



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Résurgence de modèles d'enseignement et culture éducative des enseignants de français

Mohamed Gacemi

Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, Algérie
gacemi20univ@gmail.com

Reçu le 18-02-2021 / Évalué le 17-05-2021 / Accepté le 29-07-2021

Résumé

Le postulat selon lequel les enseignants de langues débutants reproduisent/reconduisent des pratiques issues de modèles didactiques qu'ils ont connus lorsqu'ils étaient apprenants à l'école n'étant plus à démontrer, le présent article tente à travers l'analyse et l'interprétation d'une série d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignants de français du collège de relever les traces de cette culture d'enseignement des langues et du français en particulier qui resurgissent inexorablement dans leur pratique en classe. Tout l'intérêt et de pouvoir agir dès la formation sur cette culture et sur les pratiques qu'elle sous-tend dans le but d'opérer un tri, retenant celles qui sont efficaces dans la pratique actuelle de l'enseignement apprentissage du français et rejetant celles qui ne conviennent plus.

Mots-clés : formation, compétence professionnelle, représentation, modèle, culture éducative

عودة ظهور نماذج التدريس و ثقافة تربوية لاساتذة الفرنسية بالجزائر

ملخص:

الفرضية التي تزعم أن مدرسو اللغة المبتدئين يدرسون بإعادة نفس النماذج التعليمية التي كانوا يعرفونها عندما كانوا تلاميذ في المدرسة قد تم التحقق منها إلى حد ما، فإن هذه المقالة تحاول من خلال تحليل وتفسير "سلسلة من المقابلات مع أساتذة اللغة الفرنسية في الطور الثاني في التعليم المتوسط لتحديد الكيفية التي تؤثر بها ثقافة تدريس اللغات والفرنسية على ممارستهم في الفصل الدراسي. الهدف من الدراسة يكمن في اتخاذ تدابير في المراحل الأولى من التكوين بغية الرجوع إلى الممارسات التعليمية التي عاينوها أيام الدراسة حتى يتمكنوا من فرزها للاحتفاظ بتلك التي تتسم بالكفاءة في الممارسة الحالية تعلم اللغة الفرنسية ورفض تلك التي لم تعد تصلح.

الكلمات مفتاحية : تكوين - الكفاءة المهنية - التصورات - نموذج - ثقافة تعليمية

Resurgence of teaching models and educational culture of French teachers in Algeria

Abstract

Since the premise that teacher's beginner's reproduce didactic models that they knew when they were learners at school is no longer to be demonstrated, this article attempts through the analysis and interpretation of a series of semi-directional

interviews conducted with French teachers at the college to identify the traces of this culture of teaching languages (French in particular), which has an indelible impact on their practice in class. All the interest and to be able to act from the training on this culture and on the practices, it would underlie in order to make a selection, selecting those that are efficient in the current practice of teaching French language learning and rejecting those that are no longer suitable.

Keywords: training, professional competence, representation, model, educational culture

Introduction

C'est lors des premiers instants de leur prise de fonction, peu expérimentés et confrontés à un terrain « inconnu », que les enseignants rencontrent en général les premières difficultés. Certaines de ces difficultés semblent inconnues puisqu'elles n'ont pas fait l'objet de traitement pendant la formation. C'est l'exemple des enseignants de français langue seconde ou étrangère (FLS/FLE) qui se retrouvent avec des classes d'apprenants plurilingues, des situations auxquelles ils ont été peu ou pas du tout préparés. À défaut de solutions prêtes à l'emploi, les débutants saisiront n'importe quelle opportunité qui s'offre à eux pourvu qu'ils arrivent à gérer la difficulté. C'est à ces moments-là que resurgissent du lointain passé scolaire de ces enseignants des pratiques issues de leur expérience vécue lorsqu'ils étaient élèves à l'école. Ce sont des pratiques qu'ils tenteront de reproduire pensant qu'elles résoudront la difficulté étant donné qu'elles ont été tout aussi efficaces dans des situations similaires par le passé.

