

*Lila MEDJAHED,
ENS de Mostaganem, CRASC, Oran*

*L'enseignement des cultures et littératures francophones dans
l'offre de formation nationale de la langue française en Algérie.*

Eléments d'une perspective post-nationaliste

Dans le cadre des politiques linguistiques et éducatives nouvelles en Algérie, les deux systèmes de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur ont adopté plusieurs entreprises de réformes scolaires et universitaires. Au niveau du Supérieur, la réforme universitaire LMD a été fondée sur les paradigmes suivants: un projet pédagogique national qui vise des objectifs de formation spécifiques ; il tente d'atteindre les standards universitaires internationaux. Il devait satisfaire également des impératifs sociétaux : employabilité, flexibilité, contextualisation des offres de formation du français en LMD, validées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur algérien. Dans le cadre de notre article, nous étudierons l'impact du projet identitaire et des variables de type qualitatif, de « contexte », d'« impact » et de « processus »¹ d'une nouvelle politique ouverte sur les nouveaux dispositifs pédagogiques, en vigueur depuis les années 2000.

Nous soumettrons à notre analyse les contenus centrés sur les matières d'enseignement relatives aux « cultures de la langue d'étude », relevées dans des maquettes des offres de formation (tronc commun, licence et master) agréées et fonctionnelles dans les départements de français. Nous estimons que notre corpus composé de maquettes de formation (licence et master) est assez représentatif

1 - Depover, Ch, Noel, B, 2005, Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives. L'Harmattan, p.18

de l'offre de formation nationale correspondant à l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Le type de questionnement, toujours d'actualité sur le statut du français, dans l'université algérienne, sera soumis à trois niveaux d'analyse :

Quels sont les éléments de *culture et littérature francophones*, qui transparaissent dans cette restructuration méthodologique, éducative et formative, au travers le processus actuel ? Ce dernier est adossé à un dispositif mondialisé réduisant les dynamiques nationalistes « postindépendance » et laissant une marge de manœuvre à des logiques ascendantes, de conception des offres de formation de la part des enseignants eux-mêmes. Le contexte socioculturel, les bouleversements (socio) linguistiques et les postures didactiques nouvelles seront autant de données que nous examinerons dans cette perspective. En fait, l'expérience pédagogique nouvelle suit de près le projet identitaire qui tente de répondre aux préoccupations réelles de la société algérienne, s'éloignant ainsi des pesanteurs ou des directives bureaucratiques chargées de catégories idéologiques préétablies et surannées.

Elle répond aussi à des niveaux d'intervention et d'autorégulation autocentrée portant sur des faits sociaux attestés suscitant des préoccupations d'ordre sociétal de grande envergure dont les enjeux sont d'ordre civil, politique et identitaire inéluctables. Ce sont les faits incontournables de l'Histoire, du pays qui constituent des niveaux d'analyse pertinents devant être pris en compte eu égard à la diversité géographique, linguistique, socioculturelle de l'Algérie. Le niveau géographique: quel français enseigner dans les hauts plateaux et les régions sahariennes ? Le niveau sociolinguistique: devant un public monolingue, de formation fortement arabisante, il est inévitable de s'interroger sur le dispositif adopté pour l'enseignement/apprentissage du FLE. L'absence de tradition pluriculturelle dans ce type d'espaces géographiques non-citadins, marqués par le peu de mobilité démographique par rapport à une réforme qui bat son plein dans les villes, à caractère métropolitain, avec un ancrage historique et patrimonial fondé sur la valorisation de la diversité, est souvent considérée comme une des séquelles de la politique linguistique

nationaliste. Or, la nouvelle configuration pédagogique universitaire tente de réduire les inégalités de chance à la réussite d'une région à l'autre.

Par ailleurs, nous nous sommes interrogées sur la place et le nouveau redéploiement des contenus « cultures et littératures francophones » et ses modes d'insertion dans la réforme LMD, comme une nouvelle forme de représentation, médiation et systématisation, désormais, de la culture du Moi et de l'Autre (imaginaire colonial, patrimonialisation post indépendance, création littéraire diasporique) dans les offres de formation universitaires et de son réinvestissement dans la didactique du français. La réforme a suscité un nouveau questionnement qui demeure d'actualité aux niveaux structurel et disciplinaire: s'agit-il d'une simple réforme ou d'une réelle refonte pédagogique? Quel enseignement de la littérature en L1/L2? Quelle différence entre tronc commun et socle commun? Quelles littératures? Cultures? Civilisations? Française et/ou francophone? Quelles sont les différentes postures des enseignants en rapport avec cette réforme?

