



Éducation internationale et enseignement des langues étrangères dans les lycées algériens

Dr. Farid Mazi

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie
farid.mazi@yahoo.fr

Résumé

Œuvrer pour une école algérienne ouverte sur les langues et les cultures du monde est une ambition qui n'est pas hors d'atteinte puisqu'elle est à l'ordre du jour dans la politique éducative. À cet égard, notre texte tente d'interroger la question fondamentale de l'existence d'indices qui témoignent ou désavouent la présence d'une éducation internationale dans laquelle cohabitent les valeurs nationales et un enseignement consciemment perméable à la diversité culturelle et linguistique. Ces indices sont le produit d'un certain nombre de professeurs de langues étrangères au lycée et d'un inspecteur d'allemand qui ont accepté de répondre au questionnaire qui leur a été administré.

Mots-clés : langues étrangères, éducation internationale, représentations, culture éducative, plurilinguisme

التعليم الدولي والتعليم اللغات الأجنبية في المدارس الثانوية الجزائرية

المخلص: إن العمل من أجل إنشاء مدرسة جزائرية مفتوحة على اللغات و الثقافات العالمية يمكن تحقيقه في إطار السياسة التعليمية. الهدف من هذا المقال هو البحث عن مؤشرات تعكس وجود أو غياب تعليم ذو بعد دولي تتعايش فيه القيم الوطنية والتنوع الثقافي واللغوي. تعتبر هذه المؤشرات نتاج عدد من أساتذة اللغة الأجنبية في الثانوي ومفتش اللغة الألمانية الذين تم استجوابهم.

الكلمات المفتاحية : لغات أجنبية - عليم دولي - التصورات - الثقافة التعليمية - تعدد اللغات.

International Education and foreign languages teaching in Algerian high schools

Abstract

Working for an Algerian school system opened to the world languages and cultures is an achievable ambition for it is on the agenda of education policies. In this regard, this article questions any signs that confirm or contest the presence of an international education based on teaching methods that prone national values as well as linguistic and cultural diversity. These signs are the answers to a questionnaire that has been submitted to high school foreign language teachers and a German language inspector.

Keywords: Foreign languages, international education, representations, educational culture, plurilingualism

Introduction

Le plurilinguisme est un phénomène d'actualité sur la scène éducative algérienne. Il fait surtout écho à l'avènement de la réforme du système scolaire, initiée à partir de 2000, et ayant été une occasion historique afin de renforcer le statut des langues enseignées selon les moyens pédagogiques disponibles et les priorités idéologiques de l'État. De ce fait, Ferhani dépeint l'institution scolaire algérienne en pointant son ouverture remarquable sur les langues étrangères :

« Désormais, les écoliers algériens se voient offrir la possibilité de passer, dès la seconde année à une situation de diglossie (arabe et français) puis, de triglossie en quatrième année (arabe, français et tamazight), pour aboutir à une polyglossie au collège avec l'introduction de l'anglais. En outre, dès l'année prochaine, la deuxième année de lycée, verra l'introduction de la filière Langues étrangères, qui bénéficiera de l'enseignement d'une langue supplémentaire, l'allemand ou l'espagnol au choix de l'élève » (2004 : 13).

Dans cette optique, nous reconnaissons la présence d'une collection de facteurs qui ont donné naissance à cette répartition linguistique. Le débat sur la problématique de l'enseignement a été le théâtre d'un antagonisme criant entre la langue nationale et les langues étrangères, renvoyant selon les termes de Kaci, à une lutte obstinée pour un pouvoir culturel et social revendiqué sous le couvert de l'intérêt national et d'enjeux de développement (2001 : 185). Pour ne nous en tenir qu'aux deux langues étrangères principales, à savoir le français et l'anglais, la première tient le haut du pavé dans la mesure où elle est rehaussée au rang de langue étrangère prioritaire. Cette valorisation est redevable aux ténors de cette langue en Algérie.

Ils déroulent les arguments de sa présence séculaire, qu'il s'agit d'un acquis incontestable, que beaucoup d'efforts ont été consentis pour qu'elle soit enseignée

comme langue seconde et qu'il est irrationnel de faire table rase de tout cela et de recommencer à zéro avec l'anglais (Grine, 2004 : 130-131). Il est utile de rappeler que le français, en tant que langue seconde dans la période post-coloniale, s'est vu perdre ce statut lors de la première réforme éducative de 1970. C'est en raison de ce putsch linguistique qu'il a été officiellement désigné comme langue étrangère. Par ailleurs, et au-delà des considérations historiques et idéologiques, le facteur économique et les exigences de la mondialisation ont mis à jour la relation langue/développement. Apparaît dès lors les partisans de la langue anglaise qui n'ont tout de même pas réussi à asseoir cette vision dans le marché linguistique à cause de la crainte d'une montée incontrôlable de cette langue et de son aura culturelle menaçant l'avenir des États-Nations (ibid. : 132-133). Devant cette impasse, l'anglais a été maintenu deuxième langue étrangère après le français mais loin devant l'allemand, l'espagnol et l'italien.

