



HAL
open science

Devenir enseignant de français langue étrangère en Libye : analyse des enjeux actuels et proposition d'un programme de formation contextualisé

Sami Abugafar

► **To cite this version:**

Sami Abugafar. Devenir enseignant de français langue étrangère en Libye : analyse des enjeux actuels et proposition d'un programme de formation contextualisé. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2021. Français. NNT : 2021PA030054 . tel-03651532

HAL Id: tel-03651532

<https://theses.hal.science/tel-03651532>

Submitted on 25 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ED 622 - Sciences du langage
Laboratoire DILTEC - Didactique des langues, des textes et des
cultures - EA 2288

Thèse de doctorat en Sciences du langage, spécialité
Didactique des langues et des cultures

Sami ABUGAFAR

**DEVENIR ENSEIGNANT DE FRANÇAIS
LANGUE ETRANGERE EN LIBYE**

*ANALYSE DES ENJEUX ACTUELS ET PROPOSITION
D'UN PROGRAMME DE FORMATION
CONTEXTUALISÉ*

Thèse dirigée par
Mariella CAUSA

Soutenue le 02 juillet 2021

Jury :

M. Jean-Marc MANGIANTE, Professeure, Université d'Artois (rapporteur)
Mme Mariella CAUSA, Professeure, Université Bordeaux Montaigne (directrice)
M. Giovanni AGRESTI, Professeur, Université Bordeaux Montaigne
M. Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur émérite, Université Sorbonne Nouvelle Paris3
Mme Marine TOTOZANI, Maître de conférences HDR, Université Jean Monnet St-Étienne
(rapporteur-e)

Devenir enseignant de français langue étrangère en Libye

Analyse des enjeux actuels et proposition d'un programme de formation contextualisé

Résumé

Cette recherche porte sur la formation des futurs enseignants de FLE qui rencontrent des difficultés après l'obtention de leur diplôme, tant au niveau des compétences linguistiques et professionnelles insuffisantes pour enseigner qu'au niveau des outils et des connaissances nécessaires pour poursuivre des études à l'étranger.

En nous appuyant sur le système de formation, nous analysons les contenus de formation sur le plan linguistique, pragmatique et disciplinaire après avoir procédé à une étude du contexte géopolitique et socio-économique du pays. L'articulation des différents éléments contextuels avec les aspects théoriques débouche sur une problématique affinée. Elle concerne la façon dont l'Etat libyen se préoccupe du développement des futurs enseignants de langues dans sa politique éducative mais surtout la façon dont fonctionnent les institutions universitaires en termes d'organisation, de pratique sociale et d'accès au savoir.

Une enquête sous forme de questionnaires et d'entretiens fournit des données exploitées à l'aide d'outils analytiques intra-discours et « para-discours ». La lecture croisée des données quantitatives et qualitatives révèle que les programmes de formation actuels sont imparfaits et faillés. Elle interroge la compétence de l'enseignant en raison de l'absence d'une préparation spécifique à l'enseignement, à la poursuite des études en France, à l'usage des TICE, et à la persistance des approches traditionnelles dans l'enseignement. Trois notions essentielles émergent de cette recherche : la motivation, l'harmonie sociale et l'autonomie. À partir de ces résultats, nous proposons des programmes contextualisés en deux volets qui offrent aux bénéficiaires le moyen de se projeter sereinement dans le milieu professionnel ou universitaire.

Mots clés : enseignement du FLE, formation initiale des enseignants de langues, autonomie professionnelle et personnelle, contenu disciplinaire, enseignement/apprentissage des langues, FOU et Futurs enseignants de langues (FELs).

Becoming a teacher of french as a foreign language in Libya

Analysis of current issues and proposal of a contextualized training

Abstract

This research examines the training of future EFL teachers who encounter difficulties after graduation, both in terms of insufficient linguistic and professional skills to teach and in terms of the tools and knowledge needed to pursue studies abroad.

Drawing on the training system, we analyze the linguistic, pragmatic and disciplinary contents of the training after having studied the geopolitical and socio-economic context of the country. The articulation of the different contextual elements with the theoretical aspects leads to a precise research problem. It deals with the way in which the Libyan state is concerned with the development of future language teachers in its educational policy, but especially with the way in which university institutions function in terms of organization, social practice and access to knowledge.

A survey consisting of a combination of questionnaires and interviews provides data that are analyzed using intra-discourse and "para-discourse" analytical tools. The cross-reading of quantitative and qualitative data reveals that current training programs are flawed and fallible. It questions teacher competence due to the lack of specific preparation for teaching, further study in France, the use of ICT, and the persistence of traditional approaches to teaching. Three essential notions emerge from this research: motivation, social harmony and autonomy. Based on these results, we propose contextualized programs in two parts that offer beneficiaries the means to project themselves serenely into the professional or academic environment.

Key words: Teaching of French as a foreign language, Initial Language Teacher Training, professional and personal autonomy, disciplinary Content, Language Teaching/Learning, FOU (French for University Purposes) and future language teachers (FELs).

À l'âme de Sirraj, mon petit frère
À Mohammed et Salima, mes chers parents

Remerciements

Je remercie de tout cœur Mariella Causa d'avoir accepté de diriger ce travail, de m'avoir accordé sa confiance et accompagné jusqu'à son achèvement. Merci aussi pour l'indulgence dont elle a fait preuve qui m'a permis d'être là aujourd'hui.

Je tiens à remercier la direction du Centre FCMB de m'avoir accueilli parmi ses formateurs pour m'occuper de la partie migrante de son public. Je remercie Virginie Lanzafame et l'équipe du pôle pédagogique qui, par leurs encouragements et leur soutien à plusieurs niveaux, ont beaucoup contribué à l'avancement de ce travail.

Mes remerciements vont également à toutes les personnes ayant souhaité ma réussite dans cette longue mission, pleine d'aléa et de suspens au-delà de sa portée scientifique. Quelle que soit la distance ou la proximité physique : merci à mes parents pour *alduea*, à mes sœurs, à ma petite famille ici... à mes princesses Roumaïssa et Maïssane, merci à Jean-Paul, à Catherine et à Dominique... sans votre soutien à tous, cette recherche n'aurait bien entendu pas été possible.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements aux enseignants de FLE qui se sont prêtés au jeu des questionnaires, et des entretiens, ils ont suffisamment pris à cœur notre recherche pour témoigner de leur vécu et de leur expérience en tant qu'enseignants et étudiants en langues dans les universités libyennes et françaises.

Sommaire

Introduction.....	10
<i>PARTIE I : CADRE CONTEXTUEL ET CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE</i>	17
Chapitre 1. Le contexte géopolitique et linguistique de la Libye	18
1.1 Aperçu chronologique des périodes importantes de l’histoire libyenne	18
1.2 Situation sociolinguistique, éducative et positionnement culturel.....	26
Chapitre 2. L’enseignement en Libye	51
2.1 Aperçu institutionnel	51
2.2 L’univers formatif : universitaire et/ou extra-universitaire.....	61
2.3 Enseignement au département de français de l’Université de Tripoli (DFUT)	71
<i>PARTIE II : ENJEUX DES PROGRAMMES DE PREPARATION ET DE FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUES</i>	103
Chapitre 3. La formation des enseignants de langues : enjeux institutionnels, professionnels et personnels	104
3.1 Formation initiale : quelle implication ?	105
3.2 Les aspects de la formation des enseignants d’une langue étrangère.....	111
3.3 La formation continue en langues	121
3.4 Formation extra-institutionnelle	126
Chapitre 4. Aspects humains et spécificité dans la formation en langues.....	134
4.1 Principaux acteurs dans la formation à l’enseignement des langues.....	134
4.2 Enjeux de la qualité dans la formation des enseignants de langues	141
4.3 Formation au Français sur Objectif Universitaire (FOU).....	172
4.4 Discussion conclusive : les effets du contexte sur le positionnement théorique du chercheur.....	186
<i>PARTIE III : DU DISPOSITIF D’ENQUÊTE AUX PRECONISATIONS POUR UNE FORMATION CONTEXTUALISÉE</i>	194
Chapitre 5. Présentation du dispositif d’enquête.....	195
5.1 Les objectifs de l’enquête	195
5.2 La population enquêtée, ses caractéristiques et la langue utilisée.....	196
5.3 Choix méthodologique et limites du protocole d’enquête	198
Chapitre 6. L’enquête par questionnaire	204
6.1 Objectifs du questionnaire.....	205
6.2 Conception du questionnaire	205
6.3 Composition du questionnaire	206

6.4 Analyse des résultats	214
6.5 Exploitation des résultats obtenus	260
Chapitre 7. Les entretiens	270
7.1 L'entretien semi-directif	270
7.2 Rappel de positionnement méthodologique des entretiens.....	271
7.3 Profil des interviewés.....	272
7.4 Objectifs et thèmes des entretiens.....	273
7.5 Préparation, modalité et déroulement des entretiens	275
7.6 Mode de transcription des entretiens.....	276
7.7 L'analyse des résultats	277
7.8 Résultats des entretiens	293
7.9 Analyse croisée et discussion.....	295
7.10 Conclusion de l'analyse croisée	300
Chapitre 8. Proposition : programmes de formation adaptés au contexte libyen.....	302
8.1 Introduction	302
8.2 Le bagage indispensable aux futurs diplômés des universités libyennes.....	303
8.3 Organisation des objectifs en fonction des effets attendus	307
8.4 Spécificités du contexte	308
8.5 Préalables à l'action : état des lieux, modalité de l'action et rappel de la problématique	310
8.6 Ingénierie de formation : dispositif pour une formation des enseignants en didactique du FLE en Libye (Actions)	317
Conclusion générale	350
Références bibliographiques.....	356
Table des matières	377
Index des auteur·e·s	384
Listes des tableaux, figures et schémas	387
Table des sigles et des abréviations	389

Introduction

L'enseignement des langues en Libye a connu, par le passé, des périodes d'instabilité à cause de la suppression ou la réintégration de telle ou telle langue étrangère dans le système éducatif. Depuis plusieurs années, c'est tout l'appareil éducatif du pays qui est touché, car la situation est conflictuelle entre la région Est et la région Ouest du pays, les gouvernements se succèdent à la suite de la prise de pouvoir des partis opposés.

Dans ce contexte, il est difficile de percevoir le rôle moteur de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le développement économique, linguistique, diplomatique et humain et il devient d'autant plus important de reconsidérer l'enseignement de ces langues, qui repose sur une « contradiction profonde », représentée par un objectif pratique et opérationnel qui se concentre sur l'utilité même de la langue, d'une part, et, d'autre part, sur un objectif social et culturel, signifiant que maîtriser la langue c'est accéder à l'univers symbolique en général. (Claude Springer, 1996). En sus du contexte, l'efficience d'une formation dépend de l'implication des formés en termes de motivation, des besoins et des compétences initiales, eux-mêmes construits par la compréhension des raisons d'apprendre. L'individu est davantage impliqué dans sa formation et son apprentissage favorisé s'il a le sentiment d'être utile en tant qu'acteur social engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux socio-anthropologiques des pratiques quotidiennes (Leopold Paquay, 1994).

Et pour qu'une politique linguistique équilibrée conduise à une participation accrue, il faut également susciter un engagement *de facto* des enseignants en tant que personnel responsable ayant un rôle prépondérant au sein du système de formation sur lequel tout repose. Même si l'enseignant libyen initie cet engagement et remplit son rôle pour favoriser l'appropriation et le développement des compétences chez les formés, il est souvent confronté à cet environnement sociopolitique et sécuritaire, voire à un environnement économique, académique, pédagogique, assez complexe et les défis restent nombreux.

Quand ils sont affectés à une classe, ces enseignants bénéficient rarement d'un encadrement et sont peu formés à changer d'environnement pédagogique. La raison est que la formation reçue est insuffisante dans le sens qu'elle ne leur apprend pas à prendre du recul, ni à adapter leurs méthodes. De plus, la formation initiale telle qu'elle est actuellement dépend principalement de l'enseignement universitaire classique sans une réelle perspective professionnelle correspondant aux projets des formés. Elle est plus centrée sur la théorie que sur la pédagogie et la didactique. Ces éléments sont interdépendants et jettent une ombre sur les performances linguistiques, culturelles et professionnelles des futurs diplômés en général et la

mobilité en particulier, car le manque de préparation dans le programme conduit souvent à un manque d'adaptation dans le pays d'accueil et expose ainsi au risque de ne pas profiter des opportunités d'un séjour à l'étranger.

La formation initiale doit leur permettre de surmonter la multiplicité d'obstacles pour créer un environnement propice à la réussite. Pour accomplir cette tâche, un remodelage de la formation grâce à un contenu contextualisé s'avère indispensable et notre proposition qui achève ce travail trouve tout son sens car elle s'appuiera sur les considérations présentées, l'analyse du programme existant et surtout sur les résultats qui seront produits lors de l'analyse des données.

Ainsi, cette étude se fixe comme objectif général d'aider les futurs enseignants, les enseignants et les institutions d'enseignements dans le domaine des langues, à tirer le meilleur parti des contenus relativement récents, contextualisés et liés à des objectifs plus spécifiques. Cet intérêt naît des nombreux échanges que nous avons eus avec des enseignants, spécialistes en FLE rencontrés en Libye et en France, ainsi qu'avec des lycéens ayant suivi des cours de français dans le pays. Ces discussions ont constitué le début de la réflexion sur cette thématique de recherche.

La position effective des enseignants de langues en Libye et leur faible niveau au début de leur carrière d'enseignant ou d'étudiant dans les universités françaises et les difficultés ressenties lors de cette mobilité, sont à l'origine de cette étude. Notre terrain de recherche couvre les départements de français de différentes universités libyennes, et en particulier le département de français de l'université de Tripoli en raison de son importance dans le marché du travail des enseignants de FLE et aussi car nous même nous y avons exercé le métier d'enseignant de FLE.

Les principaux objectifs que nous nous sommes fixés dans le cadre de cette recherche peuvent être énumérés comme suit :

- Faire un état des lieux de la situation de l'enseignement des langues en Libye, identifier et décrire ses éléments les plus importants et les facteurs qui l'influencent.
- Fournir une lecture contextualisée de la formation initiale et continue des enseignants de langues.
- Présenter les fondements théoriques de notions concernant la formation initiale des enseignants en lien avec le contexte libyen actuel comme la notion d'harmonie sociale.

- Déterminer les contenus disciplinaires pertinents en contexte pour la formation initiale des futurs enseignants de français.

- Présenter et illustrer les outils indispensables à la réussite universitaire pour tirer pleinement parti d'une période de mobilité en France et ce à trois niveaux : social, universitaire et institutionnel ;

- Proposer un contenu disciplinaire cohérent, compatible avec les besoins professionnels dotant les futurs enseignants d'un niveau professionnel approprié ;

- Sensibiliser les futurs enseignants aux outils numériques, dans leur dimension informationnelle ainsi que dans le domaine de la communication.

Au terme de notre recherche, nous avancerons une proposition d'un contenu disciplinaire cohérent, compatible avec les besoins professionnels de ces enseignants. Il s'agit d'un contenu de formation axé sur l'ensemble des paramètres de l'acte pédagogique tels que le programme, les méthodes et matériaux pédagogiques, les compétences et types d'activités, les techniques d'évaluation, etc. Ce programme vise également à faciliter l'intégration en supérieur des futurs diplômés, au cas où ceux-ci auraient l'opportunité de poursuivre leurs études dans un pays francophone.

Les enjeux de la formation initiale des enseignants libyens et futurs sont grands et les déceler n'est pas facile. Sa mise en cause ainsi que celle des compétences professionnelles refait souvent surface, en particulier lorsqu'il s'agit d'étudier l'évolution de l'enseignement/apprentissage du FLE en Libye. Cependant, aucune discussion ni aucune recherche ne semble avoir pris en considération jusqu'ici cette double dimension, pourtant cruciale, de la formation initiale en lien avec la préparation au monde universitaire français.

Ainsi, le choix de se pencher sur la formation des enseignants de langues n'est pas arbitraire, mais avant tout déterminé par une réflexion menée à partir de nos expériences professionnelles antérieures en tant qu'enseignant et de notre expérience de mobilité en France, notamment les difficultés rencontrées au niveau de l'intégration académique. C'est ainsi que notre intérêt pour la formation initiale des enseignants s'est focalisé sur la thématique de la formation initiale à l'enseignement des langues, pour nous le français.

Une autre raison qui explique cette étude tient à des contingences matérielles. Depuis 2007, le français est à nouveau enseigné dans l'enseignement secondaire, d'abord sous la forme d'« écoles spécialisées – filière Langues », puis il est devenu une matière obligatoire ou optionnelle selon les lycées. Le manque d'enseignants qualifiés capables d'enseigner le français dans le secondaire (Khadija Fshika, 2018) est une raison majeure d'un déficit didactique et un symptôme de la disparition de cette langue dans le panorama des langues enseignées. De plus,

les outils offerts par la technologie actuelle sont pratiquement absents des lieux et des programmes de formation. On peut par conséquent s'interroger sur la démarche d'ingénierie qui a présidé à l'élaboration des programmes de formation et sur l'importance de les réajuster afin de rendre la formation initiale – et l'éventuelle mobilité – plus appropriée aux besoins actuels. Tous les arguments invoqués et les analyses doivent ouvrir de nouveaux horizons à la recherche et fournir les indices qui nous permettent de répondre aux deux questions suivantes que nous avons jugées pertinentes pour la recherche et qui constituent de ce fait, le noyau dur de notre problématique :

1. Dans quelle mesure la formation dispensée dans les départements de français des universités libyennes, notamment à l'Université de Tripoli, prépare-t-elle les diplômés à l'insertion professionnelle dans leur métier d'enseignant ?

Cette première question concerne la formation initiale et la traite dans son ensemble. Elle est orientée vers une formation intégrant à la fois, un apprentissage disciplinaire (linguistique) et une formation pour initier à la didactique des langues et au monde universitaire en France dans le cadre de poursuite des études supérieures. Le rôle, les pratiques et la formation, qui ont contribué à décerner à l'enseignant libyen un diplôme, composent une des énigmes les plus marquantes de ce constat qu'on peut traduire par la question suivante : comment un futur enseignant libyen peut-il obtenir un diplôme avec un niveau inapproprié ? Cette question nécessite une identification précise et une analyse détaillée pour comprendre et déterminer ce qui contribue le mieux à répondre aux besoins et aux attentes de la profession enseignante.

2. En quoi cette formation facilite-t-elle l'insertion universitaire des étudiants libyens souhaitant poursuivre des études en France ?

Cette seconde question pointe la nécessité d'identifier la nature de l'intérêt que les étudiants libyens portent à leur formation à l'étranger, notamment en France. Se posent alors les questions suivantes : Quelle catégorie d'individus bénéficie de la mobilité et quelle est la valeur réelle que le bénéficiaire attache à une telle formation ? Quelles sont les implications – personnelles et professionnelles – de cette expérience ? Quel parti le formé tire-t-il de cette nouvelle expérience de vie ? Quels sont les facteurs susceptibles de développer ou d'entraver cette expérience ? Quelle formation, en lien avec le domaine didactique du FLE, préparerait-elle à ce type de mobilité dans le programme des universités libyennes ?

Il ne fait aucun doute que l'acquisition de nouvelles compétences est renforcée par la pratique, et ce savoir-faire est essentiel dans le programme de formation initiale des enseignants afin de « former des professionnels réflexifs, [et ainsi de] les préparer à analyser aussi bien la

réalité à laquelle ils sont confrontés que leurs propres pratiques » (Olivier Maulini et Philippe Perrenoud, 2009 : 55). Le choix de cette démarche réflexive par le futur enseignant lui permet de construire son répertoire didactique (Mariella Causa, 2012) et d'acquérir les techniques nécessaires pour mieux agir dans son contexte professionnel et gérer un système de plus en plus difficile dans un environnement où les ressources sont de plus en plus limitées, et la marge de manœuvre de l'enseignant parfois très étroite. Outre la posture réflexive souhaitée dans la pratique enseignante qui, avec la notion d'autonomie et d'harmonie sociale, constitue une notion opératoire à explorer dans cette recherche, nous nous attacherons à définir le rôle de l'enseignant sous l'angle de la professionnalisation, loin de l'image « démodée » de l'enseignant présenté en tant que transmetteur de savoir (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2017 : 132).

Notre recherche relève du domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE) et du français sur objectif universitaire (FOU) et se positionne au carrefour de deux disciplines : la didactique des langues et les sciences de l'éducation.

Pour confirmer nos hypothèses de départ et répondre aux questions que nous nous sommes posées, nous avons recueilli des données (écrites et orales) auprès des enseignant·e·s libyen·ne·s. Les données sont fournies par des questionnaires et des entretiens menés auprès d'enseignant·e·s libyen·ne·s de FLE exerçant dans différentes universités du pays. Quant à la méthode d'analyse, il s'agit, dans un premier temps, d'une méthode quantitative consistant en l'analyse linéaire et transversale permettant d'avoir des résultats chiffrés des réponses obtenues. Pour les questions ouvertes, l'analyse a été complétée par une autre méthode, inspirée et utilisée dans les thèses de l'équipe de Jean-Paul Narcy-Combes au DILTEC remontant aux travaux de Laurence Bardin, qui précise le thème, l'intensité et l'orientation de chaque réponse ainsi que le niveau de l'écrit académique.

Les réponses ouvertes nous ont permis par ailleurs de mesurer la compétence des informateurs en production écrite. Cette même méthode a été utilisée pour l'analyse des entretiens.

Quant à l'analyse qualitative, elle repose sur une interprétation plus approfondie des questions des entretiens. Dans ce cas, l'analyse se fonde sur le repérage et l'occurrence des mots utilisés et l'interprétation de ceux-ci dans les discours tenus par les enseignants interviewés. La combinaison d'une analyse quantitative et qualitative nous a permis d'avoir, tant que faire se peut, une interprétation plus objective des données.

Cette thèse s'organise en trois parties, chacune composée de plusieurs chapitres. La première partie, intitulée « Cadre contextuel et conceptuel de la recherche », fournit dans le

chapitre 1, une description de la Libye et de ses trois provinces historiques avant de placer le pays dans sa sphère d'influence régionale, arabe, africaine et méditerranéenne. Puis elle retrace les différentes époques et régimes politiques. Ensuite, les dimensions linguistique et sociale entrelacées et la dimension éducative sont expliquées ainsi que la genèse et la part des langues locales et étrangères. Enfin les structures étrangères dispensant l'enseignement de la langue française sont présentées, avant de traiter dans le chapitre 2 les structures locales telles que le Ministère de l'éducation et des études supérieures et les universités ainsi que le centre garant de la qualité de l'enseignement.

Le même chapitre (2) explore l'univers académique libyen sous l'angle de la formation universitaire et extra-universitaire. Les différents facteurs constituant la formation initiale des enseignants sont présentés ainsi que le processus en place pour former des enseignants de langues. Nous examinons également les ressources d'information en vue de préparer les futurs diplômés de l'Université de Tripoli (notamment le profil des formés, leurs enseignants et le mode de leur recrutement dans l'université, leur spécialité et leurs tâches principales), et décrivons de manière détaillée et critique le programme dispensé dans le département et une évaluation de sa qualité à la fin de ce chapitre. Nous pourrions ainsi être en mesure d'évaluer la formation en général et d'identifier certaines méthodes pédagogiques employées par les enseignants.

La deuxième partie intitulée « Les enjeux des programmes de préparation et de formation des futurs enseignants de langues », est consacrée, de manière plus précise, à la formation initiale des enseignants de langues avec une revue et une présentation de la littérature traitant des enjeux que nous avons estimés les plus importants (chapitre 3). Nous nous intéressons aux caractéristiques reconnues de la formation initiale des enseignants, à son interaction avec le système universitaire et au public auquel elle s'adresse. La formation continue est ensuite abordée dans le cadre de l'évolution de carrière et cette même partie nous livre un éclairage sur ses caractéristiques les plus importantes avant d'aborder la question de la mobilité qui clôture ce chapitre.

Cette réflexion sur les aspects les plus importants de la formation initiale se poursuit au chapitre 4 dans lequel on trouve une présentation détaillée des enseignants en tant qu'acteurs principaux dans la conduite de la formation et du public et des apprenants, en énumérant et en expliquant les termes qui les définissent pour éviter toute confusion. Elle pose également la question de la qualité des programmes d'apprentissage des langues et leurs enjeux dans la formation des enseignants de langues, avant d'aborder le thème de l'apport de cette recherche dans le domaine de la formation des futurs enseignants, dit (FOU). Enfin, un résumé d'une série

de sujets qui clarifient les enjeux de la recherche « problématiques » et leurs hypothèses boucle cette partie.

La troisième partie « Du dispositif d'enquête aux préconisations pour une formation contextualisée », propose d'abord une présentation des outils et méthodes utilisés liés à la population, à l'échantillon, à l'unité d'analyse et aux procédures de collecte de données (le questionnaire et les entretiens semi-dirigés) avec une description du protocole d'enquête et des limites de l'étude (chapitre 5). La conception de l'enquête et le traitement méthodologique sont associés à chacune des étapes suivantes. Le chapitre 6, consacré au questionnaire, présente les résultats de l'enquête suivant les caractéristiques de différentes variables (analyse descriptive) qu'on retrouve au chapitre 7 qui présente les résultats des entretiens. L'analyse des relations entre les différentes variables de l'étude et une analyse croisée des résultats des deux enquêtes viennent ensuite dans lesquelles on retrouve les hypothèses, validées ou non, qui sont à l'origine de cette recherche. Une discussion sur les résultats et une conclusion achèvent la partie de l'enquête. Le chapitre 8 constitue le noyau dur de ce travail. Ce dernier commence par un bref résumé des principaux résultats de l'enquête et des conclusions qui nous ont aidés à formuler la proposition d'un contenu de formation disciplinaire ; il s'agit d'un contenu contextualisé, intégré au programme existant qui peut également être présenté séparément en tant que formation indépendante. Une conclusion conclut ce travail avec un bilan et la reprise de quelques questions connexes apparues lors de la recherche et qu'il nous a semblé pertinent de mentionner.

Grâce aux résultats obtenus et aux propositions avancées dans cette étude, nous espérons que celle-ci contribuera au développement du niveau de préparation didactique de futurs enseignants de langues en Libye et à la création d'un équilibre entre les objectifs institutionnels et les objectifs réels de formation pour les universités libyennes et les établissements publics et privés. Aussi, souhaitons-nous que notre recherche puisse combler, tout au moins en partie, certaines lacunes, qui persistent dans la formation qualifiante pour l'enseignement des langues, et, en même temps, qu'elle fournisse un outil de formation facilitant l'intégration dans les universités françaises.

PARTIE I : CADRE CONTEXTUEL ET **CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE**

Chapitre 1. Le contexte géopolitique et linguistique de la Libye

1.1 Aperçu chronologique des périodes importantes de l'histoire libyenne

La Libye a connu des périodes sombres comme des périodes d'épanouissement sécuritaire, économique et politique. Évoquer ces périodes sous leurs différents angles et mettre en lumière les différents régimes politiques sous lesquels la Libye et ses trois provinces historiques, présentées ci-dessous, permet, à la fois de concevoir la dimension profondément réticulaire qui a construit le pays et son identité, mais aussi de mieux comprendre les enjeux sociaux ainsi que la complexité de la situation de l'enseignement en général, l'enseignement/apprentissage des langues en particulier.

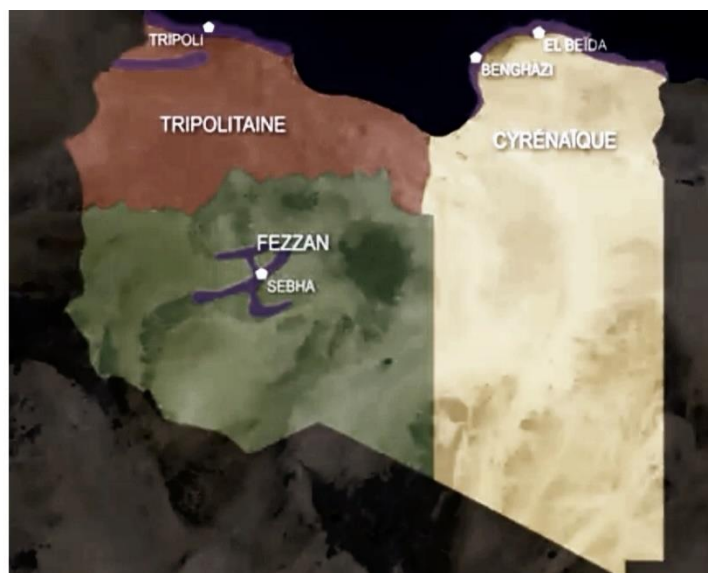


Figure 1 : Les trois provinces que compte le pays sont : la Tripolitaine à l'Ouest, la Cyrenaïque à l'Est et Fezzan au Sud-ouest du pays.

Plusieurs étapes décisives peuvent être présentées, dans cette partie, reprenant l'histoire riche et mouvementée de ce pays. Nous les avons classées en quatre périodes.

1.1.1 De la période préislamique à l'arrivée de l'Islam

À l'époque préhistorique et à la place du désert que l'on connaît aujourd'hui, il existait des champs et des forêts propices à l'installation et au développement d'une civilisation humaine. En revanche, la population du Nord du pays vivait grâce aux activités maritimes et ce bien avant la colonisation phénicienne et grecque, (Pierre Pinta, 2006 : 97).

1.1.1.1 La Libye grecque

Les Achéens, originaires de Crète furent les premiers grecs à fouler le sol libyen pour pratiquer le commerce qui se développa à partir du VIII^e siècle avant J.-C. Les Grecs continuèrent leur progression en Libye et fondèrent leurs cinq principales villes à l'Est du pays¹ pour répondre initialement au nombre important de candidats à l'émigration. Parallèlement, à plus de mille kilomètres à l'Ouest, les Phéniciens développèrent la partie côtière et fondèrent au VI^e siècle avant J.-C, leurs trois cités *lpqi*, *Sbrt'n* et *Uiat*² dans une province appelée alors par les Grecs la « région des trois villes ou *tri polis*³ ». Les deux civilisations (grecque et phénicienne) se développèrent sans contact jusqu'au IV^e siècle avant. Puis le Macédonien Alexandre le Grand venu d'Égypte, s'installa en Libye en -332. Après sa mort (-323), le royaume vécut une série d'alliances et de successions au trône. Le dernier Grec qui régna, fut le fils et successeur de Ptolémée VII qui installa son pouvoir en Cyrénaïque de -116 à -96, jusqu'à ce qu'il choisit de léguer la région à Rome, nouveau maître et vainqueur de Carthage, en -146.

1.1.1.2 La Libye Romaine

Les Romains débarquèrent pour la première fois en Tripolitaine vers -106. Un demi-siècle plus tard, César redessina la région et décida l'annexion de tout le royaume numide qui devint la province *africa nova* (l'Afrique nouvelle). Tandis que la Cyrénaïque (rattachée à la Crète en -67 par Pompée le Grand), fut réduite, par le Sénat, à l'état de province. Entre le I^{er} et le III^e siècle après J.-C, la mainmise de l'empire romain sur le territoire se renforça. Ainsi, d'importantes expéditions militaires furent lancées dans toutes les directions et ce, jusqu'en *Phazanie* (le Fezzan) où il y eut de nombreuses confrontations avec les Garamantes (les maîtres du territoire). Ainsi, vers 533 toute l'Afrique du Nord appartenait à l'empire romain sous la direction de Justinien. Il fut présenté comme un fervent de l'Église chrétienne et de sa défense et autorisa les Berbères à s'installer en Cyrénaïque. À ce sujet, Pierre Pita (2008) estime que cette incorporation a facilité la conquête arabe dans cette province désormais affaiblie.

1.1.1.3 L'arrivée de l'Islam en Libye

La diffusion du message de l'Islam fut extrêmement rapide et réussit en moins d'un siècle (entre sa naissance au Hijâz et la conquête de l'Espagne), à gagner plusieurs pays puis sa

¹ À savoir, *Taucheira* (actuelle Tukrah), *Ptolémaïs* (Tolmita), *Apollonia* (Soussa), *Euhesperides* (Benghazi) et *Cyène* (actuelle Chahat).

² Devenues *Lepcis magna*, *Sabratha* et *Oea* sous la domination romaine.

³ On nomme toujours « Tripolitaine » cette province du pays. À noter que les trois villes concernées sont ; *Oea* (actuelle Tripoli), *Leptis Magna* (Lebda) et *Sabratha* qui porte toujours le même nom.

progression cessa. Jean-Marie Klinkenberg (1994 : 142) évoque cette expansion « prodigieuse » de l’Islam qui a, plus officiellement, commencé après la mort de Mahomet [sws] ; il rajoute que « *Les Arabes conquièrent l’Égypte et la Cyrénaïque, puis l’Afrique du Nord (Carthage, 698) [...] la bataille de Poitiers (732) sonne l’arrêt de l’expansion arabe à l’Ouest* ».

En 644, la conquête conduite par Amr IBN AL-AS provoqua la chute des trois provinces historiques de la Libye, la Cyrénaïque suivie de la Tripolitaine la même année. Le Fezzan s’effondra un an plus tard devant Oquba IBN NAFI et ses combattants. Si l’on en croit l’histoire coloniale libyenne, seule la conquête arabo-musulmane a pu marquer à jamais l’histoire du pays. Enfin, et à partir du XI^e siècle, le pays connaîtra plusieurs affrontements et changements de maîtres comme le contrôle d’une partie du territoire de la Cyrénaïque par le Royaume du Kanem-Bornou, mais aussi les Normands qui parvinrent entre temps à s’emparer de la Tripolitaine 1143 à 1158. La ville fut livrée ensuite aux Génois en 1358, aux Espagnols en 1510, aux Chevaliers de Malte en 1530, aux Turcs en 1551 et enfin aux Italiens en 1911.

1.1.2 L’empire ottoman en Libye

L’arrivée et l’installation des Ottomans à Tripoli, dans la première moitié du XVI^e siècle, constitue la période la plus longue des colonisations dans l’histoire du pays. Elle a perduré près de trois siècles et demi et s’est achevée avec l’arrivée des Italiens en 1911. Le règne turc a surtout été marqué par deux périodes.

1.1.2.1 Gouvernance par la Sublime Porte ottomane

Après la reprise de Tripoli par les Espagnols puis les Chevaliers de Malte en 1530, la ville changea encore de nationalité et tomba aux mains des Ottomans en 1551 pour renouer avec le grand commerce. Mais, cette période fut marquée par le désordre et la corruption jusqu’à l’installation de la dynastie des Qaramali (1711-1835). Dès lors, un début d’unité s’installa entre les trois provinces libyennes avec le développement du commerce qui assura une certaine stabilité. Tripoli a ainsi bénéficié d’un statut mondial important et devint alors le principal relais entre la Méditerranée et l’Afrique musulmane (André Martel, 2016).

1.1.2.2 Fin de la dynastie Qaramali et retour à la source

À partir de 1790, la situation de la régence de Tripoli se dégrada et des différends surgirent au sein même de la famille Qaramali⁴. L’année 1835 marque la fin de cette dynastie et l’entrée dans une nouvelle ère pour l’Empire Ottoman. En 1859, l’organisation administrative

⁴ Entre autres, l’assassinat d’Ali Qaramali par son frère cadet en 1793.

du pays basée sur la gouvernance d'un Wali⁵ atteste toujours de la présence turque. L'arrivée des Italiens en 1911 mit fin à cette domination et l'Empire ottoman renonça définitivement à sa souveraineté sur le pays en 1912 en vertu du traité d'Ouchy. La Tripolitaine et la Cyrénaïque⁶ faisaient désormais partie du Royaume d'Italie.

1.1.3 De la domination italienne à l'administration franco-britannique

Consciente des potentiels économiques offerts par la terre libyenne, proche de la Sicile, l'Italie s'y implanta et mit en œuvre plusieurs initiatives afin de s'y établir de manière durable (André Martel, 2016). Les territoires de l'ancienne régence de Tripoli furent désormais nommés Libye par les Italiens, reprenant la désignation de l'ancienne province africaine de l'Empire romain. Toutefois, une résistance libyenne s'organisa et dura près de vingt ans. L'Italie continua son expansion en appliquant sa politique d'une main de fer mais en pratiquant en même temps une politique plus souple, comme en témoigne la promulgation de la loi fondamentale de 1919 qui a permis l'accès à « la pleine citoyenneté à tous les Libyens⁷ », (Federico Cresti, 2003 : 281). Elle sera remplacée par une autre loi votée en 1927 lors de la période fasciste⁸. L'élargissement de l'Empire italien s'est poursuivi en Tripolitaine et dans le Fezzan au Sud-ouest, jusqu'en mars 1931. Les deux régions ont été soumises et les regards se sont tournés alors vers la Cyrénaïque.

1.1.3.1 Province italienne

La conquête italienne de la Libye s'acheva en 1932 dans le sud (vers la région du Koufra). La résistance s'était progressivement affaiblie et les quelques villes - encore sous la gouvernance des chefs libyens – tombèrent définitivement devant la machine de guerre italienne. Les Italiens fusionnèrent alors les trois régions historiques (Tripolitaine, Cyrénaïque et Fezzan) en une colonie, laquelle devint, en 1939, une « province italienne ».

⁵ Fonctionnaire (gouverneur) chargé de gérer une zone administrative appelée *wilâya* (*Gouvernement*).

⁶ Les Français ont toujours gardé la main sur la troisième province historique du pays « le Fezzan ».

⁷ Alors que Tommaso Palmieri précise que cette loi « le « *Statuto* » ou Loi Fondamentale reconnaissait à certains libyens une citoyenneté », (Tommaso Palmieri, 2015 : 127).

⁸ Le Parti fasciste est arrivé au pouvoir en 1922 et sa politique coloniale, de plus en plus agressive, a plongé dans la confusion l'ensemble du territoire régional libyen.

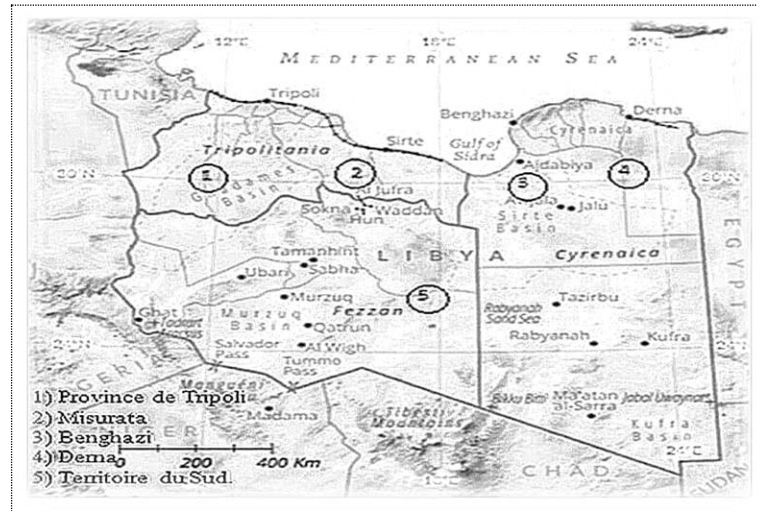


Figure 2 : Subdivisions provinciales en Libye selon le gouverneur Italo Balbo (1934-40)⁹

Après 1932, la vie civile se réorganise et de grands chantiers, notamment ferroviaires et routiers, s'ouvrent sur ce nouveau rivage¹⁰. Le dynamisme économique s'est ensuite accéléré, compte tenu de l'intérêt que la Libye représentait aux yeux des dirigeants italiens ; on peut lire dans le *Bulletin périodique de la presse italienne* (1937 : 2) que :

La Libye a une fonction précise et bien définie dans le système des positions méditerranéennes de l'Italie fasciste. Le quatrième rivage n'est pas une image de rhétorique, mais bien l'expression de position géographique, historique et politique qui se rattache directement à des intérêts vitaux et immédiats de l'Empire.

