourtant. Il arrive également que l'enseignant inculque à ses élèves des notions fausses, des expressions incorrectes et ce, en toute innocence. Et, élèves et maîtres n'ont aucun moyen de vérification ou de confrontation.

C'est dans ces conditions et avec les lacunes que nous venons de décrire que parviennent à l'université nos étudiants.

La remédiation par le FOS/FOU: expériences et échecs

Ce constat d'échec, reconnu implicitement, a conduit tout de même à quelques tentatives de remédiation. Les initiatives sont louables mais elles demeurent, pour la plupart, un échec. Les tentatives de mise en place du FOS sont nombreuses.

L'expérience de Blida

Toute orientation ou projet de formation doit répondre à un besoin ou à un projet social. Ainsi, on s'était aperçu, en 1992 déjà, au département de français de l'université de Blida (tout récent alors puisqu'ayant démarré en 1991) que dans le domaine des langues, l'université était en déphasage par rapport aux réalités sociales. En effet, pendant qu'on assistait au déclin du français en tant qu'outil de communication, les universités continuaient à s'offrir le luxe de

former des licenciés en littérature et en linguistique. Les diplômés dans ces disciplines ne pouvaient être employés sans complément de formation, sans conversion. Les déperditions en termes de formation étaient importantes.

C'est dans ce contexte qu'intervient le projet de réforme de la licence de français à l'instar d'autres disciplines. A Blida fut créée une nouvelle licence. Aux licences traditionnelles de littérature et de linguistique s'ajouta une licence de didactique faisant de Blida (du moins ce fut le projet) un pôle d'excellence dans cette discipline. Les étudiants de cette spécialité, outre qu'ils investissaient et investissent encore un champ relativement neuf, trouvent pour nombre d'entre eux, facilement une place sur le marché du travail.

La création de cette nouvelle licence de didactique a fait suite à l'élaboration de nouveaux programmes dans le cadre de la réforme. Les programmes de la nouvelle licence ont été mis au point par une équipe d'enseignants grâce à des formations effectuées dans le cadre d'un accord programme entre l'université de Blida et celle de Nancy2 (France).

L'avantage de ces programmes était qu'ils prennent en compte d'une part les nouvelles conceptions de l'enseignement/apprentissage, d'autre part les réalités sociolinguistiques algériennes. On apprenait déjà aux étudiants, futurs enseignants, à concevoir leur enseignement, c'est-à-dire à rechercher des supports, à élaborer des activités en fonction des besoins d'apprenants dont il fallait cerner par ailleurs le profil par une évaluation appropriée. De nombreuses promotions d'étudiants en didactique sont sorties du département de français de l'université de Blida.

Pourquoi cette université qui se voulait pôle d'excellence en didactique n'a pas eu le rayonnement attendu ? La raison principale évidente est à notre avis le fait qu'elle n'ait pas d'enseignants de haut rang en didactique. Les quelques travaux de recherche émanant de cette université sont encadrés par des enseignants externes. De plus, aucune concertation ni coordination n'existe entre l'institution de formation, en l'occurrence le département de français de l'université

et Blida, et l'institution censée employer les étudiants à l'issue de leur formation, c'est-à-dire le Ministère de l'Éducation Nationale.

L'expérience de l'École Supérieure de Banque (ESB)

Elle a duré moins d'un an. Elle a été menée par 4 enseignants qui avaient bien voulu, sous la direction de l'attachée culturelle de l'Ambassade de France, se convertir au français sur objectifs spécifiques (FOS). La démarche était simple. Il s'agissait, moyennant quelques aménagements, d'appliquer une méthode de FOS expérimentée au Maroc.

Les étudiants étaient motivés car l'approche était différente par rapport à de ce qu'ils avaient connu jusque là en matière d'apprentissage du français et la note de français comptait dans le calcul de leur moyenne générale. L'approche étant nouvelle, enseignants et étudiants y avaient adhéré avec enthousiasme. Mais il a été mis fin à la méthode pour des raisons inexplicables. L'équipe formée par l'ESB a constitué le noyau dur du groupe de concepteurs pour une autre aventure pédagogique : celle de la Faculté de Médecine d'Alger.