Tout d'abord, il est judicieux de rappeler que la refonte pédagogique exige un dispositif de formation approprié, s'inscrivant dans une perspective d'innovation continue en rapport avec le contexte d'apprentissage, l'état de besoins des étudiants et les demandes du contexte socioéconomique. Nous partons de notre expérience de responsable pédagogique, conceptrice et responsable d'un Master en « Littératures et Civilisations francophones » au département de français, l'Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem. Il est important de souligner que, dans la conception d'une offre de formation, la réforme universitaire a mis en place une nouvelle structuration pédagogique et administrative avec des niveaux de responsabilité et des postures didactiques inédites, des paramètres géographiques et économiques qui varient d'une région à l'autre, aux niveaux culturels et sociolinguistiques.

Grâce aux efforts collectifs et un travail de mutualisation tout à fait remarquable (tutelle, conférence régionale, Comité pédagogique national, coordination des départements de français), la réflexion



menée et les contributions fournies par plusieurs collègues des universités algériennes, le socle commun de la licence de français a été adopté et revu avec une nouvelle configuration didactique en français langue étrangère, avec la satisfaction des praticiens et même d'experts étrangers. Toute la question était de distinguer de façon claire et précise entre tronc commun et socle commun dans toute tentative de réécriture des programmes mis en œuvre dans les premiers temps de l'installation du système LMD en Algérie. Un recadrage sur un dispositif d'enseignement/apprentissage du FLE ou des langues étrangères (domaine LLE) se pose avec acuité. Le tronc commun est perçu comme étant une approche quantitative de la gestion des flux des étudiants. Il relève d'une évaluation permettant la ventilation des étudiants en fonction des filières disponibles. Le socle commun se veut un traitement à dominante qualitative, en rapport avec les profils de sortie plus proche du niveau réel des étudiants, des objectifs de l'offre de formation, que des aspects purement administratifs. Il est centré sur les compétences de base et les « savoirs structurants » de chaque discipline.

A cet effet, l'enseignement des littératures francophones contribuerait à mettre en place des stratégies didactiques en FLE. L'enseignement/apprentissage du français permet, au travers un mode d'intervention pédagogique nouveau, d'installer une compétence littéraire et culturelle indispensable. Le texte littéraire doit être considéré comme une construction discursive inhérente à une situation d'énonciation singulière, véhiculant une représentation culturelle.

Cette production littéraire, dans sa majorité romanesque, a vu le jour dans des conditions historiques, politiques et économiques particulières, influencée par les mutations des sociétés ayant le français comme langue maternelle (Francophonie du Nord) ou langue héritée de la colonisation (Francophonie du Sud). Le texte littéraire francophone véhicule une représentation du conflit interne dans toute société confrontée à un contact constant des langues et des cultures.

C'est pourquoi, pour enseigner le français à des étudiants qui préparent un master Littératures et Civilisations francophones ou le master didactique du FLE et interculturalité, il est important d'enseigner le texte littéraire francophone comme une production littéraire qui s'interroge sur le Moi et l'Autre. Ces dernières années, les débats sont nombreux, souvent enthousiasmés voire passionnés sur la francophonie. En ce sens, l'enseignement/apprentissage de la langue française, dépassant les contextes de décolonisation, doit être inscrit dans une logique d'installation d'une compétence communicative et culturelle. Les nouveaux modes d'intervention pédagogiques s'interrogent sur le type d'enseignement de la littérature française à adopter dans le cursus universitaire, en écho à une dynamique de mondialisation des économies et des cultures.

Au niveau conceptuel, la refonte pédagogique a permis aux enseignants-chercheurs de réfléchir sur la confusion entre francité et francophonie. Les nouvelles spécialités en Licence et masters de langue permettent une ouverture sur les autres aires culturelles et littéraires francophones (Québec, Haiti, Belgique, Moyen Orient et Afrique, etc.) favorables aux contacts des langues et des imaginaires. L'Algérie est un pays marqué par le plurilinguisme et la pluralité des cultures participant à la richesse identitaire séculaire. Dès lors, les littératures nationales, d'expression française, arabe, amazigh, met en valeur un imaginaire collectif algérien fécond.