1. Vers une définition de l'éducation internationale

Depuis plus d'une décennie déjà, une génération de recherches en didactique des langues tend à faire litière des rapports maître/élèves en classe préférant axer leurs préoccupations épistémologiques sur la formation du corps professoral et des apprenants à propos des représentations vis-à-vis du contact des langues.

En effet, elles abordent les aspects pluriculturels et plurilingues connexes à leurs contextes sociolinguistiques et socioculturels, Castellotti et Moore (2002), Byram (2007), Coste (2009), etc. Ces recherches s'attellent particulièrement aux caractéristiques de l'éducation interculturelle et la mise en avant d'une compétence à la fois plurilingue et pluriculturelle. Servant de tremplin à la réussite scolaire, cette même compétence est censée sous-tendre un basculement harmonieux d'un système linguistique à un autre et à construire chez les apprenants un répertoire verbale équilibré et évolutif. Ce sont ces démarches éducatives qui ont le pouvoir de réconcilier des « tensions a priori contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues » (Castellotti, Moore, 2002 : 21). Symbolisant les idéaux de la politique du Conseil de l'Europe tels que les atouts de l'intercompréhension entre les locuteurs de communautés linguistiques différentes et la solidarité entre les peuples, l'éducation plurilingue et pluriculturelle est un projet vital garant de l'épanouissement de l'école dans le sens où elle n'est pas destinée à une frange sociale privilégiée mais à tous les citoyens sur un pied d'égalité. Ainsi donc, elle est à concevoir comme

« une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, qui fonde une identité ouverte à la pluralité et à la diversité linguistiques et culturelles, en ce que les langues sont l'expression de cultures différentes et de différences au sein d'une même culture » (Cavali et al., 2009 : 8).

Parmi les stratégies didactiques mobilisées afin d'assurer la concrétisation d'une telle éducation, Castellotti suggère l'élaboration d'une approche intégrative qui s'abstient de considérer les langues étrangères séparément de la langue de scolarisation et prend en compte le fait que le même apprenant « développe un répertoire de moyens langagiers, certes distincts, mais en contact et en interrelation les uns avec les autres » (2008 : 22).

Bien plus, nous assistons aujourd'hui à la survenue d'une notion très proche sinon jumelle de la précédente, néanmoins peu connue dans l'espace francophone. Il est question de l'éducation internationale qui fait également référence à une éducation de type interculturel et se ressourçant inévitablement de plusieurs langues. Historiquement, cette appellation est apparue dans le programme-cadre de l'IB (baccalauréat international) institué en 1968 à Genève dans le but de former des élèves en leur proposant un contenu et une certification internationaux. Ce sont les travaux de Lebreton qui ont permis de l'incorporer à la terminologie de la didactique des langues. Ce jeune chercheur la pourvoie d'une définition en pleine gestation, mais qui cadre de façon éclairée son champ d'application et la dimension socioculturelle qu'elle pourrait couvrir puisqu'elle « renvoie davantage à la sensibilisation de l'enfant à des cultures différentes et aux divers enjeux mondiaux [...] » (2015 : 93). Ajouté à cela, l'auteur précise qu'un établissement international représente un espace « culturellement et linguistiquement diversifié, une école internationale véhicule une philosophie d'ouverture aux autres peuples, cultures et langues » (*id.* : 95). En termes plus nets, nous postulons qu'une éducation est qualifiée d'internationale lorsque l'enseignement lui-même a pour vocation de former des citoyens du monde disposant de valeurs universelles sans être acculturés ou dépouillés de leur identité d'origine.

2. À propos de la culture éducative

Avant d'évoquer sciemment cette notion, il semble de bon temps de focaliser l'attention sur le sens des termes qui la combinent. À vrai dire, le mot culture ne cesse de se faire profaner par un maniement hypothétique. Il est sollicité sans discernement pour référer au mode de vie ou aux us et coutumes d'un groupe ethnique. Nous pourrions toutefois alléguer que la culture s'infiltré d'une manière

intelligente et graduelle dans le comportement des acteurs sociaux, partageant le même espace, et ayant une histoire relatée par un code linguistique commun. Les façons d'être, de faire et de dire se connectent pour refléter diversement une culture donnée et une appréhension du monde singulière. L'anthropologue Linton résume cette notion en énonçant qu' « une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée » (1945 : 59). L'adjectif éducative convoque quant à lui les substantifs éducation et instruction. Son évocation fait sans doute penser à l'interaction entre discipline, inculcation des bonnes manières et savoir didactisé à l'école. Au même titre que la culture, elle engage toute la société. Ce qui paraît la faire valoir, c'est qu'en plus de son implication dans le traitement des questions morales, l'éducation a une propension en politique. Elle s'apparente à un « système régissant la formation des individus » et entrant dans le cadre de l' « éducation nationale », cite le *Dictionnaire de Didactique du Français* (Cuq, 2003 : 79). En didactique des langues, cette notion a commencé à germer avec l'énumération de certains constituants inclus dans la formation de la culture éducative. Dans la définition que propose Cadet, la famille et les espaces scolaires sont partie prenante dans leur mission éducative :

« La/ les culture(s) éducative(s) se construit (sen) t à partir des discours courants tenus dans les lieux de l'éducation -famille et institutions scolaires- dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels » (2006 : 46).