Avant d'entamer l'analyse des entretiens, l'article tentera, dans un premier temps, d'établir la relation entre la notion d'isomorphie dans l'enseignement apprentissage (Puren, 1988) et celle de culture éducative (Beacco, 2011). Dans un deuxième temps, il enchaînera brièvement avec une revue de quelques travaux sur la reproduction de modèles issus d'une culture éducative scolaire. D'abord celui de Germain (1996), réalisé dans le cadre de l'enseignement efficace au Canada, ensuite ceux de Cicurel avec comme concepts centraux de répertoire didactique de l'enseignant (2002) et de *Figure du Maître* (2003). Enfin ceux de Causa et Cadet (2005) qui réussissent à déceler dans la pratique didactique d'enseignants nouvellement recrutés pour enseigner un français selon un modèle FLE des traces de résurgence de pratiques issues d'un modèle FLM.

Dans un deuxième temps, il s'agira d'analyser les entretiens réalisés auprès de 17 enseignants de français du collège de l'ouest algérien. Cette analyse aura pour objectif de déceler les traces d'une résurgence de pratiques issues de modèles liés à une culture éducative de l'époque où ces enseignants étaient apprenants à l'école. Et comme le retour sur ce passé scolaire n'est pas exempt de représentations sur la

culture éducative et les modèles qu'elle sous-tend, il sera également question de relever dans les témoignages ces représentations qu'ont les enseignants-enquêtés sur les pratiques qu'ils considèrent comme efficaces dans l'enseignement du français, des pratiques qu'ils auraient pu possiblement reproduire. Enfin, étant donné le nombre important de pratiques résurgentes chez les enseignants-enquêtés, dans cet article, seules deux pratiques didactiques issues du modèle d'enseignement des années 1980-1990 feront l'objet d'analyse : l'exclusivité de l'usage du français en cours et l'obligation de l'apprentissage de l'alphabet (français) comme préalable à tout autre apprentissage.

1. L'isomorphie et la prégnance de la notion de culture éducative

L'explicitation de cette tendance des enseignants à reproduire/imiter des pratiques didactiques passe par la prise en compte en didactique de la notion d'isomorphie telle que présentée par C. Puren (1988). Cette tendance explique-t-il « (...) veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » (1988 : 37). L'auteur des « Histoires des méthodologies » ajoute plus loin que cette loi d'isomorphie fonctionne à chaque fois que la réglementation ne clarifie pas ses positions par rapport à certaines pratiques de classe, c'est-à-dire à chaque fois que « (...) les directives officielles manquaient de cohérence et de précision » (Ibid.).

La loi d'isomorphie a un lien étroit avec la notion de culture éducative qui englobe l'ensemble des pratiques de classe issues de modèles d'enseignement qui prédéterminent les relations en classe ou les critères d'évaluation (Beacco, 2011). Ces pratiques deviennent identitaires dans les espaces éducatifs, notamment ceux d'enseignement apprentissage, où elles sont valorisées en tant que pratiques ayant réussies. C'est la raison pour laquelle, elles s'érigent en modèle didactique à suivre.

Cette notion de culture éducative théorisée en premier par Beacco (1990, 1992) et reprise dans les travaux de Cicurel en 2002, de (Cadet, 2004) et de Causa et Cadet (2005). Pour Cadet (2006), elle correspond à des « (...) modèles de référence scolaires (...) issus du fonctionnement du système scolaire, des personnes et des pédagogies auxquelles un individu a été exposé durant sa vie d'apprenant, c'est ce que rappelle notamment Beacco (1992) lorsqu'il affirme que chacun d'entre nous au cours de son expérience scolaire a pu se forger des idées sur la manière d'enseigner » (Cadet, 2006 : 44). Elle est présente à l'école sous forme de modèles d'organisation sociale à travers l'application de « (...) normes relationnelles : les règles sociales de la classe, les règles de parole (le système de régulation de la parole), les postures corporelles et vestimentaires (pensons au rôle joué par le port de l'uniforme) les formes d'organisation des activités didactiques selon les

méthodologies ou les contextes » (Cicurel, 2002 : 3). Ce sont des modèles qui privilégient des

(...) formes d'appropriation tels que le rôle du par cœur, de la mémoire, l'exemplarité du passé, l'imitation des exemples, la découverte des règles » (Ibid.). Elle met en œuvre également des modèles d'enseignement et de transmission du savoir tels que la prédominance de l'oral ou de l'écrit, la place de la lecture, de la restitution, de l'interrogation.... des modèles enfin appliqués aux « (...) systèmes de notation, si disparates selon les cultures (Ibid.).