La réforme universitaire dans ses présupposés de départ (canevas LMD) s'appuie sur l'application de nombreux dispositifs, particulièrement l'approche par les compétences, qui correspondent aux « exigences d'un management éducatif standardisé et normé à l'anglo-saxonne »¹. En effet, le modèle anglo-saxon est fondé sur la distinction rigoureuse entre compétence, objectif et activité.

En ce sens, la littérature francophone est basée sur un univers symbolique spécifique partageant majoritairement les mêmes valeurs communautaires que l'apprenant et qui proposent une pratique *interculturelle*. Celle-ci résulte du contact des imaginaires, des savoirs linguistiques et culturels dans un contexte où des

1 - Kadri et Benguerna, Mondialisation et enjeux linguistiques en Algérie, 2001

communautés différentes cohabitent, ou un héritage incontournable de la décolonisation. L'interculturel reflète le vécu des narrateurs, donc celui des lecteurs-étudiants, tiraillés entre des langues et cultures nationales (arabe, berbère) et étrangères (français, anglais, etc.) dont les champs notionnels, autrement dit, dont les occurrences, en tant qu'« un événement énonciatif qui délimite une portion d'espace/temps »,¹ ne sont pas les mêmes.

La littérature algérienne d'expression française permet à l'étudiant d'accéder d'une manière plus aisée à la culture de la langue d'études et de comprendre les différentes mutations qui ont restructuré la société au travers les rapports entretenus par les deux pays, l'Algérie et la France. Son enseignement exige des objectifs pédagogiques spécifiques pour mettre en valeur sa charge sociolinguistique, comprendre son discours implicite et ses références culturelles.

Une esquisse d'un état des lieux de l'enseignement de la littérature à l'Université algérienne : postures et perspectives pédagogiques

L'enseignement de la littérature est fondé, dans le système universitaire algérien, sur les morceaux choisis des canons littéraires français et maghrébins. Nous nous rappelons tous des extraits canonisés de la fameuse collection *Lagarde et Michard*. En tant que supports pédagogiques, ces différents volumes ont fait l'objet des illustrations de cours magistraux sur les mouvements et les écoles littéraires d'un siècle à l'autre.

D'ailleurs, dans son article intitulé «Curriculum et Programmes de langues en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme »², Farid Benramdane examine attentivement les résultats des différentes actions de réformes adoptées par les deux systèmes de l'Education Nationale et l'Enseignement Supérieur, en rapport avec l'enseignement/apprentissage des langues. En ce sens, le nouveau

1 - Culioli (Antoine), Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel. Tome 3, Paris, OPH RYS, 1999, p11.

2 - Benramdane (Farid), « Curriculum et programmes de langue en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme », le Français dans le monde : recherches et applications, Janvier 2011, n° 49, p. 76.

dispositif éducatif choisit des entrées méthodologiques orientées vers l'approche par les compétences, il est suivi par le système universitaire qui a été astreint d'adopter la réforme LMD adapté au contexte algérien, selon les contraintes d'un système anglo-saxon mondialisé.

Cette tentative de rénovation par une autre structuration méthodologique, éducative et formative, est confrontée, surtout, à un contexte socioculturel et linguistique dont les données doivent être examinées. En fait, il s'agit d'une expérience pédagogique qui tente de répondre aux préoccupations réelles de la société algérienne, par une configuration didactique qui privilégie les compétences transversales, préparant l'étudiant à son insertion socio- professionnelle.

L'enseignement des littératures francophones répondrait aussi à un projet sociétal dont les enjeux identitaires sont incontournables. Outre les faits de l'Histoire entre un siècle et demi de colonisation et une indépendance aboutissant à une décennie noire de conflit civil, l'actualité ne promet point, nous semble-t-il, la stabilité tant promise, contredite souvent par les immigrations clandestines. La société algérienne en crise requiert un dispositif pédagogique qui concourra à résoudre un questionnement identitaire et un besoin communautaire urgent.

Benramdane distingue trois *postures pédagogiques* dominantes qui président à l'élaboration des programmes par les enseignants en fonction de leur formation, leur projet pédagogique ou leurs convictions personnelles:

Un enseignement fondé essentiellement sur « la mémorisation-restitution »¹ des connaissances reflète une attitude « traditionnaliste ». Son objectif fondamental est de dispenser des savoirs encyclopédiques, excluant des compétences relatives à la fonction critique par le raisonnement et la capacité de synthèse. Elle privilégie, selon les termes de Benramdane, le *repli identitaire*.

