

Formation de praticiens nouvellement recrutés et enseignement plurilingue

Training of Newly Recruited Practitioners and Multilingual Education

Hassane MISSOUM BENZIANE
h.missoum@univ-chlef.dz
Université Hassiba Benbouali-Chlef/ Algérie

Imane MISSOUM BENZIANE
Université Hassiba Benbouali- Chlef/ Algérie
i.missoumbenziane@univ-chlef.dz

Reçu le: 26/10/2020, Accepté le: 18/11/2020, Publié le: 25/12/ 2020

Résumé

L'objectif auquel tend toute formation, dans le cadre scolaire, est celui d'incliner les pratiques enseignantes dans le sens de celles attendues par l'institution éducative. Il s'agit, en fait, de faire concorder, par l'entremise de cette formation, le curriculum réel (pratiques des enseignants en classe) avec le curriculum prescrit (exigences de l'institution). Or il se trouve que la trans-formation des pratiques est conditionnée par le changement des représentations. Dans le cadre du présent article, nous nous sommes intéressés à une formation qui a concerné des enseignants nouvellement recrutés. Nous nous sommes attelés à voir à travers sa conception si celle-ci se fonde sur les principes même de la réforme et s'il a été procédé au questionnement des représentations des enseignants novices au regard de l'enseignement plurilingue.

Mots-clés : formation- enseignants novices-représentations- dissonance cognitive-approche les compétences- enseignement plurilingue.

Abstract

The objective, to which all training tends, within the school framework, is that of inclining teaching practices in the direction of those expected by the educational institution. It is, in fact, a matter of aligning, through this training, the actual curriculum (teachers' classroom practices) with the prescribed curriculum (institutional requirements). Now it turns out that the transformation of practices is conditioned by the change of representations. In the context of this article, we are interested in a training, which concerned newly recruited teachers. We set out to see through its conception whether it is based on the very principles of the reform and whether it has been questioned of the representations of novice teachers with regard to plurilingual education.

Keywords: training - novice teachers - representations - cognitive dissonance - skills approach - plurilingual teaching.

Introduction

La guerre des « ismes » évoquée par Ernest Von Glaserfeld (2001) a abouti, dans le secteur de l'éducation à une refonte des systèmes éducatifs. Le behaviorisme, qui avait jusque là fait florès avec la pédagogie par objectifs et la pédagogie de la maîtrise, a cédé le pas au constructivisme. Il est d'ailleurs question, du fait de cette cession, d'un changement de paradigme, et parfois même d'une rupture paradigmatique (Tardif 1988). Avec l'adoption de l'approche par les compétences, les systèmes éducatifs de beaucoup de pays, dont l'Algérie, se sont séparés du paradigme de l'enseignement pour s'engager, d'ores, dans celui de l'apprentissage. Cet engagement implique au vu du curriculum prescrit, - curriculum produit par l'institution, après consultation des experts, à l'intention des enseignants-, de profonds changements. Dans cet article, nous allons nous intéresser à un changement que nous qualifions, au regard du contexte algérien, de majeur : il s'agit de la valorisation des langues maternelles dans l'enseignement du français. Il est question d'un changement majeur parce que les langues de socialisation des apprenants n'avaient, jusque là, pas droit de cité ; leur usage était, en effet, proscrit en salle de classe. Mais qu'est-ce qui explique un tel changement ? Et est-ce la formation, telle qu'elle est dispensée, prédispose les enseignants à développer des compétences plurilingues chez les élèves ? Pour répondre à ces questions, il nous est dès lors indispensable d'établir, d'une part, la chronogénèse de ce qu'il est, aujourd'hui, désignée sous le nom de didactique du plurilinguisme. Il n'est pas dans notre intention, soulignons-le, de retracer exhaustivement cette chronogénèse ; nous nous en acquitterons mais par une esquisse à grands traits. Vient ensuite la formation des enseignants ; celle-ci est à questionner à travers les représentations de ces praticiens, qui ont à charge de mettre en application les principes de cette didactique du plurilinguisme, à l'endroit des langues maternelles. Car une formation qui se dispense du questionnement de ces représentations se trouve, à court terme, mal engagée et se voue, à long terme, à ne produire que des changements de surface.

1. Le language awarness

L'école est mise, depuis quelques décennies, sur la sellette : il lui est fait grief, en effet, de ne pas se placer à égale distance des différentes cultures des apprenants. L'école aurait propension, estiment Passeron et Bourdieu (1964) à donner exclusivement prédilection à la culture des classes dominantes. Une prédilection que trahit d'ailleurs le traitement dont fait l'objet la langue légitimée ; il s'agit de la langue qui s'est conciliée la faveur du groupe social dominant économiquement et culturellement. Celle-ci est valorisée aux dépens des autres langues à telle enseigne que cette discrimination fondée sur la langue est dénoncée par Skutnabb-Kangas (1988 ; 2000) qu'elle qualifie, d'ailleurs, de