Certes, les lieux de prédilection qui produisent de la matière scientifique et stimulent la découverte du génie humain restent sans conteste l'école et l'université. En revanche, leur évolution inlassable qui s'origine dans la précipitation des avatars culturels et l'importance capitale de l'éducation s'accommodant aux besoins socio-économiques, incitent à ne plus les accaparer. Bennoune rapporte qu'une société de connaissance qui veille à la promotion du savoir exige « une collaboration et une coordination étroite entre le système éducatif et les organisations utilisatrices des produits du système éducatif » (2000 : 641).

3. Les représentations dans l'enseignement/apprentissage des langues

Le défi majeur que devra lancer une réflexion sur les représentations consiste à étudier en contexte leur rôle dans la facilitation de l'enseignement/apprentissage des langues ainsi que les potentialités des locuteurs à se familiariser avec la culture qu'elles portent. Cela est d'autant plus crédible qu'il existe maintes recherches relatives aux langues et à leur apprentissage qui ciblent au premier chef le rôle

positif des représentations développées par les apprenants au sujet des pays où ces langues sont parlées : Zarate (1993), Muller (1998), Matthey (1997), etc.

À titre illustratif, une recherche fort intéressante (1995) sur les représentations mettant à contribution l'IRDP (Institut de recherche et de documentation pédagogique) sous la houlette de l'Unesco a eu pour finalité de cerner à tous égards les images que les apprenants pourraient imprimer des pays dont ils apprennent la langue : l'Allemagne, la Grande-Bretagne et la France. Dans cette recherche, la méthode utilisée pour faire émerger les représentations est celle des mots associés : « un élément déclencheur est présenté aux sujets qui écrivent rapidement les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit » (Muller, De Pietro, 2015 : 52-53).

Il n'en demeure pas moins que les mots, aussi expressifs soient-ils, ne miroitent qu'une infime partie de la réalité, et partant, méritent d'être saisis dans une situation d'interaction. Les représentations, font savoir les mêmes auteurs, sont « des outils sémiotiques : mots de la langue pourvus de connotations [...] ; elles prennent forme, se transforment, se transmettent à travers la communication et possèdent les caractéristiques propres aux signes » (ibid. : 62). Dans le cas de la pluralité des langues et de leur apprentissage, la caractéristique primordiale des représentations est qu'elles sont instables. En l'occurrence, elles ne sont pas à cogiter résolument dans un système binaire opposant leur correspondance aux conceptions du chercheur à l'attrait qu'elles provoquent chez les informateurs qui les expriment. Elles deviennent tout juste des objets de discours et c'est par le médium d'une langue, qu'elle soit première ou non, que les représentations « s'expriment ou se trahissent, se dévoilent ou se dissimulent, se construisent ou se transforment » (Castellotti & al., 2015 : 103). L'accès aux représentations permet de montrer à quel point elles sont susceptibles de diversifier leurs fonctions dans la conduite des enquêtes en forgeant des compétences cognitives et discursives, en élaborant des connaissances du monde, en consolidant l'identité et en mettant en adéquation la langue et sa culture.

4. Enquête par questionnaire et question de recherche

Le recours au questionnaire s'est imposé à nous comme outil d'investigation sûr et rapide pour atteindre le maximum d'enseignants. Il débute avec une question brise-glace, une sorte d'entrée en matière qui rassure des informateurs qui n'ont jamais fait l'objet d'une quelconque enquête au cours de leur carrière professionnelle. Cette question est d'ordre général, claire, simple et donne envie de continuer (Berthier, 1998 : 87).

Ensuite, nous avons posé des questions d'opinion en alternant des formulations ouvertes, nécessaires pour obtenir des réponses riches et étudier les représentations, ainsi que des formulations bipolaires, qui permettent de situer l'enquêté en lui présentant deux propositions au choix (ibid. : 69-73). Les sept questions du questionnaire exploitent un vocabulaire accessible et cristallisent une structure qui conserve sa cohérence thématique. Il se subdivise en trois volets dont chacun est chapeauté par un titre qui renseigne sur un aspect du thème de notre projet : **a/ Culture et formation de l'enseignant, b/Élèves qui apprennent une/des langue(s) étrangère(s) c/ Langues étrangères et contenu d'enseignement.** L'articulation de ces trois titres concourt à une question qui préconise une analyse qualitative des données : les langues étrangères enseignées permettent-elles d'attester de la présence ou de l'absence d'une éducation internationale dans les lycées algériens ? Nous nous sommes rendu dans 14 lycées sis dans le centre-ville et la périphérie de la ville d'Annaba en plus du centre de correction du bac Saint-Augustin (session 2016) pour remettre le questionnaire à nos 16 enquêtés. Le public de notre enquête est riche, non point en nombre, puisque le questionnaire a été administré aux seuls enseignants qui maîtrisent le français pour pouvoir y répondre, mais de par leur profil de formation comme indiqué dans les deux tableaux ci-infra :