Pour ce qui est de l'enseignement des langues (étrangères surtout), cette culture éducative est constituée non seulement de modèles didactiques proposés par l'institution éducative mais aussi et surtout de savoir-faire d'enseignement apprentissage, produit d'expérience de terrain des enseignants, constitués en partie de démarches individuelles, d'approches d'enseignement inédites, de techniques de classe, d'astuces voire de « dépannage didactique ». Des savoir-faire qui, en se complexifiant, constituent l'essentiel du répertoire didactique (Cicurel, 2002) constitué de compétences professionnelles d'enseignement contribuant à forger une image (parfois idéalisée) de l'enseignant et que Cicurel (2003) associe décidément à la Figure du Maître.

En écho à cette idéalisation de l'image du maître, Germain (1996) développant une théorie de l'enseignement efficace au Canada, expose les principes sous-jacents à un enseignement efficace sous-tendant une posture réflexive de l'enseignant dans la mise en œuvre de son agir professoral en formation. Parmi ces principes, il évoque l'introspection¹. Cette action consiste en une remémoration de l'enseignant stagiaire de « (...) son histoire personnelle par introspection en faisant porter ses réflexions sur au moins deux aspects suivants de sa profession : quel a été le meilleur enseignant rencontré au cours de sa formation scolaire ? Puis la personne identifiée, il s'agit alors de s'interroger sur les caractéristiques de celle-ci » (Germain, 1996 : 52). Dans tous les cas, il s'agit d'un retour sur son histoire scolaire pour identifier les meilleures pratiques didactiques enseignantes à travers une expérience analytique réalisée par le stagiaire et empruntée à la psychanalyse consolide le postulat de départ selon lequel, le débutant (ici le stagiaire) puise très tôt dans son répertoire didactique (en constitution) des pratiques didactiques provenant de modèles rencontrés pendant la scolarité.

2. Constitution du répertoire didactique des enseignants de langues débutants

Cicurel théorise le concept de répertoire didactique. Tout comme le répertoire langagier, il suit un processus similaire de cumulation de pratiques didactiques dont certaines sont acquises en formation universitaire, d'autres en formation

professionnelle initiale et d'autres encore sont puisées dans des modèles éducatifs scolaires. Dès lors la construction du répertoire didactique de ces débutants se fait par cumul de savoirs d'expérience glanés çà et là, au gré des difficultés rencontrés en classe, en puisant dans l'expérience scolaire des savoir-faire supposés ayant réussi par le passé, à l'exemple d'une attitude d'enseignant ayant marqué le débutant lorsqu'il était apprenant... Pour Cicurel, ce répertoire didactique se construit

(...) progressivement et peut-être par empilement. (...) au fil des rencontres avec divers modèles (un professeur que l'on a connu, par exemple), par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement, qui elle-même modifie le répertoire. Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue, c'est le répertoire verbal tout entier qui peut constituer une des ressources didactiques (Cicurel, 2002 : 8).

Au début de leur carrière, les enseignants de langue, intégrant à peine les contenus et les pratiques d'enseignement suite à la formation, peu expérimentés à la réalité du terrain scolaire se trouvent en difficulté dès leur confrontation à certaines situations d'enseignement-apprentissage qui posent problèmes. Ce sont certaines circonstances que la formation² n'a pas pu prévoir et qui ne sont donc pas présentées aux stagiaires comme des situations d'où peuvent possiblement surgir des difficultés dès la prise en main de la nouvelle classe. Pour s'en sortir, les débutants tenteront alors de mobiliser les pratiques de leur répertoire didactique avec l'espoir de trouver des réponses à ces situations particulières. C'est l'exemple du débutant qui se rend compte, en entamant le cours de lecture, que les apprenants ont des difficultés à déchiffrer le texte en français. Situation pour le moins embarrassante pour ce débutant qui devra nécessairement trouver des solutions lorsqu'il s'agira d'entamer la phase de compréhension du texte : il est clair que dans ce type de situation, la reproduction de certaines pratiques issues de modèles scolaires offre une alternative au « blocage » didactique en classe.