« linguicisme¹ ». La langue n'est pas seulement un instrument de communication. Et cet instrument de communication n'est pas, de plus, neutre. La langue est constitutive de l'identité du groupe social ; celui-ci y recourt pour faire face à l'Autre et exprimer, par contre coup, sa différence. Aussi n'est-il pas étonnant que les locuteurs, dont les langues font l'objet d'une stigmatisation, soient en butte à des difficultés à l'école. Il ressort de certaines études que les locuteurs des langues, auxquelles il n'est fait aucun cas à l'école, font montre de peu d'entrain dans les études. Cette apathie s'accompagne de signes dont les plus saillants sont : un sentiment d'insécurité linguistique, une estime de soi insuffisante et des contraintes à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à une autre. (Bougie, Wright et Taylor, 2003; Cummins, 2001; Hamers, 2005; Hornberger, 2003; Skutnabb-Kangas et Cummins, 1988; Moore, 2006; Toohey, 2000; Vasquez, Pease-Alvarez et Shannon, 1994; Wright et Taylor, 1995). De même, il a été relevé par certains organismes que les problèmes dans lesquels se débat le système éducatif algérien s'origine au monolinguisme de *jure* imposé dans les écoles. En effet, des organismes internationaux tels que le rapport de la CONFEMEN, 1982 ; rapport de la Banque Mondiale, 1988 ; rapport du PNUD, 2003 rapportent que les acquisitions des enfants sont minimales et leur niveau en langue nationale comme en langue étrangère est défailant. Les rapports de ces organismes imputent cette défaillance à la mise à l'écart de la langue maternelle de l'enfant. De plus, les organisations de parents d'élèves comme les enseignants constatent avec amertume le déclin du niveau des apprenants.

« Côté pédagogique les professeurs se plaignent de ce que, au sortir des lycées, les élèves ne maîtrisent bien ni le français ni l'arabe et ne disposent par conséquent d'aucun moyen fiable d'expression élaborée. » (Gibert Grandguillaume, 2004 : 56)

Des linguistes se sont penchés sur ce problème pour comprendre ses causes et lui trouver des solutions idoines. Philippe Blanchet avance l'idée que ces lacunes dans la maîtrise de la langue d'enseignement et dans la langue étrangère sont le résultat d'un plurilinguisme mal géré. Un tel phénomène est désigné sous le nom de **semilinguisme** :

« Le semilinguisme est une fragilisation résultant notamment de l'enseignement exclusif d'une langue-autre mal appropriée et évinçant, réduisant en même temps les compétences initiales acquises ou virtuelles du locuteur dans sa langue-base à cause d'une forte péjoration de cette dernière » (Philippe Blanchet, 2001 : 56)

¹ Le linguicisme institutionnel survient lorsqu'une majorité linguistique adopte des lois ou des règlements linguistiques qui imposent des traitements restrictifs ou injustes à des minorités linguistiques visées (Skutnabb-Kangas, 2000).

Il s'ensuit ainsi que l'école, du fait de l'adoption d'une éducation axée exclusivement sur la langue de la majorité, se transforme en lieu de négation : l'apprenant y est contraint à « s'extirper » de sa langue maternelle, à faire table rase de ce qu'il a construit au prix de tant d'efforts cognitifs. Or il s'avère que cette extirpation, dont l'accomplissement passe par la renonciation de la langue maternelle, est doublement préjudiciable : elle influe négativement sur les dimensions cognitive et affective. Le peu d'entrain manifesté par les élèves allophones à l'endroit des études, en général, et de l'apprentissage de la langue de l'école, en particulier, se trouve lié au message qui leur est adressé par le système éducatif. Un message que Cummins (2001) présente dans ces mots :

« Quand le message donné à l'enfant par l'école, explicitement ou implicitement, est Laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école, les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes, leur identité, à la porte de l'école. Il est fortement improbable qu'ils puissent participer à l'enseignement activement et avec confiance en sentant ce rejet » (J.Cummins, 2001:19).

L'apprentissage n'est pas exclusivement cognitif ; il est aussi affectif (Gläser-Zikuda et Mayring, 2004). Carl Rogers avait insisté, à la suite des critiques qu'il avait formulées à l'encontre des systèmes éducatifs de l'époque qui n'éduquaient, selon lui que « du cou vers le haut » (Carl Rogers, 1975 : 40), sur la dimension affective. La dévalorisation affectant la langue maternelle de l'apprenant et de son identité n'est pas sans marquer significativement cette dimension affective. Des relations conflictuelles sont ainsi tissées et certains élèves vont jusqu'à répondre, en réaction contre le mépris de l'école envers leur langue d'origine et leur identité, par le mépris de l'école et de sa langue. Ces relations tendues avec l'école n'avantagent pas l'engagement des élèves dans leurs études et les contraignent, très souvent, au décrochage scolaire.

Eric Hawkins (1984) préconise dans le dessein de contrecarrer cette situation d'échec qui s'origine, selon lui, à la stigmatisation des langues d'origine, un enseignement plurilingue. Le linguiste et éducateur britannique s'est fait, à travers le courant Language Awareness dont il est d'ailleurs l'initiateur, le promoteur d'une nouvelle approche de l'enseignement des langues. Son œuvre a, en effet, participé à l'avènement d'un nouveau paradigme de l'enseignement des langues : le monolinguisme, jusque-là dominant, commençait progressivement à décliner pour laisser place au plurilinguisme. Ainsi se sont développées des approches plurielles à même de répondre efficacement à cet enseignement plurilingue. Ces approches plurielles sont définies, dans un article de 2008, par Candelier comme suit :

« On appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier, 2008 : 68).

Candelier, une des figures de proue de la didactique du plurilinguisme, distingue en référence à cette définition quatre approches didactiques du plurilinguisme qu'il assimile à des approches plurielles :

- les approches interculturelles ;
- la didactique intégrée des langues enseignées (langue(s) de l'école, langue(s) étrangère(s)) ;
- l'intercompréhension entre les langues ;
- l'Éveil aux langues.

