

**AUTOPSIE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN
ALGÉRIE : LES SACRO-SAINTE INSTRUCTIONS OFFICIELLES :
POSOLOGIE, PEREMPTION, CONTRE-INDICATIONS ET AUTRES
EFFETS SECONDAIRES**

Aouïcha Oudjedi-Damerdji

Université Aboubekr Belkaid - Tlemcen -Algérie

oudjedida@yahoo.fr

Introduction

Cet article propose une réflexion sur l'état actuel de l'enseignement du français en Algérie dont l'une des caractéristiques est d'être réglementé et imposé par les Instructions officielles. Celles-ci visent à généraliser et à uniformiser cet enseignement. Aucune initiative, ni liberté n'est laissée à l'enseignant qui doit obéir et appliquer à la lettre les directives ministérielles. Les problèmes dérivés de ces contraintes sont multiples. Nous évoquerons, en particulier, l'absence de motivation des enseignants pour cet enseignement trop directif à leur goût et inmanquablement celui des élèves pour cet apprentissage peu attractif qui leur est imposé et dont il n'en mesure ni l'intérêt ni l'utilité pour leur avenir universitaire et/ou professionnel.

1. Les I.O. "un kit prêt à enseigner"

En Algérie, comme d'ailleurs, dans la plupart des pays, l'enseignement / apprentissage des langues est réglementé par des textes officiels qui fixent et déterminent la/les langues(s) à enseigner/ apprendre selon le niveau scolaire et, bien sûr, les modalités d'enseignement telles que les programmes, les contenus, les méthodes, les outils didactiques, les horaires et répartitions hebdomadaires, annuelles, etc....

Les textes réglementaires fixent donc, pour l'enseignant algérien, non seulement quelle langue enseigner (maternelle, première, langue étrangère...) mais également quand l'enseigner, où, comment, pendant combien de temps (en terme d'années, de trimestres, de mois, d'heures hebdomadaires !) Pourtant, si la programmation de l'enseignement des langues semble chose évidente, les objectifs qui leur sont assignés le sont beaucoup moins.

Des résultats de l'enquête que nous avons menée dans le cadre de notre recherche en magistère¹, auprès des enseignants de français du secondaire, il ressort que ces derniers ne se sentent, pour la plupart, pas concernés directement par cet enseignement... qu'ils dispensent quotidiennement à leurs élèves (de première, seconde ou terminale) et dont l'essentiel leur est décrit par le kit, prêt à enseigner, fourni par les sacro-saintes instructions officielles (I.O.). Ces directives dans lesquelles ils ne peuvent s'impliquer puisque imposées par le ministère de tutelle pour l'ensemble des enseignants à l'échelle du territoire national et dont très souvent, ces derniers n'en mesure ni la teneur, ni la finalité. Nous avons relevé chez certains enseignants de français, le sentiment qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils « font ». Farouk Bouhadiba (2004), observait à propos de la nouvelle approche par les compétences introduites dans le cadre de l'enseignement des langues en Algérie que « les enseignants, à coups d'instructions du ministère de tutelle, sont appelés à utiliser une « nouvelle » méthode ou une approche dont ils ne connaissent que peu ou rien et pour laquelle ils n'ont pas été formés. »².

Ainsi, par exemple, certaines progressions ne leur semblent pas logiques, certains supports inappropriés, certains types d'exercices prévus par ces fameuses directives sont, au vu des niveaux et des objectifs visés, pour le moins inadaptés parfois totalement incompréhensibles voire hermétiques, particulièrement aux jeunes enseignants.

Mais, nouveaux ou plus expérimentés, les enseignants, souffrant d'un manque de marge de manœuvre, se prêtent en général à ce rôle peu excitant de simple exécutant, parfois de simple figurant. Certes, ce cas de figure n'est pas propre à l'enseignement algérien ; évoquant cette question, Beillerot (1982) reconnaît que l'enseignant d'aujourd'hui est devenu une sorte de « technicien de la transmission du savoir »³ dont les gestes, les comportements, les discours sont issus non d'une réflexion et d'une décision personnelles mais plutôt de contraintes pédagogiques, didactiques et institutionnelles.