1 - Ibid, p77.

En effet, cette attitude apparaît à travers les cours magistraux où les textes lus et expliqués dans les modules de *Texte et Histoire* (enseignés de la première à la troisième année de licence « classique » de français), visent essentiellement à donner quelques éclaircissements sur les spécificités du réalisme que l'étudiant doit être capable de distinguer du romantisme ou du surréalisme. Or, la problématique du fait littéraire, comme un tout complexe, à savoir une pratique scripturaire qui voit le jour dans un univers socioculturel, idéologique et historique précis, se trouve écarté du questionnement de l'enseignant de littérature. Les conditions de production et de réception des œuvres étudiées ne sont pas profondément développées dans les exercices d'explication de textes. Ces derniers sont souvent réducteurs, appauvrissant la construction du sens par l'étudiant/lecteur. Cela s'explique en partie par le fait que la maîtrise de la langue et *l'enseignement notionnel* sont les objectifs principaux mis en avant dans les programmes de la licence de français.

La deuxième posture se veut plus « instrumentaliste » puisqu'elle « se recycl[e] sans se former »¹. Dans cette perspective, le dispositif proposé reproduit les anciennes pratiques pédagogiques, tout en les couvrant d'un appareil théorique nouveau. Le « repli disciplinaire »² caractérise cette tendance, comme l'explique Benramdane, car chaque enseignant de littérature met en avant sa spécialité dans un domaine de recherche précis (littérature comparée, maghrébine, française contemporaine ou théorie de la littérature), « au détriment de la formation globale »³. La reproduction des schémas anciens rend le fossé entre les besoins réels des étudiants et les convictions disciplinaires de l'enseignant de plus en plus grand.

Cette tentative de rénovation par une autre structuration méthodologique de la politique de formation est confrontée à des attitudes pédagogiques inhérentes à la spécialité de l'enseignant: son mémoire de magistère ou sa thèse de doctorat. Le mode d'intervention pédagogique dominant est de type éclaté, centré sur l'hyperspécialisation de tout un chacun... La persistance

- 1 - Ibid.
- 2 - Ibid.
- 3 - Ibid.

des anciennes représentations fondées sur l'absence de projet pédagogique, en rapport avec les profils de sortie du socle commun et des grandes tendances en spécialité (Sciences des textes littéraires, Didactique des langues, Sciences du langage).

C'est pourquoi, pour éviter le piège de la langue, l'enseignement de la littérature choisit l'approche narratologique comme une manière d'interroger le texte sans se perdre dans les méandres de l'Histoire. Dans ces cours magistraux et les travaux pratiques de la matière *Lecture critique* dispensée pendant deux ans en première et deuxième année, l'enseignant ne cesse de répéter à ses étudiants que l'effet du réel est le produit d'une construction discursive et qu'il est vain de chercher la figure de l'écrivain derrière l'œuvre. Il fait sien, donc, le mépris valérien de toute étude biographique et son « psychologisme » désuet. Ainsi sont vénérés Todorov et Genette contre les biographies d'auteurs.

Dès la première année, l'étudiant est initié à la littérature grâce à l'étude des approches critiques inspirées du structuralisme. En appliquant la méthode genettienne, il doit distinguer les différentes formes de diégèse. Les notions de focalisation, de niveaux narratifs, constituent, en principe, l'appareil théorique qui lui permettra d'analyser tout texte littéraire.

L'enseignant s'ingénue à expliquer les règles du fonctionnement interne du texte littéraire mais cette démarche pédagogique s'est transformée en une pratique fermée : elle n'est, en fait, qu'un outil ne pouvant remplacer une méthode plus complexe pour étudier le fait littéraire. Or, les outils d'analyse font oublier le *plaisir du texte* tant prôné par R. Barthes. L'enseignement de la littérature devant installer les compétences transversales au travers d'une *lecture méthodique* se perd dans la prolifération des outils d'analyse à faire apprendre aux étudiants.