Les projets qui se sont développés dans le cadre de la didactique du plurilinguisme, à l'instar d'EOLE² et d'EVLANG³, présentent des similitudes avec le courant dont ils se sont inspirés, en l'occurrence le Language Awareness d'Eric Hawkins. Ils tendent tous à l'atteinte des objectifs suivants :

- Développer des compétences métalinguistiques par une réflexion sur le langage ;
- ouvrir à l'altérité par le développement de représentations et attitudes positives envers les langues et les cultures de l'école ;
- développer des savoirs relatifs aux langues à même d'aider l'élève à comprendre le monde multilingue qui l'entoure.

L'Algérie n'est pas restée réfractaire à cette ouverture aux langues de l'école. L'approche curriculaire adoptée, à la suite de la réforme du système de 2003, s'est inscrite dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme. Il y est fait en effet explicitement référence à l'arabe dialectal, l'arabe classique, le tamazigh et le français.

²EOLE : Éveil au langage/Ouverture aux Langues à l'École

³ EVLANG : Évaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues

2. La réforme scolaire de 2003 : vers une didactique du plurilinguisme

L'altérité a été pendant très longtemps assimilée, en Algérie, à un facteur de division, un danger qui pèse sur l'unité nationale. Il revenait ainsi à l'école la charge de neutraliser ce danger et ce en instruisant tous les élèves au moyen d'une seule et même langue, à savoir l'arabe classique. La transmission d'un savoir commun moyennant l'arabe classique a pour vocation de fondre les élèves dans le même moule et par voie de conséquence de créer de l'identique.

Dans son article intitulé « La langue volée », Mohamed Benrabah explique que la dévalorisation de la *lingua franca* des algériens, entamée sous l'ère coloniale, s'est poursuivie à l'indépendance du pays. En vue de déceler la cause derrière cette déconsidération, l'auteur avance l'explication suivante : l'arabe classique est seul à hauteur, de par son histoire millénaire et son lien avec la révélation du Coran, de rivaliser avec l'histoire et le prestige du français. Le choix de l'arabe classique au détriment des langues maternelles avait pour objectif de contrer le français qui demeurait perçu, dans l'idéologie linguistique nationaliste, comme responsable à la fois de l'aliénation linguistique et culturelle

« Le discours officiel explicite présente l'arabisation comme une opération technique plutôt que politique visant à redonner à l'arabe le statut qui était le sien avant la colonisation et qui lui a été ravi par le français, soutenu par le régime colonial » (Fouad Laroussi, 2004 : 15)

L'imposition de l'arabe classique, qui a eu pour corollaire la marginalisation des langues maternelles, n'a pas suscité les effets escomptés. Il s'est ensuivi de cet unitarisme linguistique une intensification des revendications⁴ identitaires à telle enseigne que l'unité nationale, finalité première de la politique linguistique, se trouvait mise à mal. Les langues maternelles, par un retour de manivelle, plus elles étaient chassées plus elles étaient présentes. S'accommodant avec ces revendications identitaires, les hautes instances du pays changent de fusil d'épaule en matière de politique linguistique : les langues maternelles, longtemps frappées d'ostracisme, ont dorénavant droit de cité. S'imprégnant de cette réorientation de la politique linguistique, l'approche curriculaire adoptée à la suite de la réforme de 2003, est inscrite dans la didactique du plurilinguisme.

⁴ Nous citerons à titre d'exemple la « Grève des cartables ». Il s'agit d'un mouvement de contestation qui avait pris la forme d'un boycott des écoles dans toute la Kabylie pendant l'année scolaire 1994-1995. Cette grève, dont la principale revendication était la reconnaissance de la langue amazighe, s'est soldée par la création du Haut Commissariat à l'Amazighité par un décret du 27 mai 1995 (Cf. Abrous Dahbia, 1995, « Le Haut Commissariat à l'Amazighité ou les méandres d'une phagocytose », in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 34, CNRS éditions, Paris, 583-590).

Les nouveaux programmes algériens se voulant en rupture avec les programmes qui les ont précédés et qui s'inspiraient de la linguistique structuraliste, insistent sur une approche contrastive des langues. Le programme de deuxième année primaire recommande, en effet, aux enseignants de prendre en compte les savoirs des élèves dans les langues autres que la langue de scolarisation pour s'en servir d'appui dans l'apprentissage du français, particulièrement en cette phase d'initiation

« L'apprentissage du français langue étrangère notamment en cette phase d'initiation, se fait par le contact des langues en prenant appui sur celles que les élèves connaissent déjà : arabe dialectal, arabe classique, tamazight. » (Programme de français 2^{ème} PRIMAIRE, 2003 :5)

Les enseignants sont ainsi exhortés à solliciter les langues présentes dans la salle de classe et d'en faire un tremplin pour l'apprentissage de la langue étrangère. Cela implique qu'un apprenant en classe d'apprentissage dispose déjà d'une assise, d'un prérequis qu'il s'est constitué à la suite de différentes expériences langagières avec les membres de sa communauté ; il ne peut donc pas être considéré comme un « débutant » partant de zéro. Ces expériences représentent une somme considérable de compétences linguistiques, communicatives et culturelles (scolaires ou extrascolaires) qu'il peut capitaliser et réinjecter dans l'apprentissage d'une autre langue de sorte à étendre son portefeuille des langues. Il est à préciser que cet apprentissage s'effectue au moyen de la confrontation des langues pour, d'une part, amener les élèves à réfléchir sur ces langues et ce faisant développer concurremment leurs capacités métalinguistiques et métacognitives et, d'autre part, les ouvrir à la culture de l'autre et les initier dans le prolongement à la culture de la tolérance. L'école se voit ainsi chargée par la nouvelle approche curriculaire de nouvelles missions qui sont à l'opposé de celles qu'elle avait jusque-là assumées. L'école se doit dorénavant d'ouvrir les élèves algériens sur le monde avec sa diversité culturelle et linguistique et de les amener à adopter des attitudes de tolérance envers l'Autre. Les finalités nouvellement assignées à l'enseignement des langues sont certes, à plus d'un titre, louables mais elle nous amène cependant à nous interroger sur les dispositifs mis en place et, particulièrement la formation des enseignants, en vue de leur concrétisation. L'enseignant a-t-il suivi une formation à même d'infléchir ses pratiques de classe dans le sens de celles attendues par le curriculum prescrit au regard de l'enseignement du français par l'inclusion des langues maternelles ? Cette formation s'est-elle préoccupée, dans le cas où elle se serait tenue, du questionnement des représentations des enseignants en rapport avec l'éducation plurilingue ?