¹ Oudjedi Damerdji, A. De l'enseignement du français en classe de terminale aux besoins langagiers en cursus universitaire. Etude de cas : Le génie civil. Juin 2002. Université de Tlemcen

² Bouhadiba. F. « De l'approche communicative vers l'approche par compétences. Enjeux et perspectives didactiques en Algérie » in Cahiers de langue et de littérature. Mostaganem. Sept. 2004 Numéro spécial. pp. 20

³ Beillerot. J., La société pédagogique PUF l'Editeur, Paris, 1982. pp. 42

En d'autres termes la dimension proprement humaine⁴ (ou relationnelle) dans l'exercice du métier d'enseignant est en grande partie altérée. Ce qui a pour conséquence de transformer les enseignants de langue en machines à enseigner la langue ! N'est-ce pas, ce qu'ils finissent par devenir quand leur rôle se réduit, d'une manière générale, à subir, obéir, appliquer ? C'est en tout cas le quotidien des professeurs de langue algériens. En effet, dans leurs propos, mais aussi dans l'exercice de leur métier, on relève (hantise de l'inspection oblige) cet aspect « obéissant », « mécanique » dans les différentes tâches d'enseignement qui leur incombent. Tout le côté imaginatif, créatif ou simplement réflexif est absent (parce que prohibé) de l'activité 'enseignante' !

En outre, orientations⁵ et directives pédagogiques et didactiques imposent au professeur de langue une "posologie" stricte précisant à qui, quoi, quand et comment enseigner. Ce à quoi il se plie, en principe, au jour et à l'heure !... L'inspecteur y veille souvent bien plus qu'à la réussite de l'enseignement, plus qu'aux résultats et bénéfices qu'en tirent les élèves plus qu'aux effets secondaires et autres contre-indications qui ne manquent pas d'accompagner ces pratiques périmées et que signalent parfois certains enseignants téméraires (programmes lourds, progression incompréhensible, thèmes dépassés, supports inadaptés...).

De nombreux enseignants, nous ont avoué ne pas oser se hasarder à changer, différer ou avancer quoique ce soit par rapport au programme et progression imposés pour chaque niveau, chaque section, chaque unité, etc. ! A ce propos, Bechiri (1998) fait remarquer, à juste titre, que "le professeur est tenu au respect des programmes officiels conçus par le ministère de tutelle, programmes où sont mentionnés les buts de l'enseignement de la discipline, les objectifs d'apprentissage, les stratégies, la description des contenus, la liste des œuvres littéraires, les modes et formes d'évaluation : donc les orientations leur sont indiquées, auxquelles il est appelé à se conformer"⁶.

L'initiative pourtant qualité première de l'enseignant, en général et celui des langues en particulier, n'est pas de mise à l'école algérienne ! Elle est même parfois sanctionnée selon les dires de nos informateurs.

- " surtout ne rien changer au programme" !
- "l'inspecteur nous oblige à respecter la progression semaine après semaine"
- "il n'aime pas que j'aborde certains thèmes qui ne sont pas dans le programme cette année !"
- "moi, je prends le risque de ne pas toujours suivre les directives de l'inspecteur, mais j'ai toujours peur d'être prise en faute..."

⁴ Et qui est la caractéristique particulière permettant de distinguer un enseignant d'un autre enseignant par ces qualités

⁵ Les orientations de l'inspecteur général

⁶ Bechiri. A., La pratique du français langue étrangère dans le secondaire in expressions, revue de l'institut des langues étrangères n°5 janvier 1998 actes du colloque du 6 au 9 juin 1994 pp. 93/94.

- "notre inspecteur est très sévère, mais c'est le proviseur qui nous impose le respect du programme "à la lettre""
- "on ne comprend pas ce qu'on fait !"
- "je suis complètement dépassée, je n'aime plus mon métier !"
- "on nous demande trop..."

Ces quelques propos émis par des enseignants du secondaire (lycée et technicum) montrent à quelles contraintes les enseignants sont soumis et expliqueraient peut-être pourquoi les niveaux sont si décevants !

Pourtant, l'enseignement pourrait être tellement plus efficace s'il était permis à l'enseignant, comme le souligne Benramdane (2004) d'"élaborer une stratégie cohérente, personnelle et personnalisée face à des situations réelles et constamment changeantes d'enseignement/-apprentissage en s'inspirant de toutes les théories linguistiques, modèles traditionnels y compris. Il y va de la libération et de l'épanouissement de l'enseignant de langue dans ce pays"⁷ et de l'attractivité de cet apprentissage pour l'apprenant algérien.

2. Les effets secondaires d'une vision périmée

Quoiqu'il en soit, dans l'état actuel des choses, on pourrait croire que ces fameuses instructions ont au moins le mérite de tout prévoir. Pourtant, rares sont les réponses aux questions que se posent inmanquablement les enseignants :

- Pourquoi enseigner ceci plutôt que cela ?
- Quels objectifs, quelles finalités visent-on précisément ?
- Pourquoi ces supports, cette progression, cette méthode ?