3. La reproduction par les débutants de pratiques didactiques issues de modèles didactiques rencontrés pendant leur scolarité

Pour Cicurel (2002), cette reproduction de pratiques didactiques est une ressource qui contribue à la constitution du répertoire didactique. Parfois, les enseignants débutants reproduisent des pratiques issues d'un modèle scolaire dans lequel ils ont été formés mais qui ne correspond pas au modèle d'enseignement dans lequel ils exercent l'enseignement. C'est le cas d'une recherche menée par (Causa, 2003 ; Cadet 2005) qui a établi que certains enseignants débutants recrutés pour enseigner le FLE recouraient dès leur prise de fonction à des pratiques didactiques de type

FLM. Ces pratiques semblent provenir d'une culture éducative mettant en œuvre des modèles de type FLM dans lequel ils ont été formés quand ils étaient élèves à l'école. Il s'agit en fait d'une culture éducative qui les a si longtemps imprégnés, qu'aujourd'hui devenus enseignants ils en reproduisent le fonctionnement dans leurs classes de FLE.

3.1. Les enseignants reproducteurs de modèles d'enseignants rencontrés pendant leur scolarité

Des entretiens semi-directifs menés auprès de 17 enseignants de français du collège ont permis de remonter le cours de l'histoire de leur scolarité. En effet, la problématique s'interroge sur les modèles desquels sont issues certaines pratiques que les enseignants enquêtés voyaient comme des pratiques efficaces et qu'ils auraient possiblement reproduites dans leurs cours au début de leur carrière. L'analyse de leur discours à travers les témoignages de leur passé scolaire relèvera ces pratiques qui persistent encore et sont par voie de conséquence reproduites dans leur activité enseignante. Mais avant, il est utile de présenter les profils des deux générations d'enseignants, ceux dont on a reproduit les pratiques (les enseignants imités) et ceux qui les ont reproduites (les enseignants imitateurs) et tenter une contextualisation pour une meilleure compréhension du rapport qui lie les deux générations d'enseignants.

Les 17 enseignants auprès de qui les entretiens semi-directifs ont été menés l'ont été dans le cadre d'une recherche doctorale s'intéressant aux pratiques didactiques en classe de FLE dans un contexte sociolinguistique scolaire plurilingue en Algérie. C'est une génération d'enseignants qui est toujours en exercice. Ils ont commencé leur carrière au début des années 1990. Ce sont des enseignants de français qui n'ont pas suivi de formation universitaire classique mais une formation professionnelle de deux ans en institut technologique de l'éducation (ITE) fondé à partir des années 1980 pour pallier une insuffisance des effectifs des enseignants au niveau du cycle moyen (collège). Le manque d'enseignants est la conséquence du taux très élevé des scolarisations d'élèves, conséquence d'une politique d'éducation massive menée après l'indépendance du pays à partir de 1962. Ce manque était tel qu'il fallait non seulement renforcer les effectifs d'enseignants en recourant à la coopération internationale (principalement française et moyenne-orientale) mais surtout accepter de recruter des candidats à l'enseignement avec le niveau de troisième année secondaire (ex : terminale) pour parer à l'urgence, même si ces derniers avaient échoué au baccalauréat³. Il faut ajouter que ce contexte est particulier, car cette période correspond à la période de l'arabisation totale du

système éducatif algérien, choix qui n'a pas été sans conséquence sur la formation des nouvelles recrues.

L'État, en appliquant de nouvelles mesures de politique linguistique qui inclut l'école, a du même coup révisé les statuts d'enseignement attribués aux langues déjà présentes à l'école. Et c'est le cas du français qui, de langue d'enseignement (langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques au collège et au lycée), s'est vue reléguée au statut de langue étrangère (FLE).

De même que le français, l'enseignement de l'anglais a lui aussi été revu mais à la hausse. Alors qu'il était enseigné à partir de la 3^e année moyenne (collège), il s'enseignera désormais à partir de la 7^e année fondamentale (collège). Globalement, la réforme du système éducatif et l'instauration de l'école fondamentale s'est accompagnée d'un chamboulement total à tous les niveaux de l'institution éducative. Le système éducatif est profondément réformé par ordonnance ministérielle du 16/04/1976. L'article 9 stipule que la langue d'enseignement est la langue nationale c'est-à-dire l'arabe dans toutes les disciplines. « L'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères est organisé dans les conditions définies par décret » : le français est enseigné dès la 4^e année du primaire et l'anglais à partir de la 7^e AF (année fondamentale) » (Blanchet, 2006 : 33).