La troisième attitude est « un comportement empirique, tâtonnant mais qui a l'avantage d'être prospectif »¹. Elle refuse tout enseignement qui a recours aux certitudes disciplinaires ou

1 - Ibid.



l'enfermement dans une spécialiste de recherche relative à un parcours individuel de l'enseignant-chercheur. Elle met en exergue le principe que toute formation est un processus dynamique en transformation incessante aux niveaux pédagogique et scientifique. C'est pourquoi, elle privilégie les compétences cognitives : l'autonomisation de l'apprenant par le sens de la critique, la rigueur méthodologique et une vision plus prospective de son apprentissage. Notre démarche s'inscrit dans cette troisième tendance qui nous incite à réfléchir sur les nouvelles méthodes d'enseignement de la littérature dans le contexte francophone.

Il ne s'agit nullement de critiquer ces pratiques pédagogiques que nous avons nous-mêmes appliquées. Nous pensons, par contre, que l'étudiant doit discerner la particularité du fait littéraire différent d'un discours fonctionnel qui vise la seule communication. Il est très important, en fait, de le doter d'un outillage critique afin de délimiter les caractéristiques du discours littéraire¹, de décortiquer ses procédés, de saisir ses effets et enjeux scripturaires. En réalité, cette démarche pédagogique se heurte à deux écueils : premièrement, la maîtrise défaillante du français par un étudiant qui a suivi une scolarisation à dominante arabisante, rend la langue de l'auteur d'un accès peu aisé. Deuxièmement, cette grille de lecture (souvent de nature très théorique) doit être consolidée par une culture littéraire, dissipant l'opacité d'une œuvre d'un autre siècle.

Par ailleurs, le système LMD est adopté en Algérie en guise de nouvelle réforme de l'enseignement supérieur. Dès lors, la licence n'est pas un simple aboutissement de quatre années d'enseignement mais un ensemble de matières composant le socle commun, au travers des enseignements optionnels qui orientent l'étudiant vers des spécialités. L'enseignant devant s'inscrire dans cette perspective est astreint de revoir l'enseignement de la littérature selon les paradigmes d'un nouveau mode d'intervention pédagogique.

Or, au niveau pédagogique, le manque de centration sur les «savoirs structurants» de la discipline devient de plus en plus

1 - Voir à ce sujet Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, Dictionnaire d'analyse du discours, Seuil, 2002.

problématique. Que cachent les intitulés des matières? Avant: Initiation à la littérature (TC), devenue: La littérature de la langue d'étude (S2/S3/S4) dans le SC. Ils dissimulent un questionnement implicite: Quel enseignement de la littérature française à adopter dans le socle commun? L'inexistence d'un référentiel des contenus d'enseignement renforce le flou et les différentes interprétations.

Au niveau conceptuel, la réforme universitaire a permis aux enseignants-chercheurs de réfléchir sur la confusion entre francité et francophonie. C'est pourquoi, l'enseignement de la littérature doit investir de nouvelles méthodes de formation: entre autres, il est important d'opter pour le comparatisme littéraire: les nouvelles spécialistes en L3 et master permettent l'ouverture à de nouvelles aires culturelles africaines et européennes. « Comparaison n'est pas raison mais elle permet de réfléchir.... » sur la spécificité culturelle algérienne.

Le Projet identitaire devant se concentrer sur la représentation de l'Algérianité ne peut être mis en place qu'à travers de nouvelles perspectives méthodologiques, à savoir les nouvelles approches comme l'onomastique littéraire. En fait, les noms des personnages et des lieux organisent l'économie narrative, tout en véhiculant des charges sémantiques et des connotations culturelles subtiles. Les trois noms de personnages comme Meursault, Jugurtha, Mohammed sont, par exemple, tout un programme narratif mais aussi idéologique révélant toute la complexité de l'identité algérienne par le biais de la fiction.

La réécriture des contes oraux algériens, africains est une entrée intéressante pour exploiter la richesse de l'imaginaire collectif algérien. Ils contribuent à développer la créativité et l'ancrage sociohistorique dans le contexte algérien et ses origines berbères ou africaines (les travaux des précurseurs comme J. Amrouche, Mammeri sont à cet effet d'une grande importance). Par ailleurs, les nouvelles formes d'écriture introduites par les technologies de communication (chat, MMS, SMS) représentent les effets des contacts des langues et des cultures (tamazigh, arabe, français, anglais..) dans les littératures francophones émergentes (notamment



dans la diaspora algérienne). Elles constituent des pistes de lecture en mesure de motiver les étudiants/ lecteurs.