Pour attirer de nombreux colons italiens¹¹, un plan de répartition de terres agricoles et de construction de villages pour les agriculteurs a été instauré en 1938-1939 par deux organisations italiennes¹². Les Libyens conservèrent cependant leurs propres villages avec leurs mosquées, cafés, souks, Mudiriyya (administrations) et également leurs Maisons de *Fascio*, symbole du nouveau pouvoir. Le déclenchement de la seconde guerre mondiale signa un nouvel épisode de l'histoire libyenne.

⁹Cf. Tommaso Palmieri, 2015 : 151.

¹⁰ Le terme « rivage » ou plutôt *le quatrième rivage* (*La Quarta sponda*) est une idée coloniale concrétisée surtout dans les années 1934-1940. Compte tenu de la carte d'Italie, *le quatrième rivage* vient compléter les trois étendues littorales que possède l'Italie. Tommaso Palmieri (2015 : 145) note que « par cette expression, on indiquait le prolongement idéal de l'Italie et de son *Impero* au-delà de la Méditerranée ».

¹¹ Selon Jean-David Avenel et Paoletti Ciro (2014 : 90), le recensement de l'année 1939 dénombra 876 563 habitants, parmi lesquels 108 419 italiens (12,37 %).

¹² Il s'agit d'*Ente per la colonizzazione della libia* et *Instito Nazionale della l'Previdenza Sociale* (Muştafa Tarābulusī, 2012 : 29).

1.1.3.2 Les années de guerre 1940-1945

Pendant la seconde guerre mondiale, la Libye fut un champ de bataille où s'affrontèrent les forces franco-britanniques et les forces germano-italiennes¹³.

En 1943, la défaite des forces de l'Axe contre les Alliés marque la perte définitive de l'Afrique méditerranéenne qui est alors devenue une plateforme aérienne britannique tournée vers l'Europe méridionale. Les Anglais et les Américains se sont installés en Libye durant un quart de siècle (André Martel : 2016). En 1945, à la fin de guerre, l'émir Idris, exilé par les Italiens, fit son retour en Cyrénaïque.

1.1.3.3 L'administration franco-britannique

Après le départ des Italiens de Libye, la page coloniale est close grâce à l'une des clauses du « Traité de Paris » de 1947. L'Italie perd alors toute possession des pays colonisés en Afrique (Libye, Érythrée, Somalie) tout en préservant ses droits et ses intérêts.

Ainsi, le pays fut, une fois de plus, soumis à un nouveau régime gouvernemental puisque les provinces de Cyrénaïque et de Tripolitaine étaient gérées par l'administration militaire anglaise alors que le Territoire du Fezzan était administré par la France¹⁴. L'allié américain se contenta de construire à l'est de Tripoli, une énorme base militaire le *Wheelus Field*, dont l'aéroport, toujours opérationnel, est aujourd'hui baptisé *Mitiga International Airport*.

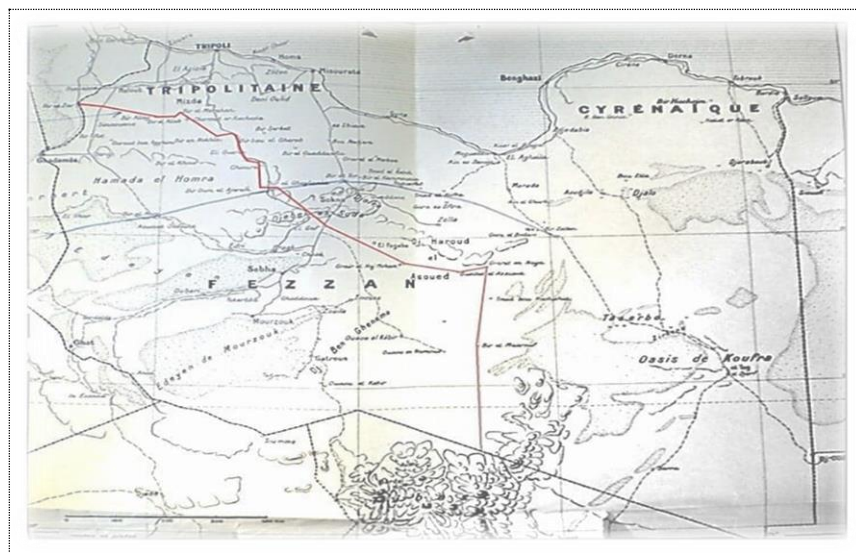


Figure 3 : Cartographie des trois régions précisant, par une ligne rouge, le territoire contrôlé par les français de 1943 à 1956.¹⁵

¹³ Abdallah Ibrahim (2012 : 91) souligne que pendant que l'Italie essayait de conserver la Libye « les forces britanniques s'emparèrent de la Cyrénaïque et de la Tripolitaine, alors que les forces françaises, stationnées au Tchad et au sud de l'Algérie, entreprirent d'occuper les régions du Sud de la Libye ».

¹⁴ Tommaso Palmieri nous fournit une copie de la décision du général Leclerc, attestant le rattachement administratif et financier du Territoire Fezzan-Gadamès (TFG) au Sud algérien. (p.210).

¹⁵ Source : ANOM/CAOM, 81F/980, Administration du Fezzan, suivi, situation politique 1951. Par Tommaso Palmieri (2015), [Consulté le 11/11/2017] Disponible à l'adresse : <http://iremam.hypotheses.org/1578>

Quelques années après la seconde guerre mondiale et jusqu'en 1949, le processus de souveraineté de la Libye s'accéléra et son indépendance fut alors proclamée le 24 décembre 1951 (mais actée par l'ONU seulement en 1955), elle devint ainsi une monarchie héréditaire avec Idriss Assanusi comme roi, (Clifford Edmund Bosworth et Emeri Van Donzel, 1986 : 764).

1.1.4 Le processus de l'indépendance à nos jours

La Libye accéda à l'indépendance à la fin de la période italienne et espérait que son développement se poursuivrait avec l'indépendance. À cette époque, les Libyens, avec l'aide des Nations Unies, ont déployé de grands efforts pour réaliser leur unité politique et promouvoir leur État. Cela a demandé de nombreuses années au cours desquelles le pays a traversé plusieurs phases.

1.1.4.1 Royaume-Uni de Libye (1951-1969)

Après avoir proclamé officiellement le Royaume-Uni de Libye, la monarchie entreprit un travail de fond basé sur un renforcement de l'identité arabo-musulmane de la société libyenne¹⁶ (Pierre Pinta : 2006). De plus, le nouvel État libyen bénéficia du soutien des pays occidentaux (la Grande-Bretagne, la France et les États-Unis) pour aider à la prospérité de l'économie du pays en contrepartie du maintien de bases militaires dans le pays ; ce qui explique l'influence de l'anglais et du français dans l'administration de la Libye.

La découverte du pétrole dans les années 1960-1961 a permis la modernisation du pays notamment pour les infrastructures de communication et d'enseignement. Le système éducatif libyen a été également amélioré grâce à une campagne de sélection et de formation d'enseignants. Parallèlement, de forts mouvements de contestation se développèrent en réponse à la présence des étrangers sur le sol libyen. Le Gouvernement répondit à ces manifestations par la répression jusqu'à l'été 1969, date à laquelle la monarchie fut renversée par un coup d'état.

1.1.4.2 Du Royaume à la république (1969-2011)

Dès le 1^{er} septembre 1969, la Constitution libyenne de 1951 fut abrogée et remplacée par une déclaration de nouvelle constitution publiée par le Conseil du commandement révolutionnaire 10 jours après. Le nouveau Gouvernement institua un plan de confiscation des biens des colons, des établissements dirigés par les occidentaux ainsi que la nationalisation des banques et des entreprises pétrolières américaines, françaises et anglaises. Ces mesures eurent

¹⁶ La Constitution libyenne décrit l'islam comme la religion d'État (art.5), la langue arabe est la langue officielle de l'État (art.18).

des conséquences bénéfiques tant aux niveaux sociétaux qu'économiques (Michel Quitout, 2007). L'État libyen déclara l'islam modéré comme religion officielle. Néanmoins, une multitude d'organisations a vu le jour en Libye, des plus modérées comme celles des frères musulmans, aux plus radicales comme celles des partisans du Jihad (contre lesquels l'État va s'opposer).

La Libye subit alors un embargo aérien, commercial et militaire décrété par les Nations Unies en avril 1992 et demande le soutien de l'organisation de la Ligue arabe. Mais selon les Libyens, cette dernière ne se montre pas assez solidaire, ce qui les pousse à se tourner vers l'Afrique noire. Plus tard, le pays est devenu plus que jamais un pays africain, appartenance concrétisée en 1999 par la déclaration de Syrte (ville côtière en Libye), qui a constitué le premier pas vers la création de l'Union africaine.

De ce qui semble être une déception arabe à l'espérance africaine, le pays a retrouvé son équilibre et l'a renforcé, notamment après la levée de l'embargo et la réintégration dans la communauté internationale au début de l'année 2000 ; les investissements ont aussitôt repris. Le pays a affiché ses ambitions en faveur du développement du continent noir et a opté pour une « Afrique pour les Africains ». Cette tendance africaine pourrait être une pénalité dans le destin futur du pays.

1.1.4.3 Perspectives actuelles (février 2011 à nos jours)

L'autorité d'*El Qaddhafi* fut contestée en février 2011. violemment réprimées par les forces armées, les contestations dégénérent en véritable insurrection qui démarra en Cyrénaïque (région historiquement rétive à son autorité). Un contre-pouvoir fut très rapidement mis en place à l'Est du pays. Il s'agit du conseil national de transition¹⁷ (CNT). Plusieurs pays ont reconnu ce nouvel organe dont la France qui a été, le 10 mars de la même année, le premier pays à recevoir ses représentants en tant que « représentants légitimes du peuple libyen ».

Dès mars 2011, l'OTAN¹⁸ bombarda les positions militaires des soldats « Qaddhafistes » jusqu'au 20 octobre 2011, date à laquelle, le convoi du *raïs* fut la cible de l'aviation de l'OTAN. Capturé vivant, son exécution fut annoncée, un peu plus tard dans la journée, par un haut responsable militaire du CNT.

Le 12 mars 2016, un Gouvernement « d'union nationale » (GUN) est formé. Ce dernier a initialement fait l'objet d'un rejet par les parlements de Tripoli¹⁹ et de Tobrouk. Soutenu par l'occident, les membres du GUN parvinrent à s'installer à Tripoli. Le pays reste plus que jamais

¹⁷ Le 14 septembre 2011, il devient l'autorité légitime du pays pour 86 Etats et peut désormais siéger à l'ONU.

¹⁸ Organisation du Traité de l'Atlantique Nord.

¹⁹ Nous rappelons que la Libye comptait désespérément, à l'heure de la rédaction de ce travail, trois parlements.

déchiré. Plusieurs tentatives ont été menées, au niveau international mais également aux niveaux régional et local, afin de trouver un terrain d'entente, mais en vain. Dans un contexte d'hyper violence, l'installation du nouveau pouvoir transitoire unifié d'Abdel Hamid DBEIBAH depuis mars 2021 semble une gageure. Reste à savoir si les Gouvernements de Tobrouk et de Tripoli vont céder toutes leurs prérogatives.

1.2 Situation sociolinguistique, éducative et positionnement culturel

Dans cette partie, nous nous sommes attachés à présenter la situation linguistique et éducative de la Libye ainsi que son positionnement territorial et régional. D'une part, nous allons identifier les langues de Libye à savoir, toutes les langues officielles, régionales ou minoritaires (appelées parfois dialectes) qui y sont, à travers l'histoire, implantées. Cela nous amène à nous interroger sur l'influence du développement linguistique sur la scolarité en général ou même sur les aptitudes à apprendre d'autres langues (Jean-Marc Defays, 2018). D'autre part, nous mettrons en exergue les différents statuts de chaque langue étrangère (désormais LE) que les Libyens peuvent utiliser et sur la place de celles-ci dans le système éducatif. La disparité institutionnelle d'accès à l'apprentissage du français sera évidente à travers un recensement des quelques structures francophones implantées dans le pays. Nous concluons ce point par une mise en avant du potentiel multi linguiste de la Libye en tant que pays porteur d'étiquettes correspondant aux multiples identités.

1.2.1 L'arabe aux multiples facettes et les langues régionales

Avant que l'arabe ne s'impose, plusieurs langues ont ainsi été en usage sur le sol libyen comme, entre autres, le berbère (ou tamaziyt), langue minoritaire et longtemps minorisée, qui continue à évoluer, tout comme le trait linguistique libyen dans son ensemble. L'objet de l'évolution de cette caractéristique linguistique n'est autre que de dépasser divers particularismes locaux tant culturels que linguistiques. Pour conserver ce dynamisme, une politique d'unité nationale a été implantée à l'aide du processus d'arabisation²⁰ en milieu scolaire. Il nous importe de développer ce trait linguistique à travers les langues parlées dans la

²⁰ En Libye, l'arabisation a commencé essentiellement à travers la scolarité, puis elle s'est renforcée à partir en septembre 1969, par une application « successive aux inscriptions publiques, à l'enseignement primaire, à tous les textes administratifs et aux mass-média », (Albergoni Gianni, 1975 : 302).

Libye d'hier et d'aujourd'hui et de mettre en lumière la politique linguistique et éducative concernant ces langues.

1.2.1.1 La langue arabe et ses variétés linguistiques

Arrivée « renforcée » en Afrique du Nord en 645, la langue arabe est une langue appartenant à la famille chamito-sémitique. Elle est officielle dans près de 23 États et se positionne aujourd'hui comme une langue importante aussi bien sur la scène régionale, nationale, que sur la scène internationale puisqu'elle fait partie des six langues officielles de l'Organisation des Nations Unies depuis 1973. Avant d'aborder les divers aspects linguistiques, régional et local, caractérisant la langue arabe, notamment l'arabe libyen (désormais A.L.), nous allons montrer par un bref aperçu historique les étapes parcourues par la langue jusqu'à son installation au Maghreb.

1.2.1.1.1 L'arabe en Libye et le processus d'arabisation

Les sources fiables d'informations ainsi que les données officielles sur ce sujet en Libye sont quasiment inexistantes. L'arrivée de la langue est cependant décrite sur tout le territoire du Maghreb. Dès lors, ce territoire a connu une arabisation et une standardisation linguistique principalement liées à la diffusion de l'Islam : « *C'est son autorité [le Coran] qui a garanti la cohésion de « l'arabe classique », variété d'arabe écrit relativement homogène à travers le monde arabophone et qui sert aussi à l'échange oral soutenu* », (Jean-Marie Klinkenberg, 1994 : 142).

Autrement dit, l'expansion de l'Islam fortement animé par le besoin de créer une unité religieuse mais aussi politique a ainsi permis à la langue « arabe » de perdurer. Il faudra, cependant, clarifier l'étendue historique de cette dernière qui, d'une manière générale, se décline en plusieurs vagues. Rita El Khayat (2003) met en lumière l'arrivée de cette langue et rappelle que les vagues d'arabisation ont connu deux périodes distinctes avant et après l'arrivée de l'Islam. Dans la première période, les variétés arabes se sont formées à partir des III^e et VI^e siècle lors de la conquête des Arabes et se limitaient aux villes (arabe citadin). Tandis que la deuxième période fut liée à l'arrivée des tribus Banu Hilal, Banu Sulaym aux XII^e et XIII^e siècles grâce à laquelle, les sources de la langue ont été enrichies (Taïb Baccouche, 1998).

En ce qui concerne le processus d'arabisation, il s'est opéré en respectant une forme diglossique de l'arabe : d'une part, il s'agit de l'usage de la langue écrite, fidèle à une seule norme pour assurer la diffusion des messages coraniques et les valeurs de la civilisation arabo-

musulmane. D'autre part, l'usage oral relevant d'un autre état de la langue qui a connu, dans le temps et dans l'espace, des évolutions spécifiques (syntaxique, lexicale, idiomatique etc.)²¹.

Dans le contexte libyen, il est clair que l'évolution de ce processus tient compte, bien évidemment, d'un facteur externe (contexte colonial) qui pourrait favoriser ou non la standardisation de la langue. À ce sujet, nous pouvons signaler qu'en Libye, l'apprentissage de la langue arabe a toujours été un sujet préoccupant à l'époque coloniale, dans le sens où les responsables étrangers se sont montrés tolérants vis-à-vis de son enseignement tout en gardant le processus sous contrôle. Après l'indépendance, sa situation s'est définitivement constitutionnalisée et l'arabe est devenu la langue officielle de l'État²². De plus, la Libye s'est ainsi donné les moyens d'une scolarisation massive à travers l'enseignement coranique ou classique qui a largement diffusé la connaissance de l'arabe standard moderne.

1.2.1.1.2 Les choix terminologiques de l'arabe, variés et complexes

On dénombre aujourd'hui plusieurs variétés dialectales et chaque pays arabophone se réjouit d'avoir la sienne²³. Francis Manzano et Fernande Krier (1999 : 81) les ont présentées en les scindant en deux catégories, il s'agit d'un côté de : « *L'arabe maghrébin*, parlé essentiellement au Maroc et en Algérie, avec des « variantes » en Tunisie, en Libye, en Mauritanie et à Malte » et de l'autre côté de : « *l'arabe oriental*, parlé en Syrie, en Irak, au Liban, en Jordanie, en Palestine, dans la Péninsule arabique et en Égypte ». À ce stade, certains auteurs distinguent encore ces deux langues parlées et préfèrent le nom « arabe médian » pour l'arabe maghrébin (Catherine Taine-Cheikh, 1978 ; Michel Quitout, 2007), et donnent le nom « arabe parlé formel », pour qualifier l'arabe oriental (Jean-Michel Tarrier, 2014). Dans notre contexte, l'arabe médian existe en Libye et tend à se développer²⁴. Cependant, ces multiples appellations et le positionnement par les linguistes sont courantes dans la réalisation d'une tâche linguistique telle que la description ou la définition d'une langue par opposition à un dialecte. Même en réunissant la totalité des critères linguistiques pertinents pour l'identification de cette différence, il semble difficile d'en fixer les limites.

Quant aux dénominations des différentes variétés, elles prêtent à confusion. Nous avons trouvé inutile, dans cette partie, de nous étendre sur des définitions détaillées de chacune d'entre elles, mais plus judicieux de les présenter dans leur globalité. En effet, des travaux linguistiques

²¹ Cet usage a répondu et répond encore aux nécessités de la communication dans la vie quotidienne, plus particulièrement dans les échanges commerciaux.

²² Dans l'article (18) de la Constitution libyenne. Voir Jacques Godchot : (1957 : 311).

²³ Jean-Marie Klinkenberg (1994 : p.97) parle des dialectes « régionaux ou nationaux ».

²⁴ Cette variété (et d'autres) s'opère dans des situations de communication semi-formelles. Cf. tableau 1 : p.41.

(Mélissa Barkat, 2000 ; Héba Medhat-Lecocq, 2017) relèvent les multiples caractéristiques structurelles qui permettent de distinguer les différentes variétés d'arabe comme le standard moderne de la langue arabe dialectal/régional ainsi que de l'arabe classique. Il convient cependant de classer ces variétés ou *glosses* comme suit :

- Variété « *classique* », « *littérale* » ou encore « *littéraire* » ;
- Variétés régionales aux caractéristiques singulières « *dialecte* » ;
- Variété intermédiaire, écrite et parlée, commune à l'ensemble du Monde Arabe dite « *arabe moderne* », « *vivant* » ou encore « *standard contemporain* ».

Bien que certains auteurs proposent de les définir comme étant *des registres* d'une même langue, puisqu'elles correspondent bien aux différentes façons d'utiliser un même code, l'utilisation de ce terme serait risquée car il englobe aussi l'arabe dialectal qui n'est pas forcément compris d'un pays arabe à l'autre. Joseph Dichy (1994) propose une terminologie qui regroupe les notions de standard, de dialecte et de *registre*, et met en avant une compétence de communication dite *pluri glossique*. Ce concept se rapporte à la compétence de l'arabophone qui se sert de plusieurs variétés ou selon le terme de l'auteur, de plusieurs *glosses* pour communiquer selon les circonstances.

1.2.1.1.3 L'arabe standard en Libye

Nous avons choisi de préciser davantage le statut de cette variété intermédiaire du fait de son expansion dans les pays arabophones avant de l'opposer à l'arabe dialectal libyen. En effet, les linguistes sont unanimes quant à l'importance de l'arabe standard qui correspond plus à l'arabe utilisé dans des articles, des émissions de radio et de télévision, des romans et certains discours politiques. Elle est considérée aussi comme la langue de l'enseignement scolaire et universitaire donc « *langue instituée* » selon la catégorisation des langues-objets de Patrick Dahlet (2017 : 145) pour qui ces langues renvoient à un type, « *des langues d'enseignement qui instaurent, supportent et valident la construction intellectuelle, morale et sociale des sujets* ».

Samir Abu-Absi (2012) présente l'*arabe standard moderne* comme proche de l'arabe classique et le distingue par les différentes variantes grammaticales et lexicales modernes tout en conformant son usage de l'écrit dans le monde arabophone. Il est désigné par le même auteur comme le « *dialecte* » arabe qui bénéficie d'une norme linguistique importante suscitant l'intérêt des arabophones par sa diffusion dans plusieurs domaines comme entre autres, les médias. Cette observation rejoint celle de Mélissa Barkat (2000 : 25) selon qui :

La radio et la télévision ont en effet permis à la grande majorité des arabophones, toutes classes sociales confondues, de se familiariser avec cette forme linguistique, même si elles n'en font pas, à l'instar des « lettrés », un usage quotidien.

Forme évoluée, version contemporaine (Héba Medhat-Lecocq : 2017), l'arabe standard se retrouve non seulement, dans l'enseignement (l'école), les organisations linguistiques, ou encore les grammaires mais aussi dans les dictionnaires, le courrier des lecteurs dans la presse, etc. Cette version de l'arabe standard est fortement présente en Libye.

Par ailleurs, si l'arabe en Libye est assez « standardisé », c'est parce qu'il est favorisé par les locuteurs au sein de la famille ou des groupes informels (amis, collègues de travail ...) ; d'où l'intérêt de Jean-Marie Klinkenberg (1994) pour l'aspect efficace fourni par ces situations de communication qui constituent autant d'institutions dans lesquelles se développent des comportements et se forment des représentations linguistiques.

Or, pour les locuteurs d'un même pays notamment en Libye, il ne semble pas très courant de faire appel à l'arabe standard pour communiquer mais les habitants optent plutôt pour la forme linguistique rattachée au pays dans son ensemble, ce que Mélissa Barkat (2000) appelle « *variété régionale ou dialecte* », dans lequel on retrouve le *parler* pour spécifier la ville ou le village d'origine. Il s'agit, entre autres, de la LM ou *la langue première* Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017) des habitants de ce pays. À titre d'exemple, l'arabe « parlé » dans un pays arabophone comme l'Égypte s'appelle *l'arabe égyptien*, langue initiale de la grande majorité des égyptiens, où existe le *parler* du Caire. Il en va de même pour *l'arabe marocain* pour le Maroc et *l'arabe libyen (A.L.)* pour la Libye. Nous nous proposons d'explorer les spécificités de notre dialecte libyen en tant que *glosse* utilisé par un locuteur libyen, mais aussi les caractéristiques de ses différents *parlers*²⁵.

1.2.1.1.4 Le dialecte libyen

Afin de mieux montrer le contexte dialectal de l'A.L., nous avons emprunté la conception de dialecte de Mélissa Barkat (2000) pour souligner qu'il s'agit d'un système de signes et de règles issus d'un même système défini comme « la langue » mais n'ayant pas acquis le statut culturel et social de cette langue qui s'est développée indépendamment. C'est une langue qui a évolué dans laquelle on retrouve encore d'autres variétés de système ou plus précisément « des parlers ». Bien que le dialecte se caractérise par un système indépendant et relativement différent de la langue dont il est issu, le « *parler* » lui, par opposition au « dialecte », est considéré comme un système de signes et de règles de combinaisons relativement unis et définis par un cadre géographique plus étroit (village, zone, région) et dont le statut social est, au départ, indéterminé. Les définitions utilisées varient selon les types de dialectes, parmi lesquels Jean-Marie Klinkenberg (1994 : 36) en identifie trois. Seules, deux

²⁵ Cf. Christophe Pereira, 2010.

définitions seront présentées dans lesquelles sera placé et développé l'AL²⁶. Les définitions adoptent ainsi l'ordre suivant :

→ Dialecte 1 : le mot dialecte peut désigner toute diversité géographique d'une langue (le français de Liège, celui de Tombouctou, l'allemand de Suisse, celui d'Autriche...). Dans ce cas, il peut également être désigné par le mot « régional » suivi d'un nom révélant la langue considérée. Le sens donné à « régional » peut être comparé au statut de l'arabe pratiqué en Libye dit l'arabe de Libye, de Syrie, du Maroc...

→ Dialecte 2 : le sens du mot « dialecte », selon le même auteur, désigne la diversité non géographique mais plutôt historique de la langue, un ensemble de variétés issues de la même langue. Aucune variété n'a, en principe, un statut supérieur aux autres. Nous avons l'exemple ici des variétés de la langue, arabe libyen, libanais, marocain.... Le dialecte libyen peut se référer à cette définition.

1.2.1.1.5 Les différents parlers en Libye

Avec le berbère (*Cf. supra*), l'A.L. demeure la langue de tous les jours, utilisée depuis l'enfance en famille, pratiquée couramment dans les contacts sociaux (cérémonies, dans la rue et au marché...). Il faudrait, cependant, tenir compte de différentes variations s'opérant dans ce même dialecte. En effet, Christophe Pereira (2010) a souligné dans sa thèse de doctorat la différence existant dans les parlers libyens avant de les distinguer en : parler citadin²⁷, parler montagnard et parler bédouin tout en mettant en avant l'importance du parler de l'Est et de l'Ouest du pays.

Ainsi, nous avons résumé ces outils d'intercommunication dans le pays en trois catégories distinctes, réparties sur trois régions. Dans la région de l'Est, le parler des habitants ressemble à l'arabe égyptien²⁸ et plus nous allons vers l'Est de la Libye, plus le langage s'égyptianise et alterne avec les vocables égyptiens, tandis que le parler des locuteurs de l'Ouest serait caractérisé par un trait linguistique proche des dialectes maghrébins. Il existerait un troisième parler très caractéristique de la région habitée par des bédouins et des ruraux du désert. Puis, nous pouvons également souligner que les parlers de l'Est et de l'Ouest du pays peuvent former les principaux parlers et se prêteraient aisément à l'intercompréhension de la part des habitants malgré la particularité de chaque parler, notamment au niveau phonologique d'une

²⁶ Arabe Libyen, connu aussi, comme nous l'avons abordé précédemment concernant « l'arabe de Libye » ou encore sous le nom d' « *Alamiya* ».

²⁷ Christophe Pereira (2010), thèse de doctorat soutenue en 2008 à l'INALCO, Paris, intitulée « Parler arabe de Tripoli (Libye) : phonologie, morphosyntaxe et catégories grammaticales ».

²⁸ Voir à ce sujet Pierre Larcher (2001) concernant le parler de la Cyrénaïque.

part, concernant spécifiquement les voyelles courtes et les inter dentales et d'autre part, au niveau grammatical²⁹. À titre d'exemple, seul le parler de l'Est vers Benghazi distingue le féminin du masculin pour les deuxième et troisième personnes du pluriel : *kitibtan* (avez-vous écrit ? pour fém.) à Benghazi et *ktibtou* (avez-vous écrit ? pour masc. et fém.) à Tripoli. La seule véritable difficulté de compréhension ressentie par les locuteur·trice·s libyen·ne·s de l'Est et de l'Ouest, réside dans les quelques locutions propres à chaque région.

À en croire certains chercheurs (Patrick Haimzadeh, 2011), la composition ethno-linguistique de la société libyenne n'est pas hétérogène avec plus de 95 % d'Arabes, ce qui favorise l'intercompréhension. Ainsi, l'analogie existe aussi bien au niveau de la pratique linguistique qui se fait autour d'une seule langue, qu'au niveau de la pratique religieuse³⁰. Les locuteur·trice·s libyen·ne·s rentrent *ipso facto* dans une homogénéité sociale et culturelle, qui peut faciliter donc la communication et garantir aux individus de se retrouver en situation d'interaction en permanence (Denys Cuche, 2010).

1.2.1.2 Le berbère

Le berbère est une langue qui se présente actuellement sous la forme d'un nombre élevé de « dialectes³¹ » ou « variétés régionales » dont l'immense domaine géographique s'étendait à l'origine de l'Égypte jusqu'à l'océan Atlantique, et de la mer Méditerranée jusqu'à l'Afrique noire. C'est pourquoi, de nos jours, la langue et la culture berbères sont partagées par différents groupes répartis dans différents pays. Cette hétérogénéité a une conséquence qui peut affecter l'intercompréhension entre les locuteurs de sorte que certains locuteurs berbérophones préfèrent (dans le cas extrême) souvent passer par l'arabe ou le français pour mieux se comprendre. À ce propos, Camille et Yves Lacoste (1991 : 280) indiquent : « *Le berbère est à la fois un et multiple. Alors que les traits communs sont partout visibles, on ne se comprend pas d'une région à l'autre. C'est que la langue n'a pas évolué de la même façon dans toutes les parties du domaine* ».

En Libye, la communauté linguistique berbérophone est consciente de cette évolution et tient compte des divergences des parlers et de l'usage de la langue qui n'est pas communément comprise par les locuteurs berbérophones. De ce fait, à l'exception des Berbères

²⁹ La conjugaison semble plus simple à Tripoli qu'à Benghazi.

³⁰ La population en Libye est de confession musulmane sunnite qui représente environ 98% de la population.

³¹ Les plus connus sont tamazight, le kabyle, le tachelhit, le rif, le tamasheq, le jerba, le chaoui, le judéo berbère.

qui parlent l'arabe hassaniyya ou l'A.L., la plupart d'entre eux font usage de langues berbères telles que le nafusi, le tamachaq, le ghadamès, le soknah et l'awjilah³².



Figure 4 : Localisation des zones berbérophones en Libye

Cette différence entre les frontières qui rend la délimitation des zones habitées par les berbères si floues, provient de conflits historiques d'ordre tant sociolinguistiques que politiques, desquels découlent entres autres le processus de l'enseignement de la langue.

Par ailleurs, la question de la langue berbère et de son enseignement nous fait remonter au début du siècle dernier. Un rapport publié par le Ministère de la colonie (1919 : 136) indiqua « la nécessité de favoriser l'étude de la langue berbère éventuellement ouverte dans les régions de Libye habitées par des populations berbères ». Cette reconnaissance de droit des Libyens à s'instruire dans leur langue d'origine (Federico Cresti, 2003) rencontra - continue à rencontrer - quelques contestations de la part des responsables de l'instruction du fait que les Berbères utilisent leur langue surtout dans les conversations familiales. Des locuteurs bilingues arabe/berbère, s'opposèrent aussitôt à son enseignement comme le souligne Anno scolastico (1918-1919 : 174), citée par Federico Cresti (2003 : 279) :

Le fameux chef Sleman Bei el Baruni lui-même berbère, interrogé sur l'opportunité de construire des écoles de langue berbère, [il] n'a pas hésité à répondre qu'une école de ce type serait complètement inutile, puisque les berbères eux-mêmes ne se dédieraient pas à l'étude de leur langue, puisqu'ils trouveraient plus utile d'apprendre l'arabe.

Aujourd'hui, la cohabitation de deux langues est effective au quotidien et nombreux sont les Berbères complètement arabisés, (Gabriel Camps, 2007). L'arabe écrit est maîtrisé par presque tous les Berbères. Pour des raisons politiques, la langue n'est toujours pas enseignée d'une manière officielle dans les écoles publiques et son apprentissage s'organise, souvent, dans le privé, (écoles, centres de langues, associations etc.).

³² CEFAN, ULAVAL - la Libye « L'aménagement linguistique dans le monde », [Consulté le 29/01/2017], disponible à l'adresse : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/libye.htm>

1.2.1.3 *Le tabaoui et le zaghawa*

Dans le contexte des langues présentes sur le sol libyen, ce point ne peut être conclu sans parler du tabaoui et de la langue zaghawa. Le peuple qui utilise ces langues occupe tout le long de la bande Est-Ouest qui borde ou chevauche, la rive méridionale du Sahara (Albergoni Gianni, 1975 : 168). On rappelle que la langue parlée par les Toubous ou les Teda-Daza ou encore « *les nomades noirs du Sahara* », (Jean Chapelle, 1959 : 177) appartient à la famille Nilo-saharienne.

Il est probable que les Zaghawais et les Toubous viennent du Yémen et peut être même de plus loin, en traversant des pays comme l’Érythrée, l’Éthiopie, le Soudan ou encore la République centrafricaine avant de s’installer et cohabiter dans les massifs du Tibesti, tandis que Pierre Larcher (2011) suppose que ces tribus sont probablement venues du Soudan voisin, mais cela n’a pas été affirmé d’une manière catégorique. Aujourd’hui encore, la composante « touboue » reste plus importante à l’échelle nationale et leur localisation géolinguistique se situe dans la partie sud du pays et plus précisément dans la région de Koufra en Cyrénaïque et aussi dans la région de Gatroun, au Fezzan, tandis que leur zone de peuplement est partagée principalement entre trois États ; Tchad, Niger, Libye et s’étend des rives du lac Tchad aux confins du Tibesti et du Fezzan avec une superficie de 1.300.000 km² (Catherine Baroin, 2003). Ses frontières sont mieux visibles sur la figure suivante :

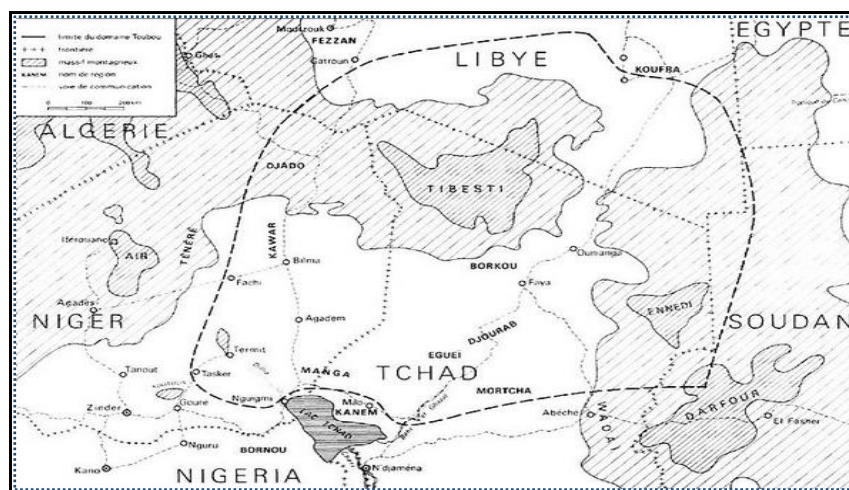


Figure 5 : *Domaine des Toubous.*

Nous devons reconnaître que les informations disponibles sur les Toubous libyens et leur langue restent rares, mais il est possible d’en parler en tant que tribus faisant partie du tissu social libyen et de la population indigène de la Libye tels que les Arabes et les berbérophones.

1.2.2 L'enseignement des langues étrangères en Libye

La situation de l'enseignement des langues étrangères est souvent signalée comme étant dépendante des contextes politiques, économiques, sociaux de chaque pays. Le système éducatif libyen a suivi et suit toujours ce principe à travers les différentes périodes de l'histoire du pays. Peu de langues ont pu résister à l'instabilité des réformes linguistiques en Libye et rares sont celles qui ont continué à être enseignées sans avoir connu une période de rupture du système scolaire ou universitaire. D'autres ont complètement disparu du programme libyen.

À travers son histoire, la Libye s'est ainsi dotée principalement de trois langues étrangères : l'anglais, l'italien et le français³³. À la fin du XIX^e siècle, ces langues étrangères sont parlées par la population de la région de Tripoli : l'anglais au sein des classes dirigeantes, l'italien dans le peuple tandis que le français était surtout utilisé par la population habitant le sud du pays, (Muhammad Al-Hasayisi, 2016). Aujourd'hui, ces langues sont toujours proposées dans les cursus universitaires contrairement à d'autres langues étrangères notamment, russe, hébreu et allemand dont l'enseignement appartient actuellement au passé.

Bien que les locuteur·trice·s libyen·ne·s choisissent d'apprendre une langue selon son importance en termes de perspective de travail ou pour poursuivre des études supérieures à l'étranger, leur choix est souvent limité et s'oriente vers l'anglais qui jouit d'une situation privilégiée. Il s'est imposé, depuis l'indépendance du pays à nos jours, comme la première langue étrangère la plus enseignée/apprise. L'anglais et le français sont les seules langues étrangères obligatoires enseignées dans le cycle secondaire. L'italien n'est enseigné que dans les deux principales universités du pays, à savoir Tripoli et Benghazi. Parmi les langues étrangères évoquées précédemment (à l'exception de l'anglais), seul le statut du français s'améliore surtout à travers son intégration dans la scolarité obligatoire.

Nous notons que l'enseignement de ces langues étrangères est dispensé dans des établissements publics et privés. Dans ce dernier secteur, les apprenants peuvent choisir entre les différents organismes privés comme les écoles et les centres de langues. Ceux-ci ne sont pas soumis au contrôle régulier du Ministère de l'éducation et de l'enseignement. La qualité de ces enseignements des langues dépend de la priorité de chaque établissement dans les deux secteurs, ainsi que de l'importance de la langue elle-même pour l'apprenant et des besoins liés à son apprentissage.

³³ Ce sont les seules langues étrangères enseignées actuellement dans certaines universités libyennes (Tripoli, Benghazi, Zawiya, Gryan, Sabha...), où elles se sont constituées en départements.

1.2.2.1 L'anglais, première langue étrangère

Par son usage quotidien dans le monde et sa présence dans le domaine de l'économie, de la science, de la technologie et des sciences humaines, l'anglais a incontestablement une renommée internationale et il a su largement imposer sa position dominante en tant que langue mondiale et bénéficie d'un statut particulier en Libye. En effet, il s'est développé rapidement dans le pays, grâce au contexte administratif et économique de l'après indépendance. Son influence s'est accrue surtout après la découverte du pétrole, en 1961³⁴. Pierre Lafrance (1968) réaffirme ce statut singulier et il avance que : « *la situation privilégiée fut confirmée quand, en 1962, soit dix ans après la proclamation de la souveraineté libyenne, les compagnies pétrolières américaines commencèrent, [...] à drainer vers elles l'essentiel de l'activité économique du pays*³⁵ ». Ce dynamisme économique a favorisé l'apprentissage de l'anglais et donc sa diffusion.

De plus, si l'anglais s'est imposé dans la société libyenne comme première LE, c'est aussi grâce à son intégration rapide dans le système éducatif libyen notamment dans l'enseignement secondaire. En effet, les responsables de l'instruction ont eu pour objectif de faire de l'anglais une langue véhiculaire et surtout une langue de spécialité préparant l'accès aux « lycées spécialisés » ou aux « écoles secondaires spécialisées ». En 2004, alors que le pays montre les premiers signes de transformation de sa politique de repli vers une politique d'ouverture à l'international, une nouvelle loi relative au système éducatif a vu le jour afin d'initier à l'apprentissage de l'anglais dès 9 ans. Il est désormais présent dans l'enseignement, du primaire jusqu'à l'université. En outre, l'anglais est une langue de l'enseignement supérieur, technique et scientifique, (médecine, pharmacie, technique médicale, école d'ingénieur, hydrocarbures...) ³⁶. Pour finir, malgré les efforts et le temps consacrés à développer l'enseignement de l'anglais ces dernières années, le niveau des locuteurs en anglais reste très modeste, marqué par un sentiment d'insuffisance, la langue anglaise ne peut pas encore prétendre au rôle d'une véritable langue véhiculaire dans le pays. La situation industrielle et économique du pays favorise l'usage de l'anglais certes, mais divers obstacles rendent difficile son développement : le caractère social et culturel de la société libyenne, l'attitude de certains

³⁴ Dès le lendemain des premières découvertes d'hydrocarbures, le Gouvernement libyen a décidé une plus grande insertion des langues étrangères. L'anglais fut alors enseigné à partir du cycle préparatoire.