Le changement du statut du français passant de langue d'enseignement à langue étrangère a eu pour conséquence de déprécier de facto son appropriation par les apprenants. Le français n'est plus la langue par laquelle s'acquièrent les autres disciplines, l'enseignement de ces dernières est désormais assuré par la langue arabe. Dans ce contexte, les enseignants de français n'ayant plus la charge d'enseigner un français doté d'un statut privilégié, indispensable à l'enseignement (comme ce fut le cas pour leurs aînés), leur formation a été alors revisitée pour la transformer désormais en formation professionnelle adaptée au type FLE.

En définitive, la mise en place de l'école fondamentale n'a pas été sans conséquences sur la qualité de l'enseignement de manière générale et du français en particulier. Pour Jebbar la

(...) première conséquence de l'application de la réforme a concerné les langues étrangères et plus particulièrement la langue française qui allait, désormais, être enseigné à partir de la quatrième année du primaire mais qui, dans la pratique a été progressivement marginalisée par le ralentissement de la formation des enseignants et l'encouragement des professeurs de français à se convertir à d'autres disciplines (Jebbar, 2007 : 178).

Les enseignants reçus au concours d'entrée à l'éducation nationale suivaient une formation initiale dans les ITE. Cette formation avait pour objectif prioritaire de mettre ces enseignants stagiaires à niveau étant donné qu'ils n'ont pas suivi de formation universitaire. La formation en ce temps-là reposait sur le principe de la spécialisation dans la langue à enseigner, à savoir le français. La compétence pédagogique devait se construire progressivement grâce aux stages pratiques sur le terrain, encadrés par un « professeur d'application » et « (...) qui permettront de manière pragmatique à mettre sur « rails » ce futur enseignant. En outre, ces stages sont aussi l'occasion de rencontres fructueuses tant sur le plan relationnel que pédagogique » (Labane, 2011 : 54).

Même s'il s'agissait d'une réforme, la nouvelle pédagogie basée essentiellement sur l'acquisition d'un français oral grâce aux méthodes imitatives et répétitives n'a pas eu l'effet escompté puisque les niveaux à cette époque enregistraient déjà une baisse en qualité. Les apprenants avaient du mal à apprendre un français pour communiquer et encore moins un français pour écrire.

3.2. Profil des enseignants de la période 1960-1970, des modèles ayant inspirés les enquêtés

Quelle place occupait le français à l'école à cette époque ?

Vers les années 1980, l'enseignement était essentiellement dispensé en français, notamment les disciplines non linguistiques (DNL) contribuant d'une certaine manière à consolider les acquis linguistiques intégrés dans la discipline (linguistique) français. Cependant, selon Blanchet, ce type d'enseignement du français était critiqué par les instances politiques de l'époque. On lui reprochait d'avoir des caractéristiques du FLM, « (...) façon langue maternelle » à la française une vision trop fragmentaire, traditionnelle de la langue qui fixait comme objectif principal des aptitudes grammaticales à l'écrit et négligeait les compétences communicatives orales. Les élèves apprenaient plus le discours sur la langue que la langue elle-même » (Blanchet, 2006 : 32).

Par ailleurs, dès 1964, toutes les méthodes d'enseignement étaient éditées par l'IPN (institut pédagogique national). Cet organisme avait la charge de concevoir les programmes et les manuels à l'intention des enseignants et des élèves. Les manuels de français n'étaient plus des recueils de textes issus de la littérature française comme c'était le cas avant l'indépendance (critiqués pour leur ethnocentrisme excessif) mais des recueils de textes « fabriqués » pour la circonstance, censés faire recouvrir aux petits Algériens leur culture arabe et/ou kabyle.

Les supports audiovisuels si chers à la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) n'étaient pas disponibles dans tous les établissements scolaires ; dès lors les manuels de l'IPN (Institut pédagogique national) constituaient souvent le seul support didactique à la disposition des enseignants.

Très globalement, l'enseignement du français, plus que l'enseignement des autres langues étrangères, était soumis à des prescriptions pédagogiques, principes issus d'une tradition éducative qui considérait l'acquisition du français comme la pierre angulaire du système éducatif en place à cette période. Un des principes de cette tradition considérait par exemple que l'enseignant devait recourir le moins possible à la langue maternelle (LM)⁴ (arabe algérien ou kabyle). C'est principe, issu de la méthodologie directe (Puren, 1988), est reconduit dans la toute nouvelle méthodologie SGAV⁵.