Dès lors, il est indispensable de privilégier les compétences transversales contribuant à mettre en valeur le décloisonnement disciplinaire. En ce sens, l'enseignement de la littéraire en FLE devrait permettre d'installer des compétences d'ordre intellectuel: (fonction critique, capacité d'analyse, etc.), des compétences d'ordre méthodologique : (résumer, extrapoler, problématiser, analyser), des Compétences d'ordre personnel et social (savoir être, imaginer, discerner des valeurs culturelles, remettre en cause des catégories préétablies), pour consolider des compétences de communication

C'est pourquoi, nous avons choisi les littératures francophones, un corpus qui pourrait résoudre la question de la langue et des références culturelles. Une littérature considérée comme marginale mais si on constate le nombre d'ouvrages critiques que les chercheurs lui consacrent, cela rehausse son statut. Les travaux universitaires nous invitent à revoir sa valeur littéraire et sa place dans les champs littéraires algériens et français.

Son enseignement contribue à examiner les critères de classement hiérarchique en rejetant l'idée même de centre. Elle a un statut particulier dans la francophonie littéraire car elle fait partie des productions littéraires « à la localisation problématique »¹. Entre le choix d'une langue d'écriture, le français et une origine ethnique différente, le romancier francophone représente bel et bien le brassage culturel, linguistique qui caractérise les imaginaires francophones.

Or, l'enseignement de la littérature se heurte à plusieurs obstacles : d'un côté, la volonté enthousiasmée de l'enseignant soucieux de révéler les traits esthétiques d'une œuvre particulière à ses étudiants, par une étude pointilleuse des formes énonciatives, les modes discursifs, procédés narratifs, se dissipant devant les lacunes regrettables dans la formation des étudiants et leur maîtrise insuffisante du français, des connaissances historiques et culturelles du contexte de production et de réception des œuvres.

1 - Sur ce sujet voir les travaux de Jean-Marc Moura, *Les Littératures francophones et la théorie postcoloniale*, Paris, PUF, 2001.

D'un autre côté, la littérature dont la définition est toujours floue, est menacée par l'émergence de nouvelles expressions artistiques et esthétiques avec lesquelles elle doit concurrencer. Le paysage culturel a profondément changé. Le monde des médias est devenu plus attractif et s'est substitué à toute représentation littéraire de la réalité. La critique médiatique à la recherche des best-sellers et une promotion littéraire des œuvres avec des critères imprécis et changeants d'une façon vertigineuse, occupe les devants de la scène. Fondée souvent sur des représentations manichéennes, les médias ont participé à la simplification de la littérature dont l'essence repose sur les nuances et l'ouverture sur des interprétations incessamment renouvelées. Le langage d'internet est devenu un mode culturel contemporain qui constitue un autre procédé d'écriture possible de la littérature influencée par les flux communicationnels.

Conclusion

Il ne s'agit pas de bouleverser le système structurel mis en place mais de contribuer par le biais de: « L'enseignement supérieur [...], au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale, au débat des idées, au progrès de la recherche et à la rencontre des cultures et des civilisations en vue de l'échange des connaissances et de leur enrichissement »¹. C'est pourquoi, toute politique éducative et linguistique est tenue d'éviter la réduction aux littératures du « national », dépassant le contexte de la décolonisation. Il est vrai que l'affirmation identitaire est indispensable mais elle serait plus riche et optimale si elle permet une ouverture aux littératures francophones. La réforme LMD a participé à une réflexion prometteuse sur la restructuration du mode d'intervention pédagogique dans l'enseignement de la littérature à l'université algérienne.

Bibliographie

BENRAMDANE Farid 2011, « Curriculum et programmes de langue en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme », le *Français dans le monde : recherches et applications*, n° 49.

1 - Article 30, loi d'orientation de 1999 modifiée et complétée en 2000 et 2008.



CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil.

CULIOLI Antoine 1999, *Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel. Tome 3*, Paris, OPH RYS.

DEPOVER Charles 2005, *Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*, l'Harmattan.

KADRI Aissa BENGUERNA Mohamed 2001, *Mondialisation et enjeux linguistiques en Algérie*.

Loi d'orientation de la recherche scientifique, Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, 1999 modifiée et complétée en 2000 et 2008, Article 30.