³⁵ Le Monde diplomatique, octobre (1968 : 39). Il est à noter que la situation économique dans le Nord du pays avait un atout en termes de diffusion de la langue française. En raison de l'attrait de l'activité commerciale, des *Fezzanais* ont quitté leur région d'origine pour Tripoli ou Benghazi et cela « *allaient en effet accroître le nombre de libyens francophones, dont certains venaient de regagner leur pays après un long exil en Tunisie* », (ibid).

³⁶ Cf. tableau n°1 : p.41.

individus envers les langues étrangères, le manque de formation des enseignants, les programmes inadaptés, en sont quelques raisons.

1.2.2.2 La langue française

La présence et l'enseignement de la langue française en Libye remonte au XIX^e siècle. Comme pour l'italien, ce sont des écoles de missions religieuses qui ont initié à l'apprentissage de la langue française dans le pays. Abdelgiawad Bengaïel (1986 : 35) rappelle qu'en « 1876, des religieuses françaises qui dirigeaient une école à Tripoli, enseignaient dans cette langue ».

Depuis le milieu des années quarante jusqu'au début des années cinquante (période pendant laquelle la Libye avait été sous le mandat français et britannique), l'enseignement du français dans le pays trouve le chemin des écoles plus particulièrement dans le Sud du pays. Tommaso Palmieri, (2015 : 232) souligne que « l'enseignement du français a démarré seulement à partir de 1945 grâce à la présence au Fezzan de maîtres mobilisés, en provenance du Sud algérien ». Le même auteur observe que cette région saharienne a également été témoin de l'ouverture de trois ou quatre écoles primaires « qui permirent d'enseigner le français à environ cinq cents jeunes Fezzanais³⁷ ».

Quant au programme proposé, il est quasi identique à celui appliqué en Algérie et en Tunisie³⁸, deux pays frontaliers de la Libye, gouvernés à cette époque par la France. Pour mieux optimiser la diffusion de la langue, « des internats » furent aussi annexés à certaines de ces écoles pour accueillir les élèves issus des régions éloignées (Abdallah Ibrahim, 2012).

Dès 1968, le Ministre de l'Éducation soumettait au parlement un projet de réforme qui prévoyait que l'apprentissage du français serait dispensé dès la première année du cycle de base « préparatoire » (collège en France), au lieu de la première année du cycle secondaire (lycée en France). La durée de l'enseignement du français passait donc à six ans au lieu de trois. Les spécialistes de l'enseignement des langues en Libye suggèrent que la période entre 1965 et 1986 a été la plus réussie du système éducatif libyen en termes de l'enseignement du français (Khadija Fshika, 2018), bien que le projet d'intégration d'une durée de six ans n'ait duré qu'une année scolaire en raison du changement de régime³⁹. Ainsi, la nouvelle politique linguistique a marqué un changement considérable dans l'enseignement des langues étrangères en général et du français en particulier dont l'enseignement s'est poursuivi dans toutes les écoles publiques

³⁷ Le Monde diplomatique octobre (1968 : 39).

³⁸ Selon Tommaso Palmieri, le programme était légèrement modifié pour qu'il réponde au besoin d'« une assimilation rapide des termes et expressions courants, [...] l'objectif était moins la correction de la langue que la possibilité de s'exprimer en français », (ibid : 233).

³⁹ La destitution du roi par l'armée et l'arrivée au pouvoir *El Qaddhafi* le 1^{er} septembre 1969.

jusqu'au milieu des années 80, avant sa disparition définitive en 1986. Une fermeture définitive des départements d'anglais et de français a été aussitôt entreprise à la suite d'une tension politique et conflictuelle entre la Libye et les pays occidentaux notamment la France. Deux ans plus tard, les deux langues ont été réintroduites mais uniquement dans les facultés de langues, les instituts de langues ou encore les écoles privées. Le tableau ci-dessous offre un récapitulatif des grandes périodes de la présence de l'enseignement de la langue française dans l'instruction libyenne.

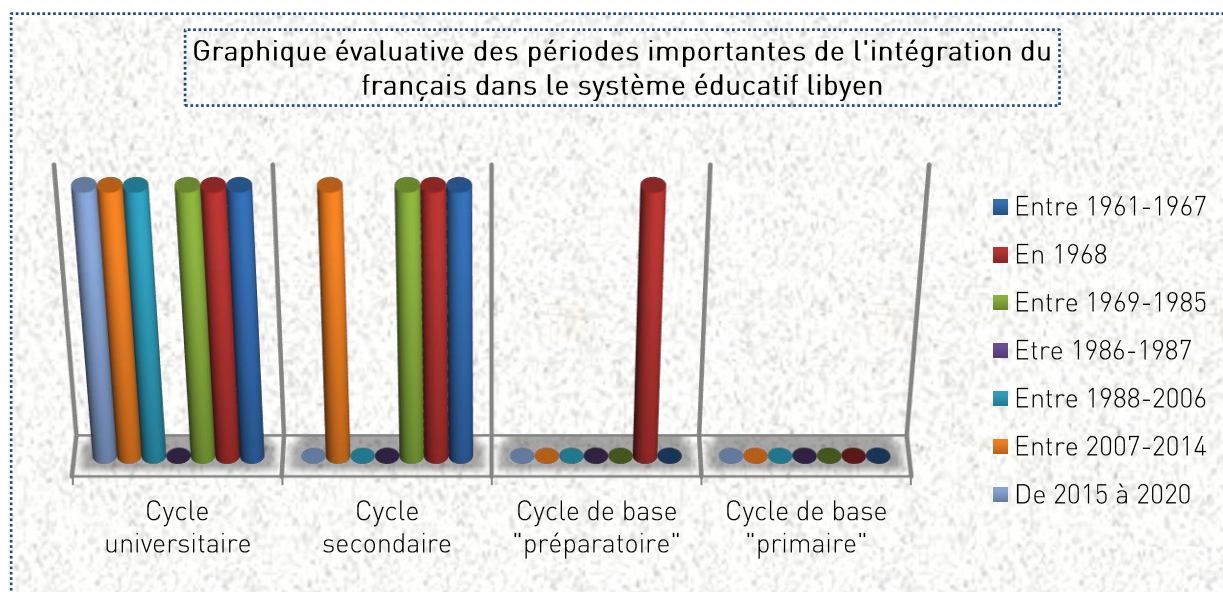


Figure 6 : Position linguistique et périodique du français en Libye (1961-2020).

D'après le tableau, le français a été absent du système éducatif pendant plus de vingt ans. Son enseignement avait, en revanche, été régulier à l'université à l'exception d'une année. Pour ce qui est des cycles de base « primaire, préparatoire » et secondaire, l'étude du français dans les écoles publiques est réapparue courant 2006-2007⁴⁰. Cet enseignement ciblait principalement le cycle secondaire et son enseignement était dispensé par des enseignants de FLE diplômés de différentes universités libyennes réparties sur tout le territoire.

La réintroduction de la langue française au secondaire en 2007 a donc donné naissance à une nouvelle vague de futurs francophones libyens dont le nombre ne cessait de croître. Cela impliquait la formation d'enseignants spécialisés pour assurer son enseignement et nécessitait ainsi que l'État fournisse les moyens pour la formation des enseignants de FLE (*voir supra*). Faute de trouver un équilibre parfait entre l'objectif ambitieux et la réalité de terrain, depuis 2014, le français souffre, à nouveau d'un manque de visibilité dans le système éducatif et son enseignement a tout bonnement été abandonné⁴¹ et retiré du plan curriculaire initial jusqu'à

⁴⁰ Voir *Le retour du français dans les écoles libyennes*, Ouest-France juillet (2007 : 2).

⁴¹ Cf. décision ministérielle en annexe n°1.

aujourd'hui. Il faut reconnaître que l'apprentissage de la langue française depuis son intégration dans le système éducatif libyen n'a pas été très fécond et l'année 1968 reste, sans aucun doute, la plus marquante de toutes les années. Indépendamment des raisons et des enjeux politiques promotionnels liés à la diffusion du français dans le pays, la pénurie d'enseignants formés en FLE est une importante raison dans nos motivations pour faire cette recherche.

1.2.2.3 Le statut de l'italien

Les différents ouvrages historiques et les recherches académiques concernant la Libye indiquent que la langue italienne doit avant tout son existence dans le pays aux différentes missions religieuses⁴² qui consacrèrent, très tôt, une partie de leur travail à sa diffusion. À l'époque de l'avant colonisation, l'italien fut déjà la langue « *la plus connue et utilisée à Tripoli par la majorité* » (Costanzo Bergna, 1925 : 154).

Selon Federico Cresti (2003 : 271), faisant référence à Ciampi (1996), la présence de l'école italienne en Libye remonte à une époque qui précède de plusieurs décennies la conquête coloniale. En effet, dès avant la prise de Tripoli et en 1910, « *l'italien était, après l'arabe, la langue la plus fréquemment utilisée dans les conversations ainsi que dans les tractations commerciales*⁴³ ». À cette même époque, des écoles furent aussitôt ouvertes comme celles des garçons, fondées en 1876, suivies par une école pour filles deux ans plus tard.

Rapidement, l'intérêt d'avoir une politique linguistique plus importante en Libye s'accroît, à tel point que la promotion de l'italien est un sujet de prédilection au sein même du parlement italien selon qui : « *l'un des moyens de pénétration civile et commerciale les plus importants, l'un des principaux instruments pour faciliter les échanges, est sûrement la diffusion de notre langue [l'italien]* », (Camera dei deputati, 1913 : 1053 cité par Federico Cresti, 2003 : 272). Des réformes concernant l'école furent aussitôt adoptées juste après l'arrivée des Italiens affirmant essentiellement les quatre principes suivants :

- La Gratuité de l'école (pré-élémentaire et primaire) ;
- La Conservation du système des écoles coraniques libres ;
- La Création d'écoles italo-arabes et d'un institut supérieur ;
- La Création d'écoles de Culture islamique ;

À noter que l'enseignement de la langue italienne s'est trouvé rapidement dans le programme de l'école italo-arabe. Les cours furent répartis sur trois années pendant lesquelles l'arabe et le Coran, l'italien, étaient enseignés. Pour la question de la langue d'enseignement, il

⁴² Présence des franciscains dès 1810 ; Sœurs du Bon Pasteur 1846 ; Frères Marites en 1881.

⁴³ Propos recueillis auprès d'un fonctionnaire de l'enseignement italien à l'étranger dans cette époque.

est déterminé que « [...] toutes les matières d'instruction primaire et les matières scientifiques de l'instruction secondaire seront enseignées en langue arabe. La langue italienne devra être enseignée dans toutes les classes, sauf dans les trois premières classes élémentaires, où cet enseignement sera facultatif⁴⁴ » (Federico Cresti, 2003 : 282). Quant à l'implantation de la langue italienne dans le Fezzan, (troisième région du pays), elle a été relativement moins importante⁴⁵. Quoi qu'il en soit, des écoles se sont ouvertes sans avoir le moindre mal pour remplir leurs classes⁴⁶ dans cette région au caractère désertique. Par ailleurs, l'installation de ces écoles au Sahara répondait, à une volonté bien précise, il s'agissait d'apporter un « confort social visant à diffuser des notions de la langue italienne dans les villages et garnisons militaires, afin de provoquer une fidélisation ou un attachement des populations soumises » (Tommaso Palmieri, 2015 : 178). Cependant, la majorité des Libyens ne fut pas du même avis et montra réticente au suivi d'une scolarité différente, jugée inadaptée à la culture et aux coutumes. De ce fait, les familles ont préféré envoyer leurs enfants apprendre dans une école coranique afin de mieux conserver l'identité culturelle (Federico Cresti, 2003). À cela, il faut ajouter que le relationnel n'a pas été le point fort entre les deux peuples : la relation des Italiens avec les Libyens n'a jamais dépassé le stade de l'échange économique, ce qui mène à un contexte peu favorable à l'apprentissage de la langue.

Le rayonnement de la langue italienne fait également défaut parmi les élites libyennes de l'après colonisation contrairement à ce que l'on constate dans les anciennes colonies françaises, où se mêlent à la fois l'influence du colonisateur et les traditions locales, (Hervé Bleuchot et *all.*, 1973)⁴⁷. Actuellement, la langue italienne reste absente du système éducatif libyen depuis l'indépendance mais pas dans l'usage quotidien de la population libyenne où elle s'est bien implantée ; des « alternances codiques » sont récurrentes entre l'italien et les langues parlées (arabe et berbère), (Michel Quitout, 2007). Les Libyens semblent puiser des mots dans la langue italienne surtout dans le domaine technique de l'industrie de l'automobile, des usines (des équipements, des pièces détachées des machines utilisées etc.). Il nous semble que l'influence de la langue italienne sur les dialectes locaux en Libye est concrète et nous l'avons amplement soulignée à plusieurs reprises, reste à savoir pourquoi cette influence est davantage

⁴⁴ L'article 11 des Statuts de la Tripolitaine (*Regio Decreto* 1.6.1919, n°931).

⁴⁵ La faiblesse de la densité de population libyenne concentrée majoritairement dans le nord pourrait en être la principale cause.

⁴⁶ Tommaso Palmieri a mis à notre disposition une liste complète comprenant toutes les écoles italo-arabes élémentaires du territoire du Sahara libyen et le nombre d'élèves (175).

⁴⁷ Hervé Bleuchot et *all.*, (1973 : 127), pointent l'élément militaire quant à la défaite de l'Italie pendant la guerre, qui n'a pas permis davantage à l'influence de la langue italienne de bouleverser les mœurs et les cultures locales.

présente dans le domaine de l'industrie ? La réponse pourrait se trouver dans la nature même du contact entre les deux peuples qui se base essentiellement sur le travail.

Nous concluons qu'il existe peut-être un certain héritage linguistique des vocabulaires industrialisés répondant *a priori* aux besoins du marché libyen et sachant d'une manière satisfaisante combler l'intérêt économique des Libyens. Ainsi, on admet que dans l'ensemble, les langues étrangères ou locales ont un rôle et une fonctionnalité qui opère dans des situations particulières, propres à chacune. Dans le tableau ci-dessous, nous proposons de le montrer en faisant un bilan relatif à l'utilisation des langues en Libye⁴⁸.

Situation d'utilisation	Langues [formes classiques ou vernaculaires ⁴⁹]						
	Arabe classique	Arabe médian	Arabe dialectal	Berbère	Anglais	Français	Italien
Formelle écrite Administrateur social et religieux.	x			(x)			
Administration économique et technique.		x		(x)			
Correspondance familiale.		x					
Enseignement fondamental et sciences humaines.	x			x			
Enseignement supérieur, technique et scientifique.		(x)			x		
Formelle Orale Entre collègues de bureau.			x	x			
Entre fonctionnaires administrés.			x	x			
Pratique religieuse et culturelle.	x		(x)				
Congés populaires.		x	(x)				
Discussion du contenu de l'enseignement.		x	(x)	x			
Médias Bulletin d'information radio.	x	(x)		x	(x)	(x)	(x)
Bulletin d'information TV.	x	(x)		(x)	(x)	(x)	
Programme de vulgarisation scientifique et technique.		x		(x)			
Interview, reportage sur le vif.		x	(x)	(x)			
Feuilletons et films nationaux.	x		(x)	(x)			
Feuilletons et films occidentaux.					x	(x)	(x)
Feuilletons et films du Moyen-Orient.	x	(x)					
Intimité et relations informelles Entre parents et amis.			x	x			
Vie pratique et relations quotidiennes.			x	x			(x)
Discussions culturelles artistiques.		x					
Discussions entre collègues, pairs et amis.			x	x			(x)
Discussions entre interlocuteurs étrangers.				(x)	x	x	x

NB : x : utilisation très fréquente (x) : utilisation secondaire

Tableau 1 : Utilisation des langues locales et étrangères en Libye.

⁴⁸ Nous tenons à préciser que les sources représentatives concernant le tableau sont basées sur notre connaissance linguistique et culturelle du terrain, mais aussi sur des entretiens avec des locuteurs arabophones et berbérophones.

⁴⁹ Ce terme serait issu de la sociolinguistique américaine qui selon Louise Dabène peut être défini comme le dialecte utilisé au contact du groupe le plus proche (1994 : 19).

D'après le tableau, il ne fait aucun doute que l'utilisation de la langue arabe est l'affaire de tous dans le pays et dans toutes les situations d'utilisation alors qu'elle peut varier en ce que concerne les autres langues. Certains citoyens parlent aussi le dialecte berbère en plus de l'anglais, du français ou encore de l'italien, utilisé seul ou alterné avec l'AL dans certaines situations. Pour ces langues, les institutions continuent d'offrir leurs enseignements tels que l'école de langue anglaise « *British School Tripoli (BST)* » ou « *Tripoli college* », « *l'Instituto Italiano di Cultura di Tripoli* » pour l'apprentissage de l'italien et des écoles privées, des institutions locales ou étrangères concernées par l'enseignement et la promotion de la langue française qui feront l'objet d'une présentation au point suivant.

1.2.3 Les structures francophones dédiées à l'enseignement du français en Libye

Dans un objectif général d'optimisation des intérêts français et de maintien d'un lien étroit entre la France et les pays du monde entier, la France a mis en place des dispositifs et des moyens pour garantir durablement une présence à travers sa langue et sa culture. Des instances prennent en charge cette mission et veillent à la promotion et à la diffusion de la langue et la culture française en coopérant avec des structures dans le pays d'accueil. Quels que soient les facteurs mentionnés précédemment et la motivation des apprenants libyens à l'apprentissage du français, et à la lumière des objectifs visés, la France continue à mener des actions de coopération dans le domaine du développement linguistique et culturel par le biais du SCAC, « Service de Coopération et d'Action Culturelle » qui place sous son autorité d'autres institutions francophones comme entre autres l'Institut français à Tripoli.

1.2.3.1 L'Institut Français

L'IFT⁵⁰ (institut français de Tripoli) est créé en 1955. Il s'agit d'une structure indispensable dans la sphère culturelle française pour la coopération franco-libyenne. L'institut est l'un des deux principaux établissements francophones dans le pays, dédiés à l'enseignement et à la diffusion de la langue et de la culture française. Afin d'assurer un meilleur accueil de son public, il dispose de salles de lecture, de télévision/vidéo, de cinéma et d'une bibliothèque.

Plus précisément, l'IFT supervise des projets de dimensions différentes qui touchent les volets techniques, scientifiques, actions culturelles et linguistiques. Parmi ses activités, l'institut prend en charge l'enseignement du français à un public spécifique et pilote également des stages de formation à destination des enseignants et des apprenants de FLE. Ces formations sont

⁵⁰ Anciennement appelé : ICF ou l'institut culturel français de Tripoli.

assurées par des enseignants français et proposées, soit au sein de l'institut ou soit dans des structures en France⁵¹. Dans le cas de la France, le programme de formation est mené par des partenaires de l'IF comme entre autres le CIEP et ses universités d'été et d'hiver BELC, CAVILAM de Vichy ou CLA de Besançon. Il organise également des sessions d'examens pour l'obtention de diplômes et tests en français langue étrangère (le TCF, DELF, DALF...). Le tableau ci-dessous synthétise l'activité de certifications assurée par l'IFT :

DELF/DALF		
Centre d'examen	Institut français de Tripoli	
	Université Gueryounes de Benghazi	
Nombre de candidats	2005	140
	2006	139
	2007	45
	2008	70
	2009	82
	2010	123
	2011	0
	2012	106
	2013	60
	2014	52 (au 31 octobre 2014)
Nombre de formateurs habilités.	Deux formateurs ont été habilités en décembre 2010 au Maroc lors d'une mission CIEP	

Tableau 2 : DELA/DALF participation des candidats libyens entre 2005-2014. Source : (CRID du CIEP : 2014)

Comme le tableau le montre, les activités ont été interrompues pendant les événements de 2011. La réouverture de l'IFT a été annoncée en décembre de la même année⁵² lors d'un déplacement du ministre des affaires étrangères à Tripoli. À cette occasion, l'ouverture dans un futur proche d'une nouvelle structure francophone dédiée à l'enseignement du français à Benghazi⁵³ a été également annoncée. Cette dernière *in situ*, reste inachevée et le non-aboutissement de ce projet culturel perdure, à cause des divisions politiques, administratives et du chaos sécuritaire.

Enfin, bien que l'IFT soit officiellement fermé, ses activités bien restreintes continuent à évoluer. Des jeunes libyens francophiles participent chaque année aux programmes culturels

⁵¹ Dans le cas de la France, le programme de formation est mené par des partenaires de l'IF de Tripoli comme entre autres le CIEP et ses Universités d'été et d'hiver, CAVILAM de Vichy ou CLA de Besançon.

⁵² La réouverture n'a duré que deux années. Depuis le 30 juillet 2014, les locaux de l'Ambassade de France à Tripoli sont fermés. D'après le CIEP, le formulaire de demande d'ouverture des sessions du DELF-DALF pour l'année civile 2015 n'a pas été complété, l'examen de TCF est inactif depuis 2012.

⁵³ Faute de quoi, les examens DALF / DELF avaient eu lieu dans les locaux de l'Université de Bengazi.

proposés comme, *Labcitoyen*, *CulturLap*, *SafirLab*. Il s'agit des programmes de formations destinés essentiellement aux jeunes et aux membres de la société civile qui souhaitent développer leurs compétences dans les domaines de la citoyenneté, des droits de l'homme *Labcitoyen*, de la culture *CulturLap* mais aussi dans le développement sociétal et la promotion de la liberté d'expression *SafirLab*. Ils permettent aussi de subventionner des projets dans les pays d'origine. Pour ce qui est de la gestion des certifications et examens officiels mentionnés ci-dessus, les candidat·e·s libyen·ne·s sont contraint·e·s de se déplacer en Tunisie où l'ambassade de France à « Tripoli » est relocalisée depuis 2014.

1.2.3.2 Le lycée français de Tripoli

Le Lycée français de Tripoli (LFT) faisait partie du réseau des établissements d'enseignement français présents dans 137 pays. Il était coordonné par l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE), sous la tutelle du Ministère français de l'Europe et des affaires étrangères (MEAE). Le LFT était le seul établissement du genre dans le pays et comptait pour l'année scolaire de 2010/2011 près de 200 élèves, toutes nationalités confondues.

Le programme proposé et les exigences comme les règles d'organisation dictées dans cette structure étaient conformes aux programmes français dans les lycées homologués par le Ministère de l'éducation nationale français⁵⁴. Des personnels pédagogiques et administratifs veillaient au bon fonctionnement et au respect de ces règles. Toutefois, le LFT dispensait des cours, destinés au public de la maternelle (petite section) à la terminale⁵⁵, assurés par des enseignants francophones recrutés avec des contrats variés (contrat local ou français).

Précisons que l'ensemble des moyens déployés avait pour objectif principal de faciliter la scolarisation des enfants des expatriés français. Le fait d'accentuer la présence éducative francophone dans un pays où la présence de l'anglais est dominante est aussi un objectif à atteindre. À l'instar de l'IFT et d'autres services consulaire (SCAC, SSI...) et au moment de la rédaction de cette thèse, aucune activité de l'LFT sur le territoire libyen n'est pratiquée, depuis sa fermeture en 2012-2013 en raison de la crise libyenne.

1.2.4 Le multilinguisme : une plus-value linguistique régionale et internationale pour le pays

⁵⁴ Compte tenu du statut de ce lycée homologué, les élèves à la fin de leurs études obtenaient un diplôme permettant la reconnaissance des études et des examens. En d'autres termes, ces futurs diplômés du lycée pouvaient être inscrits dans tout autre établissement français sans examen d'admission.

⁵⁵ Selon l'Arrêté du 9 juin 2017 du MEAE, publié au JORF n°0142 du 18 juin 2017.

Comme l'a indiqué Atika Salman (2011), la Libye jouit d'un atout géographique, économique et linguistique très important grâce à son littoral méditerranéen long de 1700 km et son ouverture sur quatre pays francophones (Tunisie, Algérie, Niger, Tchad) en plus de deux autres pays de culture coloniale anglo-saxonne (Égypte et Soudan). Cette caractéristique favorise sans doute la coopération avec ces pays de par la langue commune entre les pays arabophones mais aussi à travers les langues étrangères telles que le français et/ou l'anglais). Cet atout géolinguistique permettrait de renforcer des liens notamment économiques qui se tissent entre les Gouvernements partenaires des organisations et la Libye.

1.2.4.1 La Ligue arabe et positionnement Maghreb/Mashrek

Les étiquettes « Coalition arabe, Union arabe, ou Ligue arabe », sont multiples et circulent depuis la création de l'organisation en 1945 au Caire avant d'adopter actuellement « la Ligue des États Arabes (LEA) » comme nom officiel. Quelle que soit l'appellation choisie, l'objectif reste le même, celui de coordonner, harmoniser, concilier les relations multilatérales et de garantir le respect des souverainetés des pays membres. Ces objectifs sont entérinés par l'Organisation des Nations Unies. Concrètement, cela procurerait à la LEA un statut d'observateur auprès de l'ONU mais aussi l'engagement des pays membres d'orienter leurs efforts vers le bien commun de tous les pays arabes, l'amélioration de leur sort, la réalisation de leurs aspirations (André Martel, 2016).

La Ligue est composée de 22 États dont sept comptent parmi les pays fondateurs (l'Irak, la Jordanie, le Liban, la Syrie, l'Égypte, l'Arabie saoudite et le Yémen du Nord). Premier pays indépendant du Maghreb, la Libye a fait son entrée à la LEA et est devenue, en 1953, membre de l'organisation. Cette initiative avait été suivie par d'autres États maghrébins comme la Tunisie et le Maroc en 1958, l'Algérie en 1962 suivis par la Mauritanie en 1973. Toutefois, ces États ont rarement adopté des positions communes sur les grandes questions qui touchent le Mashrek⁵⁶.

Quant à l'identité magrébine, la Libye a fait partie de toute réunion, conférence et rencontre qui ont précédé le lancement officiel de la structure magrébine. En 1989, à Marrakech, l'Union du Maghreb Arabe (UMA) est officiellement née. Sise toujours à Rabat, l'organisation économique et politique est formée ainsi par la Libye, le Maroc, l'Algérie, la Mauritanie et la Tunisie.

⁵⁶ Machreq signifie en effet « *Levant* », par opposition à Maghreb qui veut dire « *Couchant* », c'est une région qui couvre les pays suivants : La Palestine, la Jordanie, l'Irak, la Syrie et le Liban, la péninsule arabique (Arabie saoudite, Yémen, Oman, Émirats arabes unis, Bahreïn, Koweït). On y ajoute parfois la vallée du Nil (Égypte).

En effet, grâce à une politique d'équilibre « Maghreb-Mashreq » mise en place par le Roi libyen depuis l'année 1964 (André Martel, 2016), la Libye est devenue membre de l'UMA sans pour autant revendiquer cette appartenance maghrébine, par crainte de perdre son identité de « Mashrek » et surtout son attachement idéologique à l'Égypte de *Abdanasser*. En 1970, lors d'une conférence, la Libye a confirmé son retrait définitif de l'UMA avant d'en redevenir membre en 1989. La figure ci-dessous montre le pays dans sa structure maghrébine ainsi que dans différentes autres structures dont elle est membre.

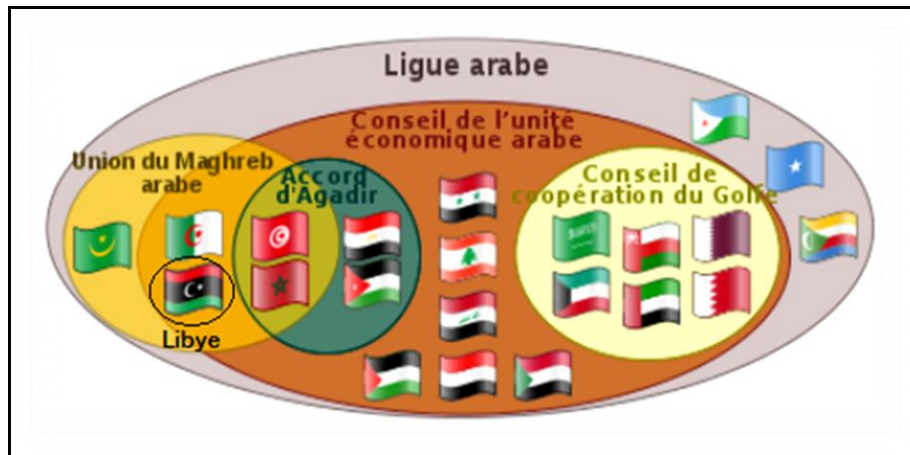


Figure 7 : Partenariats entre la Libye et les différents pays de la Ligue arabe.⁵⁷

Enfin et après plusieurs épisodes d'agitation politico-diplomatique qui ont préoccupé au plus haut point le sommet de l'État au milieu des années quatre-vingt⁵⁸, les responsables libyens ont envisagé de chercher un nouveau projet pour que le pays retrouve un peu de son importance, même si cela ne fut qu'au niveau régional.

1.2.4.2 La Cen-Sad et l'union africaine

En 1998, à Tripoli, six pays africains, à savoir la Libye, le Mali, le Niger, le Soudan, le Sénégal, le Tchad et le Burkina Faso ont signé le fondement de la création d'une communauté regroupant les États Sahélo-sahariens. Connue sous le nom de la *cen-sad*,⁵⁹ la structure s'est élargie au fil des années : elle est passée, de six lors de sa création, à vingt-huit pays actuellement.

L'objectif de l'organisation est ambitieux et vise à établir une union économique qui encourage la promotion du commerce extérieur, le développement de la communication entre les pays membres, l'harmonisation des systèmes éducatifs et enfin l'accession à la paix et à la

⁵⁷ La figure 7 est disponible en ligne, elle est légèrement « retouchée » par nos soins afin de faciliter l'identification de la Libye [consulté le 23/01/2017].

⁵⁸ Le pays fut Bombardé par les USA, abandonné par l'URSS, chassé du Tchad.

⁵⁹ Le « *cen-sad* » représente les initiales de deux mots d'origine arabe transcrit en lettre latine, *cen* Sahel (côte) *sad* Sahara (désert).

sécurité. L'amélioration des transports pour favoriser les échanges commerciaux dans l'espace *cen-sad* est aussi l'un de ses objectifs.

Un an après la création de la *cen-sad*, le projet de l'Union Africaine (UA) est né. Créée en 1999 à Syrte en Libye, l'Union Africaine a remplacé l'organisation de l'unité africaine en place depuis 1963. L'UA n'a pas été un franc succès contrairement à l'Union Européenne et ses règles économiques, linguistiques. À titre d'exemple, en 2004, cinq ans après sa création, seul le principe d'une armée africaine a été voté et retenu.

Quant à l'usage des langues dans les institutions africaines, bien qu'il existe un potentiel linguistique de la population africaine favorable à la promotion des langues et des cultures du continent dans les cinquante-deux états membres⁶⁰, on est obligé de constater que l'UA n'a pas mis en place les mesures nécessaires pour exploiter ce potentiel linguistique à la différence de la politique du continent européen. Il est extrêmement regrettable que cette diversité linguistique n'ait pas conduit à faire introduire une série de procédures dans les futurs projets scientifiques qui iraient au-delà du simple échange langagier entre les africains.

Les instances africaines, notamment les institutions scientifiques compétentes, devraient se réunir pour recueillir des informations sur les différents axes qui pourraient constituer le noyau de tous les projets linguistiques et culturels à venir. Les programmes d'échanges universitaires entre des organisations contractualisées en relation étroite de recherche (Magalie Ballatore et Thierry Blöss, 2008) ou d'autres programmes culturels pourraient être ainsi des sources de réflexion. L'objectif de ces programmes devrait être conforme à l'aspiration d'un projet ambitieux qui se veut non seulement un exemple idéal de diversité linguistique de l'UA ou une reconnaissance symbolique de chacune de ses langues, mais aussi une loi permettant l'accès aux cultures africaines à travers les langues dans la perspective de développer la recherche dans tous les domaines et en particulier, en science et technologie.

Enfin, le rayonnement de la Libye sur le continent noir a été significatif et vice versa et l'identité africaine de la Libye est souvent revendiquée par l'ancien régime. Force est de constater, que l'investissement politico-diplomatique, économique et idéologique en Afrique a ouvert des horizons pour le pays comme André Martel (2016 : 220) l'a souligné : « *ce sont les Africains qui ont porté la Libye à la présidence de la Commission des droits de l'homme de l'ONU en janvier 2003. Non sans protestations internationales* ».

⁶⁰ D'après les statistiques de 2014 de l'OIF, on note que le taux d'utilisateurs quotidiens du français en Afrique est de 54,7 %, soit un peu plus de 96 millions de locuteurs sur les 212 dans le monde. Tandis que ce taux se monte à 36,4 % de francophones, soit près de 77 millions de locuteurs francophones qui se trouvent en Europe. [Consulté le 09/03/2019], disponible à l'adresse : https://www.rtf.be/culture/litterature/detail_la-langue-francaise-reunit-274-millions-de-personnes-dans-le-monde?id=8400114

1.2.4.3 Libye identité méditerranéenne (5+5)

Grâce à ses mille sept cents km de côtes méditerranéennes, la Libye peut s'imposer comme un pays incontournable dans le bassin méditerranéen. Mais les échanges avec la Libye ne sont pas toujours opérationnels. En effet, le pays a souvent été mis de côté lors des accords signés dans la région à cause de la politique menée par Tripoli. Ce qui lui a valu le statut « d'observateur », souvent attribué dans les coopérations interrégionales.

Plusieurs structures ont cependant opté pour une coopération active regroupant les différents pays méditerranéens. À titre d'exemple, une coopération, appelée « dialogue 5+5 », a vu le jour en 1990, regroupant 5 pays pour la rive nord de la mer Méditerranée : la France, l'Italie, le Portugal, l'Espagne ainsi que Malte. Elle regroupe aussi 5 pays limitrophes de la rive sud de la Méditerranée qui sont : la Libye, l'Algérie, le Maroc, la Tunisie et la Mauritanie, justifiant ainsi le nom de l'organisation. L'objectif principal de cette structure consiste à créer un processus de coopération régionale en Méditerranée occidentale entre les pays membres. La guerre du Golfe de 1991 a interrompu brutalement les activités de cette organisation avant la reprise de la coopération, en 2010⁶¹.

En outre, la Libye a accepté en 1999 de coopérer avec les autres pays méditerranéens en validant l'offre de l'UE de participer au « processus de Barcelone⁶² », offre intervenue juste après la levée de l'embargo temporaire la même année. Il est facile de supposer que les raisons de l'intégration de l'État proviennent du grand potentiel qu'il possède : la proximité du marché mais aussi la richesse en hydrocarbures. On peut trouver dans les propos d'Alain Boutebel (2011 : 56) une confirmation de cette importance quand il souligne que :

La Libye dispose de plusieurs atouts : un carrefour d'échanges géostratégiques, une situation économique saine, un pays en phase de fort développement, des opportunités d'investissement encore inexploitées.

Ensuite et dans le cadre du renforcement du dialogue euro-méditerranéen, une rencontre, en 2008, a été organisée entre des partenaires libyens et français concernés par le domaine de l'éducation, de la formation continue des enseignants et de l'enseignement supérieur. L'objectif était de prendre connaissance des attentes en matière de coopération linguistique (réintroduction de l'enseignement du français), éducative, universitaire et professionnelle en Libye⁶³.

⁶¹ À noter que certains pays membres, en 2010, ont été favorables à l'élargissement de l'organisation, plaidant pour l'intégration de l'Égypte et de la Grèce. *Le dialogue « 6+6 »* n'a toujours pas été adopté.

⁶² Connu aussi sous le nom du Partenariat Euromed, il s'agit d'un partenariat euro-méditerranéen destiné à créer une zone de paix et de prospérité en Méditerranée.

⁶³ Centre de ressources et d'ingénierie documentaires (2014), (Rencontres 22 – 25 avril 2008).

Enfin, pour conclure sur un sujet en relation avec l'actualité, le pays de l'ancien régime libyen a aussi été sollicité pour jouer un rôle dans le dossier de l'immigration clandestine. Ce rôle a été fondamental pour les partenaires européens puisque la Libye entretient des relations privilégiées avec les pays africains et représente une importante alternative économique pour les citoyens de ces pays. Depuis 2011, la situation dans le pays s'est dégradée et les négociations se sont malgré tout poursuivies avec les responsables libyens mais orientées vers d'autres priorités liées à la sécurité des frontières, au terrorisme mais surtout pour trouver un compromis entre les deux autorités politiques rivales afin d'arrêter l'instabilité et sortir le pays de la situation chaotique actuelle.

Conclusion :

Pour mieux comprendre l'objet de la thèse, il a été nécessaire dans ce premier chapitre de broser le cadre conceptuel et contextuel de la situation en Libye afin de clarifier son chevauchement linguistique et donner une idée de son histoire et du caractère religieux de l'enseignement spirituel qui prend une place importante dans la société libyenne. C'est pourquoi ce chapitre a retracé les facteurs sociolinguistiques, économiques, politiques et éducatifs qui font de la Libye ce qu'elle est aujourd'hui.

Il a été question de montrer la particularité linguistique qui distingue le pays à travers les différents statuts et fonctions relatifs aux langues locales et aux autres langues étrangères. Ce chapitre met en évidence la position de la langue arabe réévaluée idéologiquement- à un moment de l'histoire libyenne - dans un contexte d'extirpation de toute référence à l'ancienne puissance coloniale, primant ainsi sur tout apprentissage des autres langues quel qu'en soit le statut, qu'il s'agisse de langues étrangères ou même de langues locales à travers lesquelles nous avons enrichi notre présentation de l'aspect linguistique et complété son image au niveau local.

En ce qui concerne les langues étrangères et compte tenu de leur importance pour cette recherche, il était indispensable de proposer une description historique de leur émergence et de définir leur statut, plus particulièrement celui du français, aujourd'hui positionné comme la deuxième langue étrangère après l'anglais. En effet, la politique du Ministère de l'Éducation de l'État libyen concernant les langues étrangères impose la langue anglaise dans presque tous les cycles du système éducatif depuis l'indépendance, contrairement aux langues italienne et française dont l'enseignement est généralement proposé dans les grandes universités libyennes.

La position géographique de l'État et la valeur linguistique régionale ajoutée sont des atouts pour stimuler la coopération éducative et didactique et fournir un climat favorable à la

diffusion du français dans toutes les structures dédiées à son enseignement : locales, mais aussi francophones. Si peu nombreuses soient-elles, ces dernières ont également fait l'objet d'une présentation et leur nombre restreint dans le pays a sans aucun doute mis en évidence le qualificatif « hétéroglotte⁶⁴ » de notre contexte de formation et d'apprentissage.

Enfin, l'exploitation appropriée des atouts linguistiques des individus en Libye et le développement de leurs potentiels linguistiques, par la mise en œuvre d'un projet éducatif, au niveau des langues étrangères, renforceront sans aucun doute la position de l'État dans sa sphère de rayonnement (Afrique et pourtour méditerranéen) pour les domaines du développement des langues étrangères, compte tenu de la diversité des langues utilisées sur son territoire. Il favorisera également, si ce projet est bien mené, les échanges commerciaux et universitaires notamment avec les pays voisins. Or, on peut parler pour le moment d'une négligence persistante des autorités libyennes dans l'investissement réfléchi, lié à l'humain et ses atouts linguistiques car le pays est toujours en attente de responsables qui s'investissent afin de consolider la situation des langues.