3. L'accompagnement des enseignants

Pour soutenir les enseignants dans les changements exigés par la réforme curriculaire, il a été procédé à la mise en place un dispositif d'accompagnement. Des documents pédagogiques ont ainsi été édités et mis à la disposition des enseignants. Cette opération, initiée par le Ministère de l'Éducation Nationale, avait pour principal enjeu de faciliter à ceux qui étaient aux premières lignes de la réforme, en l'occurrence les enseignants, la lisibilité et la compréhension des nouveaux programmes. Ce dispositif d'accompagnement s'est consolidé d'une deuxième opération qui, se distinguant de la première par sa grande envergure, avait trait à la formation des enseignants. Une formation qui a concerné, est-il à préciser, les enseignants des trois cycles : primaire, moyen et secondaire.

Dans le cas de la présente étude, notre intérêt s'est porté sur des enseignants nouvellement recrutés. Ces nouvelles recrues ont certes suivi une formation universitaire-, ils sont diplômés, pour la majorité d'entre eux, d'une licence en langue française-, mais celle-ci reste, eu égard à son caractère exclusivement théorique, insuffisante pour l'exercice du métier d'enseignant. D'où la mise en place d'une formation dont l'objet principal est d'initier ces enseignants novices à la pratique de l'enseignement. Cette formation s'étale sur une année scolaire ; à cet effet les rencontres avec les inspecteurs de l'éducation, chargés de la prise en charge des formés, sont tenues hebdomadairement. Alors qu'en période de vacances scolaires, il est procédé à une intensification de la formation ; celle-ci passe, en effet, d'hebdomadaire à journalière. Le contenu de la formation arrêté par le Ministère de l'Éducation Nationale s'articule autour de quatre axes : la didactique, l'évaluation, la remédiation et la gestion de la classe. Des axes proposés, notre attention s'est portée tout particulièrement sur celui afférent à la didactique. La particularité de cette attention trouve son origine dans le fait que ledit axe est dédié à l'approche par les compétences et ses références théoriques⁵, entre autres celle de la didactique du plurilinguisme.

3.1 La formation en elle-même : traitement de l'axe plurilinguisme

Dans leur présentation préliminaire, les deux formateurs expliquent, au moyen d'un document powerpoint, que l'axe plurilinguisme inclut quatre grands points : la situation linguistique en Algérie, la place de la langue maternelle dans les méthodologies d'enseignement, les approches plurielles et

⁵ Les références théoriques sous-jacentes à l'approche par les compétences, dont les inspecteurs de l'éducation auront à traiter au vu des programmes mis à la disposition des formés, sont : le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et la didactique du plurilinguisme.

observation, analyse et expérimentation de supports didactiques d'éveil aux langues.

Les deux inspecteurs ajoutent que les trois premiers points seront expliqués et accompagnés, si le besoin se fait sentir, d'illustrations alors que le quatrième point, lui, fera l'objet de travaux d'atelier. Des travaux d'atelier où les enseignants novices auront à mettre en application les notions déjà traitées.

Il semble que les deux formateurs ont pris, au regard de l'absence d'interactivité, le parti d'un enseignement ex cathedra. Toutes les velléités de participation, de questionnement ou d'apport d'éclaircissements théoriques de la part des formés, avons-nous relevé, sont très vite réprimées. Seuls les formateurs, qui procédant tour à tour par exposition à l'explication de chacun des points, ont droit à la parole. Il n'est fait de la sorte aucune place à des moments d'interactivité entre formé(s) et formateur(s). Cette absence d'interactivité est source d'ennui ; l'attention des enseignants novices s'émoissait crescendo au fur et à mesure que les inspecteurs avançaient dans leur exposé. Le silence du début de la séance laissait progressivement place à des chuchotements perceptibles qui s'entendaient ça et là dans la salle de classe. Contraints à interrompre le déroulement de leurs explications, les formateurs rappelaient par intermittence les formés à l'ordre et les incitaient à faire preuve de plus d'attention.

Cette pédagogie de la transmission relègue certes ces enseignants novices au rôle de consommateurs passifs de connaissances mais elle permet toutefois aux inspecteurs de couvrir plusieurs points du programme en un temps court. La formation consacrée à l'axe plurilinguisme est essentiellement focalisée sur le développement des connaissances encyclopédiques des enseignants novices. La logique sous-jacente à la formation proposée peut dès lors être ainsi résumée : l'efficacité de l'enseignant et, cela s'entend, de son enseignement est proportionnelle aux connaissances qu'il a accumulées. Il est ainsi présumé dans cette logique cumulative des connaissances qu'une assimilation d'un nombre important de savoirs théoriques entraîne irrémédiablement un accroissement de l'efficacité des enseignants et de leurs pratiques et vice-versa. Cet enseignement frontal postule qu'il suffit de mettre un apprenant (enseignant ou élève) en face de savoirs théoriques pour qu'il se les approprie et qu'il les introduise dans ses pratiques.