Tableau 1 : Profil des enseignants enquêtés titulaires d'un Master

Enseignants enquêtés par ordre chronologique	Sexe	Langue enseignée	Diplôme	Lieu d'obtention	Lieu de travail	Expérience
N°1	Féminin	Français	Master Fle	Université d'Annaba	Lycée Tahri Ali	4 ans
N°9	Féminin	Français	Master Fle	Université Constantine 1	Lycée Moubarek El-Mili	4 ans
N°10	Féminin	Français	Master Fle	Université de Souk-Ahras	Lycée Oued Kouba	3 ans
N°11	Masculin	Français	Master SLD	Université d'Annaba	Lycée Safsaf 2	4 ans
N°12	Féminin	Français	Master SLD	Université d'Annaba	Lycée Réda Houhou	2 ans
N°14	Féminin	Français	Master Fle	Université d'Annaba	Lycée 18 Février	4 ans
N°15	Féminin	Français	Master Fle	Université d'Annaba	Lycée Ibn Khaldoun	1 an

Tableau 2 : Profil des enseignants enquêtés titulaires d'une licence

Enseignants enquêtés par ordre chronologique	Sexe	Langue enseignée	Diplôme	Lieu d'obtention	Lieu de travail	Expérience
N°2	Masculin	Allemand	Licence	Université d'Alger 2	Lycée Saint-Augustin	7 ans
N°3	Féminin	Allemand	Licence	Université d'Oran	Lycée El-Hadjar	9 ans
N°4	Féminin	Anglais	Licence	Université d'Annaba	Lycée Réda Houhou	30 ans
N°5	Féminin	Anglais	Licence	Université d'Annaba	Lycée Safsaf 1	16 ans
N°6	Masculin	Espagnol	Licence	Université D'Alger 2	Lycée Moukaouama	8 ans
N°7	Masculin	Anglais	Licence	Université d'Annaba	Lycée Chaïba	13 ans
N°8	Masculin	Français	Licence (FLE)	Lyon 2	Lycée Sidi Salem	3 ans
N°13	Féminin	Espagnol	Licence	Université d'Alger 2	Lycée Boumarouane	3 ans

5. Culture et formation de l'enseignant

5.1. Thématiser la notion d'éducation internationale au profit des professeurs

La question brise-glace (Q1) vise avant tout une mise à l'épreuve circonstancielle des connaissances académiques des enseignants, dorénavant, désignés par l'abréviation (P) : Avez-vous déjà rencontré ou parlé d'un sujet proche de l'éducation internationale au cours de vos études universitaires ou formations professionnelles ? Voici quelques extraits sélectionnés :

- Non, on a jamais parlé de l'éducation internationale au cours de nos études scolaires ni universitaires ; (P1)
- Non, jamais ; (inspecteur d'allemand)
- Non ; (P4)
- Non jamais ; (P13)
- En toute franchise, il n'a jamais été question de la notion d'éducation internationale au cours de mes études ou dans mes formations en tant qu'enseignant de LE. J'entends donc parler pour la première fois ; (P7)

- Pendant le cursus scolaire, je ne me rappelle pas d'avoir discuté d'un sujet proche de l'éducation internationale, ni d'ailleurs pendant les formations ; (P10)
- Au niveau de mes études, le sujet de l'éducation internationale n'a jamais été entamé. (P12)

De toute évidence, les professeurs enquêtés n'ont pas connaissance de la notion d'éducation internationale ou d'un sujet équivalent comme l'affirment leurs témoignages écrits. La doxa didactique qui lui est inhérente ne dispose pas d'ancrage dans la formation des enseignants. Le questionnaire vient donc à point nommé pour la faire découvrir, en exposant dans un paragraphe explicatif précédant les questions, un commentaire accompagné de la définition donnée par Lebreton.

5.2. L'éducation internationale à la rescousse des cultures

Inscrite dans la même logique, la question suivante (Q2) intéresse les probabilités d'interprétation de la notion en objet par les professeurs : Quel sens pouvez-vous donner à une éducation de type international ? Après avoir aplani cette notion, il s'avère capital de savoir comment ils se la représentent pour pouvoir ensuite mettre en œuvre des pratiques de classe et proposer un contenu d'enseignement qui interpelle libéralement ses principes :

- C'est une éducation qui peut donner une ouverture d'esprit à des élèves incapables de voyager ou d'accéder à d'autres cultures ; (P8)
- À mon avis, une éducation internationale permet de faire une ouverture vers d'autres cultures, et aussi permettre à l'apprenant de s'intégrer dans d'autres sociétés sans difficultés ; (P11)
- Essayer de collecter les ressemblances dans les différentes cultures pour rapprocher les esprits et éviter tout ce qui mène aux conflits ; (P14)
- C'est le respect de tout ce qui est tradition, choix de religion, c'est l'ouverture aux cultures occidentales ; (P2)
- Une éducation de type international est basée sur un programme pédagogique qui permet à l'élève de s'intégrer sans difficulté à un cursus scolaire dans un pays étranger. (P5)

La possibilité de proposer des définitions pertinentes et renfermant des traits communs pourrait être un signe de la prédisposition des collègues enseignant une langue étrangère à adopter cette notion et à se la représenter de façon presque identique. La quasi-totalité des réponses mettent côte à côte éducation

internationale et accès à d'autres cultures. Cette équivalence n'est pas sans lien avec la possibilité de s'intégrer aisément dans une société occidentale pour y poursuivre des études.