Le chapitre suivant fournira une revue et une introduction des principales institutions locales liées à l'enseignement et à la formation des enseignant·e·s libyen·ne·s. Parmi ces sujets au cœur de cette présente recherche, nous proposerons un aperçu institutionnel du Ministère de l'Éducation, de la réalité du monde de la formation initiale des enseignants dans le pays et de la spécificité de l'enseignement dans les universités libyennes où nous analyserons et évaluerons l'un des programmes qui y sont proposés, précisément le programme dispensé en DFUT.

⁶⁴ Par opposition au contexte *homoglotte* qui considère la langue apprise et enseignée comme à la fois la langue de la classe et la langue du milieu environnant.

Chapitre 2. L'enseignement en Libye

2.1 Aperçu institutionnel

L'enseignement libyen est placé sous la responsabilité des divers départements du Ministère de l'éducation. Ce dernier gère et organise le système éducatif pour les niveaux primaire, moyen (préparatoire) et secondaire, mais aussi professionnel et supérieur. Les différents cycles vont être abordés au cours de ce chapitre ainsi que les différents organismes assurant le bon fonctionnement des enseignements et garantissant la qualité des diplômes dispensés.

2.1.1 Le Ministère de l'éducation et des études supérieures

Le Ministère de l'éducation (désormais MDE) est, en fait, l'organe le plus important de la structure gouvernementale libyenne. Le développement de la recherche et de l'économie de l'État en dépend. Il est évident que la Libye a conscience de l'importance de l'investissement dans l'éducation et ce, dès l'école maternelle. Cette question d'investissement en amont a déjà fait l'objet d'expérimentations dont celle entreprise par James J. Heckman (2010). En effet, en s'appuyant sur des expérimentations menées depuis plus de quarante ans, Jean Michel Blanquer (2016 : 20) démontre que « *la stimulation cognitive précoce [...] a un impact positif à long terme sur la réussite scolaire, le niveau d'étude et l'insertion professionnelle* ». Le ministre de l'Éducation français actuel affirme également que l'inefficacité des dépenses devient dans l'éducation de plus en plus réelle tant l'intervention de l'État est tardive⁶⁵.

Au regard de ces considérations, le nouveau MDE libyen en place depuis 2012, a mis en chantier diverses réformes pour dynamiser son système de la maternelle au lycée en passant par l'enseignement supérieur. L'objectif est de proposer une éducation et un enseignement de qualité et ainsi permettre l'acquisition des savoirs fondamentaux pour tous. L'idée directrice repose sur trois piliers :

- Le développement de l'efficacité du personnel responsable d'enseignement (concepteurs de programme, inspecteurs d'enseignement, personnel administratif), les enseignants en particulier.

⁶⁵ L'auteur fait référence toujours à la même source pour souligner que : « un euro consacré à un très jeune enfant permet d'en économiser jusqu'à huit plus tard, dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la sécurité, de la justice et des services sociaux », (James J. Heckman, cité par Jean-Michel Blanquer, 2016 : 21).

- La mise en œuvre de programmes éducatifs de soutien et d'encouragement pour les enfants et les jeunes.
- L'offre d'opportunités éducatives égales pour contribuer économiquement au progrès espéré pour le pays.

Le MDE libyen se fixe par ailleurs les objectifs suivants :

- Le développement de l'infrastructure d'établissements d'enseignement et la mise en œuvre de programmes en adéquation avec l'avancée scientifique ;
- Le soutien et l'accompagnement des étudiants dans leurs projets en enseignement supérieur ;
- L'organisation de l'enseignement supérieur, à la fois législatif et administratif ;
- La coordination des résultats de l'enseignement supérieur avec les exigences de développement ;
- L'amélioration de la capacité d'accueil des établissements d'enseignement supérieur, l'augmentation du niveau de ceux-ci à travers l'équipement de laboratoires et le développement d'infrastructures liées à la recherche scientifique ;
- La préparation et la formation des membres du corps professoral ;
- Le renforcement du travail entre les institutions d'enseignement supérieur libyennes et les institutions internationales renommées pour leurs contributions remarquables dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique ;
- L'amélioration de la qualité de l'enseignement en primaire, secondaire et supérieur⁶⁶ ;

Nous aborderons ci-après le système éducatif libyen et les quelques lois qui régissent son organisation, ainsi que le développement de l'enseignement à ses différentes étapes, y compris les études supérieures qui nous intéressent particulièrement, les réglementations relatives à la conception des programmes et au déroulement des études auxquelles les différents établissements obéissent.

2.1.2 Le système éducatif libyen

Le système éducatif en Libye est piloté directement par le MDE qui admet les principes de l'enseignement et du savoir comme étant : « *un droit et un devoir pour tous les Libyens [...] jusqu'à la fin du cycle préparatoire* » (art. 14 de la Déclaration Constitutionnelle du 11 déc. 1969). L'exigence d'une scolarité obligatoire pour tou-te-s, fut un droit lié à l'histoire du pays

⁶⁶ Objectifs traduits de l'arabe par nos soins. [Consulté le 07/05/18], disponible sur : <https://www.marefa.org/>

et ce, depuis l'indépendance. Par la législation, l'Etat garantit ce droit « *par la création d'écoles, d'instituts, d'universités et d'institutions culturelles et éducatives* » (ibid).

En ce qui concerne l'organisation de son système éducatif, la Libye préconise un système éducatif *a priori* anglo-saxon qui s'organise en trois cycles ; le cycle de base (le primaire et préparatoire), le cycle secondaire et l'enseignement universitaire et supérieur. Il existe également l'enseignement pour la petite enfance qui n'est pas obligatoire. Dans ce cas, les enfants sont accueillis dans une structure privée équivalente aux crèches françaises où ils peuvent, pendant deux ans, se développer linguistiquement et socialement pour se préparer au mieux à l'enseignement de base.

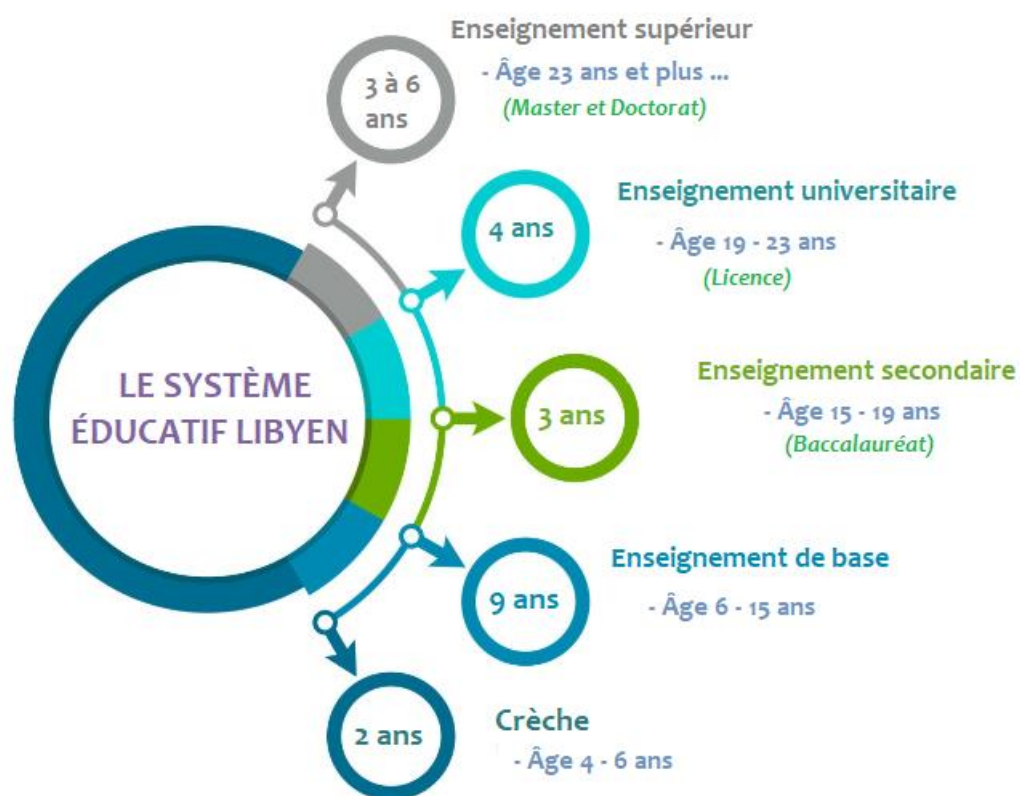


Figure 8 : Organisation du système éducatif en Libye

Par ailleurs, la question de la mixité scolaire se pose toujours et continue à diviser les responsables. En effet, l'école à l'heure actuelle n'est pas totalement mixte et certaines écoles publiques accueillent des élèves des deux sexes par manque de moyens suffisants (financiers, administratif, d'effectifs). Sinon, la mixité dans l'enseignement est plus visible dans l'enseignement supérieur et dans les établissements privés.

Afin de mieux comprendre les quelques caractéristiques du système éducatif libyen, nous allons le présenter en détails dans les pages qui suivent. Nous décrirons également avec précision la situation de l'enseignement des langues étrangères pour chaque cycle d'études.

2.1.2.1 L'enseignement de base

Le système d'enseignement de base comprend neuf classes sur une période obligatoire de neuf ans et va de 6 à 15 ans. Il est à noter que ce cycle est organisé par le Centre National pour la Planification de l'Enseignement et de la Formation (CNPEF) du Ministère de l'éducation, qui, en plus de l'organisation et de la coordination pédagogique, assure la conception des manuels scolaires par cycle (6 510 heures d'instruction « obligatoire »).

Quant à la place des langues étrangères, nous notons que la langue anglaise est la seule présente dans le cycle de base du système éducatif⁶⁷, le premier contact des élèves avec cette langue se fait actuellement en classe de 5^{ème} dès l'âge de 10 ans. Les responsables de l'enseignement de base tentent de rendre obligatoire l'apprentissage de l'anglais dans le système éducatif dès le début de la scolarité obligatoire.

2.1.2.2 L'enseignement secondaire (Lycées professionnels et classiques)

Les élèves ayant réussi leur parcours primaire et préparatoire poursuivent un enseignement secondaire réparti sur trois ans. De 15 à 19 ans, les élèves sont accueillis et formés dans des établissements séparés non mixtes et la formation est basée sur un programme d'enseignement comprenant deux filières : littéraire et scientifique.

Ils peuvent également (s'ils le souhaitent) intégrer des centres de formation professionnelle implantés dans plusieurs villes. Dans les deux cas, seuls les résultats obtenus au *Certificat secondaire*⁶⁸ ou un titre équivalent permettent d'accéder aux études supérieures.

Le système éducatif actuel en place dans les lycées libyens a remplacé un dispositif datant de la rentrée de 2007-2008. Il s'agissait d'écoles secondaires spécialisées ou « lycées spécialisés » orientés vers des enseignements plutôt disciplinaires de spécialisation. Ces écoles dispensaient des enseignements spécifiques notamment en sciences fondamentales, sciences de l'ingénieur, sciences de la vie sociale, sciences économiques et en langues. Depuis 2012, les responsables éducatifs ont banni du système éducatif libyen ces écoles privilégiant ainsi un retour à l'organisation précédente à deux parcours : littéraire et scientifique.

En ce qui concerne le français dans les différents cycles du système éducatif en Libye, il a été enseigné largement dans le secondaire depuis l'année scolaire 1961-1962, (Abdelgiawad Bengaïel, 1986 : 37)⁶⁹. Au lendemain de son introduction dans le système éducatif, les autorités

⁶⁷ D'une manière générale, l'enseignement des langues étrangères est assuré auprès du public scolaire par des enseignants non natifs.

⁶⁸ C'est l'équivalent du « *certificat de fin d'études* » français.

⁶⁹ À noter que le français a été, pour la première fois, enseigné en cycle secondaire (lycée), comme langue obligatoire dans toutes les écoles publiques.

libyennes ont été confrontées à un problème de pénurie d'enseignants FLE. Au-delà de cette constatation, le français a trouvé sa place dans les lycées des principales villes de Libye et son enseignement a été dynamisé au fil des années grâce à l'accroissement de l'expérience des enseignants francophones. Ces derniers étaient originaires de quelques pays francophones voisins de la Libye mais aussi de France.

Rappelons que l'enseignement du français dispensé au secondaire a connu des éclipses pendant des périodes de ruptures :

- 1) entre l'année 1986 et l'année 1987 ;
- 2) à partir l'année 1988 jusqu'à la rentrée scolaire 2006-2007 ;
- 3) de 2015 à nos jours⁷⁰ ;

En définitive, on note que la langue française a été exclue de l'enseignement secondaire libyen pendant des périodes et depuis 2015, par décret ministériel⁷¹, elle est absente uniquement pour une raison didactique liée au nombre insuffisant d'enseignants de FLE⁷². Ainsi, seul l'anglais continue, tant bien que mal, à figurer parmi les langues étrangères actuellement apprises dans les établissements secondaires libyens.

Rappelons que le Ministère de l'Éducation et ses services avaient organisé des réunions au cours de la dernière période, en coordination avec l'ambassade de France, afin de réintégrer la langue française dans l'enseignement secondaire, à partir de l'année universitaire 2019/2020. L'objectif de cette intégration n'a pas été atteint pour des raisons, dont les plus importantes seraient la situation sécuritaire instable et l'urgence de santé publique de portée internationale qui a conduit à la suspension de toutes les institutions de l'État libyen.

2.1.2.3 L'enseignement universitaire et supérieur

Les années de *post-indépendance* ont connu la création de la première université libyenne. Par un décret royal le 15 décembre 1955, le projet historique de la fondation de l'Université de Libye dans la ville de Benghazi s'est concrétisé. La ville a accueilli la première structure dédiée à l'enseignement universitaire sous le nom d'« Université de Libye ». Selon Jean-Jacques Waardenburg (1966 : 211) :

Elle [l'Université de Libye] dépend du Ministère de l'Éducation ; les nominations sont faites par le Ministère Central et les services joints, le Ministre de l'Éducation est d'office Président de l'Université [...] la faculté des Lettres et de Pédagogie à Benghazi fut ouverte en 1955-56. Elle comprend les sections suivantes : langue et littérature

⁷⁰ Cf. Figure 6 : p.38.

⁷¹ Il s'agit de la circulaire n° 1277-1-1015 du 12/04/2015, entrée en vigueur le 16/04/2015. (Une traduction de l'échange relative à ces dates est placée en annexe n°1).

⁷² La suppression de l'enseignement du français du cycle secondaire, dans les deux premières périodes est, comme indiqué précédemment, due principalement à une tension politique et conflictuelle entre la Libye et la France.

arabes, langues et littératures étrangères, langues classiques, histoire, géographie et études sociales. En première année, tous les étudiants ont des cours en commun.

La plus ancienne université de Libye et la quatrième des pays du Maghreb⁷³ a commencé son cheminement scientifique avec 31 étudiant·e·s, et son ouverture a marqué le début d'un vaste processus de transformation sociétale et économique renforcé plus tard par les revenus confortables générés par les exportations de pétrole depuis les années 1960. Au début de ces années, le domaine universitaire a bénéficié d'une extension significative des filières scientifiques et technologiques, généralisées dans les deux grandes villes (Benghazi et Tripoli) mais aussi dans différentes régions du pays.

L'augmentation consécutive du nombre d'étudiants⁷⁴ a contraint le système éducatif libyen à s'adapter aux nouveaux besoins en termes d'infrastructure (nouvelles facultés, salles de cours, amphithéâtres) mais aussi de gestion de ces structures (stages et formations pour les enseignants, du personnel administratif et du service technique du campus etc.).

En 1999, le pays comptait ainsi 14 universités avec un total de 90 facultés, auxquelles s'ajoutaient 51 institutions supérieures et techniques, telles que les instituts supérieurs des métiers, les instituts du pétrole, les instituts supérieurs des professions infirmières et techniques de santé. Au début de l'année 2012, certaines universités se sont réunies ce qui a diminué leur nombre mais augmenté le nombre de facultés, on compte alors 12 universités avec 160 facultés, 81 centres techniques mais aussi cinq universités privées.

Après 2014, le pays est entré dans un état de guerre civile. Deux (voire trois parfois) Gouvernements ont été créés avec chacun son propre Ministère d'enseignement, chargés de superviser les établissements supérieurs situés dans son périmètre. Que ce soit dans la région de l'Est ou dans la région de l'Ouest du pays, la création d'universités à ce stade fait désormais partie de la satisfaction politique de certaines régions et tribus, et cela ne prend en compte ni contrôle, ni norme, contrairement à la loi (18) sur l'éducation et l'enseignement supérieur de l'année 2010, qui oblige le Conseil des ministres et le Ministère de l'Enseignement supérieur à ne pas prendre de décision de création avant que le CNAQA⁷⁵ ne garantisse la capacité institutionnelle de l'université à accueillir ses programmes. Ainsi, en 2017 il y avait 24 universités.

⁷³ Après l'Université Ez-zitouna- Tunisie, l'Université Al Quaraouiyine- Maroc et l'Université d'Alger- Algérie.

⁷⁴ À titre d'exemple, à la Faculté des langues de Tripoli, l'augmentation pour l'année académique 1998-1999 était de 21,41% à raison de 9,07% pour le seul département de français. Selon le Guide de la Faculté des Langues de Tripoli, (2010-2011).

⁷⁵ Centre national d'assurance qualité et d'accréditation des établissements d'enseignement et de formation (Cf. 2.1.3 : p.60).

2.1.2.3.1 Les enseignements universitaires et supérieurs entre objectifs et contraintes

L'objectif ultime de la politique menée par le service du ministre de l'enseignement et des actions entreprises vise à assurer les objectifs nationaux en matière d'éducation et de développement économique. En effet, ce n'est qu'à travers le développement des connaissances dans le système de l'enseignement supérieur que l'État compte trouver son épanouissement économique et ouvre la voie à sa réalisation durable.

En outre, la spécialisation en science et en technologie est fortement attendue par le système éducatif libyen. Ce dernier vise à développer des capacités dans ces branches du système éducatif visant l'appropriation de connaissances et de compétences de haut niveau. L'un des objectifs ambitieux de l'enseignement universitaire est également de proposer des outils pédagogiques, scientifiques, humains, matériels et structurels indispensables pour répondre aux attentes de la société et surtout intégrer le système international de l'enseignement supérieur.

D'autres objectifs institutionnels globaux sont aussi attendus, ils se caractérisent par :

- L'édification d'une collaboration avec différents partenaires d'enseignement afin de renforcer la bonne relation culturelle et scientifique des institutions locales et internationales ;
- La promotion de la culture et de la langue arabe afin de renforcer les connaissances et les capacités en littérature ;
- L'encouragement de la communication et du conseil aux organisations, aux agences et aux entreprises. De plus, les institutions de l'enseignement supérieur se considèrent comme étant une plate-forme sur laquelle les valeurs, la morale et le développement de la science et des arts devraient s'appuyer.

Cependant, la réalisation de tous ces objectifs nécessite certaines révisions liées aux nombreux problèmes qui retardent le progrès et le développement des apprenants dans leurs études universitaires, particulièrement la valorisation de la mémorisation plutôt que l'apprentissage de la compréhension et de l'analyse. Le manque d'infrastructures est aussi une entrave constatée : l'université ne dispose pas de suffisamment de laboratoires, d'ateliers et de salles pour accueillir tous les étudiants⁷⁶. À cela s'ajoute la contrainte de l'organisation du programme rarement repris et réactualisé mais aussi du faible budget alloué à la recherche scientifique. L'État consacre des sommes dérisoires au budget de l'enseignement et de

⁷⁶ Le terme « étudiant » est choisi pour ce travail pour décrire les étudiants des universités libyennes en général, tandis que nous utiliserons « futur enseignant » pour désigner les étudiants en formation initiale dans les départements de langues. Nous sommes conscients que les projets des individus dans ces départements ne sont pas nécessairement tous dans le domaine de l'enseignement, immédiatement après la fin de leur formation initiale.

l'éducation par rapport au budget alloué à l'armée et à la sécurité, et nous pensons que si ce pays ne comprend pas l'importance de la science en tant que garant de la sécurité, le scénario du gaspillage de ces fonds se poursuivra indéfiniment.

Enfin, s'agissant du problème de la politique linguistique de l'État et de son instabilité constante dans le système éducatif libyen, les établissements d'enseignement supérieur libyens ne font pas exception à la règle, comme l'a indiqué Mohammed Edarhoubi (2019 : 74) pour qui « *ces changements incessants font que les établissements d'enseignement supérieur libyens ne peuvent développer ni politique éducative réelle, ni base scientifique cohérente* », il ajoute : « *l'ouverture même de certains établissements [...] est souvent décidée à partir d'initiatives personnelles sans prise en compte des exigences croissantes en matière de faisabilité socioéconomique* ».

Il faut prendre un peu de recul pour se rendre compte de la complexité de la tâche que nous souhaitons mettre en œuvre et y réfléchir pour proposer un programme de formation pour les futurs enseignants de FLE, qui s'adapte aux conditions propres à la société libyenne et se conforme aux normes internationales et aux besoins réels des établissements d'enseignement supérieur et aux exigences du marché du travail.

2.1.2.3.2 Organisation des études universitaires et formations dispensées

Les établissements d'enseignement supérieur en Libye fixent le calendrier de l'année académique et déterminent la durée des enseignements au niveau universitaire et au niveau supérieur⁷⁷. Ainsi, les universités dispensent les diplômes suivants :

- Licence pour le cycle universitaire (bac + 4 sauf pour les études de médecine qui requièrent 6 ans).
- Magistère (équivalent de Master II en France) (bac + 6) et Doctorat (bac + 8 ou plus) pour le cycle supérieur⁷⁸.

Quant aux enseignements dispensés, les universités proposent quasiment toutes les disciplines en licence. Les formations de niveau Master sont limitées du fait que celles-ci ne couvrent en principe que l'ensemble des disciplines relevant des sciences humaines. La raison pourrait être également liée aux choix des étudiants préférant l'obtention d'un enseignement de « qualité » à l'étranger. Les écoles doctorales sont quasiment inexistantes.

⁷⁷ Nous entendons par niveau universitaire l'enseignement de quatre années prévues pour les études universitaires tandis que le niveau supérieur concerne les années nécessaires à la préparation du master et doctorat.

⁷⁸ La Libye garde toujours la même architecture de l'enseignement supérieur et n'a pas encore franchi le pas vers le système LMD tel que le processus de Bologne le préconise.

Les langues étrangères dans l'enseignement supérieur sont toujours présentes dans les grandes universités mais représentées de manière inégale en fonction des établissements et de leur statut. Autrement dit, elles peuvent être, réduites à une ou deux ⁷⁹ (matière optionnelle/obligatoire) ou présentes en plus grand nombre, sous forme de départements. L'Université de Tripoli concernée par notre étude en est un exemple et accueille en son sein les départements d'anglais, d'espagnol, d'italien, de français ainsi qu'un département dédié aux langues africaines comme le swahili, le hawsa, le bambara, etc.

Bien que le français soit de nouveau supprimé dans les écoles publiques (par la circulaire 1277-1-2015), son enseignement est maintenu dans les grandes universités libyennes et dans les écoles privées (écoles/centres de langues) et ce, pour répondre aux demandes accrues de la société libyenne concernant les enseignants de FLE compétents et qualifiés. C'est en cela que notre travail sur la formation et la professionnalisation de futurs enseignants de FLE trouve tout son sens.

Cependant, il est à signaler que l'enseignement supérieur a été l'objet de réorganisations à plusieurs reprises. En octobre 2007, en application du discours d'*El Qaddhafi*, l'arrêté n° 535 a révisé la loi n°1 de l'année 1992 relative à l'enseignement supérieur. De nouvelles législations ont été prévues, notamment sur les stratégies de développement de l'enseignement, le transport universitaire, la formation des enseignants, le mode d'admission des étudiants, mais aussi sur la création d'un pôle administratif pour chaque université qui se charge de l'organisation de celle-ci et endosse, avec la fondation nationale pour l'enseignement technique et la formation professionnelle et l'administration de l'enseignement privé, la responsabilité de la supervision, de l'organisation et de la coordination entre les institutions d'enseignement supérieur⁸⁰ mais aussi de la mise en œuvre des règlements du ministère et des décrets par leurs institutions respectives.

Enfin, il existe une structure de l'enseignement supérieur dite : l'*Académie des hautes études* (AHE). Créée, en 1998, elle est destinée à accueillir les étudiants qui terminent le parcours universitaire et souhaitent poursuivre leurs études supérieures pour obtenir le grade de Magistère ou Doctorat. Une section, dédiée à la formation en didactique du FLE donne accès à un diplôme permettant en deux ans, aux bénéficiaires de développer leurs connaissances et

⁷⁹ Dans ce cas, l'enseignement de l'anglais et/ou du français est très souvent prioritaire au sein du programme universitaire.

⁸⁰ Euro-Mediterranean Regional and Local Assembly (ARLEM) 2010, disponible à l'adresse : <https://portal.cor.europa.eu/arlem/libye/political-division/Pages/research.aspx>.

capacités linguistiques et culturelles⁸¹ afin qu'à l'issue du parcours et de l'obtention d'un diplôme, ils puissent exercer le métier d'enseignant de français à l'université. Une dizaine de collègues enseignant·e·s au département de français de l'Université de Tripoli (désormais DFUT) ont été formés dans cette structure. Selon un rapport de l'organisme responsable de qualité, près de 4500 étudiants se sont inscrits, dans ces filières, à l'AHE pour l'année académique 2012/2013⁸².

2.1.3 Le Centre national d'assurance qualité et d'accréditation des établissements d'enseignement et de formation (CNAQA)

L'attention portée à l'enseignement par l'État libyen se traduit par la création d'un dispositif pour un enseignement de qualité. En effet, l'année scolaire 2009/2010 a été placée sous le signe de l'année de la qualité avec la création d'un centre baptisé Centre de Garantie de la Qualité des Établissements d'Enseignement actuellement CNAQA⁸³. Il serait l'unique organisme en Libye chargé de déterminer la qualité des universités et institutions d'enseignement supérieur, tous cycles confondus, conformément à la loi n° (18) qui a été adoptée en janvier 2010. Les objectifs du Centre peuvent être résumés comme suit :

- Élaborer une stratégie de gestion et d'évaluation du rendement ;
- Développer un système d'évaluation et de gestion de la qualité et d'accréditation aux établissements d'enseignement ;
- Développer et former le personnel des organes d'enseignement et d'administration ;
- Augmenter le niveau de confiance dans les établissements d'enseignement et dans les résultats de fin d'études, améliorer le niveau de satisfaction des services par l'élaboration de recherches mais aussi l'organisation de conférences et de forums scientifiques ;
- Favoriser et encourager les relations de coopération avec les institutions locales, régionales et internationales ;

Pour la réalisation de ces objectifs, des équipes constituées d'enseignants universitaires et d'employés administratifs sont désignées pour effectuer un travail de terrain complété par

⁸¹ Nous profitons de notre proximité du terrain pour signaler qu'il n'existe pas dans ce cycle une formation spécialisée en didactique du FLE. C'est-à-dire que le futur enseignant de cette structure enseigne le FLE et non pas les contenus de la discipline Didactique du FLE.

⁸² Rapport de 2013 sur l'*Académie des hautes études* (AHE). [Consulté le 11/08/2017], disponible à l'adresse : <http://www.qaa.ly/index.php/intr>

⁸³ Nous faisons référence au discours prononcé par Mohamed Al-Hosn, ministre de l'enseignement et de la recherche scientifique lors de la conférence scientifique internationale sur « la qualité de l'enseignement supérieur », initiée par Tripoli (Libye) novembre 2009. Article disponible à l'adresse : <https://www.panapress.com/login-lang1.html>.

des rapports détaillés. À titre d'exemple, une visite dans les différents établissements supérieurs a été organisée en 2013 pour recenser les universités du pays, le nombre de facultés, les enseignants (libyens ou étrangers) et les étudiants inscrits dans chacune de ces universités. La visite consistait à contrôler également le respect des règles internes de ces universités en matière de régularité, de fiabilité des programmes et des enseignants, de condition des locaux : salles, amphithéâtres, laboratoires de recherches etc. Enfin, le centre assure une évaluation indépendante et externe des diplômes obtenus auprès des structures universitaires locales ou étrangères et informe les étudiants du supérieur sur la qualité des services, de l'accueil et des formations des universités du monde entier.

Passons maintenant à l'identification de l'une des facultés les plus importantes du pays à savoir la faculté des langues de l'UT, université reconnue d'ailleurs pour la qualité de son enseignement par ce Centre. Mais, il est d'abord intéressant de connaître l'organisation de la formation des enseignants libyens de FLE afin de déterminer les caractéristiques les plus importantes en termes de contenu, d'environnement, de durée et de modalités d'intervention pédagogique.

2.2 L'univers formatif : universitaire et/ou extra-universitaire

Nous nous attacherons ici à montrer les formations initiales ou continues dispensées aux enseignants de FLE à l'UT durant les 60 dernières années. L'objectif est d'identifier l'ensemble des paramètres portant sur les différents acteurs principaux de ces formations, leurs objectifs, leurs publics (caractéristiques principales, effectifs...), les périodes (date et durée), la manière (en présentiel ou FAD), ainsi que les pays comme les institutions d'accueil dans lesquels ces formations ont eu lieu.

2.2.1 Statut et formation des enseignants de FLE

Bien qu'il n'y ait pas beaucoup d'informations pertinentes ni de littérature scientifique sur la formation initiale des enseignants libyens de langues, nous avons pu obtenir des données sur lesquelles appuyer notre recherche grâce aux rapports publiés par le CNAQA, aux statistiques sur les enseignants libyens en mobilité formative, en sus des informations dont nous disposons en raison de notre travail en tant qu'enseignant de FLE à l'UT et à l'Institut Français pour la période 2010-2013. Cela nous a permis de communiquer directement avec certains responsables, mais aussi d'identifier davantage la nature des défis et des problèmes auxquels le chercheur est confronté.

En outre, nous avons décidé d'élargir notre champ d'investigation aux suppléments des documents officiels (projets de lois, décisions ministérielle) et aux entretiens ou réunions de travail enregistrés ou transcrits dans les journaux de responsables français ou libyens. Tous les documents recueillis sont classés par ordre de priorité et utilisés pour répondre aux besoins de la recherche contribuant ainsi à la mise en évidence d'un dispositif d'ingénierie de formation au sens d'Abraham Pain (2003 : 26), c'est-à-dire :

Un programme de travail pour que la demande de formation puisse être traitée avec un éventail assez large de points de vue et d'outils où le dialogue entre le commanditaire, les utilisateurs, les participants et le professionnel de la formation puisse avoir lieu et aboutir à un projet recevable par les différentes parties.

Ce qui signifie qu'il faut accorder au public des apprenants une position au moins aussi importante que celle accordée aux autres facteurs mis en jeu dans l'élaboration d'un dispositif de formation.

2.2.1.1 Fondements de la formation dispensée

Certaines théories pédagogiques estiment que l'apprenant dispose d'un potentiel à activer rapidement et mettent l'accent sur certaines compétences plus que sur d'autres pour ce développement et selon le besoin. Si le mécanisme de formation des enseignants de langues repose généralement sur le postulat que la concertation des différents acteurs concernés est un élément crucial (François Muller, 2017) et que le contenu de nature « didactique du FLE » doit être mis en avant, ce n'est pas le cas du programme de formation des enseignants libyens qui dans sa conception, repose sur des aspects généraux de la langue française tels que la grammaire et la discipline linguistique (maîtrise de la langue). C'est valable également pour le champ de la didactique des langues, le cas échéant, et le programme ne prend en compte ni opinion, ni analyse des situations et des besoins des différents acteurs.

Sur ce point, même si l'effort pédagogique des enseignants tend à favoriser l'enseignement et la pratique des langues étrangères, la performance n'a pas encore atteint un niveau satisfaisant et le faible nombre d'enseignants de langues est toujours patent. Il faut donc procéder à une lecture et une analyse rigoureuse et exacte des situations et des besoins réels des différents acteurs de façon à aboutir à la conception d'une formation universitaire adéquate.

2.2.1.2 Formation universitaire

Depuis l'indépendance du pays, l'intérêt porté à l'enseignement du FLE n'était pas soutenu et la formation des enseignants préoccupait peu les responsables. La priorité avait été donnée à d'autres domaines tels que l'éducation, l'administration, l'apprentissage de l'arabe et du Coran... Il a fallu attendre l'ouverture de la Haute Faculté des enseignants en 1965, pour

obtenir la première génération de « futurs » enseignants de français. On a assisté ensuite à un mouvement d'ouverture de plusieurs départements de français à Benghazi en 1973 puis dans différentes villes du pays.

L'ensemble de ces formations s'effectuait uniquement dans des établissements universitaires de formation (actuellement « départements »). La formation, dispensée au *DFUT*, par exemple, était sanctionnée par un diplôme universitaire qui donnait le qualificatif d'enseignant de français dans les écoles secondaires. C'était l'objectif affiché jusqu'en 1988.

Ces institutions offraient une formation spécifique à laquelle un objectif supplémentaire vint se greffer : le programme de formation visait désormais non seulement à préparer des enseignants de FLE, mais également des « traducteurs » puisque, dans ces années, la langue française était considérée comme une option inintéressante dans l'esprit de certains responsables d'enseignement⁸⁴. Ce point de vue a évolué plus tard et, depuis le retour du français au lycée en 2007, l'université délivre à nouveau des diplômes permettant d'enseigner.

La formation des futurs enseignants de langues en Libye est également soumise aux règlements de l'Académie de Hautes Études (AHE) mentionnée précédemment qui offre sans aucun doute une opportunité pour tous les futur·e·s enseignant·e·s libyen·ne·s qui souhaitent poursuivre des études supérieures⁸⁵, notamment en FLE, mais ils doivent avant tout être évalués sur la capacité à s'exprimer oralement autant qu'à l'écrit. La sélection est ensuite faite en fonction des notes obtenues et du nombre de places disponibles pour chaque promotion. Cependant, le·la candidat·e peut également avoir recours aux différents programmes de mobilité formative susceptibles d'être proposés par des instances libyennes ou étrangères pour poursuivre ses études ou son développement professionnel.

2.2.1.3 Mobilité formative

La mobilité des enseignants dépend en premier lieu de deux éléments essentiels : une bonne organisation préalable et aussi du lieu de la formation au niveau local ou international. Nous pensons que, quels que soient le dispositif de la formation et le pays où celle-ci a lieu, l'objectif final peut demeurer le même : développer les habiletés orales et culturelles des enseignants de FLE tant au niveau linguistique que pédagogique afin de pallier le manque d'enseignants de FLE et répondre ainsi à la demande constante des institutions d'enseignement du pays.

⁸⁴ Cette position des responsables d'enseignement s'explique par la suppression du français du système éducatif libyen depuis 1986. Cf. 1.2.2.2 : p.37.

⁸⁵ L'étudiant en études supérieures peut s'inscrire à l'AHE sans être obligé de poursuivre des études à l'étranger qui peuvent s'avérer très coûteuses en temps et en argent.

2.2.1.3.1 *Mobilité pour formateurs et formateurs de formateurs*

Pour développer l'enseignement des langues dans le système éducatif et universitaire, l'État libyen, en coordination souvent avec le SCAC français, finance de nombreux stages et formations initiales et/ou continues d'enseignants, en Libye comme à l'étranger. Le dernier projet en date a eu lieu en juillet 2019, au cours duquel une trentaine d'enseignants de FLE libyens ainsi que six inspecteurs⁸⁶ se sont rendus en France pour une formation d'un mois au CLA (Centre de Linguistique Appliquée) de Besançon. Le but était de familiariser les bénéficiaires avec l'ingénierie de la formation et d'actualiser leurs compétences en didactique générale, pour ensuite suivre des formations plus spécialisées dans certains domaines de la didactique, avec un double positionnement : celui de stagiaire en situation de formation et celui de futur formateur⁸⁷.

Ainsi, tous ces enseignants de divers départements d'universités ou d'institutions libyennes ont pu participer en tant que futurs formateurs de formateurs ; ils ont ensuite, à leur retour en août de la même année, été chargés de l'animation de la formation de quelques 441 enseignants⁸⁸ de FLE dans plus de 900 écoles secondaires en Libye. Un kit de formation conçu en collaboration avec les bénéficiaires a été distribué au terme de cette formation. Son usage est recommandé par les prescripteurs de CLA.

Il peut y avoir d'autres initiatives de formation dans lesquelles les candidat·e·s peuvent être des enseignant·e·s expérimenté·e·s, novices⁸⁹ ou diplômé·e·s mais n'ayant pas encore exercé le métier. Ils sont sélectionné·e·s pour renforcer leurs compétences en les intégrant à différents programmes de mobilité formative, comme celui proposé en 2013 au bénéfice de 300 enseignants ou futurs enseignants. Il existe aussi des organismes étrangers tels que le CIEP-FEI⁹⁰, qui continuent d'appuyer l'action formative d'enseignant·e·s libyen·ne·s en France. Nous y reviendrons.

Dans le même contexte, nous notons que l'introduction d'actions de formation au FLE ne date pas d'hier, mais sa trace remonte à l'année 1966, où une quinzaine de boursiers et de stagiaires libyens ont pu poursuivre leur formation en France, pour six mois de préparation

⁸⁶ Seulement deux semaines de formation pour les inspecteurs.

⁸⁷ Informations retirées du descriptif du programme de formation à l'attention du Ministère de l'Éducation en Libye. Formation du 8 juillet au 2 août 2019, organisée par le CLA de Besançon.

⁸⁸ Le chiffre ne concerne que les enseignants de français du secondaire. Selon les informations recueillies lors d'une réunion ministérielle sur l'enseignement du français, seuls 193 enseignants sont actuellement disponibles dans les écoles et 248 « réservistes » attendent leur affectation. La réunion est enregistrée et disponible sur le site du Ministère de l'Éducation en août 2019.

⁸⁹ Il n'y a pas de données pour déterminer le statut des enseignants « novices » et le nombre d'années à passer en exercice. Nous pouvons ainsi qualifier d'enseignant novice, chaque enseignant ayant moins de 3 ans d'expérience en enseignement. C'est en quelque sorte le temps nécessaire à l'adaptation, à la prise de repères.

⁹⁰ *Centre International d'Études Pédagogiques* baptisé depuis juillet 2019 : *France Éducation International*.

accélérée, afin d'être initiés à diverses disciplines. En outre, un article sur l'apprentissage de la langue française en Libye, datant de 1968, décrivait l'organisation d'une formation pour une vingtaine de futur·e·s enseignant·e·s de français à la faculté libyenne de pédagogie de Tripoli, sous l'autorité d'un enseignant français. Un cours de français a également été assuré, dans la même période, à la faculté de droit par deux enseignants belges⁹¹.

2.2.1.3.2 *Un regain d'intérêt pour la formation des enseignants*

Un intérêt particulier a été accordé à la formation des enseignants au milieu des années 2000. En effet, dans un objectif de poursuite de l'intégration de la langue française dans le système éducatif et afin de mieux promouvoir sa politique panafricaine (Lisbeth Choquet : 2010), l'État libyen faisait de l'enseignement du français une priorité. La convention signée en 2007 entre des partenaires libyens et français impliqués dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle a ouvert la voie, par l'envoi d'une cinquantaine d'enseignant·e·s libyen·ne·s en manque de pratique en France. En parallèle, dix enseignants français sont arrivés en Libye dans l'objectif d'assurer la formation de leurs homologues libyens⁹².