Le FOS et l'expérience de la Faculté de Médecine d'Alger :

Comme nous l'avons déjà signalé au début de cet exposé, ne s'inscrivent en 1^e année de médecine que les meilleurs élèves, ceux qui ont obtenu 15/20 de moyenne et plus au baccalauréat et qui sont donc censés posséder un niveau minimal en français. Malheureusement certains de ces « meilleurs élèves » ont d'énormes difficultés à lire un document en français ou à suivre un cours de médecine dans cette langue. De ce fait, nombre d'étudiants « décrochent ». Parmi ces derniers, certains abandonnent totalement leurs études, d'autres se réorientent vers des filières où l'enseignement en arabe leur est plus accessible. Enfin, les plus tenaces reportent leur 1^e année, le temps de se donner un meilleur niveau en français.

C'est dans ce contexte, en 2002, que les services culturels de l'Ambassade de France proposent leur offre de FOS à la Faculté de Médecine.

Les modalités de mise en œuvre :

Organisation matérielle : le cours devrait être dispensé par une cinquantaine d'enseignants pour un millier d'étudiants répartis par groupe de 25 étudiants maximum.

Cette organisation nécessite la mobilisation de 40 salles, un luxe dont ne bénéficient pas les autres spécialités de médecine, naturellement prioritaires.

La répartition par groupes de 25 étudiants ne s'intègre pas, par ailleurs, à l'organisation générale des enseignements sur le campus de Dergana, ces derniers étant structurés en CM (cours magistraux) et TD.

En termes horaires, il fallait dégager une tranche horaire de 4h hebdomadaire. Comme pour l'espace, ces 4 heures représentent également un luxe eu égard à la charge de travail et aux exigences des modules prioritaires.

Ces contraintes n'ont été acceptées ni par les étudiants ni par l'administration et encore moins par les enseignants de spécialité qui considèrent que l'enseignement du français ne doit pas être privilégié sur un campus de médecine.

Organisation pédagogique :

Hormis les 10 puis 8 enseignants concepteurs de la méthode, les autres intervenants n'ont pas su, pu malgré la formation – il est vrai insuffisante, rapide : 4 heures par mois- se départir de leur rôle de transmetteurs de savoirs linguistiques pour devenir des animateurs, pour être ceux qui suscitent chez les apprenants la prise de conscience de leurs stratégies d'apprentissage ou de leurs réactions aux examens et leur substituer ou leur adjoindre d'autres stratégies.

Certains enseignants ont pesé de tout leur poids pédagogique pour offrir un cours de français traditionnel pendant le temps destiné à la mise en application de la méthode. D'autres se sont cru plus aptes à faire passer la méthode du fait qu'ils ont des diplômes en lien avec la médecine (licence de biologie)



Problèmes d'apprentissage :

Il y eut un engouement des plus remarquables au lancement des cours. En effet, un nombre important d'étudiants a rallié le cours de FOS. Mais leur enthousiasme n'a été que de courte durée. Comme les cours étaient facultatifs, le nombre de présents aux cours s'est amenuisé de séance en séance.

Pendant plusieurs semaines, certains enseignants se sont retrouvés seuls dans leurs classes, faute d'étudiants mais ils ont continué à faire acte de présence pour percevoir leur salaire.

Tout travail mérite salaire :

La première raison de démotivation et de désaffection aux cours est, à notre sens, l'absence de récompense par rapport aux efforts fournis.

Les étudiants considèrent que suivre un cours de français qui ne compte pas dans leur cursus est perte de temps et une erreur stratégique puisque il n'y a pas de répercussion immédiate sur leur scolarité. Ils estiment en effet qu'il est toujours plus urgent de satisfaire aux exigences des modules de spécialité qui, eux, sont déterminants pour le passage en 2^e année.

L'expérience a duré une année pour les enseignants sans doute parce qu'ils savaient qu'ils allaient être rémunérés pour leur présence mais quelques séances pour les étudiants.

Seule demeure aujourd'hui la méthode qui a été créée dans le cadre de cette expérience.

Les raisons de l'échec

Elles sont multiples :

L'offre et la demande de FOS :

L'organisation de la faculté de Médecine est un système se suffisant à lui-même. L'offre de FOS s'est greffée sur un système, une organisation comme « un corps étranger » qui n'a pas trouvé sa place. Cette offre ne correspond en fait à aucune demande.



Les cours de FOS sont facultatifs. Malgré tout l'intérêt que l'on pourrait leur porter, ils ne peuvent être suivis s'ils n'entrent pas en ligne de compte dans la notation.

Les représentations négatives et le manque d'implication de tous les acteurs (enseignants de médecine, administration) ont concouru à installer la lassitude. L'enseignant de français n'était pas pris au sérieux par ses collègues – francophones- de médecine. Ces derniers estiment, en effet, qu'ils maîtrisent, non seulement leur spécialité médicale mais aussi la langue française outil par lequel ils se sont formés et que, de ce fait, la présence de l'enseignant de français est superflue.