Le quatrième point intitulé « Observation, analyse et expérimentation de supports didactiques d'éveil aux langues » constitue le point d'orgue de la formation ; il s'agit de la phase d'évaluation de l'enseignement donné. En vue de vérifier si les différentes notions abordées lors de cet axe ont été assimilés, les formateurs ont proposé aux enseignants novices plusieurs supports didactiques avec pour consigne d'identifier l'interculturel et le mélange des langues et de concevoir, à la

suite de cette identification, des activités à l'intention de leurs élèves. Les travaux d'atelier ont été retenus pour le contrôle des connaissances transmises et de la qualité de leur compréhension. Après avoir pris connaissance du contenu des documents proposés, les enseignants novices, répartis en groupes, se sont attelés à la réalisation de la tâche. La discussion allait bon train, à la fois, à l'intérieur et à l'extérieur du groupe.

La confrontation des idées de chaque membre du groupe à celles des autres est source de conflit cognitif tout autant que sociocognitif. L'interactivité, absente dans l'exposé magistral, constitue le nerf de ce travail d'atelier. Et particulièrement entre pairs. Dans cette interactivité s'alternent questionnement et auto-questionnement, évaluation et auto-évaluation et régulation et auto-régulation ; il s'agit de moments où le formé procède à une prise de distance d'avec soi pour aller à la rencontre d'autrui. Ce décentrement permet de s'écouter soi-même mais également d'écouter les autres en vue de construire le savoir. Il s'agit en nous référant au champ notionnel piagétien d'une équilibration majorante ; le déséquilibre cognitif s'en suivant de la rencontre des anciennes connaissances avec les nouvelles est dépassé tant et si bien qu'il aboutit à l'apparition d'une nouvelle forme d'équilibre correspondant à un progrès cognitif. Concernant les formateurs autant ils étaient présents lors de l'exposé magistral autant ils étaient absents lors du travail d'atelier. Premier fait qui nous a interloqués est que les formateurs se tenaient à l'écart ; ils se trouvaient ainsi dans l'incapacité d'observer ce qui se faisait dans les différents groupes. Nous nous attendions à ce que les inspecteurs formateurs assument le double rôle que tout enseignant est censé prendre en charge dans un travail en groupe, à savoir observateur de la tâche et observateur de la méthode. Les inspecteurs formateurs ne se sont pas, d'une part, préoccupés de savoir si les formés ont compris la consigne de la tâche à réaliser et si les ébauches de réponses coïncidaient avec leurs attentes (observateur de tâche) et ne sont pas, d'autre part, passés dans les rangs pour voir comment les enseignants novices procédaient dans l'exécution de la tâche et si tous les membres y participaient (observateur de la méthode). Les inspecteurs formateurs sont restés, fait encore plus troublant, à l'écart de cette interactivité qui s'est mise poussivement, certes, en branle mais qui a pris, chemin faisant, plus d'intensité et de consistance. Une interactivité qui aurait pu être mise à profit pour peu que les inspecteurs formateurs aient aménagé des moments bilans. Moments qui auraient servi à connaître les avis des uns et des autres sur l'objet de la tâche et de procéder, si ces derniers ne cadraient pas avec ceux attendus, à leur régulation. Il apparaît qu'il n'est fait aucun cas aux représentations des enseignants novices et des attitudes qui en découleront vis-à-vis de la didactique du plurilinguisme. Les représentations sont, est-il utile de le rappeler, en amont des attitudes lesquelles déterminent les pratiques. Un changement dans les représentations entraîne un changement dans les attitudes qui, à leur tour,

suscitent des changements dans les pratiques. Une formation sur le plurilinguisme qui s'exempte de questionner les représentations des formés prédestine ces derniers à reconduire les pratiques qu'ils connaissent déjà et le plus, c'est-à-dire celles de leurs enseignants.

3.2 Discussion de la formation

Une formation des enseignants, voulue dans le sens de la réforme, ne peut s'envisager, estimons-nous, loin de ces deux postulats épistémologiques sous-jacents à l'apprentissage.

3.2.1 Premier postulat « Personne ne peut apprendre à la place de l'élève »

De même, personne ne peut se former à la place de l'enseignant. Élève et enseignant sont pareillement les seuls artisans de l'élaboration de leurs connaissances. Aussi un rôle actif doit-il être dévolu à l'enseignant novice lors de sa formation. Une pédagogie de la transmission, telle que celle adoptée pour la formation des enseignants en Algérie, n'est pas à dire vrai pour encourager les enseignants novices à prendre part activement à leur formation. Une formation axée sur une pédagogie transmissive n'est pas à mettre les enseignants sur la voie du changement, elle apporte tout au contraire une consécration aux anciennes pratiques et ce faisant les conduit à s'en tenir à leur reproduction dans la classe. Un système éducatif se réclamant de l'approche par les compétences et proposant des formations basées sur des références théoriques autres que celles sous-jacentes à ladite approche, induit des lectures erronées de l'approche curriculaire et, pire encore, entame sérieusement les chances de sa réussite.