Lorsque les enquêtés se remémorent l'époque de leur scolarité où il était question d'apprendre le français d'une certaine manière, ils se rappellent la prégnance de l'évitement de la LM (l'arabe ou le kabyle), un comportement langagier fortement lié à l'image sociolinguistique et socioculturelle de l'enseignant de français.

Des traces de ce lien entre l'image de l'enseignant de cette époque et son comportement langagier en classe ont été relevées dans les entretiens. Quelques-unes de ces traces témoignent d'une valorisation du modèle de l'enseignant francisant de cette époque dans le discours des enquêtés. Pour quelle raison ce modèle est tellement valorisé dans les entretiens ? Quel modèle didactique les a inspirés au point que ces derniers le reproduisent au début de leur carrière ?

4. Des qualités professionnelles sous-tendant des pratiques didactiques efficaces

Dès les premiers témoignages concernant les enseignants de français qu'ils avaient eus à l'école, les enquêtés ne tarissent pas d'éloges à leur égard en mettant en valeur leurs talents de transmetteurs de savoirs et de leur maîtrise de la langue française. Ce qui suscite un intérêt notable dans leurs témoignages, c'est la tendance à lier cette compétence professionnelle au comportement langagier de ces enseignants qui ne s'exprimaient à l'école ou en dehors de l'école qu'en français.

4.1. L'exclusivité de l'usage du français à l'école et en dehors

L'exclusivité de l'usage du français qui caractérisait les pratiques langagières de ces enseignants de français de cette époque était telle qu'ils avaient acquis

une notoriété socioculturelle les présentant comme la référence en matière d'enseignement du français. Des témoignages sur un emploi exclusif du français à l'école (comme à l'extérieur de l'école) ont été rapportés dans les témoignages. Cette exclusivité linguistique liée à l'aura que pouvaient avoir ces personnalités « hors du commun » avaient marqué, au moins pour un temps, les pratiques langagières des enquêtés, certes encore des élèves à cette époque néanmoins des élèves qui allaient devenir des enseignants de français plus tard.

Ces enseignants que les enquêtés considèrent comme des figures de la maîtrise les ont à tel point influencés qu'ils les rappellent par leurs noms. Ils leur attribuent non seulement le mérite de les avoir aidés à réussir dans leurs études mais surtout de les avoir inspirés dans leur choix professionnel.

Abdou06 : oui dès le départ parce qu'on avait des professeurs qui nous poussaient qui nous faisaient travailler ils nous faisaient même aimer cette langue oui à l'exemple de kskm donc que je remercie Mr gmi , dans ce passage là, Mr oihb, Mme bkh⁶ qui nous ont fait aimé cette matière c'est la raison pour laquelle donc j'ai voulu être un de ces jours comme je viens de vous le dire maintenant un enseignant de français.

Kawtar12 : (...) concernant le français/ bon euh je l'ai aimé depuis le cycle moyen / donc j'aimais mon professeur de français/oui je l'aimais je l'admirais et parce que c'était un bon professeur /.

Les enquêtés se sont souvenus de certaines qualités chez leurs enseignants d'alors. L'une de ces qualités qui caractérisait ces enseignants, c'est le fait qu'ils ne s'exprimaient quasiment qu'en français pendant leur cours, un choix langagier qui leur a valu d'être considéré par leurs apprenants comme des experts dans leur domaine, (même si dans beaucoup de cas certains apprenants ne comprenaient pas toute l'explication de l'enseignant en français).

La réussite en français étant vue comme un gage de réussite sociale, les enseignants de cette époque appuyaient cette orientation. La tendance était au monolinguisme et la méthode immersive qui s'appuyait essentiellement sur l'oral et l'immersion de l'apprenant dans un « bain linguistique » était le modèle à suivre. La symbolique qui participe de la construction d'une représentation sociolinguistique et socioculturelle positive est particulièrement définitoire de l'identité ethno-socio-linguistique de l'enseignant de cette époque : Un bon enseignant de français était un enseignant qui s'exprimait le plus souvent en français et qui parlait peu ou pas du tout (en arabe ou en kabyle). Le portrait langagier brossé brièvement par M'Hamed dans son témoignage en dit long sur le poids représentationnel de l'enseignant francophone.