L'absence de perspective incluant l'impact de ces cours pour les étudiants finit par décourager ces derniers.

De même, le manque de visibilité pour les enseignants engagés dans cette « aventure » ne pouvait que les décourager.

Propositions

Elles découlent directement de cette expérience.

L'offre de formation ne doit pas, à notre humble avis, devancer la demande auquel cas elle devient suspecte.

Il faut créer les conditions d'un marché du FOS. A l'image des bureaux d'étude, comme en architecture par exemple, on devrait pouvoir créer des bureaux d'étude de didactique auxquels se rattacheraient des experts que des demandeurs éventuels viendraient consulter. Le fait que ce rôle soit pour le moment dévolu aux seuls services culturels de l'Ambassade de France n'est pas opératoire.

Il faut créer au plan administratif et institutionnel les conditions d'un tel marché. (agrément, statuts, règlements etc.)

La reconnaissance de l'expertise des formateurs /enseignants de FOS leur viendrait de leur rendement, de leur efficacité sur le terrain et non du niveau de leurs diplômes.

Intégrer dans l'organigramme, dans l'organisation générale des universités (demandeuses aujourd'hui de FOS /FOU) les cours de FOS. Ce devrait s'effectuer dans une vision exclusivement systémique pour éviter tout rejet.

En guise d'outils, créer au sein des entreprises et des universités des centres de ressources en langues qui incluraient les TICE et le multimédia.

Conclusion :

Nous avons participé à plusieurs expériences en FOS et le fait qu'elles aient été toutes sans lendemain nous a interpellé. C'est pourquoi nous nous sommes interrogé sur les raisons de l'échec de ces tentatives.

Dans le cadre de cet article nous ne pouvions pas décrire toutes les expériences et elles sont nombreuses, notamment la tentative qui a consisté à former ou plutôt à convertir les enseignants de lettres dans certaines universités.

Dans l'ensemble, les démarches et les échecs sont les mêmes. Il y a lieu de repenser la démarche pour donner de la crédibilité à ce type d'enseignement.

Pour conclure, nous sommes d'accord avec Farid Bouanani(2008) qui, citant G. Niquet, écrit : « Lorsqu'une situation devient difficile, lorsqu'elle se met à susciter l'ennui, le découragement, voire les heurts, il n'est que deux façons de l'affronter : la subir ou réagir.»

Sans vouloir donner à cette affirmation une valeur absolue, il convient quand même de reconnaître que l'enseignement/apprentissage du français en Algérie connaît une situation très pénible et qu'on assiste à l'indifférence, voire à la désaffection des personnes censées apporter des solutions à ce genre de crise.

La responsabilité doit être partagée entre les maillons de la même chaîne : politiques, concepteurs de programmes, chefs d'établissements scolaires, élèves, parents, etc. Ce sont les efforts de chacun qui aideront obligatoirement à sortir de ce marasme



qui dure depuis de longues années et dans lequel se débat, encore aujourd'hui, l'école algérienne en général, et l'enseignement de la langue française en particulier. »

Bibliographie

BOUANANI Farid 2008, *l'enseignement/apprentissage du français en Algérie ; état des lieux*. Synergies Algérie

DJEBLI Mohand Ouali 1994, *Les représentations du français et de l'enseignement du français en Algérie : le cas de la wilaya de Tipaza*. Nancy (France). (non publié)

DJEBLI Mohand Ouali 2000, *Variabilité des apprenants et des situations d'enseignement/apprentissage .Implications pour la formation des maîtres*. Thèse de Doctorat Sciences du langage Nancy (France).

DJEBLI Mohand Ouali et all 2008, *Réussir ses études de médecine*, (ouvrage collectif), Alger, Nouvelle Ere.

KLETT Estela 2010 *Français sur objectifs universitaires en Argentine. Entre tradition et modernité*, Perpignan, actes de Colloque

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

MANGIANTE Jean Marc., PARPETTE Chantal 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'élaboration des besoins à l'analyse d'un cours*. Paris, Hachette,

SEBAA Rabeh 2001, « *La langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie* », Beyrouth,. Acte du colloque : *Ethique nouvelles technologies*.

TEMIM Dalida 2006, « *Politiques scolaire et linguistique : quelle(s) perspective(s) pour l'algerie ?* », *Le Français aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.