D'autres mesures similaires ont été mises en œuvre pour un nombre inférieur de participants⁹³. De 2005 à 2014, les universités BELC (Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger)⁹⁴ ont accueilli, dans le cadre de stages courts organisés par le CIEP-FEI et proposés deux fois par an, des enseignant·e·s libyen·ne·s de langues. Le tableau ci-dessous montre ces formations, ainsi que le taux de participation des enseignants libyens à ce programme.

Université d'hiver et d'été – BELC									
2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
2	0	50 (été)	0	0	0	2 (hiver)	8 (1 hiver / 7 été)	2 (1 hiver / 1 été)	3 (1 hiver / 2 été)

Tableau 3 : Formations organisées pour les enseignant·e·s libyen·ne·s de FLE
Sources : Marion Latour de CIEP : 2014

Le programme de mobilité formative de 2007 a été le premier du genre dans l'histoire de la formation des enseignant·e·s libyen·ne·s en termes de nombre de participants. Faute d'un effectif suffisant d'enseignants de FLE, l'instruction libyenne a d'abord opté pour

⁹¹ *Le Monde diplomatique* octobre 1968 : p.39.

⁹² Dans *Ouest-France*, 3 juillet 2007 : 2.

⁹³ À l'exception de l'année 2007, il est courant d'avoir des enseignants étrangers de FLE qui participent à ce type de formation (souvent des enseignants affectés à l'IF).

⁹⁴ Il est représenté ensuite par le même sigle mais en *Bureau d'Études pour les Langues et les Cultures*, (Fabrice Barthélémy, 2007 : 56).

l'enseignement du français dans une dizaine d'établissements d'enseignement secondaire, puis l'expérience a été généralisée. Ces profondes mutations ont été bien accueillies par des personnes intéressées par le français et par sa diffusion. Lisbeth Choquet (2010 : 2), directrice de l'IF de Tripoli à cette époque⁹⁵, dit : « *le fort regain d'intérêt pour le français en Libye [...] s'est traduit d'abord par beaucoup de demandes de formation de la part d'enseignants et d'étudiants libyens, et finalement par le recrutement par l'État libyen de 26 enseignants français* ».

Khadija Fshika (2018 : 29) parle de la revalorisation de l'enseignement/apprentissage du français dans l'histoire de la formation des enseignants et s'attarde sur l'insuffisance des effectifs d'enseignants de FLE disponibles en Libye et sur l'urgence de remédier à ce problème, selon l'auteure : « L'un des paradoxes associés au retour du FLE, c'est le manque d'enseignants formés en mesure de répondre aux besoins de ce nouveau contexte, puisque pendant vingt ans (1986- 2007) aucune formation d'enseignants n'a eu lieu ».

Bien que le besoin d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français, exprimé par les responsables libyens et français fût accompagné d'actions sur le terrain, ne serait-ce que pour la formation des enseignants de FLE, le nombre de ces formations était très limité, de même que le nombre de participants, comme le montre le tableau récapitulatif ci-après :

Types de formation	Nombre des bénéficiaires	Année de formation	Durée de formation	Pays de formation
Continue et formation de formateurs de formateurs de FLE.	30	2019	Un mois	France
Initiale/continue	300	2013	Une année	France
Continue		2010		France
Continue	50	2007	Un mois	France
Continue		2007	2 semaines	Libye
Initiale	20	1968		Libye
Initiale	15	1966	Six mois	France

Tableau 4 : Récapitulatif d'actions de formation subventionnées par l'État libyen

Enfin, une fois la formation terminée, les enseignants étaient (ré)intégrés dans différents lieux d'affectations, répartis dans un grand nombre de villes en Libye. Notons que cette mobilité formative n'était pas réservée uniquement à la promotion du français mais également à d'autres départements (anglais, italien, espagnol) de la faculté de langues (FDL) de Tripoli.

La question importante à présent n'est pas de savoir où l'enseignant exercera son travail ou ce qui sera proposé dans ses cours, mais concerne, selon nous, le fait de savoir s'il y a eu

⁹⁵ Dans l'*AFP Infos Mondiales*, 29 septembre 2010.

une évaluation de ces formations, et si les bénéficiaires ont été évalués au retour de formation et avant d'exercer le métier.

2.2.2 L'Université de Tripoli (UT)

L'UT est la plus ancienne université libyenne après celle de Benghazi. Elle a été créée en 1957 et s'étend sur six campus de plus de 300 hectares, répartis dans différents lieux de la ville. Entre 1962 et 1967, l'institution universitaire comprenait des facultés d'économie et de commerce, de droit, de sciences, d'agriculture, de pédagogie, d'ingénierie, d'éducation. Parmi les facultés que compte l'université aujourd'hui, on ajoute la faculté des langues, concernée par notre étude.

L'effectif des étudiants ne cesse d'augmenter dans l'UT. Selon le rapport du CNAQA, on comptait près de 107 000 étudiant·e·s en 2013 contre 76 333 en 2010⁹⁶ répartis dans les vingt facultés et accueillis par les quelques 3000 enseignant·e·s contractuel·le·s⁹⁷. Au niveau national, l'UT se place comme étant la plus importante institution d'enseignement supérieur du pays, notamment pour les diplômes délivrés dans les différents grades universitaires. Enfin, la durée des études prévue dans le système de l'UT est majoritairement de quatre années (certaines filières scientifiques nécessitent une ou deux années supplémentaires⁹⁸).

2.2.3 La faculté des langues (FDL)

Fondée en 1965 sous le nom de « *Faculté de Pédagogie* » de l'UT, cette institution avait pour mission principale de proposer une formation destinée à préparer des futurs enseignants de langues étrangères (désormais FELs) dans les lycées. En application de l'article (3) de la décision n°245 de 1988, l'orientation de la formation change tout comme le nom de l'établissement qui sera le « *Centre de Langues* ». Ces changements de noms et d'objectifs de l'institution reflétaient, sans doute, la politique linguistique « instable » de l'État à cette époque. Comme le montre le fait qu'à partir de 1990, le Centre a de nouveau changé de nom pour devenir « la Faculté des Langues », (Atika Salman, 2011), appellation qu'il a gardé jusqu'à nos jours. À la fin des années 1990, la FDL (avec la faculté des sciences sociales et appliquées, et la faculté de l'éducation) a été annexée à la Faculté des Lettres avant de devenir définitivement

⁹⁶ Emmanuel SAMSON (2010 : 3) par Expert sectoriel (français), Fiche Libye auprès du SCAC, Lecteur à l'Université Al-Fateh de Tripoli.

⁹⁷ Appelés aussi enseignants « permanents » ce qui les différencie administrativement d'un enseignant « vacataire ». Chiffre extrait du rapport du CNAQA (2013).

⁹⁸ Les facultés de pharmacie, d'ingénierie, de chirurgie dentaire nécessitent cinq années d'enseignement, ou six années comme la faculté de médecine.

indépendante depuis l'année universitaire 2008-2009⁹⁹. Aujourd'hui, la FDL, spécialisée dans l'enseignement des langues et de la traduction, a pour objectif de former au niveau local des « spécialistes » dans ces domaines¹⁰⁰.

2.2.3.1 Missions et objectifs

Les acteurs principaux de la FDL (le corps enseignant, les coordinateurs du programme, les professeurs membres de la FDL, le personnel administratif) ont la tâche de veiller au respect des principes qui caractérisent la faculté sous la responsabilité respective du président de l'université et du doyen de la faculté. Son organisation s'inscrit dans un contexte d'actions socio-économiques afin de répondre aux attentes et aux impératifs de la société libyenne et, sur le plan international, elle contribue à créer des liens favorisant la communication linguistique et culturelle entre les différentes parties prenantes du secteur de l'enseignement et de la formation¹⁰¹.

Le service rendu à la société et l'ouverture à l'international forment donc les missions fondamentales de l'enseignement de la FDL, quel qu'en soit le nom. Quant aux objectifs institutionnels, la FDL se propose de :

- Préparer des professionnels en langues modernes et en traduction et développer leurs connaissances et leurs compétences conformément à l'évolution de la technologie et l'avancée de la recherche ;
- Veiller à poursuivre les principes de la FDL et ses missions fondamentales ;
- Encourager en son sein la recherche, individuelle et collective, de qualité en langues et en traduction ;
- Articuler les formations dispensées aux besoins du marché du travail et aux exigences de la coopération internationale pour l'enseignement ;
- Participer à des manifestations scientifiques ou culturelles, dans les domaines des langues et de la traduction sur le plan national et international ;
- Renforcer la mobilité entre les instituts, collèges et organismes similaires dans le monde ;
- Maintenir la délivrance des diplômes de licence spécialisée Master et Doctorat ;
- Redynamiser le programme de l'apprentissage de la langue arabe destiné aux non-natifs.

⁹⁹ Ces années marquent le retour en force en Libye de l'enseignement du français surtout au cycle secondaire.

¹⁰⁰ Enseignement toujours régit par l'article (article 3 : 1988) qui définissait le Centre de langues, son statut ainsi que les objectifs qui lui sont assignés, Cf. traduction en annexe n° 2.

¹⁰¹ Les informations sur la FDL proviennent en partie d'un entretien transcrit courant 2018 avec le doyen de la faculté. L'entretien est disponible sur le site de l'Université de Tripoli et traduit par nos soins.

2.2.3.2 Conditions d'accès et organisation de l'année universitaire

Pendant longtemps, les lycéens, souhaitant intégrer la faculté de langues devaient répondre aux critères de sélection de base¹⁰². Une fois admis, ils prenaient connaissance de la liste des familles de langues proposées au sein de la FDL : anglo-saxonne, arabo-orientale, africaine, italoophone, hispanique et francophone.

À partir de l'année universitaire 2016, une nouvelle méthode d'admission a été mise en place ayant pour objectif d'aider et de mieux orienter les candidats dans le choix de la langue qu'ils souhaitent étudier. En effet, l'accès « définitif » de ceux-ci au département de langue choisi ne peut désormais se faire qu'après avoir suivi, pendant un semestre, un cours d'initiation à plusieurs langues.

Le programme d'étude du 1^{er} semestre est composé d'unités d'enseignement général comme l'arabe, l'anglais, le français, une initiation à la traduction et l'italien. Ce semestre intitulé « *initiation aux langues* » a pour objectif de présenter aux FELs l'éventail des langues proposées dans les différents départements de langues de la FDL, afin de faciliter leur choix quant à la spécialité qui leur conviendra le mieux.

À la fin du 1^{er} semestre pour intégrer une spécialité, les FELs sont de nouveau soumis à des conditions d'admission caractérisées par un examen. En effet, la direction chargée du déroulement des études et des examens exige l'obtention d'une note minimale de 65 % (mention *Bien*) sur une moyenne générale de 100. Cette règle s'applique à toutes les unités d'enseignement suivies (les langues) à l'exception des départements de traduction et d'anglais pour lesquels les notes d'admission exigent un taux supérieur ou égal à 75 % (mention *Très Bien* et plus). Le service d'examen prévoit, cependant, un examen de rattrapage dans le cas où la note exigée n'est pas obtenue. Il s'agit seulement de repasser les épreuves écrites et orales sans obligation de reprendre le cursus semestriel.

Par ailleurs, durant tout le cursus universitaire, une note moyenne est exigée à la fin de chaque semestre pour valider les acquis et passer au semestre suivant¹⁰³. L'intégralité de la formation est organisée en huit semestres¹⁰⁴ (sur 4 ans d'études minimum) de 12 à 14 semaines chacun, soit un total d'environ 520 heures d'enseignement par semestre qui peuvent être

¹⁰² Quelle que soit la filière (scientifique ou littéraire), les candidats doivent être titulaire d'un certificat de fin d'études secondaires « baccalauréat » avec mention « *Bien* ».

¹⁰³ Le passage au semestre suivant peut se faire sans la validation de toutes les unités d'enseignement, le système d'évaluation est en effet régi par des règles internes.

¹⁰⁴ Depuis 2007, le calendrier universitaire « semestriel » a remplacé l'ancien calendrier « annuel ».

prolongés par une demande de dérogation justifiée, (Curriculum de la Licence de langue française, *Université de Tripoli*, 2010).

2.2.3.3 **Systeme d'évaluation**

L'évaluation est une composante importante dans une formation. Cependant, la cible reste à définir : s'agit-il d'évaluer le niveau acquis par l'étudiant ou bien la formation dans laquelle l'étudiant a reçu ses acquis ? L'évaluation implique-t-elle aussi la pratique de l'enseignant en tant qu'acteur dans l'action pédagogique ?

Quant à l'évaluation à la Faculté des langues, le dispositif se traduit par la mise en œuvre de deux examens qui interviennent au milieu et à la fin de chaque semestre. Ils s'inscrivent dans un processus pédagogique permettant de repérer les compétences acquises par l'étudiant tout au long de son cursus. Ces examens sont établis à partir de notes sanctionnant le passage ou non au semestre suivant mais aussi la validation des 8 semestres de licence pour l'obtention du diplôme. Toutefois, les enseignant·e·s libyen·ne·s ont tendance à considérer les situations d'évaluation comme une fin et non un moyen. Autrement dit, l'importance donnée à ce processus d'évaluation par certains enseignants se limite à l'évaluation de la progression des sujets sans la progression de l'étudiant (état initial et état final). Une présentation significative de répartition des notes vient illustrer le système d'évaluation en vigueur à la FDL.

Échelle de notation	De 0 à 100/100		
Seuil de réussite	50/100		
Mention	Pourcentage		
Excellent	Moyenne < 100%	85+	Admis
Très bien	Moyenne < 85%	75 à 84	Admis
Bien	Moyenne < 75%	65 à 74	Admis
Passable	Moyenne < 65%	50 à 64	Admis
Faible	Moyenne < 50%	0 à 49	Ajournés

Tableau 5 : Barème lié à la moyenne générale

D'après le tableau, les étudiants ne sont considérés comme étant admis que s'ils ont obtenu une note supérieure ou égale à 50%. D'autres facultés de type scientifique adoptent un système plus exigeant dans lequel le seuil de réussite demandé s'élève à 60% de la note totale. Dans l'enseignement supérieur, la performance des étudiants est prise en considération à partir d'un taux de réussite supérieur à 65% ou plus de l'ensemble des notes.

Après avoir présenté la faculté de langues et ses formations les plus importantes, nous nous intéresserons au DFUT, un organe inséparable de la faculté de langues, où un grand nombre d'enseignants sont formés et forment, à leur tour des FELs. Compte tenu de son importance pour la recherche, il sera décrit avec minutie et ses programmes analysés et évalués dans le but, rappelons-le, de comprendre, le mode de fonctionnement dans sa globalité, des programmes d'études à la situation des futurs diplômés et leurs affectations, en passant par le mode d'admission (recrutement) de ces derniers, et enfin procéder à la recherche des obstacles qui peuvent entraver son évolution.

2.3 Enseignement au département de français de l'Université de Tripoli (DFUT)

Fondé en 1965, le DFUT propose une formation universitaire en FLE qui n'a pas eu la même fréquentation que celle proposée par le département d'anglais. Cela est probablement dû à une perception erronée de la complexité phonétique et de la structure morphologique de la langue française ainsi qu'à sa relative inadéquation à la réalité du marché libyen en termes d'utilisation linguistique requise aux niveaux national et international. Le taux d'inscription est également susceptible d'être lié à la valeur économique de l'anglais, qui est plus porteuse et performante que le français.

Il y a cependant plus de 1500 francophones¹⁰⁵ qui ont suivi des cours de français et nombre de libyens restent favorables à l'apprentissage du français en le considérant comme une langue d'excellence qui occupe une place prépondérante sur l'échelle des langues étrangères en Libye. Dans le département de français, plusieurs centaines d'étudiant·e·s sont accueilli·e·s chaque année et entament, après leur admission sous conditions, une formation de français de quatre ans.

Du point de vue de l'ingénierie de formation, la plupart des paramètres caractérisant les dispositifs sont rappelés par Johnny Stroumza, (1997 : 94) qui retient comme essentiels :

¹⁰⁵ Selon les dires de la directrice de l'IF Lisbeth Choquet (2010).

- L'accès à la formation
Modalités du recrutement, admission (conditions et critères), caractéristiques de l'entrée en formation (équivalence, reconnaissance des acquis)
 - Le public réel de la formation
Nombre, degré d'hétérogénéité, connaissances antérieures, disponibilité
 - Les formateurs mobilisés
Nombre, qualifications, disponibilité
 - Le programme de la formation
Structures, contenus, stratégie générale
 - L'évaluation de la formation
Modalités de régulation, évaluation terminale, certification
 - Le pilotage de la formation
Gestion du partenariat, modalités de gestion de l'institution de formation, gestion des programmes
- Ces paramètres caractérisent le dispositif de formation.

Pour l'intérêt de notre étude et à l'exception du paramètre du pilotage¹⁰⁶ qui a été décrit précédemment, nous ferons appel à tous ces paramètres pour décrire la formation initiale dispensée au DFUT à savoir :

- profil du public à former,
- corps professoral mobilisé pour la formation,
- programme de formation (description, analyse et évaluation).

2.3.1 Le profil des futurs enseignants de FLE

Il convient d'emblée de constater que les enseignants des départements de français s'interrogent peu sur la mobilisation des FELs du département en termes de connaissances, de capacités, de compétences et surtout d'engagement personnel. On peut regretter que la motivation en tant que l'un des facteurs majeurs du succès fasse défaut chez certains FELs, ce qui a des répercussions sur le processus d'apprentissage. Le niveau de français de ces étudiants est proportionnellement faible et insuffisant si on le compare aux profils de fin de formation universitaire reconnus dans d'autres pays au contexte similaire.

¹⁰⁶ Cf. 2.1.2 : p.52.

L'aspect linguistique et motivationnel dans l'apprentissage de la langue, nous amène à nous intéresser au milieu social et sociolinguistique de ce public. De plus, pour mieux identifier leur profil, nous allons procéder à la description d'autres paramètres, notamment le sexe, l'âge et les études que les FELs ont suivies avant d'intégrer le *DFUT*.

2.3.1.1 Caractéristiques individuelles et sociales

Le *DFUT*, comme la plupart de département de français en Libye, accueille des candidat·e·s dans une tranche d'âge qui varie, pour la 1^{ère} année, entre 18 et 20 ans. Il n'existe pas de classification sociale, économique, politique ou régionale pour les accueillir. Cela repose uniquement sur les règles qui régissent le département, décrites précédemment (Cf. 2.2.3.2 : p.69). En général, ce sont des individus issus de familles de la classe moyenne dont les parents sont fonctionnaires. Il est courant aussi que la mère travaille, notamment dans le domaine de l'enseignement, ce qui influencerait le parcours scolaire de l'intéressé.

Certain·e·s étudiant·e·s éprouvent des difficultés, notamment financières, ce qui a conduit l'université, depuis 2012, à mettre en place un dispositif d'aide. En effet, l'Université les offre des bourses mensuelles pour surmonter les difficultés matérielles liées aux nombreuses dépenses : frais de scolarité, transports, livres, etc. Ces subventions mensuelles sont accordées en fonction de la situation financière et sociale des parents. Elles sont parfois plus importantes et se traduisent en bourses d'études à l'étranger pour les étudiants les plus « méritants ».

2.3.1.2 Profil motivationnel

On observe une certaine homogénéité culturelle et linguistique chez les FELs au *DUFT* qu'on retrouve dans les autres universités du pays. Cependant, concernant leur apprentissage du français, une partie d'entre eux a déjà suivi un nombre important de cours de français dans des lycées spécialisés ou dans d'autres institutions privées, tandis que d'autres n'ont aucune connaissance préalable de la langue et sont donc débutants.

Les observations montrent un phénomène de réduction d'effectif au *DFUT* lié à la fois à la diminution du nombre des étudiants étrangers présents dans les universités libyennes et à la baisse considérable de la mobilité étudiante à l'intérieur du pays et cela à cause de l'insécurité qui règne dans le pays depuis quelques années.

Dans cette situation, la capacité de communication des étudiants *in situ*, reste réduite. L'ouverture d'esprit, la curiosité, l'attrait pour les choses différentes et nouvelles y sont peu répandus. Par analogie, nous emprunterons au domaine de la sociologie une explication sur l'effet de l'homogénéité en classe pour montrer qu'elle pourrait enfermer les étudiants dans une

bulle scolaire et sociale limitant toutes fréquentations et ouvertures possibles aux autres (Pierre Bourdieu, 2002).

Enfin, comme nous le savons, un contexte social favorable à l'apprentissage est une partie fondamentale du développement de la motivation et des habiletés linguistiques. Or, leur apprentissage, notamment pour ceux inscrits au DFUT, connaît en ce moment un climat « morose » et défavorable à l'acquisition des nouvelles connaissances dont l'impact se ressentirait autant dans leur motivation que dans leur attitude « *affective, conductiste, cognitive*¹⁰⁷ », autant d'éléments importants pour la réussite du processus d'apprentissage qui nourrissent la réflexion et méritent d'être discutés.

2.3.2 Modes de recrutement des enseignants dans les universités libyennes

En fonction de leurs besoins, les départements français des universités libyennes attribuent un quota de professeurs à travers un concours organisé par le comité scientifique du département ou un examen individuel des dossiers des enseignants désignés.

2.3.2.1 Admission sur concours

Chaque département organise un concours local si nécessaire, précédé d'une annonce sur la date et le lieu¹⁰⁸. Il est à signaler que les notes obtenues¹⁰⁹ à l'issue du cursus universitaire (licence) sont déterminantes pour apprécier si un futur enseignant peut à terme candidater au concours. Une fois recrutés, les futurs enseignants doivent suivre une formation diplômante du niveau Master minimum pour exercer le métier d'enseignant à l'université. Ces formations sont délivrées, soit par l'AHE, soit par des établissements étrangers, en France ou dans un pays francophone, avec une bourse d'études, comme c'est souvent le cas pour cette catégorie de recrutés. Sur les cinquante participants de notre recherche, quarante-deux ont intégré leurs départements respectifs de français de cette façon.

2.3.2.2 Admission universitaire au cas par cas

L'admission au DFUT peut se faire d'une autre manière, en candidature libre, dans ce cas, l'obtention d'un niveau Magister national ou Master à l'étranger est importante, mais n'est

¹⁰⁷ Selon Paul F. Secord et Carl W. Backman (1964) cité par Jane Arnold, 2006, la première attitude résulte des sentiments ou de leur valorisation, la deuxième attitude se déclenche à la suite des comportements à l'égard de l'objet tandis que la troisième se manifeste à travers des croyances sur la langue, sur les locuteurs de cette langue ou sur son apprentissage.

¹⁰⁸ Après validation des dossiers ; documents nécessaires (diplôme obtenu, relevé de notes etc.) et aptitude à exercer le métier de chaque candidat, par un comité scientifique de département, les candidats sont d'abord invités à passer un test écrit. Suivant les résultats ils seront ensuite convoqués pour un entretien.

¹⁰⁹ Voir le système d'évaluation dans ce même chapitre.

pas en soi une garantie d'enseigner à l'université en raison du manque de places disponibles. L'enseignant diplômé peut toujours candidater après avoir rempli tous les critères définis par l'université qui recrute. Le recrutement se déroule ensuite avec un entretien suivi d'une évaluation des pratiques en milieu de travail dans une classe, supervisée par deux enseignants expérimentés. L'université se réserve le droit de refuser le candidat, ce dernier peut alors postuler dans des structures privées (université, centre de langue, écoles, etc.). Certains enseignants interrogés ont rejoint le personnel du département de français en candidats libres après avoir obtenu le diplôme de Master et l'avoir validé au CNAQA, tout comme nous avons, nous-même, rejoint l'UT pour exercer le métier en tant qu'enseignant de FLE. Seulement sept enseignants parmi l'échantillon enquêté ont déclaré avoir suivi ce parcours.

Indépendamment du statut différent d'admission et de formation initiale/continue de nos répondants ou de la décision de l'université de laquelle dépend toute nouvelle admission, ces enseignant·e·s ont pour tâche d'apporter des informations sur la formation initiale des enseignant·e·s libyen·ne·s en particulier, sur leurs statuts et leurs parcours formatifs d'enseignants de FLE en tant que membres du corps enseignants à l'UT ou d'autres universités libyennes en rapport de près ou de loin avec le DFUT. En d'autres termes, les réponses à recueillir pour cette recherche seront liées à leur statut d'ancien·ne·s étudiant·e·s dans les universités libyennes ou françaises, mais également à leur position de débutant·e·s ou expert·e·s¹¹⁰ en enseignement du FLE.

2.3.3 Principales disciplines et tâches des enseignants recrutés

Bien que la tâche des enseignants au DFUT de former à l'enseignement des langues ne soit pas officiellement fixée par décret par les autorités libyennes, c'est bien à la Faculté des langues, à travers son programme de formation dans chaque département, que revient la mission de combler le manque d'effectif des enseignants de langues dans le pays.

Plus particulièrement pour le FLE, la responsabilité des activités pédagogiques au sein du DFUT est assurée par des personnes-ressources qui sont membres permanents de la faculté des langues¹¹¹. Pour les enseignants, la majorité est spécialisée dans les domaines issus de la linguistique théorique (phonétique, morphologie, syntaxe, sémantique) et des études littéraires

¹¹⁰ Il n'existe aucune donnée indicielle en Libye permettant de déterminer le nombre d'années à enseigner la langue étrangère avant d'être considéré comme expert. Nous entendons par « enseignant expert » que l'exercice du métier n'est pas le résultat du moment ou du hasard et que l'enseignant exerce le métier depuis au moins sept ans.

¹¹¹ Il est courant que le département ait recours à des vacataires pour pallier le manque d'enseignants et garantir un meilleur encadrement pédagogique.

(littérature proprement dite). D'autres sont chargés de l'enseignement de français, qui offre plus de débouchés professionnels, comme le FLE (mais d'une partie seulement des contenus de la discipline Didactique du FLE) et de la traduction.

Quels que soit la formation initiale suivie, leur mission commune est d'enseigner la langue française au sein du DFUT, en tant que compétence linguistique à développer, et de veiller à ce que les futurs diplômés s'expriment de façon cohérente et rigoureuse. De plus, ils effectuent également des tâches administratives. Il s'agit, plus précisément, de mener un important travail portant sur l'évaluation des notes, l'assiduité du futur enseignant et le respect des règles pédagogiques et administratives en vigueur dans la Faculté. La mise en œuvre de ce contrôle administratif commence dès la première année de formation et ce, jusqu'à l'obtention du diplôme¹¹².

2.3.4 Les programmes en formation initiale

Au cours des vingt dernières années, le programme proposé au DFUT a fait l'objet de deux modifications importantes : la première de 1997 à 2005 et la seconde de 2010 à 2018. C'est en quelque sorte un travail d'innovation au sens d'Elisabeth Brodin (2004) qui consiste à reconfigurer l'existant en fonction des ressources et des contraintes du contexte.

Nous allons d'abord nous contenter de décrire rapidement la première période puis nous accorderons une place plus importante à la seconde, en s'intéressant à l'aspect historique de la formation d'abord, avant de se pencher sur l'analyse de son programme d'une manière plus détaillée. Cette présentation est un état des lieux récent du programme dispensé et s'inscrit dans la continuité des travaux jusqu'ici effectués¹¹³.

Ce programme sera présenté dans des tableaux descriptifs qui se rapporteront au plan d'études de la formation initiale du DFUT en termes d'unités d'enseignement enseignées, de nombre d'heures, de crédits académiques. Le contenu de chaque tableau sera ensuite destiné à décrire en détail la progression des unités d'enseignement et les objectifs, les supports pédagogiques utilisés ainsi que la cohérence avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL), avant de les analyser.

2.3.4.1 Contenus de la formation initiale 1997-2005

Le réajustement du programme, avant la première période mentionnée, avait connu un

¹¹² L'obtention de diplôme dépend d'ailleurs de la validation de la fiche de suivi par l'enseignant responsable.

¹¹³ Voir *l'enseignement du FLE en Libye* (Atika Salman : 2011) et certains travaux de thèses qui portent sur la question de l'enseignement/apprentissage du FLE en Libye plus précisément ceux d'Ennasr Aboubaker, 1996 ; de Mohammed Edarhoubi, 2019 ; de Gada Benelimam, 2013 ; d'Issa Mansur, 2017 et de Khadija Fshika, 2018.

rythme plutôt régulier. L'initiative des responsables de l'enseignement intervenait « tous les quatre ou les cinq ans [et] suivant le développement des méthodes de l'enseignement des langues étrangères dans le monde » (Atika Salman, 2011 : 6-7). Il n'est pas inutile de rappeler qu'à partir de 1986, le programme a progressivement subi un changement en s'adaptant à la nouvelle orientation de l'enseignement supérieur des langues dans les départements de français en Libye¹¹⁴ qui vise la traduction.

Ce programme s'échelonnait sur quatre années avec deux examens pour chaque année. Le diplôme de licence n'était délivré que si la moyenne générale était égale ou supérieure à 50 sur 100. Une session de rattrapage était proposée mais uniquement à ceux ayant à repasser deux unités d'enseignement au maximum. Notre expérience personnelle dans l'apprentissage nous permet de nous prononcer sur le programme, notamment sur sa composition qui propose un enseignement plutôt classique visant à transmettre des connaissances linguistiques avec des méthodes traditionnelle et audio orale.

Dans la première moitié du cursus universitaire, la quasi-totalité des cours étaient en effet organisés à partir d'un manuel dit *Le Nouveau Sans Frontières*¹¹⁵ et assurés par des enseignants ayant des connaissances linguistiques indiscutables et formés à l'enseignement de cette langue. Le reste du programme était traditionnel et proposait une variété d'autres disciplines dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances et de renforcer celles acquises préalablement. Pour les unités d'enseignement relevant du domaine de la langue, elles étaient proposées dans un enseignement se basant essentiellement sur la composante linguistique (la grammaire, la syntaxe, le lexique, la phonétique et la morphologie). Elles visaient à développer les compétences linguistiques et communicatives ce qui constituait, à cette époque, la caractéristique en termes d'enseignement de la langue dans le pays.

Le volume horaire total des unités d'enseignement proposées était d'environ 2376 heures (Cf. annexe n° 3, tableau 1 ; Maquette d'enseignements du FLE dispensés au DFUT pour l'année universitaire 1997-2005). La charge horaire annuelle présentée ci-dessus ne prend pas en considération les autres unités d'enseignement dont le champ disciplinaire est différent de celui de la langue enseignée (Cf. idem, tableau 2). Il s'agissait plus précisément, des unités d'enseignement relevant de la psychologie, de l'enseignement de l'arabe (civilisation arabe, langue arabe) dont le volume horaire atteignait six heures hebdomadaires pour la seule première année, ce qui représente un taux de 20 % d'enseignement en langue arabe. Sur l'ensemble des

¹¹⁴ En application de l'article (3) de la décision n°245 évoquée précédemment.

¹¹⁵ Une méthode de FLE pour grands adolescents et adultes, niveau 1. Par Dominique Ph., Girardet J. & Verdelhan M. et M. (1991) *Le Nouveau sans frontière*. CLE International.

quatre années, les unités d'enseignement relatives à l'enseignement du français sont restées largement supérieures avec un taux de 86 %. Le contenu disciplinaire relatif à la didactique du FLE était encore inexistant.

2.3.4.2 *Contenus de la formation initiale 2010-2020*

L'introduction de l'enseignement des langues étrangères comme discipline dans les lycées libyens a suscité de l'intérêt chez les enseignants du DFUT. En effet, une réflexion a été aussitôt lancée sur la progression. Cela impliquait un travail de maintien de l'ensemble des savoirs acquis de l'enseignement secondaire tout en l'associant au programme universitaire dispensé. La question de la dimension fonctionnelle de la progression a été posée dans l'objectif de trouver la modalité pour garantir une adéquation entre les caractéristiques particulières de ce nouveau public (ayant suivi 2000 heures de français), d'un côté, et le programme de formation proposé dans le DFUT, de l'autre.

L'idée d'un projet pédagogique est ainsi née pour traiter ces questions et bien d'autres comme la possibilité d'introduire une formation conforme au CECRL¹¹⁶. Au cœur de cette idée, il y avait une prise en compte de la spécificité du public libyen en termes de besoins primaires et de culture éducative ancrée dans le pays, une culture caractérisée principalement par l'écriture. C'est donc à partir de toutes ces interrogations que la mise à jour des contenus des enseignements existants a été entreprise en 2010 par un comité d'enseignant·e·s. L'objectif ultime était de former des FELs à l'acquisition de compétences « *opérationnelles, voire professionnelles*¹¹⁷ », afin de mieux les insérer dans le marché du travail en Libye (Atika Salman, 2011). Pour atteindre cet objectif, il fallait mettre en place un programme de formation qui se focaliserait sur les activités langagières recouvrant les champs de la réception, de la production et de l'interaction dans différentes situations de la vie quotidienne et professionnelle.

Nous allons, dans les pages qui suivent, décrire davantage le projet pédagogique et présenter en détail les améliorations de fond apportées. Le but ici est double : d'une part, montrer les nouveaux contenus dispensés au DFUT et d'autre part, rendre compte de l'évolution de l'enseignement/apprentissage du FLE et des innovations par rapport aux programmes précédemment proposés. Il ne faut pas perdre de vue que l'enseignement des modules relevant du FLE et Français Professionnel (FP) (tourisme et affaires) et la montée en puissance de la matière *traduction* constituent l'une des caractéristiques les plus importantes de ce projet.

¹¹⁶ Cf. annexe n° 5, une synthèse sur le CECRL définissant le nombre d'heures ainsi que les aptitudes sensées être acquises après chaque niveau.

¹¹⁷ Curriculum de la Licence de langue française, *Université de Tripoli* : 2010.

En définitive, nous soulignons que le programme de la formation initiale au DFUT sera également mis en évidence selon le référentiel de qualité développé par Jean-Marie De Ketele et François-Marie Gérard (2007). Il s'agit d'une série de qualités qui s'appuient principalement sur le principe de la comparaison de deux composants du dispositif de formation, l'un faisant référence à l'objet sur lequel les informations sont collectées tandis que l'autre est le référentiel pour la comparaison. Notre analyse comme l'évaluation des contenus de formation seront présentés à la fin de ce chapitre et se référerons aux quinze critères de qualité conçus par les auteurs mentionnés.

2.3.5 Description du programme

Si tous les programmes de formation universitaire en Libye sont valables pour être décrits, commentés, analysés et évalués, le programme de l'UT l'est davantage, en raison de son importance au niveau national, car elle est l'université qui contribue le plus largement à alimenter le marché du travail et parce que c'est le lieu d'affiliation et d'activité professionnelle du chercheur. Il paraît donc judicieux d'analyser son programme et les différents aspects qui lui sont associés et plus particulièrement d'analyser spécifiquement et ultérieurement l'utilisation d'outils numériques.

2.3.5.1 Bref aperçu de la structure des enseignements

L'ensemble du programme quadriennal de l'UT se divise en huit semestres avec une charge horaire totale de 2600 heures environ¹¹⁸. L'année universitaire s'achève par des examens qui déterminent le niveau du futur enseignant et lui permettent de poursuivre ou non vers le semestre suivant. Par ailleurs, étant donné la charge horaire importante de la formation, les cours adoptent une organisation quelque peu particulière. À titre d'exemple, le cours de français général (FG), enseigné à partir d'*Alter ego*, est composé de six niveaux différents, chaque niveau correspondant à un semestre, marqué par un chiffre. Dans la première année, FG1 et FG2 désignent successivement le cours de FG du 1^{er} et celui du 2^{ème} semestre. Il en va de même pour les autres cours.

À la fin de la formation, c'est l'accumulation totale d'unités de crédit (Cf. annexe n° 14, Maquette d'enseignement du Licence 2010-2018) pour chaque cours qui détermine l'obtention du diplôme de Licence puis l'accès au marché du travail. Bien que le diplôme permette l'exercice du métier d'enseignant de français dans les lycées publics/privés, ce dernier ne

¹¹⁸ Cf. annexe n° 4 : l'ensemble des cours avec le volume horaire de chacun.

garantit pas la poursuite des études supérieures. Pour y parvenir, seules les notes obtenues conditionnent ce passage et donnent accès au concours d'admission.

2.3.5.2 Le manuel utilisé

Les cours proposés visent le développement des compétences linguistiques et socio-pragmatiques. Ces cours se basent sur le manuel *Rond point*¹¹⁹ avant que celui-ci soit remplacé, depuis 2014, par « *Alter ego* ». Il s'agit du support principal pour certains cours qui seront présentés ci-après. La figure suivante montre l'ensemble de la formation initiale et la place du manuel ainsi que la répartition des unités d'enseignement qui en dépendent directement.

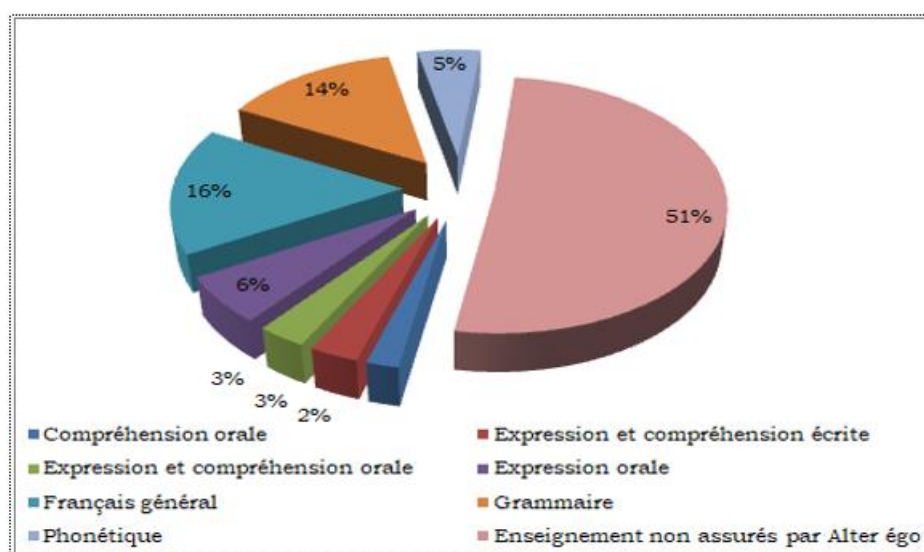


Figure 9 : Programme de formation au DFUT

L'enseignement est dispensé à partir du manuel *Alter ego* qui se compose de trois niveaux (*Alter ego 1*, *Alter ego 2* et *Alter ego 3*) et l'ensemble de ceux-ci couvrent en principe les trois premières années des quatre proposées par le DFUT à raison d'un manuel par an. *Alter ego* assure sa propre progression conformément à la recommandation du CECRL. La méthode pédagogique utilise cependant le système « d'arborescence souple » qui permet de développer les branches des différents niveaux correspondant au cas particulier de l'institution où le manuel est utilisé. Passons maintenant à l'ensemble de la formation suivie par les FELs libyens pour développer des compétences linguistiques, culturelles et communicatives.

¹¹⁹ Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches, destiné aux grands adolescents et adultes débutants, de niveau A1 A2 du Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Fait par Labascole J., Lause C. & Royer C. (2004) *Rond-Point 1*. Coédition Diffusion/PUG.

2.3.5.3 Organisation des enseignements

Dans ce tableau et dans tous les tableaux suivants, le chiffre de chaque matière correspond au semestre de référence où elle est enseignée.