5.3. Une prise de conscience interculturelle sous réserve

Cette question (Q3) vise justement à dégager des représentations relatives aux pratiques de classe virtuelles certes, mais qui pourraient être en adéquation avec la notion en objet : Préférez-vous que votre enseignement soit basé sur des valeurs universelles ou enraciné dans la culture locale ?

- Il faut apprendre à nos élèves les valeurs universelles tout en protégeant nos valeurs nationales ; (P2)
- Je préférerais que notre enseignement soit basé sur des valeurs universelles sans trop éloigner les apprenants de leur propre culture afin qu'ils soient ouverts sur le monde tout en étant attachés à leurs racines ; (P15)
- Bien évidemment, je préfère que mon enseignement soit basé sur des valeurs universelles tout en ayant pour point d'appui la culture nationale. Cela dit, je préfère un enseignement équilibré qui puise dans des valeurs partagées par l'humanité entière mais cela ne doit pas se faire au détriment de l'identité nationale et les valeurs qui soudent le peuple algérien. (P7)

Nous lisons dans le CECR qu'une prise de conscience interculturelle s'enrichit de la conscience qu'il y a un large éventail de cultures que celles portées par la langue de l'apprenant (2001 : 83). Il s'avère que cette prise de conscience est bien présente chez tous les enquêtés à la condition de dispenser un enseignement qui oscille entre les valeurs universelles et celles nationales. La pertinence des définitions qu'ils ont proposées au préalable au sujet de l'éducation internationale et l'équilibre soigné qu'ils entretiennent dans la vision de leur enseignement pourraient ménager une place de taille à cette philosophie éducative non seulement dans leur action en classe mais aussi dans le fonctionnement de l'institution qui les emploie.

6. Élèves qui apprennent une/des langue(s) étrangère(s)

6.1. Une exploitation pragmatique des langues par les apprenants

L'apprenant est sans doute un partenaire clé dans l'opération didactique. Lorsque son discours arrive à maturité, il traduit un désir ardent de maîtriser les langues pour elles-mêmes ou avec l'intention d'en faire une compétence pluriculturelle qui lui procure du prestige et une valeur ajoutée auprès de ses camarades ou de son professeur. Pour le savoir en profondeur, nous avons posé la question suivante

(Q4) : En général, le discours tenu par vos élèves pendant le cours, montre-il l'existence de connaissances de la culture véhiculée par la langue étrangère que vous leur enseignez ou cette langue sert juste de moyen de communication ?

- La langue française sert juste de moyen de communication ; (P14)
- La langue espagnole est surtout basée sur le fait qu'elle représente avant tout un moyen de communication ; (P13)
- Elle sert juste à échanger des propos ; (P4)
- Hélas ! pour la majorité d'entre eux, elle n'est qu'un moyen de communication dénuée de toute référence culturelle ou civilisationnelle ou autre ; (P6)
- Il est très rare de constater dans le discours de nos apprenants l'existence de connaissances relatives à la culture française. Pour la plupart, ce n'est qu'un moyen de communication ; (P15)
- Les élèves d'aujourd'hui ont abandonné la lecture et la langue sert juste de moyen de communication ; (P2)
- La langue est uniquement un moyen de communication vu les objectifs tracés par la philosophie de l'éducation algérienne ; (inspecteur d'allemand)
- On ressent l'existence de connaissances de la culture chez une minorité : ils veulent même poursuivre leurs études à l'étranger. (P3)

La parole des apprenants en classe est révélatrice de l'intérêt qu'ils vouent à la langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre. Par conséquent, cela nous amène à penser que le comportement des apprenants au regard des différentes langues étrangères enseignées au lycée, et en particulier le français, trouve toute sa légitimité dans l'absence d'un contexte approprié pour pratiquer continûment ces langues et s'imprégner de leur culture. Si certains enseignants dénoncent l'abandon de lecture ou la philosophie du système éducatif, cela ne devrait réduire en rien de la position pragmatique des apprenants. *A fortiori*, lorsque cette même position convoque pour nous la notion de motivation instrumentale (Dörnyei, 2001) reprise par Byram, et qui stipule qu'en fonction du contexte d'apprentissage, la relation entre la langue apprise et sa culture est absente dans les représentations des apprenants qui ne cherchent pas forcément à être proches des locuteurs natifs (2014 : 304).