Comment alors, avec si peu d'informations et autant d'incertitudes ces enseignants pourraient-ils répondre aux interrogations et malaises de leurs élèves et aux inquiétudes de plus en plus vives des parents ?⁸

Ce qui n'est pas clair, ni évident pour l'enseignant, peut-il l'être pour l'élève ?

Comment, surtout, espérer motiver les lycéens pour un tel apprentissage quand l'enseignant lui-même n'est pas convaincu du bien fondé de ces activités pédagogiques ni des arguments pour les justifier ? Gilbert Grandguillaume (1998) rappelait à juste titre à l'occasion d'un colloque qu'« il faut enseigner une langue de façon suffisamment attrayante pour faire aimer cette langue et motiver l'apprenant à son apprentissage »⁹. C'est loin d'être le cas.

⁷ Benramdane, F. (Re)Lectures critiques à propos de "l'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov" de Malika Boudalia-Greffou in cahiers de langue et de littérature n° 2 juin 2004 Université de Mostaganem pp. 129

⁸ Les parents des élèves, surtout ceux des classes d'examen (baccalauréat) s'impliquant de plus en plus dans la scolarité de leurs enfants, veulent plus d'informations que l'enseignant est rarement en mesure de leur fournir.

⁹ Grandguillaume Gilbert. « Le bilinguisme arabo-français : lien entre les peuples des deux rives de la méditerranée » in Education plurielle Euro- arabe. De la réflexion à l'action : Acte du colloque international organisé par l' AFAFE à l'UNESCO en 1998.

La conséquence est perceptible dans les propos (parfois crus et sans complaisance) des adolescents. Ainsi, au pourquoi du refus des lycéens et plus précisément des « terminales » de s'impliquer d'avantage dans l'apprentissage scolaire du français (F.L.E.), la plupart¹⁰ estiment que cette « matière » « ne sert à rien », ils disent également que :

- "Je ne veux pas perdre mon temps"
- "Les exercices sont bêtes"
- "je ne comprends pas ce que veut le professeur"
- "C'est du « chkil » ! (futilité)"

Ils disent aussi que :

- "le français ne sert à rien"
- "la 'profa' se casse la tête pour rien"
- "je connais un peu le français, ça me suffit"
- "Je préfère travailler les matières essentielles"¹¹.

Cette conviction de perte de temps et de l'inutilité de l'apprentissage du français se traduit (en plus des contraintes pour l'enseignant que nous venons de signaler) par un climat peu propice au travail et à l'apprentissage de cette langue (bavardage, va et vient continu, absentéisme, altercations avec l'enseignant, refus d'obéir aux injonctions, refus de suivre les explications, de faire les exercices...).

Par la force des choses, un « détournement » des efforts et des temps impartis à cette discipline scolaire peu valorisante, selon les candidats au baccalauréat, est fait au profit d'autres matières (mathématiques, physique, chimie, sciences naturelles et même histoire et géographie) jugées plus importantes et surtout plus payantes ! Et d'ailleurs, sans trop s'impliquer dans le cours de français, la plupart réussissent à "tirer leur épingle" du jeu.¹² Ils obtiennent le prestigieux baccalauréat qui leur ouvre la porte de l'université. Est-ce à dire que cette langue est si bien maîtrisée par les lycéens qu'elle ne leur demande aucun effort d'apprentissage ou que l'épreuve de français au baccalauréat n'est qu'une formalité ?

Si effectivement, les notes obtenues sont assez bonnes, on ne peut pourtant pas affirmer (loin s'en faut) qu'elles sont représentatives du niveau réel de maîtrise de la langue ! Obtenir 10/20 et même plus, beaucoup plus est semble-t-il un jeu d'enfant pour beaucoup de candidats au bac ! Mais le niveau est une autre affaire ! Nous avons rencontré des néo-étudiants ayant obtenu 18, 19 et 20 sur 20 en français, pourtant ces derniers inscrits en médecine, pharmacie, ou architecture, ont manifestement de réelles difficultés dans la pratique orale et écrite de la langue.

¹⁰ Elèves de terminales de lycée d'enseignement général et technicum de Tlemcen.

¹¹ A fort coefficient au baccalauréat.

¹² L'épreuve de français au baccalauréat est-elle facile au point que bon nombre de candidats obtiennent si facilement la moyenne et même plus ?

Le désenchantement des nouveaux bacheliers, que nous avons suivis, dans le cadre d'une recherche en cours¹³, est perceptible dès le premier jour de la rentrée à l'université, lorsqu'ils découvrent brutalement que leurs nouveaux enseignants s'adressent à eux, font leurs cours, donnent des explications orales et écrites en ... français ! Chose qui semble les prendre au dépourvu pour la plupart.