Licence 1^{ère} année

Maquette 2014-2018

Premier semestre (S. d'initiation aux langues étrangères)				Deuxième semestre (S2)			
Intitulé du cours	Code référentiel	Unité de Crédit	Nombre d'heure /semaine	Intitulé du cours	Code référentiel	Unité de Crédit	Nombre d'heure /semaine
Langue française	FR 102	3	6	Français général2	FR 122	3	6
Langue arabe	AR 100	3	4	Grammaire2	FR 123	2	4
Langue italienne	IT 100	3	6	Expression et compréhension de l'écrit (ECE)2	FR 124	2	2
Langue anglaise	AN 100	3	6	Expression et compréhension de l'oral (ECO)2	FR 125	2	2
				Phonétique2	FR 126	2	2
				Orthographe et dictée2	FR 127	1	2
				Langue arabe2	AR 101	2	2
				Langue italienne2	IT 101	2	2
Total		12	22	Total S2		16	22
Total 1^{ère} année				Unité de Crédit 28		Charge horaire 44h/semaine	

Licence 2^{ème} année

Premier semestre (S3)				Deuxième semestre (S4)			
Intitulé du cours	Code référentiel	Unité de Crédit	Nombre d'heure semaine	Intitulé du cours	Code référentiel	Unité de Crédit	Nombre d'heure/semaine
Français général3	FR 202	3	6	Français général4	FR 222	3	6
Grammaire3	FR 203	2	4	Grammaire4	FR 223	2	4
Expression et compréhension de l'écrit3	FR 204	2	2	Expression et compréhension de l'écrit4	FR 224	2	2
Expression et compréhension de l'oral3	FR 205	2	2	Expression et compréhension l'oral4	FR 225	2	2
Phonétique3	FR 206	2	2	Phonétique4	FR 226	2	2
Dictée et Rédaction3	FR 207	1	2	Dictée et Rédaction4	FR 227	1	2
Langue arabe3	AR 200	2	2	Langue arabe4	AR 201	2	2
Langue italienne3	IT 200	2	2	Langue italienne4	IT 201	2	2
Total S3		16	22	Total S4		16	22
Total 2^{ème} année				Unité de Crédit 32		Charge horaire 44h/semaine	

Licence 3^{ème} année

Premier semestre (S5)				Deuxième semestre (S6)			
Intitulé du cours	Code référentiel	Unité de Crédit	Nombre d'heure /semaine	Intitulé du cours	Code référentiel	Unité de Crédit	Nombre d'heure /semaine
Français général ⁵	FR 302	2	4	Français général ⁶	FR 322	2	4
Grammaire ⁵	FR 303	2	4	Grammaire ⁶	FR 323	2	4
Dissertation ⁵	FR 304	2	4	Dissertation ⁶	FR 324	2	4
Expression orale ⁵	FR 305	1	2	Expression orale ⁶	FR 325	2	2
Compréhension de l'oral ⁵	FR 306	1	2	Compréhension de l'oral ⁶	FR 326	1	2
Phonétique ⁵	FR 307	1	2	Phonétique ⁶	FR 327	2	2
Textes littéraires ⁵	FR 308	2	4	Littérature française ⁶	FR 328	2	4
Traduction ⁵	FR 310	2	4	Traduction ⁶	FR 329	2	4
Dictée et Rédaction ⁵	FR 309	1	2				
Culture islamique	ICI 100	1	2				
Total S5		15	30	Total S6		15	26
Total 3^{ème} année				Unité de Crédit 30		Charge horaire 56h/semaine	

Licence 4^{ème} année

Premier semestre (S7)				Deuxième semestre (S8)			
Intitulé du cours	Code référentiel	Unité de Crédit	Nombre d'heure / semaine	Intitulé du cours	Code référentiel	Unité de Crédit	Nombre d'heure / semaine
Syntaxe et Morphologie ⁷	FR 403	2	4	Syntaxe et Morphologie ⁸	FR 423	2	4
Techniques de la rédaction ⁷	FR 404	2	4	Techniques de la rédaction ⁸	FR 424	2	4
Techniques de l'E.O. ⁷	FR 405	2	4	Techniques de l'E.O. ⁸	FR 425	2	4
Méthode de recherche ⁷	FR 406	2	2	Mémoire	FR 426	1	2
Linguistique ¹	FR 407	2	2	Linguistique ²	FR 427	2	2
Littérature Française ⁷	FR 408	2	4	Littérature Française ⁸	FR 428	2	4
Parcours « Français Professionnel » FP1	FR 409	1	2	Parcours « Français Professionnel » FP2	FR 429	1	2
Traduction spécialisée ⁷	FR 410	2	4	Traduction spécialisée ⁸	FR 430	2	4
Parcours « enseignement » FLE1	FR 411	1	2	Parcours « enseignement » FLE2	FR 431	1	2
Total S7		16	28	Total S8		15	28
Total 4^{ème} année				Unité de Crédit 31		Charge horaire 56h/semaine	

Cette présentation du programme académique nous a fourni un bref résumé des principales caractéristiques du programme et de l'orientation de son enseignement. Passons maintenant à une description plus détaillée de chaque cours du programme.

2.3.5.4 Description de la première année (S1 et S2)

À l'aide du tableau explicatif ci-dessous, nous présenterons dans l'ordre les objectifs de chaque cours tels qu'ils sont décrits dans le programme de formation DFUT en relation avec les descripteurs du CECRL.

Intitulé du cours (S1 et S2)	Objectifs généraux	Objectif d'apprentissage	Supports hors manuel	Niveau CECRL
Français général (FG) 2	Objectif de manuel			
Grammaire 2	À la fin du cours, l'étudiant sera capable d'utiliser des structures grammaticales simples correctement, tout en commettant encore des erreurs élémentaires.	À la fin du cours, l'étudiant sera capable d'utiliser des structures adéquates simples pour décrire sa formation, son environnement immédiat et pour évoquer des sujets familiers et habituels ou qui correspondent à des besoins immédiats.	Cahier d'activité du manuel FLE. Grammaire Progressive du Français/ niveau débutant Pour l'évaluation : Grammaire / Tests CLE	A2+
Expression et compréhension de l'écrit (ECE) 2	Développer la compétence de l'écrit et ses techniques de base.	Écrire un message simple (bref message électronique, lettre personnelle) et décrire un événement, une activité passée, une expérience.	Expression écrite 1, Collection compétences, CLE International.	A2+
Expression et compréhension de l'oral (ECO) 2	Acquérir un champ lexical relatif aux descriptions ou présentations des objets de l'entourage, des activités quotidiennes, des goûts, des histoires courtes, des projets, des habitudes, milieu familial etc.	Saisir les phrases formulées par l'enseignant comme des consignes pour la classe, des instructions etc.	Documents fabriqués. Manuel de compréhension et d'expression orale. Niveau 1. CLE International Documents sonores authentiques (site de radio France internationale) Rfi. Fr.	A2+
Phonétique 2	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de distinguer et d'opposer les voyelles orales et quelques consonnes du français standard.	Mener les formés à améliorer leur prononciation et à faire de la discrimination phonétique de sons : ses, c'est, mais, mes etc.	Pierre Léon, Prononciation du français standard, Didier Phonétique progressive du français, CLE International. La phonétique aujourd'hui, PUG	A2+
Orthographe et dictée 2	Connaitre la graphie des sons français important pour la maîtrise de l'orthographe des mots et les accords des mots dans la phrase	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de : -de reconnaître que les mots ne s'écrivent pas tels qu'ils se prononcent Il saura faire la différence par exemple entre, préposition et est le verbe être, ou entre : ces démonstratifs et ses possessifs,	Le Bon-Usage de Grévisse / Orthographe, ed. Nathan.	A2+

Intitulé du cours (S1 et S2)	Objectifs généraux	Objectif d'apprentissage	Supports hors manuel	Niveau CECRL
		bien que ces termes se prononcent de la même manière. -de distinguer les marques du féminin ou du pluriel dans les adjectifs. -de connaître la règle des adjectifs de couleurs. -d'écrire une dictée préparée d'une dizaine de lignes qui sera notée vingt fautes = zéro. -d'apprendre par cœur les exceptions de chaque règle.		

Comme nous l'avons dit plus haut, durant le premier semestre dit « semestre d'initiation », les FELs libyens suivent un enseignement des langues : française, italienne, arabe et anglaise. La charge horaire totale réservée à ces cours est de 286 heures, à raison de 22 heures d'enseignement hebdomadaire.

Le cours de français général correspond aux objectifs du manuel qui consiste, pour commencer, à mener le futur enseignant à interagir avec ses pairs en réutilisant les savoir-faire appropriés au fur et à mesure qu'il acquiert les compétences pour s'exprimer sur des sujets simples, relevant de la vie quotidienne dans une situation donnée.

Les FELs doivent obligatoirement suivre ensuite un cours d'arabe jusqu'au quatrième semestre, à raison de 6 heures, hebdomadaire, soit 78 heures sur trois semestres et un taux de 5 % sur la totalité de la formation. Le contenu du cours porte sur un enseignement élémentaire de la langue (lexique, syntaxe, tournures idiomatiques, etc.).

L'italien est également étudié au cours du premier semestre d'initiation. C'est aussi un cours obligatoire jusqu'au quatrième semestre, ce qui représente un total de 156 heures d'enseignement. Pendant ce cours, les FELs apprennent la langue dans des unités d'enseignement axées sur la grammaire, le lexique, la phonétique mais aussi l'aspect fonctionnel de la langue pour communiquer. L'objectif est d'apporter à la connaissance des étudiants les principes rudimentaires de la langue et de la culture italiennes afin de les amener à développer des compétences linguistiques et pragmatiques suffisantes pour s'exprimer dans des situations courantes sur des sujets courants, proches de leurs centres d'intérêt. Le programme porte, entre autres, sur des actes de parole comme : demander et indiquer des directions, parler des moyens de transport, demander et donner des indications de lieu, obtenir des informations sur les bus, faire des achats etc. L'enseignement de l'anglais fait également partie de la maquette mais se limite à l'apprentissage des règles grammaticales avec un vocabulaire relevant des situations de la vie quotidienne. Il est dispensé uniquement au cours du semestre d'initiation.

2.3.5.5 Description de la deuxième année (S3 et S4)

Pour la deuxième année, les cours présentés suivent le même ordre et se caractérisent pour ces deux semestres par l'intégration du cours *Dictée et Rédaction* qui ne sont en fait qu'une continuité du cours *Orthographe et Dictée* vu dans la maquette de la première année. Le tableau ci-dessous donne un large aperçu de l'ensemble des cours proposés au cours de la 2^{ème} année de formation.

Intitulé du cours (S3 et S4)	Objectifs général	Objectif d'apprentissage	Supports hors manuel	Niveau CECRL
Français général (FG) 3/4	Objectif de manuel			
Grammaire 3/4	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de maîtriser les structures de la phrase simple.	Renforcer les pré-acquis de la conjugaison (l'infinitif et les trois groupes verbaux, l'indicatif et l'impératif), des valeurs des temps (passé, présent, futur), et des fonctions grammaticales (le sujet de verbe, le complément d'objet du verbe, les groupes nominaux et verbaux). Le but est de les réutiliser pour décrire l'environnement et évoquer des sujets familiaux et habituels en lien avec les besoins immédiats du formé.	Grammaire Progressive du français / niveau intermédiaire (avec 400 exercices).	B1.2
Expression et compréhension de l'écrit (ECE) 3/4	-Développer la compétence de communication à l'écrit afin que les étudiants puissent acquérir un champ lexical relatif aux descriptions ou présentations des objets dans leur entourage, des activités quotidiennes, des goûts, des histoires courtes, des projets, des habitudes, milieu familial etc. -L'étudiant sera capable de comprendre et produire un texte de type narratif.	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de : -Repérer les éléments constitutifs d'un texte descriptif et narratif : identifier les parties décrites de l'objet, repérer sa position spatiale, ses caractéristiques, sa fonction et les changements éventuels et/ou subis par celui-ci. - Repérer la structure logique, la chronologie du texte ; -Répondre à un QCM portant sur un texte descriptif et narratif de longueur moyenne non littéraire ; -Produire un texte descriptif cohérent de longueur moyenne ; -Repérer les personnes ou les personnages et leurs caractéristiques ; Repérer les événements, les actions et les intentions d'un texte ; -Restituer une information avec ses propres mots ; -Rendre compte de faits, d'expériences et d'événements dans un texte articulé et cohérent ; -Comparer deux époques	Compréhension écrite 2, CLE International : Unité 2.	B1.2
Expression et compréhension de l'oral (ECO) 3/4	Mener les étudiants à comprendre et produire sur des sujets proches de leur environnement éducatif ou familial mais aussi de leurs centres d'intérêts ; vacances, loisirs, voyage, lecture etc.	Compréhension : -Être capable de comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiaux rencontrés régulièrement en classe ; -Comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail ; -Comprendre et suivre des sujets familiaux en classe, dans un langage clair et bien articulé ; -Comprendre les points principaux des bulletins d'information radiophoniques et de documents enregistrés simples sur un sujet familial. Expression : -Faire une description de sujets familiaux en la présentant comme une succession linéaire de points ; -Relater en détails des expériences	-Manuel de compréhension et d'expression orale. Niveau 2. CLE International -Documents sonores authentiques (site de radio France internationale) Rfi. Fr.	B1.2

		vécues en décrivant les sentiments et les réactions ; -Raconter l'intrigue d'un film et décrire ses propres réactions etc. ; -Décrire un événement réel ou imaginaire ; -Interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant ; -Faire un exposé sur un sujet familier dont les points sont expliqués avec assez de précision et gérer les questions qui suivent ; - Développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents ; -Exploiter une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage ; -Aborder d'une manière improvisée une conversation sur un sujet familier		
Phonétique 3/4	À la fin de cette année, l'étudiant sera capable de maîtriser le rythme et l'intonation de la phrase française mais aussi de distinguer entre les consonnes et les voyelles dans le système écrit et parlé ;	Mener les formés à mieux connaître les différents sons français et à maîtriser la prononciation et les mots étudiés et les exercices travaillés.	-Prononciation du français standard, Didier ; - Phonétique progressive du français, CLE International ; - La phonétique aujourd'hui, PUG.	B1.2
Dictée et Rédaction 3/4	Mener l'étudiant à se familiariser avec les différentes parties du discours, développer leurs connaissances sur le système orthographique du français et renforcer leurs acquis en matière d'orthographe grammaticale (l'accord du participe passé, les pluriels des noms, des adjectifs, des noms composés) ; - L'étudiant sera capable de passer des phrases simples avec un seul verbe aux phrases complexes à plusieurs verbes, reliées avec des conjonctions différentes ;	À la fin du cours, l'étudiant sera capable : - d'écrire avec plus d'aisance qu'auparavant ; - d'écrire une dictée non préparée d'une dizaine de lignes sans faire de graves fautes ; -d'écrire correctement les mots familiers d'un texte court sans revenir au dictionnaire ; -de reconnaître les phrases simples des phrases complexes et reconnaître les changements nécessaires qu'il faut faire aux accords des participes passés avec avoir ou être ; -de reconnaître les différents accords : noms – adjectifs, verbes – sujets ; Pendant ce parcours, les formé-e-s doivent développer leurs connaissances sur le système orthographique du français et renforcer leurs acquis en matière d'orthographe grammaticale (l'accord du participe passé, les pluriels des noms, des adjectifs, des noms composés), d'orthographe lexicale (les signes : tréma, trait d'union, apostrophe, les prépositions les plus fréquentes etc.), mais aussi de l'homophonie (dès/des, sur/sûr, mais/mes, son/sont etc.).	Le Bon-Usage de Grévisse/ Orthographe, éd. Nathan ; -documents et exercices fabriqués.	B1.2

L'enseignement de *dictée et rédaction* est dispensé à partir du troisième semestre avec une progression entre *dictée et rédaction* et *orthographe et dictée*. Ces deux cours utilisent le même support à savoir la méthode *Bon-Usage de Grévisse / Orthographe*. Les étudiants suivent

également le cours *dictée et rédaction* à partir des documents et des exercices fabriqués par l'enseignant.

Les cours en langue arabe et italienne sont juste présentés mais nous faisons abstraction de leurs contenus et objectifs pour cette année du fait d'un manque d'information et de ressources scientifiques concernant ces cours.

2.3.5.6 Description de la troisième année (S5 et S6)

Les cours de la troisième année visent à développer des compétences phonétique, grammaticale, pragmatique, et sont complétés par des unités d'enseignement visant l'acquisition de nouvelles connaissances plus spécifiques portant sur l'explication des textes littéraires, la littérature et la traduction. Le tableau suivant décrit les objectifs et le niveau selon le CECRL ainsi que les supports utilisés pour chaque cours.

Intitulé du cours (S5 et S6)	Objectifs général	Objectif d'apprentissage	Supports hors manuel	Niveau CECRL
Français général5/6	Objectif de manuel			
Grammaire5/6	À la fin du cours, l'étudiant sera capable d'employer de manière plus automatique les règles grammaticales et syntaxiques apprises.		-Grammaire Progressive du français / niveau intermédiaire (avec 400 exercices). -Documents extraits d'autres manuels spécifiques de Grammaire.	B2.1
Expression orale5/6	Pouvoir communiquer dans les situations de la vie quotidienne et scolaire.	-Développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. -Enchaîner des arguments avec logique. -Expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses.	Sujets divers, débats, sujets d'actualité, exposé, sont des thèmes choisis par l'enseignant assurant le cours	B2.1
Compréhension de l'oral5/6		-Comprendre une langue standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers. -Suivre une conversation animée entre locuteurs natifs. -Comprendre des enregistrements en langue standard que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle, ou universitaire et en France, le point de vue et l'attitude du locuteur, ainsi que le contenu informatif.	-Manuel de compréhension orale. Niveau 2. CLE International -Documents sonores authentiques (site de radio France internationale) Rfi. Fr.	B2.1

Intitulé du cours (S5 et S6)	Objectifs général	Objectif d'apprentissage	Supports hors manuel	Niveau CECRL
Phonétique5/6	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de maîtriser les aspects théoriques fondamentaux de la phonétique française.	Renforcer les acquis tout en s'impliquant dans l'étude de quelques notions et concepts fondamentaux de la discipline.	-Georges Mouin, Dictionnaire de linguistique, Larousse Christian Baylon, Paul Fabre, Initiation à la linguistique, Nathan, 1979.	B2.1
Dictée et Rédaction5	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de comprendre et produire un texte de type argumentatif.	- Renforcer la compétence de la production écrite par la production de textes argumentatifs cohérents de longueur moyenne: il sera capable de mettre en œuvre une logique de texte argumentatif, d'introduire une problématique, de donner son opinion et de présenter brièvement des opinions pour/contre ; -Répondre à un QCM portant sur un texte de type argumentatif de longueur moyenne non littéraire ;	Compréhension écrite 2, CLE International : Unité5 L'exercisier : manuel d'expression française, PUG	B2.1
<u>Unités d'enseignement nouvelles dans les 5^{ème} et 6^{ème} semestres</u>				
Dissertation5/6	Connaître les principes et les règles liés directement au domaine de la rédaction et de la dissertation comme (thèse, antithèse, synthèse, introduction, compte rendu etc.).	Amener les formés et à rédiger une dissertation qui respecte les éléments de base avec des arguments simples proche des sujets familiers (les vacances, la santé, le travail, la famille, la ville, etc.).	-Documents ou thèmes choisis sont fournis par l'enseignant.	B2.1
Textes littéraires5	L'enseignant a la charge d'initier par de petits textes très simples les formés à la littérature française.	L'objectif est avant tout pédagogique, il porte sur le renforcement des compétences communicatives à travers la lecture, le travail phonétique (prononciation), la grammaire, l'aspect culturel de la langue française etc.	Le support du cours est conçu selon les goûts littéraires de l'enseignant	B2.1
Littérature française6	Connaître les grandes lignes de la littérature française	L'enseignant porte à la connaissance des formés les textes littéraires et quelques ouvrages de différents auteurs à étudier comme des textes de Prosper Mérimée, Guy de Maupassant, Baudelaire, Mauriac.	Documents choisis par l'enseignant.	B2.1
Traduction5/6	Familiarisation et entraînement à la traduction.	Ce cours vise à initier les formés à se servir du pré-acquis linguistique de la LM et à utiliser la langue française en guise de comparaison sur plusieurs niveaux.	Le support du cours est conçu par l'enseignant.	B2.1

Ce qui caractérise le programme de la 3^{ème} année est la présence de la matière *Dissertation* qui n'existe pas dans les années précédentes et qui vient renforcer la compétence écrite des apprenants. Les unités d'enseignement *expression de l'oral et compréhension de l'oral* sont enseignées séparément. L'objectif est de privilégier le développement de la compétence communicative à l'oral en offrant 4 heures par semaine au lieu de 2 heures

consacrées à cette activité langagière auparavant. Enfin, la matière *Culture islamique* est le seul cours assuré en langue arabe dans cette troisième année. Il vise à réactualiser des connaissances des différentes périodes de l’Islam.

2.3.5.7 Description de la quatrième année (S7 et S8)

Intitulé du cours (S7 et S8)	Objectifs général	Objectif d'apprentissage	Supports hors manuel	Niveau CECRL
Syntaxe et Morphologie 7/8	Au 7 ^{ème} semestre, les formés doivent être capables de s'exprimer clairement et d'une manière plus détaillée en utilisant des phrases plus longues à propos de sujets relatifs à leurs domaines d'intérêt. Mais aussi ils communiqueront en français de façon claire, cohérente, détaillée, structurée et nuancée en évitant au maximum les erreurs au 8 ^{ème} semestre.	L'enseignant conduit le cours pour permettre aux étudiants à la fin de la formation de s'exprimer clairement et d'une manière plus autonome en appliquant les concepts scientifiques théoriques qu'ils ont étudiés tout au long de la formation.	<i>La phrase complexe : de l'analyse logique à l'analyse structurale</i> , Paris, Hachette, coll. « Ancrages », 2002.	B2.2
Techniques de la rédaction 7/8	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de : Produire une dissertation.	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de : -Produire un compte-rendu (d'un film ou d'un livre) - Produire une synthèse de documents.	Le cours est conçu par l'enseignant.	B2.2
Techniques de l'E.O. 7/8	Être capable de communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical et en totale autonomie.	À la fin du 7 ^{ème} semestre, l'étudiant sera capable de : -Communiquer avec un certain niveau d'aisance et de spontanéité. - Mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences. -Exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments. À la fin de la formation, l'étudiant est capable d'utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel, et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées.	Le cours est conçu par l'enseignant.	B2.2
Littérature Française 7/8	Approfondir les connaissances littéraires des formés et les doter d'une compétence communicative en la matière.	Améliorer la compétence de l'oral et de l'écrit et s'entraîner à la lecture et développer la capacité d'analyse d'un texte et de morceaux littéraires choisis de différents écrivains comme Anatole France, André Gide, Marcel Proust, Jean Anouilh etc.	Le programme porte sur des textes littéraires et des ouvrages d'écrivains français ou francophones choisis par l'enseignant.	B2.2
Traduction spécialisée 7/8	L'enseignant se préoccupe de fournir les outils, les techniques de la traduction technique pour la traduction du français vers l'arabe au 7 ^{ème} S. et les techniques de la traduction (thème) de l'arabe vers le français au 8 ^{ème} S.	Familiarisation de la terminologie technique (administrative, médicale, juridique, etc.).	Thèmes choisis par l'enseignant du cours.	B2.3

Intitulé du cours (S7 et S8)	Objectifs général	Objectif d'apprentissage	Supports hors manuel	Niveau CECRL
Unités d'enseignement nouvelles dans les 7 ^{ème} et 8 ^{ème} semestres				
Méthode de recherche	Les formés doivent acquérir les outils nécessaires qui leur seront utiles à la rédaction du mémoire professionnel.	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de : -connaître la démarche, les méthodes et les techniques de recherche en sciences humaines -identifier les critères du choix d'un sujet de recherche ; -connaître les étapes d'une recherche scientifique en suivant les procédés de base ; -interroger le sujet et formuler une problématique et un plan ; -utiliser des citations et formuler des paraphrases ; -rédiger un rapport de recherche en vue de la rédaction d'un projet de fin d'études universitaires selon les normes académiques conventionnelles ;	-GINGRAS, François-Pierre (2005), <i>Guide de rédaction des travaux universitaires</i> ; Université d'Ottawa. Canada (en ligne) -GUIDERE (Mathieu), <i>Méthodologie de la recherche</i> , Paris : ellipses, 2004.	B2.2
Linguistique1/2	Au 7S, les formés doivent être capables de maîtriser les concepts fondateurs de la linguistique, se familiariser avec les sciences connexes, comprendre et analyser les énoncés en se basant sur les rapports paradigmatiques et syntagmatiques. Pour le 8S, ils sont amenés à approfondir le module « Linguistique 1 » et fournir d'autres voies de réflexion et d'analyse. Ils doivent pour le 8S, savoir identifier certains courants linguistiques et exploiter le rapprochement linguistique entre la langue source et la langue cible par le biais des interférences.	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de : -Comprendre la structuration d'une phrase ; -Identifier les énoncés et leurs types ; -Analyser ces énoncés en se basant sur les rapports paradigmatiques et syntagmatiques, dans le 7S et : -Identifier certains courants linguistiques -Exploiter le rapprochement linguistique entre la langue source et la langue cible par le biais des interférences. -Identifier les erreurs linguistiques et les analyser	<i>Éléments de linguistique générale</i> , André Martinet 1991 Paris.	B2.3
Parcours « Français Professionnel » FP 1/2	Former des cadres polyvalents du tourisme, de l'hôtellerie et des affaires, aptes à s'insérer rapidement dans une entreprise ou une institution intervenant dans le champ du tourisme et des affaires.	À la fin du cours, l'étudiant sera capable de communiquer en français avec aisance et confiance dans la plupart des situations de la vie professionnelle. Il doit aussi prendre en compte les normes sociales et professionnelles ainsi que les contraintes hiérarchiques et choisir un registre de langue adapté à la situation.	-Éliane Cloose (2004) <i>Le français du monde du travail, niveaux B1 et B2</i> . PUG. -Documents authentiques fournis par les formateurs.	B2.3
Parcours « enseignement » FLE1/2	-Analyser et concevoir une unité didactique en relation avec des compétences à acquérir.	-Étude des quatre compétences langagières. -Analyse de manuels sur l'approche communicative et actionnelle.	Courtillon Janine (2002) <i>Élaborer un cours de FLE</i> . Hachette.	B2.3

Les points qui caractérisent le programme de la 4^{ème} année sont les suivants :

- Le futur enseignant découvre de nouvelles unités d'enseignement pour faire évoluer l'enseignement du FLE dans le DFUT. Il s'agit de quatre cours : linguistique, français professionnel, français langue étrangère et méthode de recherche. Ce dernier cours doit doter les intéressés des outils requis pour qu'ils puissent appréhender les différentes ressources de la documentation et les mettre en pratique lors de la préparation (collective ou individuelle), d'un mini-mémoire demandé à la fin de formation avec une présentation manuscrite et orale.

- Le cours dit FLE, Français Professionnel (FP) et traduction : comme indiqué dans le plan d'études, l'orientation et la volonté d'innover marquent la fin de la formation à travers la dénomination de ces cours. Avec les unités d'enseignement communes relatives à l'enseignement du français, la maquette contient un cours d'initiation au concept (FLE) et un autre de français professionnel en S7 et S8 avec un volume horaire de 2 heures par semaine pour chaque cours et pour chaque semestre.

- La volonté des concepteurs : il semble clair que les concepteurs de programmes ont pour volonté de professionnaliser la formation via ces trois unités d'enseignement. Le programme propose l'étude des théories d'enseignement et d'apprentissage qui constituent le noyau dur de la didactique des langues étrangères. Le but est d'initier les futurs enseignants à l'ensemble des concepts et des notions relevant du champ de la didactique : méthodologies, méthodes, approches (communicatives et actionnelles) ainsi que leurs outils de référence (le niveau seuil et le CECRL). Le temps imparti à ce cours, compte tenu de la durée globale des heures de formation (Cf. annexe n° 4), est visiblement limité pour permettre d'aborder et d'approfondir les connaissances de bases liées à cette discipline.

2.3.6 Analyse et évaluation du programme

Il est temps de poser un regard analytique sur le contenu et le déroulé du programme proposé par le DFUT dans l'optique de rassembler de l'information sur les objectifs et la qualité de la formation dispensée. Le contenu de la formation est examiné à travers une réflexion sur ses objectifs, sa progression et également les niveaux linguistiques à atteindre selon le CECRL. De plus, nous nous sommes approprié les principes de qualité dans la formation élaborée par Jean-Marie De Ketele et François-Marie Gérard (2007) afin de savoir si la formation au département concerné par notre étude adopte les éléments de qualité requis ou bien si elle nécessite encore d'être développée.

2.3.6.1 Niveau linguistique

D'après les objectifs des cours (voir tableau ci-dessus) de la quatrième année, le niveau linguistique fixé se situe entre les niveaux B2.2 voire B2.3. Cependant, au fil de l'analyse des données et des observations effectuées, il est apparu de plus en plus clairement qu'il était difficile d'atteindre ce niveau. En effet, pour la capacité à maîtriser certaines compétences à l'oral, le cadre se focalise sur les trois composantes : écouter, prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu. Dans le niveau B2, le descripteur entend par *écouter*, la capacité à « comprendre des conférences et des discours assez longs et même à suivre une argumentation complexe » mais aussi « comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations¹²⁰ ». Quant à la production de l'oral, il prône pour la compétence *prendre part à une conversation*, une capacité à s'exprimer « de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets [...], développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités ». Il spécifie enfin le type de communication pour *s'exprimer oralement en continu* par le degré de « spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif¹²¹ ». Or, avec le peu d'heures consacrées à la compétence à l'oral, le niveau des FELs à la fin de formation, demeure quelque peu éloigné de la réalité du niveau B2+ souhaité. Il se peut que les objectifs fixés par le département soient en accord avec le CECRL mais le niveau du public reste inadéquat à celui préconisé par le CECRL.

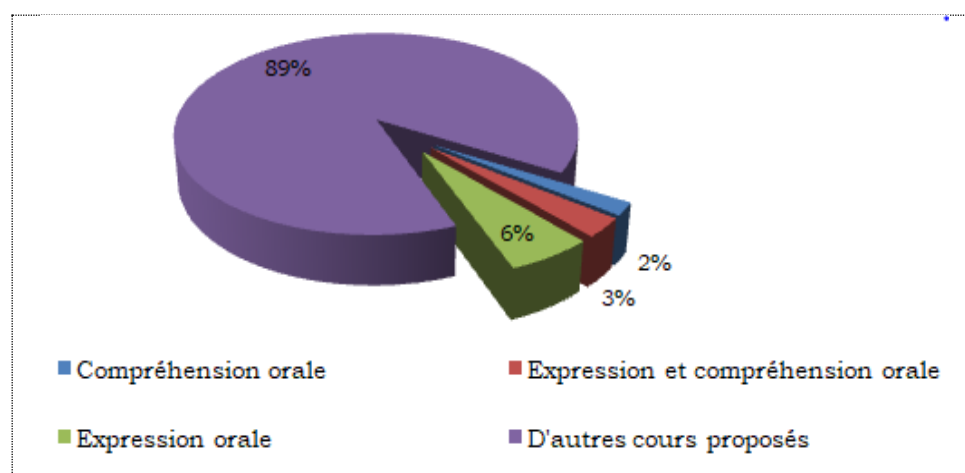


Figure 10 : Taux d'unités d'enseignement dédiées à l'oral.

Comme le montre la figure ci-dessus, bien que le temps alloué à l'enseignement de l'oral permette de s'approprier une compétence linguistique générale dans l'objectif de se familiariser aux différents aspects de la langue et de la vie culturelle française, ce temps est insuffisant pour assurer une communication facile et spontanée ou même présenter et défendre des points de

¹²⁰ CECRL 2001, (chapitre 3, 3.3 : 27).

¹²¹ (ibid).

vue en fournissant des explications et des arguments. Cela devient d'autant plus compliqué que le dispositif de formation se déroule dans un contexte hétéroglotte dans lequel les occasions de pratiquer la langue avec des francophones ne sont pas nombreuses.

2.3.6.2 Niveau pédagogique

Bien que la conception du programme garde la trace d'une planification traditionnelle qui n'inclut pas tous les acteurs concernés, l'intégralité du programme présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter au contexte libyen malgré les difficultés auxquelles les formateurs et les FELs doivent faire face. Nous considérons, cependant, que cette méthodologie souffre de quelques lacunes, notamment pour ce qui est des compétences de l'oral et de l'écrit à acquérir d'abord, et à enseigner par la suite. En effet, les activités langagières de l'écrit semblent bien présentes et occupent beaucoup plus d'heures d'enseignement que celles de l'oral (Cf. annexe n° 4). Il s'agit d'un facteur très décisif qui reflète une partie de la réalité culturelle de l'enseignement dans le pays. Nos enquêtes nous permettront de voir si cela influe sur les méthodes d'enseignement.

En outre, il apparaît évident que les concepteurs de programme ne doivent pas considérer uniquement la recommandation du CECRL dans la conception et la progression du programme mais aussi les quelques principes pédagogiques provenant de la méthode traditionnelle. L'ensemble de ces principes peut se refléter dans la méthodologie utilisée ainsi que dans la nature de la formation proposée. En effet, outre l'importante place de l'écrit, nous soulignons également le choix pédagogique de certaines unités d'enseignement qui caractérise principalement l'enseignement traditionnel. Il s'agit simplement du cours de *traduction* dispensé du 5^{ème} jusqu'au 8^{ème} semestre et de *Grammaire*, cours proposé chaque semestre (du 2^{ème} au 8^{ème} semestre). Ces cours sont présentés en matière séparée et ont un taux d'heures différent : la traduction représente 8 % de l'enseignement tandis que l'enseignement de la grammaire représente près de 14 % de l'ensemble de la formation. Ce sont successivement les deuxième et troisième cours les plus chargés en termes d'heures d'enseignement disciplinaire.

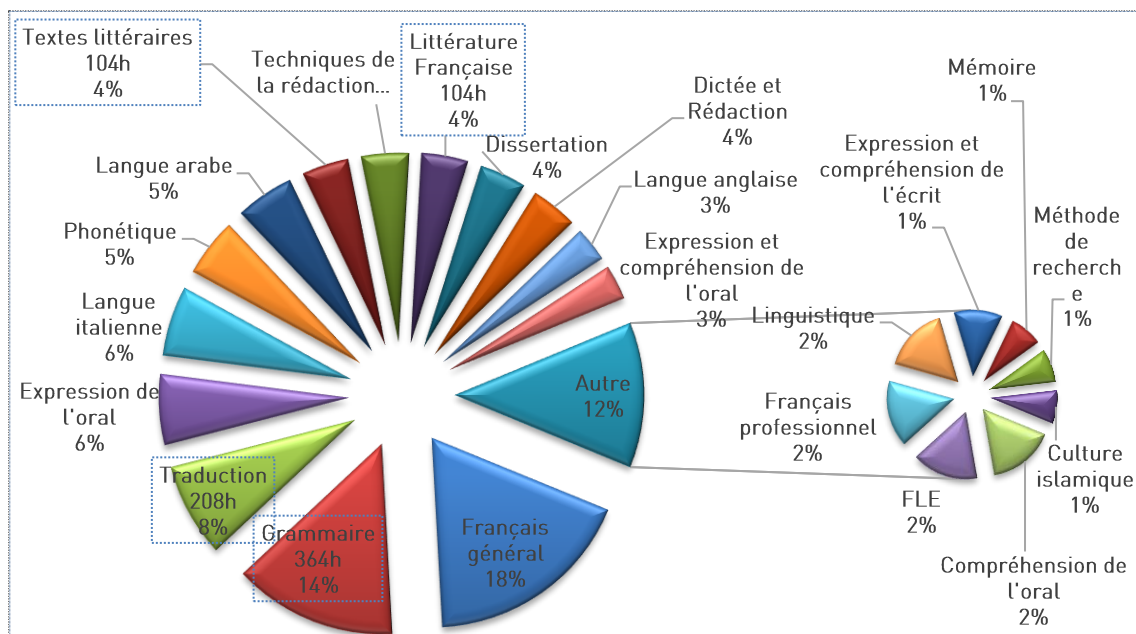


Figure 11 : Programme de formation au DFUT : volume horaire et taux d'unités d'enseignement appartenant à la méthode traditionnelle.

Ces données fournissent des indications globales sur les différentes compétences à acquérir dans les différents cours. Elles indiquent surtout la méthodologie d'enseignement qui serait plus ou moins proche de l'ancienne méthode traditionnelle appelée, par ailleurs, la méthode *grammaire-traduction*. Cela est d'autant plus vrai que lorsque l'enseignant¹²² s'appuie sur un enseignement formel et explique des règles grammaticales, sur la traduction de textes littéraires (version et thème) et sur la lecture de ces textes, une réalité de base pédagogique plus profonde émergera pour cet enseignant dont les dimensions avoisinent et se conforment aux bases de l'enseignement des langues anciennes.

Ainsi, contrairement à l'approche communicative ou actionnelle revendiquée par le DFUT à travers les objectifs et le manuel utilisé, c'est la méthode traditionnelle qui prédomine dans la plupart des cours dispensés avec un enseignement de type magistral dans lequel la transmission verticale des savoirs et des connaissances occupe une place centrale (Philippe Perrenoud, 1995 ; Guy Le Boterf, 2006).

Il n'est pas inutile ici de rappeler que la perspective actionnelle promeut un apprentissage privilégiant la communication et l'accès au sens. Elle considère l'acquisition de règles grammaticales comme un moyen, un outil mais jamais comme une fin en soi¹²³. Quant à l'utilisateur et l'apprenant, ils sont perçus comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des

¹²² Il convient de noter que le programme a été conçu par des enseignants qui ont reçu une formation initiale en langue française basée principalement sur la méthode traditionnelle.

¹²³ De ce point de vue, Jean-Paul et Marie-Françoise Nancy-Combes (2019) citant Randall (2007) rappellent que le recours à l'enseignement explicite notamment de la grammaire pourrait être efficace tant qu'il s'appuie bien à la mise en avant des formes ainsi qu'à leur description.

tâches (CECRL : 2001) et pas seulement comme des simples récepteurs de savoir. Il semble cependant envisageable que le décalage méthodologique puisse être rectifié avec des formations accélérées destinées aux formateurs pour combler le manque aux niveaux professionnel et pédagogique, afin d'éviter de perpétuer tout simplement les méthodes traditionnelles d'enseignement.

2.3.6.3 Niveaux professionnel et institutionnel

En approfondissant la réflexion analytique, il semble que le problème est parfois plus complexe qu'un simple effet d'inadéquation des niveaux entre objectif annoncé et niveau atteint. Il peut y avoir aussi un manque d'information concernant les caractéristiques, les objectifs et les besoins réels du public. D'après les données récoltées, et les témoignages recueillis auprès de certains enseignants, ces derniers éprouvent des difficultés à intégrer la visée réelle de leur enseignement, difficultés qui se manifestent aussi chez les FELs. On peut plausiblement attribuer ces difficultés au double statut des formés : futurs professionnels en enseignement ou étudiants en français ou même les deux à la fois. Le point d'interrogation reste pour l'instant entier, et ni les objectifs institutionnels ni ceux du département ne permettent *a priori* de définir précisément leur statut.

Cela étant dit, les concepteurs de ce programme de formation se sont intéressés principalement à l'aspect culturel et linguistique de la langue tout en adaptant les compétences linguistiques requises aux descriptions du CECRL. Le programme néanmoins n'a visiblement pas été axé dans sa conception sur l'identification des caractéristiques des étudiants en termes des besoins et des attentes. Tout l'intérêt de cette étude de l'ingénierie de formation à l'origine des programmes du DFUT réside dans ce qu'elle pourrait apporter comme éclairage sur les points forts à renforcer et ceux à retravailler afin d'ouvrir la voie à la mise en place d'un enseignement à double visée « professionnelle » et « disciplinaire ». Ce sont ces deux éléments qui doivent caractériser la formation dispensée au DFUT et constituent, d'ailleurs, le noyau dur de notre recherche.