6.2. La voix de l'enseignant : la face imposante de l'iceberg

Est-ce qu'une majorité ou certains de vos élèves parlent la langue étrangère que vous leur enseignez en dehors du cours ou pensez-vous que vous êtes leur seul (e) modèle linguistique ? (Q5) L'idée maîtresse qui en découle est de connaître la place de la langue de l'enseignant chez l'apprenant, qui, rappelons-le, peut

s'autonomiser en recourant à cette même langue dans des espaces et avec des interlocuteurs de son choix (les parents, des copains hors institution, le web, etc.).

- Peut-être un cas sur cent ! C'est lié beaucoup plus à l'entourage familial de l'élève car la génération d'aujourd'hui n'utilise que l'arabe (la langue maternelle) et la langue étrangère ne sort pas de la classe ; (P2)
- La majorité n'ont que l'enseignant comme modèle linguistique ; (15)
- Il ne fait aucun doute que l'enseignant représente le meilleur modèle linguistique pour les élèves ; (P7)
- Malheureusement, je suis leur seul modèle linguistique ; (P5)
- Il y a une toute petite minorité qui utilise la langue française en dehors du cours ; (P12)

À l'exception de quelques familles francophones et francophiles, la première proposition est à exclure. Ce qui fait que je suis le seul modèle linguistique. (P14)

Le *Dictionnaire de Didactique de Français* nous apprend, que dans le domaine pédagogique, le modèle « permet de définir ce au nom de quoi on agit en connaissance de cause et non quelque chose qu'il faut reproduire » (2003 : 169). Les témoignages ci-dessus confirment que seule une élite minoritaire s'arroge du privilège de s'exprimer en langue étrangère indépendamment de leur enseignant. Ces derniers, sont, dans la plupart des cas, une référence quasi-absolue pour leurs élèves, dès lors où leur voix s'impose à eux comme unique ou meilleur modèle linguistique. Il devient légitime de qualifier ce modèle de fort, pour reprendre l'expression de Cadet, qui admet que la profession d'enseignant représente le modèle que les étudiants ont le plus fréquenté « en tant qu'élèves tout d'abord et en tant que membres d'une société qui met régulièrement sur le devant de la scène médiatique le corps professoral » (2006 : 44). S'il a été prouvé que rarement ou même inadmissible pour un lycéen de faire montre de connaissances propres à la culture de la langue étrangère qu'il apprend, nous sommes d'avis qu'il est tout autant difficile de seconder son professeur ou reproduire avec fluidité la langue qu'il apprend avec lui en dehors de l'espace classe.

7. Langues étrangères et contenu d'enseignement

7.1. Un rapport paradoxal à redéfinir

Pour atteindre les objectifs d'une éducation internationale, Lebreton rappelle que l'UNESCO (1995) priorise un panel de plans à promouvoir dans le cadre de l'enseignement. Le premier renvoie aux connaissances que les apprenants doivent acquérir pour devenir des citoyens du monde. Elles englobent des sujets tels

que l'égalité des peuples, le maintien de la paix, les droits de l'homme, etc. (2015 : 93). La vérification de la présence de telles thématiques commence à partir de l'avant-dernière question (Q6) : Globalement, les thèmes abordés dans les programmes liés à la langue étrangère que vous enseignez, reflètent-ils une attention spécifique pour les valeurs universelles ou sont-ils centrés sur les intérêts et les valeurs nationales ?

- Il y a une ouverture sur les valeurs universelles dans les manuels scolaires où l'on trouve des textes qui abordent le racisme, la solidarité, les OGM ; (P8)
- Le programme lié à la langue étrangère touche également à des valeurs universelles et ceci à travers des textes d'actualité ; (3P)
- L'intérêt pour les valeurs universelles est manifeste dans la langue espagnole que j'enseigne ; (P13)
- Les thèmes abordés dans les programmes reflètent quelques intérêts spécifiques pour les valeurs universelles : eg peace, pollution and environment, poverty in the world, ethics in business, advertising, astronomy ; (P5)
- Oui, je trouve que les thèmes étudiés dans les programmes liés à la langue étrangère accordent une importance particulière aux valeurs universelles surtout en 2^{ème} et 3^{ème} année secondaire ; (P6)
- La diversification se trouve dans les programmes liés à la langue étrangère que j'enseigne. (P12)

Contre toute attente, les quelques extraits alignés ci-dessus montrent qu'il existe dans les programmes scolaires une détermination patente à explorer des thèmes de portée universelle et participant à l'enrichissement des connaissances encyclopédiques des élèves. Mais cela dénote également d'une sorte de paradoxe entre le fait que la langue étrangère représente pour eux à peine un moyen de communication et la présence d'une gamme de thématiques que partagent plusieurs nations. Si tant est que notre hypothèse soit juste, les élèves sont inflexiblement influencés par le contenu global des programmes qui accorde la primeur aux fêtes nationales et à l'histoire de l'Algérie :