3.2.2 Deuxième postulat « Partir des représentations »

La formation gagnerait en qualité si elle venait à être fondée sur les représentations des enseignants. Une qualité que traduirait un apprentissage en profondeur. La construction du savoir, étant dans ce cas l'œuvre d'une confrontation entre le système des connaissances structuré du formé et les nouvelles connaissances, débouche sur un apprentissage signifiant. *C'est-à-dire un apprentissage auquel l'élève, explique Jacques Tardif, donne du sens ou auquel il pourrait donner du sens avec un soutien approprié.* (Jacques Tardif, 1997 :15). Aussi s'ensuit-il d'une formation axée sur les représentations des enseignants une reconfiguration du contrat didactique et de la gestion de la classe : le formateur n'a plus désormais pour rôle d'instruire le formé mais de l'amener à adopter une attitude réflexive envers ce qui lui est proposé comme enseignement. Cette réflexion passe, pour qu'elle soit effective, par la confrontation du formé à une situation-problème qui le contraint à se rendre compte de l'inefficacité de ses connaissances antérieures. C'est au prix de ces

échecs que le formé donne sens aux nouvelles connaissances et prend conscience de l'utilité de leur intégration aux anciennes. Le changement escompté des enseignants n'est et ne peut être ni prescrit ni décrété ; une action externe au formé est certes susceptible de susciter des modifications des pratiques mais celles-ci sont appelées à n'être que superficielles. Le formateur ne modifie pas les pratiques des formés ; il n'y a que les formés qui peuvent réaliser ce changement. Il s'agit ainsi d'un changement interne dans lequel le formateur tient un rôle de première importance ; il en est en effet l'instigateur.

3.3 Retentissements de la formation sur les enseignants

Nous avons vu qu'une formation a été programmée à l'intention d'enseignants frais émoulus de l'université en vue de les initier aux pratiques d'enseignement dans le cadre de l'approche par les compétences. Nous avons, également, vu qu'un axe de cette formation a été dédié à la didactique du plurilinguisme qui constitue l'un des cadres de référence sous-jacent à la refonte du système éducatif algérien. Nous avons montré que le défaut de la cuirasse de cette formation résidait dans le fait qu'elle était conçue hors du cadre de référence de l'approche par les compétences. Dans la présente section, nous nous focaliserons sur les représentations des enseignants envers le recours aux langues maternelles pour l'apprentissage du français. Nous comptons examiner si l'axe plurilinguisme de la formation a induit chez les enseignants novices des représentations favorables à l'endroit d'une approche multilingue. Nous avons, pour ce faire, pris attache avec ces enseignants dont certains avaient consenti à prendre part à notre recherche. Comme cette recherche est inscrite dans une approche qualitative, l'entretien semi-directif s'est dès lors imposé en tant qu'outil investigation. L'entretien semi-directif dont les questions ont été préalablement établies, se compose de quatre rubriques thématiques : 1) Biographie langagière de l'enseignant (contact avec les langues), 2) Représentations vis-à-vis du statut et la fonction des langues, 3) Représentations du bi/plurilinguisme et les attitudes face à la diversité linguistique de l'école, 4) Les besoins de formation. Il ne sera traité, dans cet article, que d'une partie du troisième thème, en l'occurrence « Représentations du bi/plurilinguisme et les attitudes face à la diversité linguistique de l'école » La collecte des données s'est effectuée auprès de deux enseignants novices (1 homme et une femme)

3.3.1 Analyse des entretiens semi-directifs

Extrait de l'entretien avec l'enseignante (désormais E1)

E1 se dit hostile à l'introduction des langues maternelles dans l'enseignement du français. Une hostilité qui est d'ailleurs, ajoute-t-elle, assumée vu qu'elle l'a clairement manifestée lors d'une réunion de coordination. Ainsi les nouvelles orientations en matière de l'enseignement des langues constituent, dans les

propos de E1, un désordre. Elle s'étonne d'ailleurs de cette bienveillance à l'endroit des langues maternelles en classe de langue

Moi : êtes-vous favorable au recours à la langue maternelle dans l'apprentissage du français ?

E1. Moi c'est euh clair c'est un non catégorique ; d'ailleurs moi moi hein je m'en cache pas hum je l'ai dit en pleine réunion de coordination c'est la khalouta (désordre)

E1 fait montre d'ailleurs d'un certain étonnement lequel se mêle d'une incompréhension au regard de cette bienveillance témoignée aux langues maternelles dans l'enseignement des langues : celles-ci étaient, par le passé, forcloses des salles de classe alors qu'il leur est, aujourd'hui, prêté par certains des vertus. Cette incompréhension dénote un état de tension que vit E1, du fait de l'incompatibilité de ses connaissances antérieures avec les nouvelles informations apportées par la didactique du plurilinguisme et notamment celle relative à la prise en compte du bagage linguistique et culturelle des élèves. Cet état de conflit ressenti par E1 a été amplement décrit Festinger ; il s'agit de la dissonance cognitive.

Moi : comment ça khalouta ?

E1 Moi moi euh quand j'étais élève c'était interdit de parler en arabe en cours de français aujourd'hui rahoum igoulou (ils disent) c'est bien moi euh euh je vois ça comme khalouta pour nous et les élèves emsakine (pauvres)

De l'éducation plurilingue, que promeut la didactique du plurilinguisme, il s'est ensuivi, selon les dires de E1, un double désordre :

- le premier a affecté les méthodologies d'enseignement des langues : il est, aujourd'hui, des approches innovantes qui reconnaissent aux langues maternelles un rôle positif dans l'apprentissage d'une langue étrangère ;

le second a touché l'élève : l'admission des langues maternelles au côté de la langue étrangère est source de confusion. Une confusion qui, en raison de la dispersion de la charge cognitive entre les langues en présence, désavantage l'apprentissage de la langue étrangère.

Moi : Pour quoi traitez-vous les élèves de pauvres ?