Même si des cours à visée professionnelle ont été introduits dans la formation, ce qui est un progrès, la finalité « professionnelle » est encore peu développée. En effet, les heures de cours à visée professionnelle comportent seulement des cours de français langue étrangère, français professionnel et traduction avec des volumes horaire relativement faibles à l'exception des cours de *traduction*. La figure suivante permet de visualiser l'ensemble de ces cours.

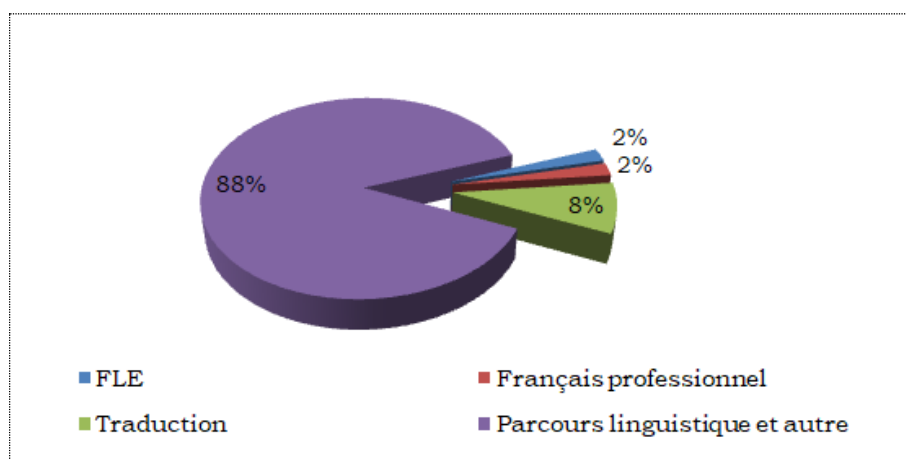


Figure 12 : Présentation du taux d'unités d'enseignement de spécialisation au DFUT.

Comme indiqué dans le plan d'études, l'orientation professionnelle et la volonté d'innover sont présentes et affichées à la fin de la formation à travers ces trois cours. À l'exception du cours traduction, l'enseignement du FLE et FP poserait un problème et la difficulté résiderait dans l'objectif même de ces cours.

Ainsi, deux contraintes méritent d'être signalées ; la première est de nature organisationnelle, car il est manifestement difficile pour un enseignant de se contenter de deux heures hebdomadaires, dispensées uniquement la dernière année. Le temps imparti est court pour permettre d'aborder et d'approfondir les connaissances de bases du champ de la didactique. La deuxième contrainte est pédagogique et liée particulièrement à la visée des cours. Il est d'autant plus compliqué de garantir un enseignement spécifique approprié que la priorité est donnée à l'acquisition de certains savoirs en vue de l'exercice de métiers bien précis (tourisme ou affaire) et non à l'acquisition des connaissances nécessaires relevant du français professionnel pour les enseigner.

2.3.6.4 Niveau de la progression

Comme nous l'avons vu plus haut, l'organisation du programme adopte un enseignement modulaire¹²⁴ c'est-à-dire que la grammaire, la linguistique, la phonétique, la littérature, la compréhension et l'expression de l'oral et de l'écrit sont enseignées séparément par différents enseignants. La majorité de ces derniers optent pour un travail pédagogique (préparation des cours, choix des supports, thèmes des épreuves évaluatives) individuel pour des raisons qu'on suppose personnelles (timidité, ne pas prendre le risque de s'exposer aux critiques, d'être jugé) ou professionnelles (niveaux hétérogènes de chaque groupe, formations initiales différentes). En effet, il existe une forme de cohérence liée aux différentes unités d'enseignement des deux

¹²⁴ Nous entendons par module toute unité d'enseignement constituée d'une ou de plusieurs unités d'enseignement, regroupées selon une cohérence scientifique et pédagogique et selon une option professionnelle.

premières années de formations. La différence, le cas échéant, réside uniquement dans l'intitulé sans modification particulière des orientations ou des objectifs du cours. Cela concerne précisément le cours *Orthographe et dictée* du deuxième semestre qui se baptise *dictée et rédaction* pour les semestres suivants jusqu'au cinquième semestre.

Notre analyse du programme nous amène à situer la difficulté dans la progression entre la deuxième année et la troisième année. En effet, il est de coutume de charger les enseignants « novices » de faire les cours des quatre premiers semestres tandis que les enseignants expérimentés et plus « chevronnés » s'occupent des semestres plus avancés. Il est délicat d'exposer exactement les éléments sur lesquels s'appuie cette logique de distribution des cours, qui prend moins en compte les facteurs associés à l'âge et/ou à l'ancienneté que le domaine de spécialisation de chaque enseignant. De plus, il ne semble pas très courant que les enseignants au DFUT travaillent leurs cours en binôme et surtout entre enseignants de la deuxième moitié de la formation dits « expérimentés » et les enseignants de la première moitié moins expérimentés. Une recherche plus approfondie sur cette question nous permettra d'avoir certains éléments de réponse.

Nous pouvons démontrer que le manque de coordination entre les enseignants affecte négativement la progression. Les cours de phonétique, grammaire, traduction illustrent ce décalage. L'enseignement de phonétique se fait à partir du manuel pédagogique *Alter ego* pour les deux premières années avec un recours aux documents spécialisés ou exercices fabriqués en complément. Tandis que dans les cinquième et sixième semestres, le manuel serait souvent abandonné au profit d'autres supports sélectionnés par l'enseignant et celui recommandé par les concepteurs du programme. La transition qui s'effectue dans ce semestre serait suivie par un enseignement un peu plus intensif pour entraîner, entre autres, l'ensemble des organes de la parole et des muscles qui permettent la production des phones « l'appareil phonatoire », les transcriptions phonétiques et phonologiques et les notions opératoires du domaine. Sans renvois d'une discipline à l'autre, il est difficile de faire le lien entre un exercice physique et oral et un exercice intellectuel et écrit.

Pour la grammaire, dispensée sur les huit semestres, on observe le même problème de coordination entre les enseignants que pour la phonétique. Les enseignants d'un même niveau ne s'accordent, ni sur les méthodes, ni sur les niveaux d'évaluation, il n'y a qu'avec le manuel qu'ils aient des pratiques semblables. De surcroît, il n'y a pas non plus de coordination avec les enseignants des niveaux supérieurs et le décalage est renforcé par l'abandon du manuel commun des six premiers semestres, au profit de documents, d'ouvrages et de méthodes propres à chaque enseignant.

Cela pourrait nous inviter à nous interroger sur la cohérence de l'ensemble du programme mais surtout sur la question de la progression en spirale ; dans l'harmonisation des éléments dispensés dans chaque matière mais aussi dans chaque matière séparément qui fait sans doute l'efficacité de l'apprentissage.

2.3.6.5 Le manuel

Dans l'ensemble, le manuel sollicite la méthode de l'approche actionnelle et la centration de l'apprentissage sur l'apprenant. Les images illustrent cette méthode à travers des actions de la vie courante que les étudiants doivent assimiler, mémoriser, pour les réutiliser dans leur contexte habituel où seront travaillées les différentes compétences linguistiques telles que la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, l'expression de l'écrit ainsi que de l'oral. Il s'agit d'un manuel « généraliste¹²⁵ » et non d'un support de formation spécifique qui a pour vocation d'offrir un discours pédagogique dans la discipline didactique du FLE, mais plutôt d'un manuel préconisant un enseignement du FLE attractif au travers des dialogues suggérés, des contenus grammaticaux, des activités pédagogiques et culturelles ainsi que des représentations et images véhiculées en lien avec la société française d'aujourd'hui.

Il vise finalement à développer des compétences de communication et linguistiques pour atteindre les niveaux recommandés de la grille du CECRL. Il attire néanmoins quelques critiques, notamment sur le plan de la phonétique.

En effet, les activités présentées dans neuf dossiers suffisent pour traiter différents points : les voyelles et les consonnes et leurs différentes prononciations, les nasales et semi-nasales etc. sous la forme de différents exercices : écoute, discrimination, conceptualisation, reproduction. Les objectifs de ces activités sont cohérents avec l'acquisition linguistique et communicative, et sont présentés à travers différentes activités culturelles et linguistiques qui constituent, selon nous, un des points forts de la méthode. Cependant, *Alter ego* manque de certains éléments qui pourraient constituer une plus-value importante tel que l'Alphabet Phonétique International (API) que le manuel ne présente pas. De plus, il semble que la seule activité proposée dans chaque dossier du manuel soit insuffisante pour améliorer la prononciation et acquérir de nouveaux sons. Certains des sons d'*Alter ego* semblent adéquats et cohérents avec les besoins phonétiques du public libyen tels que : ([p] / [b], [u] / [y] et [f] / [v]) alors que d'autres le sont moins ([m] / [n] et [t] / [d]) et ne présentent pas de problèmes particuliers.

¹²⁵ Il se distingue des manuels de FLE contextualisé, d'un côté, au niveau de la conception et édition de la méthode sont souvent français ou francophones, et de l'autre par le public diversifié à qui cette méthode est destinée.

2.3.6.6 L'évaluation de la qualité du programme

En général, le processus d'évaluation de la qualité du programme commence par l'identification des domaines clés à évaluer. Il se base sur plusieurs principes et se résume comme :

- une évaluation continue de la mesure dans laquelle le programme de formation atteint ses objectifs ; - il concerne à la fois les moyens et les objectifs ; - il ne se limite pas à identifier les connaissances ou les compétences acquises par les formés, mais également à révéler le développement des individus et des groupes ; - il analyse des modifications apportées au programme et les facteurs externes qui affectent les apprenants.

Le processus d'évaluation implique aussi de mener des recherches approfondies pour améliorer le développement du curriculum.

En sus des considérations précédentes, Jean-Marie De Ketele et François-Marie Gérard (2007) ont développé quinze critères-clés qui interfèrent dans l'évaluation de la qualité d'un programme à savoir : la pertinence du réalisme politique, de la validité, de la cohérence, de la faisabilité, de l'applicabilité, de la régulation des moyens, de l'efficacité interne et externe, de la durabilité, de l'efficacité, de l'adhésion, de la synergie et de l'équité que nous avons explo- rées en les adaptant à notre formation. Il convient de les expliciter dans le tableau ci-après :

Critères-clés	Rapport ou degré de conformité (entre)		Explications
La pertinence	Les intentions (objectifs de l'organisme)	Les besoins (les besoins identifiés).	
Le réalisme politique	Les besoins (objet ou référé)	Les objectifs (référentiel).	Un plan d'action est réaliste sur le plan politique lorsque nous pouvons transformer les besoins que l'on veut satisfaire en objectifs d'action.
La validité	Les effets attendus sur le terrain (objet)	L'objectif (le référentiel).	
La cohérence	Les moyens (ressources/contraintes et stratégies)	L'objectif fixé.	Il s'agit d'évaluer si les moyens prévus sont réellement ceux qui doivent être mis en place en adéquation avec l'objectif fixé.
La faisabilité	L'objectif	Les moyens prévus	C'est le rapport inverse de la cohérence.
L'applicabilité	Les moyens utilisés	Les moyens prévus	C'est la vérification de la réalisation de toutes les actions prévues, si le matériel, le budget et la logistique prévus ont été exploités comme prévu.
La régulation des moyens	Les moyens prévus	Les moyens utilisés	Une question doit être posée : est-ce qu'on apporte les régulations nécessaires au projet ? -C'est le rapport inverse de l'applicabilité.
L'efficacité interne	Les résultats observés à court terme/ -Les objectifs visés	Les effets attendus sur le terrain à court terme/ -Les résultats obtenus	On parle de l'évaluation des effets directs
L'efficacité externe	Les résultats obtenus à long terme	Les effets à long terme	
La durabilité	Les résultats observés à long terme	Les résultats observés à court terme	C'est le maintien dans le temps des résultats obtenus.

Critères-clés	Rapport ou degré de conformité (entre)		Explications
L'efficacité	Les résultats obtenus	Les moyens utilisés	Une action est d'autant plus efficace qu'on obtient plus de résultats avec peu de moyens.
L'adhésion	Les enjeux personnels (opinion, action) observés chez les acteurs	Les composantes fondamentales internes de l'action (objectifs, ressources et stratégies, résultats, effets attendu)	
La synergie	Les stratégies de coordination des efforts des acteurs (réflexion sur l'action et actions de coordinations effectives).	L'ensemble en interaction des composantes fondamentales internes de l'action (objectifs, ressources et stratégies, résultats, effets attendus)	Il s'agit de la coordination des moyens, des actions et des personnes en vue d'atteindre les objectifs et les résultats visés.
L'équité pédagogique	Les bénéfices récoltés par sous-groupe de personnes.	Les bénéfices récoltés par un autre sous-groupe de personnes.	C'est la capacité de répondre aux besoins d'un public-cible et de diminuer la distance entre eux.

Tableau 6 : Différents types de qualité à évaluer dans un programme de formation.

On peut évaluer théoriquement un dispositif de formation avec ces critères manifestement indépendants les uns des autres. La prise en compte ou le travail sur un certain type de critère dépend principalement de l'objet et du moment de l'action (Jean-Marie De Ketele et François-Marie Gérard, 2007). Pour illustrer cela, les auteurs avancent que la pertinence est une qualité qui peut être évaluée en amont, lors de l'élaboration d'un programme de formation, l'efficacité quant à elle peut être interrogée lors de l'évaluation finale tandis que l'efficacité semble pertinente pour les responsables de la répartition des moyens. À ces critères généraux, nous pouvons en ajouter deux autres, ainsi que François-Marie Gérard (2001 : 67) les a préconisés, on parle de l'équilibre et de l'engagement. Le premier consiste essentiellement à vérifier qu'une formation propose une variété de types de savoir tandis que le second concerne la capacité d'un dispositif de formation à susciter de la motivation chez les apprenants. Ce critère est important et constitue pour l'auteur « la qualité première et indispensable de tout système de formation : tout simplement celle de donner aux apprenants - qu'ils soient élèves, étudiants, chômeurs, travailleurs, etc. - l'envie d'apprendre et de provoquer l'engagement de ceux-ci dans une démarche d'apprentissage » (ibid : 69).

En ce qui concerne notre programme, il serait difficile de ne pas admettre que les objectifs de la formation demandent encore d'être repris et adaptés. Les besoins ne peuvent être transformés en objectifs à atteindre dans un tel processus car les objectifs opérationnels précisant les activités, comportements et niveaux de l'apprentissage ainsi que leur degré d'intégration et les modalités d'évaluation ont des contours approximatifs, quand ils ne sont pas totalement absents. On est loin du réalisme politique ou même de la vision de Louis Porcher (2004 : 11) pour qui les enseignements doivent converger sur un ou des objectifs « *qui sont des buts transformés en visées opératoires, dont les éléments composants et leur ajustement sont*

connus et qui comprennent les modalités selon lesquelles on évalue ou on mesure leur degré d'acquisition par les élèves ».

D'autres éléments peuvent aussi bien être discutés et leur mise en place s'avère aussi importante que problématique. En effet, tous les enseignants que nous avons pu interroger, se heurtent à d'innombrables difficultés pour intégrer leurs actions ou opinions dans le processus des *composantes fondamentales internes* de l'action, telles que les objectifs du programme, les effets attendus sur le terrain, les ressources et les contraintes ou même les résultats. La raison de cette marginalisation tient à la mauvaise gestion du département auquel ils appartiennent. Mettre à l'écart les enseignants, c'est simplement ignorer le rôle important qu'ils peuvent jouer dans la réussite de la formation et mettre en péril sa qualité en termes « d'adhésion » c'est-à-dire le rapport ou le degré de conformité entre les référés (opinion ou actions) et le référentiel, les composantes fondamentales internes.

Enfin, quelle que soit l'intention de la formation dispensée en termes d'objectifs, méthodes et pratiques d'enseignement, nous pouvons noter, qu'un stage de pratique ou d'observation extra-institutionnel constitue une étape préparatoire indispensable à la prise de responsabilité complète du futur enseignant. Cette étape n'est pas encore proposée et demeure à l'état de projet dans le programme de formation des FELs du DFUT et dans toutes les institutions de formation libyennes.

Conclusion :

En parcourant l'univers institutionnel de l'enseignement et de la formation des enseignants de langues en Libye, on remarque une ambiguïté dans les objectifs ministériels libyens, spécifiques aux langues étrangères et dans les objectifs de la FDL, l'enseignement des langues dans ce pays a-t-il vocation à ne former que des professionnels du tourisme ou des affaires en privilégiant la traduction, ou bien les instances dirigeantes se préoccupent-elles également de former des professionnels de l'enseignement des langues ? Cette politique vacillante entre ces deux objectifs généraux a engendré à plusieurs reprises des pénuries d'enseignants et spécifiquement, d'enseignants de français, ce qui est un paradoxe puisque aucun des objectifs ne peut être atteint sans qu'il y ait un quota suffisant d'enseignants. C'est encore plus flagrant au niveau de la langue française qui a connu ce qu'on pourrait appeler un « frexit » du secondaire, quand les relations internationales avec la France étaient au plus bas. Malgré tous ces aléas, le français conserve son statut universitaire pour des raisons de prestige et le CNAQA œuvre toujours activement au contrôle de la qualité de cette langue.

En analysant plus dans les détails cette formation, les acteurs, les programmes, les méthodes et les outils des offres de formation en FLE, d'autres dysfonctionnements ont été dégagés. Tout d'abord au niveau de l'organisation, soumise à la volonté politique qui a sans cesse été remodelée, les universités fleurissent et se fanent très rapidement. Puis au niveau des acteurs et des programmes, il existe une volonté de proposer un programme renouvelé en lien avec les préconisations du CECRL mais nul ne s'inquiète de faire participer les professionnels ni de les consulter. Ensuite, quand on entre dans les détails du programme et des méthodes utilisées on constate que la méthode pédagogique et les contenus proposés ne favorisent pas l'acquisition rapide de la compétence de communication, finalité de tout apprentissage d'une langue. De plus, les outils offerts par la technologie actuelle, sont pratiquement absents des lieux et des programmes de formation. Enfin, pour parachever le tout, on peut s'interroger sur la démarche d'ingénierie qui a présidé à l'élaboration de ces programmes, puisqu'ils ne comportent aucune formation à la mobilité formative ou à l'intégration universitaire à l'étranger. Dans le chapitre suivant, nous procéderons à une revue de la littérature traitant de la question de la formation initiale des enseignants et des enjeux politiques et professionnels les plus importants. Nous nous intéresserons aux caractéristiques reconnues de la formation initiale des enseignants, à son interaction avec le système universitaire et au public auquel elle s'adresse. Pour compléter ce travail, nous présenterons les textes que nous avons jugés pertinents concernant la formation continue et qui apportent un éclairage sur ses caractéristiques les plus importantes avant d'aborder la question de la mobilité qui viendra clôturer ce chapitre.

PARTIE II : ENJEUX DES
PROGRAMMES DE PREPARATION ET
DE FORMATION DES FUTURS
ENSEIGNANTS DE LANGUES

Chapitre 3. La formation des enseignants de langues : enjeux institutionnels, professionnels et personnels

La formation et le développement des compétences des citoyens sont un gage de stabilité et de progrès pour les pays. La volonté de ces citoyens de s'instruire et l'investissement étatique dans l'éducation pourrait incarner cette réalité. Ainsi, le plus grand intérêt a été placé sur l'enseignant en tant que pierre angulaire du processus de développement puisqu'il est un des acteurs principaux de l'action didactique sur laquelle repose toute la responsabilité de la réalisation des objectifs du système éducatif.

Dans ce système, l'enseignant de langues tant pour sa responsabilité liée au savoir et savoir-faire qu'il délivre (langue, culture, histoire, profession etc.) que pour son implication dans l'action qui va parfois au-delà du cadre de l'apprentissage, les savoir-être, détient un rôle majeur. Ce qui place notre recherche au carrefour de deux disciplines : la didactique des langues et les sciences de l'éducation.

En effet, l'enseignant de langues nous semble relever de cette culture éducative en particulier lorsqu'il a (eu) des expériences d'apprentissage d'une LE dans un système éducatif qui s'appuie fortement sur le rôle central d'éducateur de l'enseignant et considérant ce rôle comme une caractéristique évidente de la profession. L'enseignant de langue libyen hérite de ce rôle, comme d'autres enseignants pour qui les systèmes d'enseignement ainsi que les contextes linguistiques sont similaires, rôle qui va du traditionnel « transmetteur de savoir » au plus récent « guide », « animateur » ou « évaluateur » etc.

Dans le domaine de la formation des enseignants en Libye, la formation initiale devrait couvrir de manière suffisante tous les champs linguistiques et disciplinaires nécessaires pour exercer le métier d'enseignant. Car, un certain nombre de compétences multidisciplinaires et de pratiques exigent une acquisition pointue et rigoureuse des connaissances tandis que d'autres éléments ne peuvent être acquis qu'avec la diversification et la pluralité des activités professionnelles et des itinéraires des uns et des autres, tout au long de la carrière (Vincent Troger, 2003 ; Philippe Perrenoud, 2015). L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Libye ne semble pas encore répondre à ces exigences comme on l'a vu précédemment, le challenge est de taille en formation initiale, puisque la langue de la formation des FELs est une langue « étrangère » à tous les niveaux, historique, géographique, politique, religieux, culturel

et, avant tout, linguistique. Il s'agit d'un caractère de *xénité* (Louise Dabène, 1994 : 34 ; Harald Weinrich, 1989) ou d'étrangeté (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2017 : 85) qui se traduit par trois distances : géographique, culturelle, linguistique. Cependant, ces degrés de *xénité* ne doivent pas être considérés comme un gage de plus ou moins grande difficulté dans le processus d'appropriation (ibid : 86).

Par ailleurs, nous pouvons noter que selon le contexte l'enseignement des langues peut également comporter certaines ambiguïtés liées aux utilisations des termes (didactique, pédagogique, enseignement, formation), au choix de la formation en langue (spécifique, professionnelle, professionnalisante, de spécialité...) ou même à l'attribut du public (apprenants, élèves, formés etc.).

La définition et l'explication de ces termes dans notre contexte, des différents courants en didactique des langues et leurs rapports avec les sciences citées ci-dessus, clarifieront la recherche dans le but de dégager les processus d'acquisition des compétences langagières¹²⁶ et l'approfondissement des connaissances théoriques, pédagogiques mais aussi le développement de la performance des individus, plus particulièrement, pour l'enseignement des langues. Connaître ce qui définit la formation initiale permet de préciser son statut dans le domaine des langues et de la comparer avec la formation des enseignants de notre contexte. Ces définitions seront ainsi complétées par un aperçu historique sur la formation initiale afin d'étudier les éléments qui peuvent l'influencer. Le processus personnel et professionnel pour se former en langue ainsi que sa (co)-construction chez les FELs sont deux éléments essentiels qui complètent la définition de la formation initiale. Pour poursuivre dans le domaine de la formation, il est également indispensable de traiter de tous les aspects de la formation continue en enseignement des langues ; les caractéristiques, les stratégies et les compétences qui sont à développer dans le cadre de ce type de formation.

3.1 Formation initiale : quelle implication ?

Quelle que soit sa nature, la formation porte essentiellement sur deux éléments : l'action et le résultat de cette action. Elle est également régie par une volonté institutionnelle tenant compte principalement du contexte géopolitique et socioéconomique du pays où elle s'exerce, donc des politiques éducatives et linguistiques, et professionnelles.

¹²⁶ Louise Dabène (1994 : 134) en s'appuyant sur les travaux de Skutnabb-Kabgas et Toukoma (1976) parle de types de compétences : les habiletés de base de la communication interpersonnelle (prononciation, vocabulaire et grammaire) et les habiletés langagières d'ordre cognitivo-académique (scolarisation et réflexion métalinguistique).

3.1.1 La formation initiale : enjeux politiques et professionnels

Dans une perspective de mondialisation accrue, la formation des enseignants peut constituer l'une des principales préoccupations éducatives des pays. Sa complexité n'a pas encore permis à la communauté scientifique d'apporter les réponses définitives pour un modèle de formation qui soit complet et efficace. Dans le même ordre d'idées, Jean-Michel Jolion (2011)¹²⁷, dans un rapport sur la formation initiale des enseignants en France, souligne :

Il est inutile de rappeler l'importance de la formation des futurs enseignants pour toute nation. [...] la société évolue et se transforme, il est donc indispensable que la formation des enseignants intègre cette évolution. Par ailleurs, l'expérience internationale nous montre clairement que toutes les nations sont elles aussi impliquées dans des processus récurrents de réforme de cette formation sans pour autant qu'une solution idéale ne fasse consensus entre tous les acteurs.

L'évolution de la formation des enseignants a un impact sur l'épanouissement économique, social et politique tout comme sur le développement éducatif et scientifique nécessaire à toute professionnalisation. Selon Philippe Perrenoud (1991 : 98) :

Toute formation initiale mérite d'être périodiquement repensée en fonction de l'évolution des conditions de travail, de la demande, des technologies ou de l'état des savoirs. Dans certains cas, la rénovation de la formation initiale participe à une transformation plus fondamentale du métier, et notamment de sa professionnalisation¹²⁸.

La formation des enseignants de langues tend à développer chez les enseignants en formation non seulement une compétence en termes de qualification pour l'emploi, et donc une valeur sociale du savoir (Jacques Leplat, 2001), mais également, un apprentissage contributif à la promotion de certaines valeurs sociales et culturelles telles que l'acceptation et le respect de la différence, la communication active auprès l'autre et vis-à-vis de la société (Michael Kelly et *all.*, 2004). Ainsi, la formation initiale doit inclure des objectifs qui vont au-delà de la question des connaissances transmises et favoriser l'échange et le relationnel au sein de la classe. Marcel Postic (2001 : 9) opte pour cet échange et précise que :

La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant.

¹²⁷ Rapport sur la maîtrise de la formation initiale des enseignants remis en 2011 à la demande du ministre d'ESR, disponible sur : http://www.cdul.fr/wp-content/uploads/sites/108/2014/12/pdf_rapport_maîtrise.pdf

¹²⁸ Contribution au colloque : La place de la recherche dans la formation des enseignants (1991).

Lev Semenovitch Vygotski (1978) et Jerome Seymour Bruner (2008) l'avaient déjà souligné, ils montrent, dans leurs travaux respectifs, que la création d'interactions et de relations sociales entre les participants apprenants (Francine Cicurel : 2011) et la reconnaissance de leurs rôles sociaux seraient tout aussi importantes que leur engagement dans ce type de processus et que cela faciliterait également le processus d'acquisition.

Par conséquent, l'intégration de la notion d'harmonie sociale dans toute action formative semble nécessaire à la formation de citoyens actifs et impliqués. C'est une des conditions de l'éducation qu'il est nécessaire de remplir, mais ce n'est pas le cas en Libye aujourd'hui à cause de la rupture sociale, conséquence des événements politiques et idéologiques : il manque le terrain convenable pour l'appliquer d'une manière appropriée. De plus, on peut s'interroger sur le rôle de l'enseignant de langues étrangères libyen et sa sensibilité à ce sujet : Intègre-t-il correctement ce rôle éducatif dans son enseignement ? S'il est courant d'attribuer le qualificatif « éducateur » à l'enseignant, a-t-il vraiment l'impression d'être perçu comme tel ou comme l'un des acteurs de la cohésion sociale ?

Sur le plan académique, la formation initiale devrait miser sur le facteur relationnel (Muhammed Abdul-Mannan, 2001) en se donnant les moyens de réussir l'intégration des étudiants à la vie sociale de l'université (Julia Schmitz et Mariane Frenay, 2013) afin de les motiver et stimuler leur intention de persévérer. Ce facteur relationnel amène à s'interroger sur le rôle de l'expérience sociale proprement dite dans cette intégration académique (Marie Berchoud, 2017).

Dans notre contexte, ce dynamisme (s'il est prouvé) peut évidemment déboucher sur un engagement commun dans une société pour l'instant assez divisée. L'enseignant de langues sensible à cette question peut être un vecteur du processus, son rôle peut contribuer à répondre aux besoins de chacun et à mettre l'accent sur « l'intégration sociale à la vie universitaire », en particulier pour les plus timides.

3.1.2 La formation des enseignants à l'université

La formation des enseignants et les développements de ce domaine, notamment en France pour le FLE, illustrent le processus dynamique de réflexion sur la profession enseignante. On sait que les institutions académiques comme l'université n'ont pas toujours été sollicitées pour dispenser ce type de formation (Naima Guendouz-Benammar, 2017). Il a fallu attendre les années quatre-vingt pour que les universités françaises délivrent leurs premiers diplômes nationaux en didactique du FLE. À cet égard, Louis Porcher (1987 : 68) écrit :

En 1983 une traduction institutionnelle officielle est donnée au phénomène, en termes de reconnaissance nationale, par la création d'un deuxième cycle (mention de licence et maîtrise) de didactique du Français Langue Étrangère.

La création des maquettes de filières FLE¹²⁹ par le sociologue et didacticien mentionné a grandement contribué à l'intégration de la filière didactique du FLE dans les départements et les UFR¹³⁰ de sciences du langage à une époque où la « pédagogie » était le seul domaine spécialisé dans la formation à l'enseignement des langues avec, d'ailleurs, un succès quelque peu limité.

Depuis lors, la formation des FELs dans le contexte universitaire a continué d'évoluer. Ce développement et la rénovation du domaine de la didactique de langues a conduit inconsciemment au renouvellement des différentes institutions universitaires. Il est désormais nécessaire de : « *repenser aux différents dispositifs de formation initiale préparant au métier d'enseignant et de les réajuster en fonction des nouveaux besoins des étudiants, des enseignants et des formateurs* » (Mariella Causa, 2007 : 7).

Avant d'aller plus loin, il paraît indispensable de revenir sur quelques définitions pour nous essentielles, afin d'écartier tout malentendu. Le premier terme est « pédagogie ». Le terme général trouve ses racines dans la conduite de classe et la méthode éducative ce qui a donné lieu à différentes approches comme : pédagogie de contrat, pédagogie de projet, pédagogie active, pédagogie de la découverte, pédagogie par objectif, pédagogie des langues, pédagogie différenciée.

Robert Galisson et Daniel Coste (1976) puis Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2008) définissent la pédagogie comme un terme général s'appliquant à tout ce qui concerne les relations maître-élève en vue de l'instruction ou de l'éducation. Au départ, étymologiquement parlant, elle concerne les enfants¹³¹ puis elle relève depuis 1970, de la politique de l'éducation et de la psychologie appliquée et, par là même, elle a des rapports étroits avec la sociologie (Jean Piaget, 1972). Ainsi, deux sens renvoient à la pédagogie : le premier est une réflexion politique et psychologique sur les finalités et les orientations des actions à exercer en situation d'instruction et d'éducation, sur l'enfant et sur l'homme adulte. Tandis que le deuxième est relatif à l'enseignement, il se traduit par une action pratique constituée de l'ensemble des conduites de l'enseignant en fonction d'une situation en classe, (une technique d'enseignement, une relation

¹²⁹ Hommage rendu à Louis Porcher dans *Le français dans le monde* le 15 juillet 2014, disponible à l'adresse : <http://www.fdlm.org/blog/2014/07/15/deces-de-louis-porcher/>

¹³⁰ Unités de Formation et de Recherche.

¹³¹ Selon Emmanuelle Leseur, le concept de la pédagogie désignait plutôt l'esclave qui accompagnait les enfants à l'école (2017 : 154).

pédagogique « élèves/enseignant » ou un acte éducatif). Le terme peut alors se définir comme le choix et la mise en pratique de ces procédés par l'enseignant.

Dans notre travail, nous opterons uniquement pour son utilisation dans sa forme composée. Cependant, si la pédagogie pouvait avoir une connotation quelque peu « enfantine » dans le sens où les enfants ou les adolescents sont les premiers concernés, le terme « andragogie » serait le mieux adapté aux adultes, la science de la formation semble effectivement correspondre au public universitaire.

À ce stade, nous rappelons que les besoins de ce public (adulte) pourraient en grande partie être identifiés dans le double rôle d'une formation universitaire. Il s'agit dans un premier temps de former les FELs aux différents aspects linguistiques, pédagogiques, méthodologiques et didactiques. Dans un second temps, le rôle de la formation initiale est aussi de les amener à avoir un regard critique sur leurs pratiques ouvrant ainsi la voie au développement d'une attitude réflexive tout au long de leur carrière.

Après avoir mis en avant les aspects caractérisant une formation universitaire, la pédagogie et ses particularités par rapport à l'andragogie et son public adulte, nous pourrions en apprendre davantage sur les caractéristiques les plus importantes de la formation pour ce type de public.

3.1.3 La dimension « adulte » du formé

Bien que dans la plupart des pays du monde, une personne soit considérée comme majeure à l'âge de dix-huit ans, il n'existe aucune preuve scientifique montrant que le cerveau passe de l'adolescence à l'âge adulte à cet âge. L'observation laisse supposer que le cerveau en tant que moteur d'apprentissage, est plutôt en perpétuelle mutation liée aux différentes étapes de la vie. Le statut d'adulte dans ce cas est défini, selon Kant, à partir du modèle juridique de la majorité c'est-à-dire à partir du moment où l'indépendance affective et intellectuelle est atteinte (Francis Danvers et Patrick Boumard, 1994).

À l'inverse de la définition avancée du point de vue juridique, les recherches scientifiques n'ont pas encore fourni une réponse commune relative à l'âge d'adulte et aux critères pour le définir. Renald Legendre (2005) opterait pour 16 ans comme un âge où toutes les facultés seraient construites. Roger Mucchielli (2016) pense que la construction cérébrale serait complète à partir de 23 ans, tandis que Dennis Basil Bromley (1966) l'avait plutôt située entre 21 et 65 ans.

La vision de la psychologie sur la définition de l'adulte nous a amené clarifier les caractéristiques liées à l'apprentissage d'une LE. En effet, la formation aux enseignants adultes a

sa propre spécificité qui la distingue de la formation dispensée à d'autres publics. L'une des différences les plus importantes réside, selon nous, dans l'accumulation de connaissances et d'expériences vécues qui peut favoriser l'apprentissage. Claire Mallet (2013 : 124) insiste à ce sujet sur le fait qu'ils doivent être une partie prenante de la conduite de l'action didactique. Selon elle :

Il ne saurait être question de leur imposer longtemps quelque chose qu'ils ne comprennent pas ou dont ils ne voient pas l'intérêt. Les activités sont donc une alternance de faire, de questions individuelles ou collectives pour décider si ça « marche » ou pas, d'informations, d'explications et de discussions sur ce qui a été fait. Ces temps de discussion ou d'explication ne concernent pas seulement le contenu de l'apprentissage mais aussi les moyens développés pour apprendre.

Au-delà de l'obligation de l'apprentissage qui distingue l'enfant de l'adulte, pour ce dernier, on peut tabler sur un apprentissage plus efficace puisque la majeure partie de l'enseignement prend plus facilement du sens chez lui.

3.1.3.1 Orientation spécifique de la formation

L'une des spécificités du contexte libyen réside dans le fait que l'on ne peut former de futurs enseignants de français sans inscrire cette langue dans le processus d'apprentissage du français en tant que LE. En d'autres termes, former et faire apprendre la langue sont intimement liés. Ce lien n'est pas réservé au temps de l'apprentissage et il doit nécessairement perdurer dans les formations, les entraînements, les stages.

Si plusieurs programmes de formation sont adaptés aux besoins essentiels du public, on doit également explorer cet aspect en fonction des caractéristiques propres au public libyen. L'idée de base de ce principe multidimensionnel est soulignée par Christian Puren (2007 : 170) :

Puisqu'aucune dimension de la didactique ne peut être analysée de manière exhaustive et certaine (ne serait-ce parce que la complexité de cet objet vient en particulier de ce que toutes ses dimensions interagissent les unes avec les autres), et que l'apprenant de langue étrangère lui-même est un être multidimensionnel (il n'est pas seulement apprenant de langue étrangère, mais apprenant d'autres matières, élève, adolescent, membre d'une famille et d'un groupe d'amis, etc.) , il faut au moins s'efforcer de tenir compte en permanence d'un maximum de ses dimensions.

Bien que les composantes de la formation professionnelle de FELs et de la formation linguistique doivent aller de pair, comme mentionné ci-dessus dans notre contexte, la dimension « adulte » et ses besoins, au sens de Claude Springer (1996 : 94), doivent également être pris en compte, car selon l'auteur : « l'enseignement des langues dispensé aux adultes doit mettre l'accent sur l'aspect fonctionnel du langage et décomposer le concept global de la langue tel qu'il est caractérisé dans le paradigme classique de l'enseignement des langues ».

3.1.3.2 La prise en charge de l'apprentissage

Dans certains contextes notamment en Libye, les manuels, les ouvrages et supports pédagogiques indispensables pour l'acquisition du français et pour la formation au métier d'enseignant de FLE sont peu nombreux. L'urgence serait alors de tout mettre en œuvre pour que la formation/l'apprentissage puisse continuer à s'opérer, même en dehors de la classe. L'autonomie du formé pour l'utilisation des outils comme Internet peut s'avérer capitale, compte tenu du temps relativement restreint passé en classe. Ce sont quelques éléments que tout formateur peut prendre en considération.

Sam Michel Cembalo et Henri Holec (1973 : 6) insistent surtout sur la nécessité d'une redéfinition de la formation destinée essentiellement à un public adulte afin que ceux-ci résolvent par eux-mêmes leurs problèmes. Pour y parvenir, ils suggèrent la mise en place d'un système dans lequel les apprenants prennent en charge leur apprentissage, voire « *faire en sorte que chaque apprenant soit son propre enseignant* ». À les lire, on comprend que la pédagogie destinée aux adultes doit principalement s'appuyer sur la pédagogie de l'autonomie.

Claude Springer (1996 : 6), partage cette position et affirme que la formation destinée à ce type de public doit être orientée vers une double visée : la responsabilité et l'autonomie. Cet auteur ne semble pas en accord avec les schémas traditionnels de l'enseignement qui, selon lui : « *ne permettent pas de rendre compte des facteurs subjectifs relevant de l'acquisition et de l'apprentissage des langues* ». Il s'agit en définitive d'adopter un processus d'autonomisation et de responsabilisation dans lequel les formateurs doivent en amont, commencer par rassurer les apprenants-futurs enseignants et les exposer à la langue. Cela permettrait, en conséquence, un gain de confiance et garantirait davantage une implication dans l'apprentissage. Il serait opportun d'explorer ce qui peut être fait en matière de formation initiale pour encourager l'apprentissage et la formation des enseignants.

3.2 Les aspects de la formation des enseignants d'une langue étrangère

On admet que la pratique des enseignants est directement affectée par la formation initiale, tant au niveau des connaissances théoriques et des gestes techniques (Marie-Françoise Nancy-Combes, 2005) qu'au niveau de la mise en œuvre des acquis dans des situations où l'enseignant serait amené à intervenir. Bien que la formation initiale s'inscrive dans un processus propre à chaque pays, elle se donne en général pour objectif de poser les bases de la formation générale de l'individu en accord avec des principes et objectifs prédéterminés, en

tenant compte des apports, des représentations et de quelques grandes lignes que le bénéficiaire peut appréhender pour parvenir à ce qu'il vise pour son développement.

Dans les pages suivantes, nous allons montrer les éléments importants qui entrent dans la perspective de cette phase initiale de la formation en didactique des langues. La formation continue n'échappera pas à cette règle et nous la placerons également au centre de nos intérêts.