- Le programme est centré sur les valeurs nationales (le texte historique en 3^{ème} année secondaire) ; (P14)
- Certains thèmes abordés dans les programmes portent un petit intérêt pour les valeurs universelles mais le reste est vraiment centré sur des événements et des festivités nationaux ; (P11)
- Beaucoup de thèmes sont centrés sur les valeurs nationales car l'intérêt est porté sur la citoyenneté. (P10)

7.2. L'institution éducative, un bouclier contre l'émergence d'une école internationale

Toutes les idées prises en charge par les questions précédentes convergent vers une question de clôture (Q7) posée à la seule fin de trancher la problématique de l'éducation internationale. À ce stade, nous cherchons à savoir s'il y a une relation de cause à effet entre la diversité linguistique et le type d'établissement. D'après votre connaissance du terrain éducatif, les différentes langues étrangères enseignées dans les lycées en Algérie (français, anglais, espagnol, allemand, italien) suffisent-elles pour qualifier d'internationaux ces établissements du secondaire ? Il s'ensuit les réponses ci-après :

- En aucun cas il est possible de qualifier d'internationaux les établissements du secondaire car ni la formation des enseignants et encore moins la formation du personnel administratif ne possèdent le profil scientifique et culturel nécessaire pour répondre aux exigences d'un établissement de type international ; (P7)
- Pas du tout. Nos établissements sont nationaux car le programme l'exige même si l'enseignant a la volonté ou la possibilité de s'ouvrir sur un ailleurs inconnu de nos jeunes élèves ; (P8)
- Non, elles ne suffisent pas. Il faut renforcer les échanges entre les établissements nationaux et internationaux ; (P2)
- Pour les langues (allemand, espagnol et italien) impossible parce que ces langues ne sont enseignées qu'en 2^{ème} et 3^{ème} année secondaire avec un programme qui ne répond pas aux valeurs internationales ; (inspecteur d'allemand)
- Non, pas d'une manière générale, car certaines matières ne sont pas basées sur des données universelles mais elles sont seulement liées à un programme algérien telles l'histoire et la géographie. (P3)

La récurrence des mots formation et programmes permet d'avancer qu'il s'agit des principaux mots clefs qui orientent la réflexion des enquêtés. Ils laissent entrevoir à quel point les lycées sont réfractaires à l'apparition d'une éducation internationale même embryonnaire, en dépit de l'engagement des enseignants. À ce propos, Lebreton réaffirme que « l'ouverture d'esprit de l'établissement, de son personnel et ses élèves, ainsi que la volonté de favoriser une conscience locale autant qu'internationale font de toute école un établissement international » (2015 : 95). Loin s'en faut, les langues sont ici enseignées pour elles-mêmes et les établissements, vraisemblablement trop idéologisés, requièrent une assise culturelle et un curriculum qui prônent des contenus internationaux et sensibilisent les acteurs de l'éducation aux idéaux universels. Plusieurs autres réponses évoquent le volume horaire réservé à l'apprentissage de ces langues, considéré comme insuffisant pour informer des apprenants trop intéressés par l'évaluation, de la culture véhiculée

par les langues apprises. En deux mots, tous les ingrédients sont réunis pour freiner une quelconque manifestation à même d'envisager un processus d'internationalisation des établissements à la lumière d'un plurilinguisme planifié mais faiblement exploité.

Conclusion

Le rapport langues-culture tel qu'établi par les témoignages écrits de nos enquêtés constitue un dilemme didactique à étudier plus profondément. Sous cet angle-ci, le plurilinguisme en vigueur dans les établissements du secondaire ne peut être synonyme d'une éducation à l'international. C'est le portrait d'une culture éducative soucieuse de préserver un certain ascendant sur la formation des enseignants et des enseignés au grand dam de sa prospérité. En méditant sur les liens dialectiques entre la langue et la culture, Fitouri, éminent spécialiste des questions de l'éducation, la décrit comme étant une pièce majeure dans le puzzle de la culture. Il conclut de ce fait à l'existence d'un déterminisme culturel dont la langue serait l'expression la plus manifeste. (1983 : 174-175).

Nous ajoutons pour notre part, que la langue est un outil de communication par excellence. Porquier et Py défendent l'idée de l'inextricable relation entre l'apprentissage et la communication au point où « l'apprentissage d'une langue est une activité de communication, et la communication est une activité d'apprentissage. Ce qui signifie que c'est pour répondre à des problèmes de communication que l'on étend son répertoire verbal [...] » (2013 : 8). Mais cela ne représente que la portion apparente d'une série de fonctions. La plus existentielle est à chercher au sein d'un groupe d'intérêt, le développement de sa pensée et de son histoire commune, qui ont tous besoin d'être immunisés.

En parallèle à ces observations, les témoignages des professeurs recèlent un nombre considérable d'indices qui plaident en faveur d'un enseignement des langues étrangères sans aspirer à l'internationalisation des établissements. Nous retenons la méconnaissance du sujet par les enseignants, le désintérêt de leur formation, le renfermement de l'institution, etc. D'autre part, la prise de conscience chez nos enquêtés de l'utilité d'une éducation internationale n'est pas à sous-estimer, quitte à les distancier quelque peu de leur culture locale.