M'Hamed 1 : *on est passé en première année moyenne et là j'ai connu un autre kabyle/ c'était Mr abd⁷. il ne parlait jamais en arabe/ il faut le dire un vrai kabyle qui ne parlait jamais en arabe et même surtout si vous vous retrouvez dans la rue il vous dit : « essalam⁸ » il vous le dit presque en français « salam »/.*

Ce comportement langagier aurait-il influencé ces enquêtés au point que ces derniers l'auraient tout simplement imité ? En tout cas, l'attitude de M'Hamed concernant sa pratique langagière en classe confirme la prégnance du modèle monolingue et exclusif de cette époque.

M'Hamed 75 : *je ne parlais pas arabe durant le cours de français et même des fois lorsque je rencontre mes élèves à Saïda⁹ c'est salut bonjour et pas « essalem »/ donc c'était cette façon de s'exprimer est partie presque à l'extérieur de la classe mais moi actuellement j'essaie de faire le contraire/.*

4.2. L'inévitable maîtrise de l'alphabet (français) comme niveau seuil d'apprentissage du français

La notoriété de l'enseignement de l'alphabet en tout début de l'apprentissage du français a dépassé la France métropolitaine pour s'affirmer en tant que modèle dans tous les pays (outre-mer et anciennement colonisés). La représentation selon laquelle l'apprentissage de l'alphabet vu comme une étape indispensable voire inévitable et donc préalable à tout apprentissage du français s'est indéniablement imposée dans la « doxa » de l'enseignement du français en Algérie. Une représentation à tel point ancrée dans la conscience collective des Algériens qu'un apprentissage n'incluant pas préalablement un apprentissage de l'alphabet est souvent considéré comme un enseignement de moindre qualité.

Kébir 05: *je me rappelle très bien donc qu'ils étaient français/(...) on commence d'abord par l'alphabet /il fallait apprendre l'alphabet par cœur / après l'alphabet donc on a appris donc à prononcer des mots moi je me rappelle très bien le mot il y avait plusieurs mots qui étaient décomposés en syllabes oui décomposés et donnés dans le désordre et il nous demandait de chercher quels sont les mots que vous reconnaissez dans cet ensemble de syllabes et on commençait à chercher/ par exemple por-....-te (...).*

Tahar 108 : *(...) en principe on doit commencer par le commencement / commencer à leur apprendre l'alphabet et puis comment construire une syllabe :: puis un mot :: c'est par étape on passe d'une chose à une autre on fait le saut//*

M'Hamed 151 : *est ce qu'il sait déchiffrer ? est ce qu'il sait lire ? est ce qu'il sait écrire ? quand vous dites allez tu vas écrire ce mot sur le tableau /s'il ne sait pas écrire l'alphabet en français il ne va jamais vous l'écrire<+ .*

Amine 7 : je me rappelle j'étais en avance par rapport aux autres élèves/ parce que je comprenais ce qu'il disait /je ne connaissais pas l'écrit/ je me rappelle de ma première année mais j'ai appris vite j'ai appris l'alphabet/

La persistance du modèle sous-tendant la primauté de l'acquisition de l'alphabet en début d'apprentissage est symptomatique de la pesanteur de la tradition de l'école française de la colonisation en Algérie. C'est une tradition profondément ancrée non seulement dans les représentations des enseignants (expérimentés comme débutants) mais surtout dans les représentations des Algériens scolarisés en tout temps.

Conclusion

Tout d'abord, cet article a réussi à établir la relation entre la loi d'isomorphie (Puren, 1988) en tant que tendance à reproduire des pratiques didactiques remémorées par les enseignants débutant dans la réalisation de tâches d'enseignement-apprentissage et la notion de culture éducative (Beacco) comme ensemble englobant les attitudes, les actions et les pratiques issues de modèles didactiques valorisés. Ensuite, il a pu enfin confirmer le postulat de départ selon lequel le répertoire didactique sur lequel s'appuient les enseignants débutants pour exercer dès leur prise de fonction en tant qu'enseignants de FLE, intègre (consciemment ou non) les pratiques issues de modèles rencontrés à l'école.

L'article a enfin pu confirmer l'existence de modèles qui sous-tendent des représentations sur une manière idéalisée d'enseigner le français dont deux représentations ont particulièrement fait l'objet d'analyse : d'une part la tradition de l'enseignement du français qui considère que tout recours à la LM doit être évité pour une meilleure efficacité de l'enseignement-apprentissage. D'autre part, elle tient pour indubitable que tout apprentissage du français qui ne commence pas par un apprentissage de l'alphabet est un enseignement voué dès le départ à l'échec.