E1 : oh que oui hum doublement pauvre la khalouta va toucher leur tête ils ne sauront pas s'ils sont en français ou en arabe

Les représentations que défend E1 ne sont pas nouvelles ; elles trouvent leur origine dans la théorie behavioriste laquelle appréhendait les langues maternelles et la langue étrangère non pas comme complémentaires mais

comme compétitives. Comme la langue première est un obstacle (cause d'interférence) au développement cognitif de l'élève, il était dès lors impératif pour les tenants de cette théorie de la bannir de la salle de classe et ce pour permettre un meilleur épanouissement de la langue étrangère. Or une telle thèse est contestée par de nombreuses recherches dont celle de Cummins (2001) qui, à travers l'hypothèse de l'interdépendance des langues, a montré que le développement des compétences en langue seconde est proportionnel au développement de langue une et inversement.

Moi : quelles sont raisons qui motivent votre refus ?

E1 : je connais des étudiants à l'université qui en cours de français parlent en arabe des élèves du lycée euh ou du collègue c'est plus que sûr hum le cours de français va être un cours d'arabe bis (rires de l'enseignante)

Motivant son rejet des langues maternelles, E1 use des mêmes arguments : les langues maternelles font de l'ombre à la langue étrangère. Elle avance pour preuve qu'il est fait recours à l'arabe par certains étudiants lors des cours de français. « Qu'en est-il des cycles secondaire et moyen ? » s'interroge E1. Dans ces cycles, assure l'enseignante, le cours de français est voué, avec l'introduction de la langue maternelle, à tourner en cours d'arabe. Cet argument chaque fois convoqué par E1, participe, nous paraît-il, à discréditer davantage l'enseignement monolingue qu'à le réhabiliter. Ces étudiants qui recourent à l'arabe, dans un contexte où le français est de rigueur (département de français), sont le produit d'un enseignement monolingue et non bi-plurilingue. De plus la question qui saillit de cet argument est : « comment se peut-il que ces étudiants, censés se spécialiser en langue française, se rabattent sur l'arabe ? » Cet état d'insécurité linguistique (peur de recourir au français) est la conséquence de la fragilisation de la langue maternelle dont s'en se ressent la langue étrangère. Cette fragilisation qui touche la langue maternelle tout autant que la langue étrangère s'explique, selon Cummins, par le fait que la compétence commune sous-jacente⁶ (*Common Underlying Proiciency* en anglais) n'agit pas dans le cas d'un bilinguisme soustractif eu égard à l'absence de transfert d'une langue à une autre. Il est alors question dans ce cas de compétences sous- jacentes non pas communes mais séparées(*Separate*

⁶Cummins présuppose l'existence d'une compétence commune sous-jacente sous laquelle s'insèrent des connaissances, des compétences et des stratégies qui sont communes aux langues, et ce, même si les langues sont linguistiquement éloignées Cette compétence commune sous-jacente regroupe les stratégies métacognitives et métalinguistiques, la compréhension des concepts, les dimensions pragmatiques du langage, certaines connaissances linguistiques ainsi que la conscience phonologique.

Underlying Proficiency Model). Cette séparation préjudiciable aux deux langues, est assimilée, précise Baker, par certains chercheurs à une sorte de gaspillage cognitif. La langue maternelle participe dans l'apprentissage d'une langue étrangère car la construction de tout savoir s'effectue à partir d'un déjà-là. Se priver de ce déjà-là, et s'inscrire par là même dans un bilinguisme soustractif, c'est affaiblir la langue maternelle et par contrecoup nuire à la langue étrangère.

Extrait de l'entretien avec l'enseignant (désormais E2)

E2 se positionne en faveur de l'introduction des langues maternelles dans l'enseignement du français. Un positionnement qui, dans les dires de E2, est dénué de toute importance. Car ce qui importe le plus ce n'est pas, soutient E2, de se ranger du côté ou contre les langues maternelles mais c'est de savoir comment mettre en pratique la didactique du plurilinguisme en salle de classe. Je suis certes convaincu, semble dire E2, de l'avantage que peuvent tirer les élèves d'un enseignement du français adossé par les langues maternelles mais je me trouve dans l'incapacité de traduire cette conviction en actes. Une capacité qu'il impute à sa formation qui ne l'a préparé à prendre en charge une classe bi-plurilingue. Aussi n'est-il pas étonnant que E2 se montre assez critique à l'égard de la formation ; il lui reproche cette propension à la théorie à telle enseigne qu'il lui trouve des similitudes avec les cours ex cathedra dispensés à l'université.

Moi : êtes-vous favorable au recours de la langue maternelle dans l'apprentissage du français ?

E2 : moi je suis pour

Moi pourquoi ?

E2 ; hum hum je vais vous dire ce que je pense moi moi pour moi pour ou contre ne veut rien dire moi je suis ah ah comme les chinois Moi : comment ça les chinois ?

E2 Ana ce qui m'intéresse hum c'est comment pêcher le poisson moi je suis favorable mais je ne sais comment faire toute cette formation non non c'est trop théorique oui oui c'est comme les cours à l'université

E2 se montre disposé à venir en aide aux élèves pour peu qu'il soit initié à la didactique du plurilinguisme. Une initiation qui se nourrit certes de connaissances encyclopédiques (savoirs théoriques) mais celles-ci restent insuffisantes. Aussi est-il crucial, pour la réussite de cette initiation, d'adjoindre aux connaissances encyclopédiques des connaissances procédurales (comment faire).

E2 : vous (il s'adresse à moi) je sais que vous êtes pour vous euh avez expliqué à nous comment utiliser l'arabe dialectal mais les inspecteurs ils parlent c'est tout le peu que je peux faire c'est traduire les mots

Même démunie de ces connaissances procédurales, E2 ne s'est pas départi de sa volonté d'assister ses élèves dans leurs apprentissages. Il se propose ainsi de les assister au moyen de la traduction. Il est vrai que la traduction peut participer d'une didactique du plurilinguisme pour peu que celle-ci soit mise à contribution dans l'intention de comparer deux langues. Une comparaison qui permettra aux élèves de développer leurs compétences métalinguistiques.