Même si cela ne risque pas de changer les règles et les principes de l'institution éducative, la possibilité d'engager un débat sérieux entre les réseaux pédagogiques (formateurs, enseignants, conseillers pédagogiques, concepteurs des programmes et des manuels scolaires, académies, multiples organes du ministère de l'éducation) pourrait aboutir à la création de lycées pilotes. Dans ce cas précis, un travail sur des

contenus internationaux en coopération avec des instances éducatives étrangères serait mis sur pied. À présent, et isolément de toute perception utopique ou prétentieuse, un rempart hermétique semble avoir été dressé devant un pareil projet. Tout compte fait, il y a lieu de comprendre que l'institution éducative algérienne est ouverte sur les langues étrangères, en croisant à tout hasard des sujets à traiter d'ordre national et international, mais elle se montre protectionniste quand il s'agit de les rentabiliser en les dosant d'idées visiblement stéréotypées.

Bibliographie

- Benbouzid, B. 2009. *La Réforme de l'Éducation en Algérie : Enjeux et Réalisations*. Alger : Casbah.
- Bennoune, M. 2000. *Éducation : Culture et Développement en Algérie*. Alger : Marinoor ENAG.
- Berthier, N. 1998. *Les techniques d'enquête : Méthode et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Byram, M. 2014. « La compétence interculturelle » In : Blanchet, Ph & Chardenet, P. (Dir). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Rennes : éditions des archives contemporaines. p. 303-310.
- Cadet, L. 2006. « Des notions opératoires en didactiques des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2. *Recherche en didactique des langues*. Colloque Acedle ». Pas-de-Calais. p. 36-51.
- Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : DGLV.
- Castellotti, V., Coste, D., Duverger, J. 2008. *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Tours : ADEB.
- Castellotti, V., Coste, D., Moore, D., De Margerie, Ch., Moussouri, E. 2015. « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage ». In Moore, D. (Coord). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier. p. 101-131.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., Van de Ven, P.-H. 2009. *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Langues dans l'Éducation Langues pour l'Éducation*. Conseil de l'Europe.
- Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (Dir) 2013. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : Clé International.
- Ferhani, F.-F. 2006. « Algérie, l'Enseignement du Français à la Lumière de la Réforme ». Paris : Armand Colin. *Le Français aujourd'hui* n° 154. Paris : Armand Colin, p. 11-18.
- Fitouri, Ch. 1983. *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Grine, N. 2004. « Mondialisation, langues et identités (s) nationales (s) en Algérie, quels choix s'offrent à nous ? Bouhadiba, F. (Dir). *Revue Maghrébine des Langues : Linguistique et Didactique au Maghreb* n° 3. Mostaganem : Éditions Dar El Gharb, p. 119-135.
- Kaci, T. 2001. *Réflexions sur le système éducatif*. Alger : Casbah Éditions.
- Lebreton, M. 2012. *L'enseignement de la langue additionnelle dans le Programme Primaire du Baccalauréat International : Comment les membres de la communauté scolaire perçoivent-ils les objectifs, le rôle et les stratégies d'enseignement ?* Thèse de doctorat en Didactique des Langues et en Éducation.

Lebreton, M. 2015. « S'approprier une langue additionnelle en contexte multilingue et multiculturelle : réflexions autour d'une Éducation internationale » . In : Lebreton, M. (dir.), *La didactique des langues et ses multiples facettes*. Paris : Riveneuve éditions, p. 89-106

Linton, R 1945. *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Collection Sciences de l'éducation.

Muller, N., De Pietro, J.-F. 2015. Que faire de la notion de représentations ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In : Moore, D. (Coord), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, p. 51-64.

Porquier, R., Py, B. 2013. *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*. Paris : Didier.

Notes

1 D'après le ministre de l'Éducation nationale, les tendances mondiales sont en faveur de l'introduction prématurée des langues étrangères de large diffusion et leur maîtrise par l'ensemble des citoyens au terme de leur scolarité. Il est donc recommandé d'introduire le français en qualité de première langue étrangère dès la deuxième année primaire ; l'anglais comme deuxième langue étrangère dès la première année moyenne ; l'ouverture d'une filière langues étrangères qui, « tout en confortant les deux langues dont l'élève aura entamé l'apprentissage avant l'entrée au lycée, lui offrira la possibilité d'en étudier une troisième » (Benbouzid, 2009 : 83-84). Signalons dans le même ordre d'idées, que le déficit dans l'effectif du corps professoral qu'a connu certaines zones recluses de l'Algérie, ainsi que les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère alors qu'ils ne maîtrisaient pas suffisamment la langue arabe, ont poussé les concepteurs de la réforme éducative à décaler d'une année le français en l'introduisant en troisième année primaire.

2 La compétence plurilingue et pluriculturelle est « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là une superposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (CECR, 2000 : 129).

3 Parmi les sujets enquêtés figure un inspecteur d'allemand en poste depuis 5 ans et titulaire d'une licence de l'université Ahmed Ben Bella d'Oran.