En fait, c'est bien avant de pénétrer, pour la première fois, dans un amphithéâtre, une salle ou un laboratoire de leur département, qu'ils commencent à réaliser qu'ils ont définitivement quitté l'espace "aseptisé" de l'enseignement secondaire entièrement arabisé pour « atterrir » dans un « espace universitaire » où l'enseignement, la formation et l'information sont dispensés presque exclusivement en langue française, dans les différents départements des facultés de médecine, de sciences et de sciences de l'ingénieur.

Et cela commence par les notes, emploi du temps, listes et autres affichages divers rédigés en français destinés aux étudiants et que ces derniers peuvent lire sur les tableaux prévus à cet effet dans les couloirs et halls des départements cités plus haut et qu'ils ont du mal à déchiffrer.

Nous soulevons, à ce stade de notre étude un point sensible, celui de la place de la langue française dans le contexte universitaire algérien. Les précieuses instructions officielles concernant l'enseignement du français ont-elles vraiment, tout prévu en matière de programmes, progression, supports, stratégies, etc., pour atteindre ces fameux objectifs assignés à la langue française en fin de cursus scolaire et qui est de faire de l'élève algérien à la sortie du lycée, un utilisateur autonome de la langue française, autrement dit, un futur étudiant capable de suivre sans préparation préalable ses études en français ?

A-t-on réellement préparé le lycéen algérien arabophone aux études universitaires scientifiques en français ? la langue française qu'il a apprise dans les conditions que nous avons évoquées est-elle à même de servir de médium d'enseignement au niveau du supérieur ?

Le néo-étudiant a-t-il été préparé linguistiquement et aussi psychologiquement à cette nouvelle situation d'enseignement ?

La transition lycée-université n'est elle pas compromise en l'absence d'un véritable transfert des connaissances scientifiques d'une langue première d'enseignement (l'arabe) vers une seconde langue d'enseignement, rôle qui est assigné au français de façon « légère » et peu évidente ? Rien n'est moins sûr.

Conclusion

En définitive, nous pouvons dire que l'école algérienne, "malade" de son enseignement en général et de celui de la langue française particulièrement nécessite un "traitement" autrement plus approprié.

¹³ Thèse de doctorat : le français, médium d'enseignement en contexte arabophone algérien. Analyse des besoins langagiers des étudiants de première année scientifique de l'université de Tlemcen

Les instructions et autres directives officielles, conçues comme des "notices d'emploi" ont fait leur temps. Aujourd'hui, non seulement elles sont dépassées mais aussi contre-indiquées à l'ère de l'approche par compétences qui vise, au contraire, la personnalisation des enseignements, c'est-à-dire la prise en compte de l'apprenant, de ses compétences, de ses besoins, de ses objectifs propres. L'uniformisation des "traitements" (stratégies d'enseignement), le nivellement des objectifs et des actions pédagogiques didactiques ne peuvent que provoquer les effets secondaires désastreux que nous avons signalés : la démotivation de l'élève et de l'enseignant.

Bibliographie

- BECHIRI A., (1998). La pratique du français, langue étrangère dans le secondaire. Les sciences du langage dans l'enseignement des langues étrangères in Expressions. Revue de l'institut des langues étrangères n° 5 janvier 1998. Acte du colloque du 6 au 9 juin 1994. Université de Constantine
- BEILLEROT. J. , (1982). La société pédagogique. P.U.F. L'Éducateur, Paris. p 42.
- BENRAMDANE. F., (2004). (Re)lectures critiques à propos de "l'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov" de Malika Boudalia-Greffou in Cahiers de langue et de littérature n° 2 juin 2004, Université de Mostaganem
- BOUDALIA-GREFFOU M., (1989). L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov. Ed. Laphonic.
- BOUHADIBA. F., (2004). « De l'approche communicative vers l'approche par compétences. Enjeux et perspectives didactiques en Algérie » in Cahiers de langue et de littérature. Numéro spécial Sept. 2004. Université de Mostaganem
- GRANDGUILLAUME G., (1998). Le bilinguisme arabo-français : lien entre les peuples des deux rives de la méditerranée. in Education plurielle Euro- arabe. De la réflexion à l'action. Acte du colloque international organisé par l' AFAFE à l'UNESCO en 1998.
- OUJEDI-DAMERDJI A., (2002). Thèse de Magistère. De l'enseignement du français en classe de terminale aux besoins langagiers en cursus universitaire. Etude de cas : Le génie civil. Université de Tlemcen.