Conclusion

Une attention particulière a été portée à la formation des enseignants. Car c'est de cette formation, et surtout de sa cohérence avec l'approche par les compétences, que dépend l'issue de la refonte du système scolaire algérien. D'aucuns ne peuvent nier que de grands moyens tant humains que matériels ont été mobilisés à dessein d'assurer la réussite de cette formation. Or cette réussite, que les responsables de l'éducation appellent de leurs vœux, n'est pas liée aux seuls moyens humains et matériels ; celle-ci dépend principalement de sa conception et de la clarté de ses finalités. Aussi sommes-nous venus, dans le cadre d'une recherche, à nous intéresser à la conception d'une formation destinée à des enseignants nouvellement recrutés. Cette recherche a porté concurremment sur la conception de cette formation,- il s'agissait de voir si celle-ci se fondait sur les principes mêmes de la réforme-, et sur les retentissements de cette formation sur les enseignants novices à l'endroit d'un enseignement plurilingue. L'examen de la formation proposée a montré que celle-ci était à l'opposé des principes sous-jacents à la réforme. Les inspecteurs formateurs avaient fait fond sur un enseignement frontal reléguant de la sorte les enseignants novices au rang de spectateurs passifs de leur formation. Initier à des pratiques nouvelles requiert la mise en action des enseignants novices car ce sont eux et eux seuls qui construisent leurs savoirs. Il faut se garder toutefois de croire que le processus d'apprentissage se suffit de la seule l'action : elle en est, en effet, une condition nécessaire mais non suffisante. Pour que l'action soit agissante, il est indispensable qu'elle s'accompagne de la réflexion. La formation telle qu'elle a été déroulée ne s'est pas préoccupée de l'action et encore moins de la réflexion. Cette formation s'origine à un paradigme autre que le paradigme d'apprentissage ; il s'agit du paradigme de l'enseignement. Ce paradigme présuppose que l'élève apprend du fait que l'enseignant enseigne.

Les avis des enseignants novices à propos de l'enseignement plurilingue sont très partagés : ils oscillent, en effet, entre le rejet catégorique et l'accueil bienveillant. Les deux camps s'accordent, en dépit de leur antagonisme, sur un point : ils reprochent aux inspecteurs formateurs d'avoir axé la formation relative à la didactique du plurilinguisme sur le côté théorique au détriment du côté pratique. Les partisans de l'introduction des langues maternelles dans

l'enseignement du français se sentent, pour leur part, floués : la formation avait été, initialement, annoncée comme étant à vocation plus pratique que théorique. Or cette formation s'est limitée, force est de constater, au carcan de la théorie. Les opposants à un enseignement plurilingue ont, quant à eux, gardé leurs représentations en l'état ; les langues maternelles restent perçues comme une entrave à l'apprentissage de la langue étrangère. Le changement des représentations ne s'est pas effectué parce qu'il n'a pas été tenu compte, d'une part, des anciennes connaissances-, l'enseignant novice est assimilé à une *tabula rasa*, et qu'il n'a pas été, d'autre part, procédé au dosage de la dissonance cognitive, préalable indispensable à tout changement dans les représentations. Toute formation menée dans le cadre d'une approche par les compétences, associée à des épistémologies constructiviste et socioconstructiviste, se doit de référer aux points précédemment cités :

L'enseignant n'arrive pas à la formation *tabula rasa* ; ce dernier l'entame avec une somme de connaissances et d'expériences qu'il s'est constituée, dans l'exercice de sa profession et en dehors, et qui lui sert de filtre à travers lequel il appréhende ce qui l'entoure et lui donne sens. Aussi une formation est-elle tenue de tenir compte de ces connaissances car celles-ci, dans le cas où elles viendraient à être négligées, se fossiliseraient. De cette fossilisation, il s'en suivrait une résistance au changement : les formés, percevant toutes les idées en opposition avec celles qui leur servent de grille de lecture de leurs actions et donc de leurs apprentissages, déploieraient toutes sortes de stratégies cognitives à dessein de préserver en l'état cette grille de lecture.

- La dissonance cognitive tient un rôle dynamique dans (la trans)formation des représentations à condition que l'écart entre les connaissances antérieures et les nouvelles informations ne soit pas trop grand. C'est en effet de l'importance de cet écart que dépend la (trans)formation des représentations : plus cet écart est important moins il est possible de susciter de la (trans)formation dans représentations et inversement. Il est dès lors impératif de procéder à un dosage des informations nouvelles et ce dans l'intention de réduire les résistances et permettre de la sorte un avènement progressif de la (trans)formation dans les représentations.

Références bibliographiques

- Ph. Blanchet, 1998, Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère, Louvain, Peeters
M. de CARLO, 1998, *L'Interculturel*, Paris, Clé-international (128 p.)..

Castellotti V. (Dir.), *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, Publications de l'université de Rouen, 2001.

Cummins, Jim. « La langue maternelle des enfants bilingues ». *Sprogforum*, numéro 19, 2001, p. 15-20

Fouad Laroussi, « Idéologies linguistiques et Etats-Nation au Maghreb » [http://www.amazighworld.org/studies/language/ideologie_ling.php].

Gilbert Grandguillaume, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris Maisonneuve et Larose, 1983.

Hugodot Janine. Dissonance cognitive et conflit socio-cognitif ou : former, c'est transformer. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°8, 1992. La formation des maîtres. pp. 107-117

G. Zarate, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.