Si de telles pratiques issues de modèles didactiques liés à la prégnance d'une culture éducative passée sont encore opérantes dans l'enseignement du français, leur questionnement s'avère alors plus que nécessaire à l'aune des nouvelles approches d'enseignement, notamment l'approche par compétence (APC). Ce travail doit intervenir bien en amont de l'exercice effectif d'enseignement c'est-à-dire en formation initiale. L'initiation des enseignants débutants à l'adoption d'une posture réflexive pour évaluer et juger de l'efficacité de certains modèles et de l'inefficacité d'autres s'avère essentielle. L'adoption de cette posture réflexive les aidera à apprendre progressivement à faire le tri pour choisir parmi ces modèles remémorés des pratiques qui répondent au mieux à des situations d'enseignement-apprentissage actuelles.

Bibliographie

- Blanchet, Ph. 2006. « Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé ». *La Lettre de l'AIRDF*, n° 38, 2006/1. p. 31- 36. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1691 [consulté le 15 février 2021].
- Beacco, J-C 2011. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Ph. Blanchet et P. Charadenet (Dir.), AUF/EAC. 2011, p. 31-41.
- Cadet, L. 2006. « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 2. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/4813> [consulté le 21 juillet 2021].
- Cadet, L., Causa, M. 2005. « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de maîtrise de français langue étrangère) ». Chiss, J.-L. et al. (coord.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF.
- Cicurel, F. 2003. « Figures de maître ». *Le français dans le Monde*, n° 326. p. 32-34.
- Germain, C. 1996. « La didactique des langues et l'enseignement réflexif ». *Revue de l'ACLA* (Association canadienne de linguistique appliquée), n° 18 n° 2, p 43-57.
- Jebbar, A. 2007. « Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation » Codesria p. 164-207. [En ligne] : <https://codesria.org/IMG/pdf/chap8-djebbar.pdf> [consulté le 10 janvier 2021].
- Labane, M.B. 2011. « La formation des enseignants de français en Algérie en question : bilan et perspectives. Cas des PEF à l'ENSET d'Oran et l'ITE de Saïda », Mémoire de magister en didactique.
- Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. [En ligne] : https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_ordonnance-76-35-1976.htm [consulté le 14 janvier 2021].
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies dans l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.

Notes

1. L'introspection est une démarche qui analyse les sentiments et les motivations par le sujet lui-même est méthodologiquement menée dans le cadre d'étude psychologique. Cependant, elle explore aussi leur parcours d'apprentissage en général et les expériences scolaires en remémorant les modèles didactiques passés rencontrés par les enseignants.
2. Une formation quelle qu'elle soit n'a pas la possibilité de prévoir toutes les situations d'enseignement apprentissage qui posent problèmes pour espérer leur y apporter des solutions.
3. Parmi les quelques deux cent mille enseignants du secteur vers la fin des années 2000, seul 15% avaient réussis au baccalauréat.
4. Ce principe résiste au temps et continue, même après trois décennies, à être opérant particulièrement dans l'enseignement du FLE. Beaucoup d'enseignants refusent tout recours à la langue maternelle en classe de français. Ce que l'auteur a pu confirmer dans son travail de thèse.
5. Le paradigme de l'enseignement du FLE appliqué en Algérie (voire dans beaucoup de pays africains (Maurer, 2007)), reconduit pendant les années 1970-1980 les principes de la pédagogie convergente et de la méthodologie SGAV (incomprise) impliquent des situations d'enseignement apprentissage « (...) où l'on s'interdisait de réfléchir au fonctionnement des

systèmes linguistiques préférant opter pour un parallélisme méthodologique : on enseigne la L2 comme la L1, selon les mêmes principes communicatifs (bain de langue, absence de réflexivité dans les apprentissages linguistiques, rapports interlinguistiques non-pensés) » (Puren, 1988 : 238).

6. Mr *kskm*, Mr *gmi*, Mr *oihb*, Mme *bkh* sont des enseignants de français.

7. Un enseignant de français.

8. Traduction de «*essalem* » en français : Bonjour, salut.

9. Ville de l'ouest algérien.