3.2.1 Principes et finalités

La formation des futurs enseignants de FLE serait donc le point de départ de l'acquisition de connaissances en matière d'apprentissage linguistique et professionnel, elle mettrait en place un éventail de compétences nécessaires qui permette aux candidats-enseignants de s'approprier les savoirs, les savoir-faire pédagogiques sur lesquels ils s'appuieront. Il s'agit là de la construction du « *répertoire didactique*¹³² » de l'enseignant de langue (Mariella Causa, 2007 : 5) à savoir :

C'est en formation initiale que les futurs enseignants de langue(s) étrangère(s) élaborent les bases de leur répertoire didactique et cela en fonction de l'objet même de cette formation : « enseigner à enseigner » l'objet langue dans les différents milieux/contextes, objectif qui donne d'emblée à cette formation une orientation actionnelle et interventionniste.

Ces observations nous intéressent à deux titres. Tout d'abord, l'accent est mis sur une présentation qui résume l'objet principal de la formation initiale, reprenant ainsi toutes définitions avancées sur le sujet. Ainsi, la formation initiale constitue une base de données précieuses et une source d'informations de la construction de l'identité professionnelle du futur formé. Dans ce sens, on peut souligner que plus les aspects de la préparation (qualité d'information éducative, pratique enseignante, stage d'observation, analyse de pratique et auto-confrontation, etc.) sont cohérents, plus les obstacles à la construction d'un *répertoire didactique* diminuent.

3.2.1.1 Apports et représentations

La corrélation existante entre ce que le futur enseignant étudie pendant sa formation et ce qu'il enseignera à différentes étapes de sa carrière est un phénomène connu. Nous rejoignons, à ce stade, François de Singly (2012 : 26) pour rappeler la nécessité d'une connaissance approfondie des éléments de terrain dans les travaux de recherche.

¹³² La notion semble être la clé de voûte du métier d'enseignant des langues, elle est suffisamment répandue dans le domaine de la formation des enseignants pour désigner un ensemble différent de modèles, de savoirs et de vécus sur lesquels l'enseignant s'appuie. (Mariella Causa, 2012a). On reviendra sur sa spécificité plus loin.

Pour nous, cette connaissance trouve essentiellement ses racines dans notre travail d'enseignant de FLE à l'UT en Libye et également en France depuis 2019 (intervenant pour un « public migrant »), mais elle est également ancrée dans notre propre expérience de mobilité formative en France. Ainsi, l'importance de la proximité du terrain de la recherche a déjà été soulignée par François de Singly : « *les responsables [...] doivent avoir acquis une compétence, un savoir-faire méthodologique, mais ils doivent aussi maîtriser, en partie, la culture sociologique et la « culture » des acteurs sociaux. Seul ce mélange provoque une étincelle, l'intuition des idées* » (ibid). Nous pouvons dire, que ces expériences multiples contribuent de manière significative à notre formation tout en enrichissant nos questionnements et nos hypothèses de recherche.

Ces considérations nous amènent à développer non seulement l'aspect linguistique et culturel de la formation mais aussi à prendre en compte la diversité des domaines qui y sont associés, notamment la dimension sociolinguistique. Par conséquent, il nous semble nécessaire pour notre recherche d'en donner un bref aperçu pour déterminer ses caractéristiques les plus importantes.

3.2.1.1.1 Les apports de sociolinguistique dans la formation

Le champ de la sociolinguistique ne constitue pas un domaine très ancien et doit *a priori*, en partie, son émergence à l'Anthropologie linguistique mais aussi à l'Ethnolinguistique (Michelle Auzanneau et Malory Leclère : 2018). Plusieurs études traitent de l'influence de l'environnement social sur la production et l'apprentissage d'une langue. On peut en déduire qu'une partie des connaissances d'une langue acquise (initiale ou additionnelle) par l'apprenant serait construite dans son environnement social et familial.

Puisque la situation linguistique d'un pays affecte l'apprentissage d'une LE, il nous a semblé approprié d'appréhender cette situation et de l'analyser pour pouvoir apporter des réponses concrètes aux obstacles qui pourraient potentiellement se manifester. L'objectif de cette analyse est de mettre davantage en phase la formation avec les exigences du terrain. La grille d'analyse de contexte suivante peut ainsi être utilisée.

Contexte	<input type="checkbox"/> Contexte homoglotte	<input type="checkbox"/> Contexte hétéroglotte	<input type="checkbox"/> Contexte plurilingue
Profil des étudiants formés	<input type="checkbox"/> Futurs enseignants de français	<input type="checkbox"/> Suivent leurs études en France	<input type="checkbox"/> Suivent leurs études dans une autre langue
Format du cours de français	<input type="checkbox"/> Cours obligatoire	<input type="checkbox"/> Cours facultatif	
Statut du français dans le pays	<input type="checkbox"/> FLM	<input type="checkbox"/> FLS	<input type="checkbox"/> FLE
Statut du français au niveau régional	<input type="checkbox"/> Présent	<input type="checkbox"/> Inexistant	
Contenus du cours de français	<input type="checkbox"/> FLE	<input type="checkbox"/> FLS	<input type="checkbox"/> Littérature
Degré de professionnalisation des étudiants	<input type="checkbox"/> Etudes théoriques	<input type="checkbox"/> Etudes en alternance ou apprentissage	
Opportunités d'échanges universitaires	<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
Débouchés professionnels	<input type="checkbox"/> Echanges professionnels en français	<input type="checkbox"/> Echanges plurilingues dont le français	<input type="checkbox"/> Echanges en langue maternelle
Bilan et remarques :			

Grille 1: Définir des contextes universitaires. Source : Sandrine Courchinoux module « Enseigner à l'université : des pratiques adaptées au public », CIEP, Université d'été BELC 2011.

La prise en considération de données déjà existantes serait bénéfique et le futur enseignant, en les utilisant, créerait des boucles d'apprentissage, ce qui lui donnerait la capacité de prendre du recul et de construire des représentations opératoires qui permettent de sélectionner les ressources à mobiliser pour les compétences.

Dans cette perspective, la formation dépend de la mobilisation des connaissances sociolinguistiques, cognitives, affectives initiales du formé tout au long de sa formation et de sa prise de conscience des outils d'analyse de l'aspect sociolinguistique lors de l'exercice de son futur métier d'enseignant. Afin de mieux appréhender ce double aspect, Jean Janitza (2018 : 253-254) retient certains outils analytiques connexes aux trois grands thèmes :

À l'enseignement de la langue : outils linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques nécessaires pour pouvoir analyser les erreurs des élèves, leurs difficultés par rapport à leur langue maternelle et au domaine interculturel ; - à l'enseignement de la civilisation et en particulier aux documents authentiques : histoire, économie, anthropologie culturelle, sémiotique de l'image ; - aux outils d'analyse des stéréotypes.

La maîtrise de ces quelques outils d'analyse est plus que souhaitable. Ainsi, George Chappaz (1993 : 30) rappelle qu'« un sujet ne peut s'approprier de nouveaux concepts qu'en construisant de nouvelles représentations organisées en un tout cohérent et fonctionnel ». De nombreux auteurs ont ainsi insisté sur l'importance de la construction des représentations dans tout acte d'apprentissage ou de formation. Nous allons aborder ce point dans les pages suivantes.

3.2.1.1.2 *La prise en compte des représentations*

Dans un métier à « tension » entre logique d'enseignement et logique de formation, François Muller (2017 : 197) reconnaît dans les représentations, leur puissance chez les élèves et leur enracinement chez les adultes. On parle des représentations sociales¹³³ comme des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites (Simone Baillauquès-Breuse, 2012) mais aussi d'un moyen qui permet à l'enseignant de structurer son comportement d'enseignement et d'apprentissage.

Sujettes à discussions ou à controverses, les représentations traversent la sociologie et la plupart des sciences humaines comme : la psychologie cognitive, l'histoire ou l'anthropologie. Dans la psychologie sociale par exemple, le concept de représentation est incontournable, décrit dans les travaux de Serge Moscovici, notamment pour mettre en lumière le rôle essentiel que joue le consensus interindividuel dans la détermination du comportement et des interactions des individus au sein d'un groupe social. On retrouve également ce concept chez les anthropologues Lucien Lévy-Bruhl et Frédéric Keck (2014), dans l'analyse de ce qu'il a appelé la mentalité primitive. De leur côté, les sociologues décrivent un phénomène culturel et social permettant aux humains d'avoir une vision fonctionnelle du monde afin de vivre dans une réalité commune et mutuelle (Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-combes, 2019).

Outils de communication, support de la fonction symbolique (Simone Baillauquès-Breuse, 2012), les représentations peuvent être décrites comme un lien construit par l'individu avec son environnement immédiat et sa position se trouverait ancrée dans son esprit à différents niveaux : cérébral, culturel, pensée, attitudes, comportements etc.

Dans la même optique, Robert Vion (2000) parle d'une image subjective propre à chaque individu en affirmant son importance pour la communication et la vie sociale. Elles seraient donc l'image et le discours pour reprendre le terme de Simone Baillauquès-Breuse (2012). Nous rejoignons Robert Vion (2000 : 50) pour qui les représentations couvrent « *un ensemble de savoirs et de savoir-faire sans lesquels aucune communication n'est envisageable* » tout en précisant la particularité de certains de ces savoirs qui peuvent être « *des pré-supposés, des préalables culturels* » ou bien « *s'acquérir en cours d'échange* ». L'existence d'une représentation sociale au niveau des cognitions, émotions et comportements individuels peut refléter une représentation personnelle des objets sociaux (Breakwell, 2001 cités par

¹³³ Selon Jean-Claude Ruano-Borbalan (1993 : 16), la notion de représentation fut utilisée par des philosophes comme Kant pour qui « *les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible* ». Il insiste aussi sur le fait que pour « connaître il faut à la fois s'intéresser à l'objet étudié et à l'homme qui l'étudie ».

Valérie Cohen-Scali et Pascal Moliner, 2008 : 473). Chaque individu établirait *a priori* personnellement, à des degrés divers, sa vision à partir de la représentation sociale qu'il a construite, ainsi il se distanciera et cultivera sa propre représentation. Valérie Cohen-Scali et Pascal Moliner (2008 : 474) ont insisté sur ce trait distinctif et ils estiment que les représentations, au sein d'un même groupe, ne sont jamais totalement partagées et que « *les individus construisent leurs représentations pour atteindre leurs propres objectifs en termes identitaires* ».

Dans le domaine de la DDL et de la formation initiale des enseignants, on peut aussi observer ce passage d'une représentation commune à une représentation individualisée. La transformation de la représentation sociale en une représentation professionnelle ou spécialisée trouve écho dans la définition d'Alain Piasser (1999 : 101) selon laquelle les représentations professionnelles sont comme « *des représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres de la profession* ».

Les représentations dans l'ensemble peuvent donc être considérées comme un repère permanent à travers lequel l'individu évolue ; en situation professionnelle en construisant ses opinions, attitudes et ses prises de position ou en formation initiale, en construisant son *répertoire didactique* qui se fonde, entre autres, sur « *le système de Représentations, Croyances, Savoirs et Modèles (RCSM) qui le précède et l'organise* » (Margarida Cambra Giné, 2003 ; Mariella Causa, 2012a).

Pour finir, il va sans dire qu'il n'y a aucune ambiguïté lorsque nous montrons que la représentation professionnelle est à l'origine une représentation sociale, elle a simplement mûri grâce à la formation professionnelle (initiale pour notre contexte) et est devenue plus éclairée, plus organisée et coordonnée.

3.2.2 Démarche de formation personnelle et de mutation professionnelle

L'étude de la formation s'est beaucoup développée depuis les années 1970, ses objectifs aussi. Elle s'est traduite très souvent en un « *façonnage primordial* », tel que Daniel Coste (1975) l'entend pour permettre aux FELs de faire face à la diversité des situations du terrain (Marie-Françoise Narcy-Combes : 2005). Du point de vue de la didactique des langues, Mariella Causa (2012a : 15) souligne l'importance de cette phase initiale de la vie professionnelle du FELs à travers laquelle des moyens et des outils nécessaires sont mis en place, permettant ainsi la construction *d'une posture réflexive* mais aussi l'élaboration des bases

pour leur *répertoire didactique* qui selon l’auteure se développe en 5 étapes que nous allons reprendre ci-après :

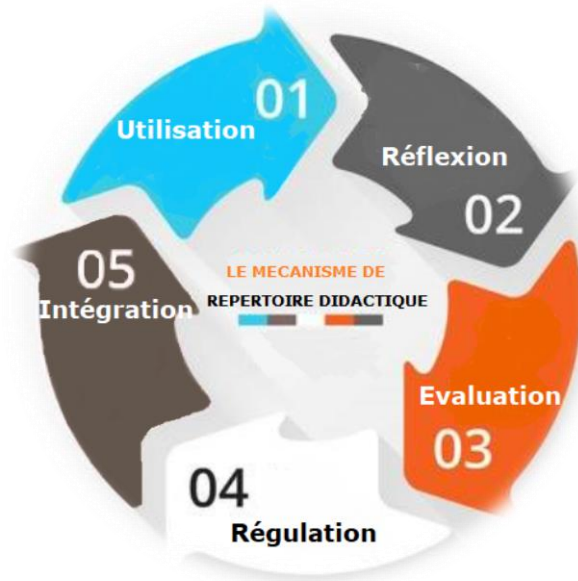


Schéma 1 : Mécanisme en jeu dans l'évolution du répertoire didactique
(Mariella Causa, 2012a : 26)

L’agir enseignant se construit à travers ces conduites dès qu’elles sont validées au moment de leur traitement par l’enseignant lors de la réalisation d’une analyse réflexive sur son action, ce qui souligne l’importance de l’activité réflexive, pour que l’enseignant puisse évaluer ses propres pratiques, mais également pour « *l’accompagnement, en formation initiale* » (ibid : 25-26).

À tout moment de la formation, le formateur pourra favoriser la réflexion¹³⁴ du formé. Autrement dit, l’apprenant s’appuiera d’une manière générale sur un processus réflexif dans l’objectif de passer d’une situation problématique à l’identification d’un problème (Simon Collin, 2010). Cela peut se faire à l’oral ou à l’écrit, de façon individuelle ou collective, sous forme d’entretiens ou de journal réflexif (Simon Borg, 2003 ; Mariella Causa, 2007). Le but ultime d’un tel processus est de former un enseignant réflexif capable d’apprendre à douter, à débattre, à s’étonner, à poser des questions, à sérier les problèmes, à s’assurer de l’aide (Christelle Lison, 2013). Bref, un enseignant capable de réfléchir sur ses propres pratiques enseignantes et sur les pratiques enseignantes auxquelles il est confronté (Mariella Causa, 2012a). Par ailleurs, afin de mieux former à la pratique enseignante, la contribution au façonnage d’une formation initiale peut être conçue à partir d’un *mouvement circulaire*

¹³⁴ À noter que les termes « pratique réflexive », « réflexion » et « réflexivité » ne sont que rarement distingués dans la littérature, et mais pas de manière consensuelle.

caractérisé par le déplacement de l'observation/expérience de la classe à une analyse critique centrée sur les ressources théoriques mises à disposition. Mariella Causa (2012a : 44) avance que si ce mécanisme est réalisé de la bonne manière, il favorise la déstabilisation et la réélaboration/restructuration des représentations et des modèles antérieurs afin d'arriver à, ce que l'auteure appelle « *la conscience réfléchie* »¹³⁵.

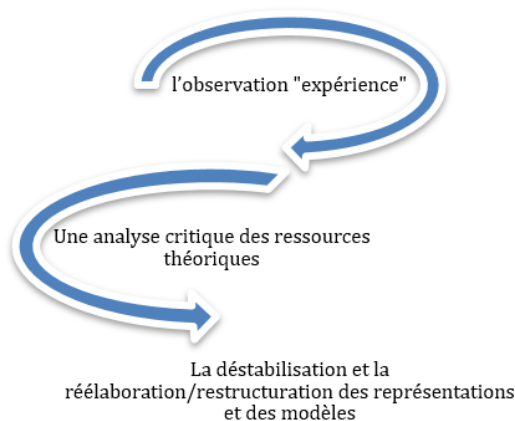


Schéma 2 : *Processus dynamique dans une formation initiale des enseignants de langues.*

Dans l'ensemble, ce processus ouvre la voie à une mutation dans laquelle le formé devient un enseignant en devenir et la formation initiale qui fait office d'un « *levier* » lui permet de « *poursuivre son apprentissage et sa réflexion à différents moments de son parcours professionnel et, plus amplement, tout au long de sa vie* » (ibid).

3.2.3 Construction/co-construction des savoirs

Dans un article écrit par Lin Xue et Jean-Paul Narcy-Combes (2019) portant sur la pratique enseignante, les auteurs ont montré un certain décalage entre le dire et le faire dans la pratique de l'enseignant. L'article retrace également, à travers plusieurs interventions expérimentales, les caractéristiques particulières liées à la verbalisation et à l'accompagnement de FELs. Ainsi, il ressort de ce travail trois éléments à prendre en compte. Dans un premier temps, il faudrait que les FELs construisent eux-mêmes leur cours (travail collaboratif et individuel) ce qui conduirait à la modification de leurs représentations et de leur discours. Suivra, dans un deuxième temps, l'analyse de ces changements. Dans un troisième temps, une étape de mise en pratique avec observation (stage, par exemple), suivie d'une auto-confrontation leur permettrait d'ajuster discours et comportements pédagogiques. Il s'agit d'une démarche coopérative formatrice.

¹³⁵ Le concept de « conscience réfléchie » est utilisé en psychologie et psychothérapeute de formation et est défini comme une manifestation d'une prise de conscience sur le vécu d'une manière réflexivement consciente. C'est le passage de l'implicite du vécu, de *la conscience directe* ou *le vécu prérefléchi* (Pierre Vermersch, 2004 : 71) à l'explicite de la conscience réfléchie par le biais de l'explicitation et/ou de l'auto-confrontation.

3.2.3.1 Démarche de co-construction collaborative

Dans la co-construction collaborative entre futurs enseignants, l'observation et l'auto-observation sensibilisent davantage le public cible aux comportements et aux effets contextuels, et procèdent à l'émergence d'une réflexion individuelle et collective sur les pratiques de chacun (Mariella Causa et Lucile Cadet, 2006 ; Lin Xue et Jean-Paul Narcy-combes, 2019). Cependant, il faut suffisamment de recul pour que le processus d'observation puisse être mis en place et fonctionner et pour que cette démarche collective étende aussi ses effets au niveau individuel. Bien que les enseignants puissent s'inspirer de modèles connus avant de se réadapter au contexte et aux expériences nouvellement acquises (Mariella Causa et Lucile Cadet, 2005), le rôle de l'auto-observation pour modifier le discours et la pratique enseignante s'avère crucial pour le développement de l'autonomie dans l'acquisition d'un nouveau savoir savant (Lin Xue et Jean-Paul Narcy-Combes, 2019). Car selon ces auteurs, « *les pratiques ne se modifient que par des pratiques où l'(auto)-observation joue un rôle clé si elle est accompagnée d'une médiation non-menaçante* ». Nous nous alignons sur la logique adoptée par Lin Xue et Jean-Paul Narcy-Combes (2019 : 120) qui assurent un besoin accru de temps des FELs pour se sentir à l'aise dans leurs pratiques. Il reste à déterminer les savoirs professionnels dont un enseignant de langues a besoin pour développer sa pratique sans calquer et répéter ce qu'il a connu et tout en relativisant le poids du contexte d'enseignement.

En ce qui concerne l'auto-confrontation, l'enseignant n'est dès lors pas seulement tenu de revoir ses pratiques à travers les commentaires d'observation de pairs ou de tuteurs, puisqu'il peut désormais s'autoévaluer grâce aux séquences enregistrées ou filmées de son activité (Catherine Muller et Vera Delorme, 2014). L'auto-confrontation est un support fiable et une voie pertinente pour la prise de conscience autant pour les enseignants en exercice que pour les candidats-enseignants (Jose Ignacio Aguilar Rio, 2014 : 351). Appelé aussi rappel stimulé, verbalisation rétrospective ou même autoscopie (François Victor Tochon, 1993), le dispositif d'auto-confrontation¹³⁶ implique la réalisation d'une co-analyse par le futur enseignant et le chercheur, avec ou sans confrères (Catherine Muller et Vera Delorme, 2014 ; Lin Xue et Jean-Paul Narcy-combes, 2019), pour obtenir des informations ciblées et spécifiques aux pensées, aux décisions des enseignants dans un but d'amélioration et de développement de son identité professionnelle.

¹³⁶ Il existe des expérimentations significatives qui ont contribué à la prise de conscience de la pratique d'auto-confrontation comme par exemple celle menée par Fantognon Comlan Xavier (2015). Le résultat a permis de relever les difficultés liées à la pratique des expérimentateurs que ce soit en termes des règles de pratique, d'acquisition de savoirs, du déroulement de l'action de formation etc.

3.2.3.2 Entraînement, stage et retour réflexif

Dans la formation initiale des enseignants, l'intégration de certaines pratiques semble importante à condition que celles-ci soient cohérentes et adaptées à la situation de classe. À cet égard, Lin Xue et Jean-Paul Narcy-Combes (2019) soulignent l'importance d'une adaptation harmonisée avec les caractéristiques et la nature des futurs enseignants en termes de vécu, de représentations sociales et de pensées sur le contexte de formation.

Parmi ces pratiques, on trouve l'entraînement qui est largement usité. Il est indispensable au développement des compétences des FELs et d'autant plus nécessaire que le fondement de la démarche repose sur la connaissance des objectifs d'une manière explicite mais aussi sur la connaissance des savoirs et compétences à mettre en place lors de l'exercice du futur métier. Il peut s'agir d'un exercice visant l'appropriation de contenus, mais l'entraînement peut aussi permettre de réagir efficacement aux imprévus et aux attentes de la situation pédagogique au cours de l'action didactique. D'un point de vue d'apprentissage, Heather Hilton (2009) souligne qu'un :

entraînement répétitif - même avec les meilleurs outils et techniques possibles -ne constitue que le début d'un apprentissage langagier performant. La « procéduralisation » de ce savoir aura lieu pendant des activités langagières normales -interaction verbale, écoute, lecture, rédaction.

Par ailleurs, les stages de formation ¹³⁷ sont aussi des pratiques courantes et incontournables et ils le sont davantage en formation initiale. En effet, le futur enseignant a besoin de connaître de vrais contextes et situations de classe pour apprendre à exercer son métier avec de vrais apprenants et dans de vraies classes. Cela coïncide certainement avec la vision de Najoua Mohib (2011 : 58) de l'importance de la pratique dans le développement d'une compétence professionnelle lorsqu'elle souligne :

Ce n'est ni sur les bancs de l'université que le futur médecin apprendra à soigner des malades, ni en se limitant à des séminaires consacrés aux théories de l'apprentissage que le futur enseignant parviendra à gérer sa classe.

Il est évident que tout type de stages (d'observation, de pratique directe) ou toute action sur le terrain constitue à la fois une étape préparatoire indispensable à la prise de responsabilité complète du jeune enseignant, mais aussi un des outils formatifs qui participent au développement d'une posture réflexive (Mariella Causa, 2012b : 65).

¹³⁷ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 135) reprochaient à ces stages le défaut de ne pas être diplômants et donc de ne pas aboutir à la reconnaissance d'une véritable valorisation professionnelle, pas plus qu'à la validation des compétences en cas de désir de poursuite des études à un niveau supérieur.

Rappelons que les stages exercent plusieurs fonctions capitales. Pierre Salam (2014) rappelle par exemple que la compréhension de la situation par l'enseignant, le stagiaire ou le futur enseignant permettra d'agir avec efficacité. Dans la même optique, Mariella Causa (2012a : 44) précise que le fait de situer les pratiques permet :

d'envisager des alternatives pédagogiques contextualisées en fonction des espaces pédagogiques, des publics, des statuts, des langues en présence, des niveaux et des objectifs d'enseignement/apprentissage à atteindre. En d'autres termes, il s'agit d'une démarche automatisante¹³⁸ qui se fonde sur la réflexion, sur la contextualisation et sur l'interaction.

L'entraînement à agir, le développement et/ou le changement de pratiques, les stages et la pratique d'auto-confrontation demeurent ainsi des éléments essentiels de la formation initiale des enseignants. Car comme le rappelle à juste titre Guy Le Boterf (2010 : 56) :

en ayant une meilleure compréhension de ses façons d'agir, de ses stratégies d'action, le professionnel est mieux à même d'améliorer ses pratiques, de conforter ses points forts et de corriger ses points faibles.

Reste à savoir cependant si la formation initiale peut développer à elle seule ces compétences des enseignants en devenir. Il semble évident de la compléter, en plus de l'accompagnement pédagogique mentionné, d'une formation continue et ce, toute au long de la vie professionnelle.

3.3 La formation continue en langues

Une des particularités d'un processus d'action mené pour enseigner ou former est de ne pas séparer les apports théoriques et méthodologiques de leurs développements tout au long de la carrière. Autrement dit, s'intéresser à la formation initiale ne signifie donc pas en éluder son articulation avec la formation continue¹³⁹ (Mariella Causa, 2007), tout en distinguant le rôle exact censé jouer par chacune.

En effet, bien qu'il existe des études récentes sur la formation continue, le concept lui-même est relativement ancien¹⁴⁰. Il peut se résumer par une formation tout au long de la vie et peut s'expliquer par un passage permanent entre l'exercice du métier et la nouvelle appropriation professionnelle des nouveaux savoirs (Philippe Perrenoud : 2008).

¹³⁸ Dans le sens d'« aller vers l'autonomie ».

¹³⁹ Bien que la complémentarité dans le processus de formation initiale et continue soit justifiable et justifiée, il importe de souligner les différences qui portent essentiellement sur le type de public, la durée, la gratuité mais aussi les diplômes de chaque type de formation.

¹⁴⁰ Selon Christophe Parmentier (2012), ce terme s'est apparu pour la première fois en 1792. Il fut utilisé par Condorcet dans son rapport sur l'instruction publique à l'Assemblée législative. Il milita pour que les hommes, « dans tous les âges de la vie, (puissent) conserver leurs connaissances, ou d'en acquérir de nouvelles », (cité par Christophe Parmentier, 2012 : 101).

La formation continue s'inscrit donc dans une logique d'apprentissage en tant qu'évolution des pratiques et des compétences dans le métier exercé. Ce qui la distingue de la formation *qualifiante* qui orienterait habituellement les enseignants vers une autre matière à enseigner ou vers un autre niveau d'enseignement.

3.3.1 La formation continue : processus d'un développement professionnel

Les compétences professionnelles ne sont pas « immuables » et se développent grâce à la formation continue. L'enseignant doit s'adapter aux transformations du métier et aux nouvelles compétences qui peuvent émerger du travail avec d'autres professionnels ou de l'évolution des didactiques ou encore par l'accentuation de compétences reconnues (Philippe Perrenoud, 2004). Il s'agit de mobiliser des stratégies de développement professionnel et de traiter les variables qui peuvent affecter les capacités du personnel enseignant et la crédibilité de la structure dans laquelle il enseigne. L'OCDE (2005 : 138) définit ainsi le domaine du développement comme constitué de :

toute formation continue visant à actualiser, renforcer et élargir les connaissances acquises par l'enseignant lors de sa formation initiale et/ou à leur faire acquérir de nouvelles compétences et les amener à mieux comprendre certains aspects de leur profession.

Récemment apparu explicitement en France¹⁴¹, le terme « développement professionnel » viserait donc les compétences collectives à élaborer, en particulier l'articulation entre pratiques individuelles, organisations collectives du travail d'un côté et ressources de formation de l'autre. L'ensemble de ce processus serait étroitement lié au contexte local et aux acquis des étudiants.

3.3.2 Les caractéristiques de la formation continue en langues

L'acquisition de nouvelles informations sur le domaine de l'enseignement est l'une des caractéristiques majeures de la formation continue. Comme dans tout apprentissage, elle a pour conséquence, une modification de la structure du cerveau (François Muller, 2017) et peut favoriser ainsi l'amélioration de la capacité analytique de celui-ci en renforçant les compétences associées à la réactualisation des connaissances acquises mais aussi à l'appropriation de nouveaux savoirs avant de les mémoriser.

¹⁴¹ Selon François Muller, son emploi a pris effet en 2013 dans le référentiel enseignant (2019 : 517).

François Muller (2017 : 194) a constaté que : « *il est important d'activer les neurones à plusieurs reprises* ». L'auteur propose, pour y parvenir, quelques pistes utiles qui conviennent à l'étudiant à travers les tâches visant à mobiliser des connaissances spécifiques ou l'auto-évaluation etc. L'enseignant de langues peut probablement compter sur le rôle de la formation continue pour obtenir le même retour.

Plus particulièrement, la formation continue en langues peut comprendre tous les types d'enseignement formel et non formel afin de faciliter l'accès à de nouveaux savoirs en créant un programme motivant qui rende l'acquisition plus stimulante. D'emblée, elle joue un rôle moteur dans les processus du développement professionnel favorisant ainsi la confiance chez les enseignants. Il s'agit de l'un des éléments le plus dynamisant de la motivation personnelle de l'enseignant mais aussi de l'apprenant, rappelle Jean-Paul Narcy-Combes (2018), citant Albert Bandura (2009). La formation continue pourrait également avoir un impact sur le renforcement du rôle social des bénéficiaires en les encourageant à participer davantage aux échanges et au partage d'expérience au-delà de leurs propres cadres professionnels habituels.

Pour qu'une formation de ce type emporte l'adhésion et fonctionne, il est nécessaire qu'un enseignant puisse prendre du recul par rapport à ses propres compétences, stratégies adaptées et méthodes de raisonnement de façon à acquérir de nouvelles compétences.

3.3.3 Les stratégies de formation continue en langues

En général, la mise en œuvre d'un dispositif de formation continue dépend d'un ensemble de stratégies que les établissements d'enseignement publics et les organismes privés doivent s'efforcer de fournir aux personnes intéressées. Parce qu'il semble acquis que le développement et l'adaptation de stratégies bien réfléchies sont, selon nous, une garantie d'acquisition de compétences professionnelles, souvent représentées par la maîtrise des « savoir-faire de métier », mais aussi par une « intelligence de l'action » qui favorise l'appréhension des situations complexes (Gérard Malglaive, 1996). Ces stratégies, au nombre de quatre, concernent essentiellement :

- La diversification des supports pédagogiques utilisés.
- L'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- L'égalité de chance d'accès à la formation et l'assurance que les intéressés puissent y assister sans contrainte et d'une manière équitable.

- La collaboration efficace entre le dispositif de formation continue et l'institution où celle-ci se déroule afin de fournir toutes les conditions pour garantir un environnement le plus optimal possible.

La mise en œuvre de ces stratégies vise principalement à faire en sorte que les enseignants de langues aient accès à de nouvelles connaissances et développent ainsi des compétences qui ont été acquises jusqu'à présent, qui ne sont pas entièrement acquises ou qui demandent d'être mises à jour. La question évidente est : quelles sont les compétences les plus importantes pour les enseignants dans une formation continue ?

3.3.4 Formation continue : un levier permettant de construire des compétences professionnelles

Dans une approche axée sur les compétences, il existe des savoirs (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des attitudes dont l'acquisition par l'enseignant constitue une condition *sine qua non* pour l'accomplissement des tâches et rôles professionnels complexes. Ces savoirs renvoient à certaines compétences qui sont reconnues comme prioritaires dans la formation initiale et continue des enseignants. Nous avons emprunté au domaine de l'éducation et de l'évaluation de formation de qualité, les dix compétences qui nous semblent nécessaires à un enseignement de qualité, inspirées du référentiel de Jean-Marc Braibant (2007). Selon l'auteur, les enseignants sont compétents lorsqu'ils peuvent :

- 1) Adopter une représentation de l'acte d'enseigner et d'apprendre, susceptible de rendre leur activité d'enseignement la plus efficace possible (en termes de gains d'apprentissage).
- 2) Planifier et mettre en œuvre des activités d'enseignement (choix et articulation des objectifs, des méthodes d'enseignement, des contenus, des supports, etc.) pertinentes, efficaces et efficientes.
- 3) Planifier et mettre en œuvre les activités d'évaluation des apprentissages (choix et articulation des critères, des méthodes d'évaluation, des instruments techniques de correction, etc.
- 4) Maîtriser les diverses formes de communication pédagogique (expression orale et écrite, communication non-verbale, utilisation des multimédias, etc.)
- 5) Animer et gérer les interactions dans des groupes d'étudiants de tailles diverses.
- 6) Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages (tutoring, accompagnement méthodologique, évaluation formative, etc.)
- 7) Promouvoir la réussite du plus grand nombre et le développement personnel de chacun.

- 8) Travailler en équipe pluri ou inter disciplinaire à la réalisation de projets ou de programmes pédagogiques.
- 9) Développer une pensée réflexive à l'égard de sa propre pratique pédagogique.
- 10) Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession d'enseignant universitaire.

Ainsi, les compétences développées lors de la formation initiale se trouveront-elles réactualisées dans la formation continue. En d'autres termes, l'enseignant peut avoir acquis ces compétences mais doit, par le biais d'une formation continue, les renforcer, voire les actualiser partant du principe que l'enseignement des langues est un processus qui dure toute la vie.

À ces dix compétences, il faut ajouter la sensibilisation du formateur à l'implication des FELs dans leur apprentissage et leur action. La compétence ici est de s'appuyer sur les motivations intrinsèques généralement plus présentes en formation continue qu'en formation initiale (Thierry Soubrié, 2014) pour stimuler davantage les motivations extrinsèques, elles forment, toutes les deux réunies, une des clés de toute acquisition dans une formation.

Dans la même perspective, Philippe Perrenoud (2001b), dans son article « *Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau* » énumère les dix compétences indispensables dans la formation continue : organiser et animer des situations d'apprentissage, gérer la progression des élèves, concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation, impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail, travailler en équipe, participer à la gestion de l'école, informer et impliquer les parents, se servir de technologies nouvelles, affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession, gérer sa propre formation continue.

Nous n'allons pas ici approfondir toutes les compétences spécifiques à travailler en formation continue. Nous nous limiterons à : « *Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession* », pour la présenter comme exemple. En effet, elle a une dimension socioprofessionnelle et renvoie au fait de préparer les enseignants à :

<i>Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession</i>	
Selon Philippe Perrenoud (2001b), la formation continue des enseignants et des enseignants en primaire prépare à :	Selon Jean-Marc Braibant (2007), la formation continue des enseignants universitaires prépare à :
<ul style="list-style-type: none"> • Prévenir la violence à l'école et dans la cité 	<ul style="list-style-type: none"> • Vouloir s'inscrire dans une démarche continue de développement professionnel
<ul style="list-style-type: none"> • Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales 	
<ul style="list-style-type: none"> • Participer à la mise en place de règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite 	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter les règles déontologiques sur le plan des relations professeur- étudiants
<ul style="list-style-type: none"> • Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe 	
<ul style="list-style-type: none"> • Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice 	<ul style="list-style-type: none"> • Participer, en tant qu'intellectuel responsable, aux débats de société

Le rôle de ces compétences contextualisées est explicite. Ce découpage pourrait être réorganisé en fonction des priorités du contexte dans lequel la formation est organisée. De plus, dans la présentation d'un référentiel de ce type, il se peut que celui-ci fournisse des indicateurs importants qui portent sur l'évolution du métier d'enseignant mais aussi sur la façon dont il est considéré. Il peut y avoir également des éléments significatifs de la tendance réelle de l'orientation et du développement de la profession en fonction du lieu où elle s'applique.

Reste à savoir dans quelle mesure et de quelle façon la formation continue des enseignants proposera ces compétences et surtout si le développement de ces compétences servira aussi le métier d'enseignant de langues.

Bien que les compétences proposées par Jean-Marc Braibant et Philippe Perrenoud soient des compétences pour les enseignants de toute discipline et dans différents cycles de formations, les enseignants de langues peuvent s'y reconnaître. À titre d'exemple, un enseignant de langues doit développer et réactualiser les compétences liées *aux devoirs et dilemmes éthiques de la profession* qui mettent notamment l'accent sur le *développement du sens des responsabilités, la solidarité et la justice*. Ici, nous pensons que la formation au développement de ces valeurs chez l'enseignant de langues serait l'un des facteurs majeurs de l'évolution du comportement. Le superviseur interne du formateur peut fournir des référentiels qui guident le travail vers une perspective élargie au-delà du simple enseignement d'une LE.

Dans l'amélioration de la pratique professionnelle que ce soit pour acquérir de nouvelles connaissances, renforcer les acquis ou même pour développer des compétences dans différentes dimensions tant pédagogique qu'institutionnelle et socioprofessionnelle, il ne faut pas perdre de vue que la formation continue, est dispensée dans un contexte et une culture éducative spécifiques. Son efficacité repose principalement sur la motivation personnelle, professionnelle et pédagogique de l'enseignant.

3.4 Formation extra-institutionnelle

Dans un contexte général d'ouverture à la mondialisation, les programmes d'enseignement et de formation se multiplient tant pour les enseignants que pour les étudiants. Des projets comme le jumelage entre universités, le programme Erasmus¹⁴², les cotutelles ou encore l'affectation à l'étranger font depuis des décennies partie du paysage professionnel en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues et de professionnalisation.

¹⁴² Il faut noter « qu'entre 1987 et 2004, plus d'un million d'étudiants ont effectué un séjour à l'étranger dans le cadre d'Erasmus », d'après Magali Ballatore et Thierry Blöss (2008 : 20).

3.4.1 Le principe de « mobilité » et ses éléments

La mobilité étudiante, que nous aborderons du point de vue du futur enseignant, suppose des changements identitaires et le développement d'une compétence de communication plurilingue (Deborah Meunier, 2018), ainsi qu'une compétence *pluriculturelle* voire *interculturelle* (Safia Asselah-Rahal et Philippe Blanchet, 2007 : 32). Dans une perspective interculturelle, elle est à envisager à partir d'un double aspect : le dépassement frontalier de l'individu et le changement de son milieu initial, elle se cristallise dans le nouveau territoire et la capacité à s'y adapter. Pour illustrer ce principe, nous reprendrons les propos d'Elisabeth Murphy-Lejeune (2003 : 159) :

L'expérience de mobilité invite une nouvelle pensée de l'espace. Le déplacement physique bouleverse la relation entre individus et espace, tissu spatial soutenant un tissu social. Confronté à de nouvelles données, l'individu élabore des réponses qui constituent son adaptation au milieu. S'approprier de nouveaux espaces signifie en un premier temps s'aménager un territoire familier en fonction du contexte d'insertion imposé afin de passer de la froideur initiale à la chaleur, de l'anonymat à une reconnaissance progressive, signe que le visiteur a pénétré la scène locale.

Le processus de mobilité des enseignants et des FELs ainsi que le rapport interpersonnel est le plus souvent déterminé par des relations entre les pays, fondées principalement sur des enjeux économiques mais aussi sur les développements culturel et scientifique. Mais y-a-t-il une préparation à la mobilité formative ? Tout s'apprend-il sur le tas ?

3.4.1.1 Les enjeux de la mobilité

Quel que soit le type de mobilité : spontanée, libre, individuelle, *mobilité institutionnalisée* ou *échanges universitaires internationaux* (Magalie Ballatore et Thierry Blöss, 2008 : 18-20), les déplacements d'étudiants issus de toutes les institutions de l'enseignement supérieur, semblent favorables et nécessaires pour la formation d'un bagage culturel qui dépasse le cadre régional des étudiants et enseignants. Or, la construction d'un « arrière-plan » culturel nécessite un examen de la manière dont l'enseignement/apprentissage de la langue perçoit la perspective langue-culture. Cette réflexion, qui conduit à l'acquisition d'une compétence interculturelle, réduit considérablement tout malentendu pouvant survenir entre natif et individu non-natif en mobilité. La vision de Cui Bian (2015 : 44) va dans le même sens et l'idée demeure dans le fait que :

La mise en place de la mobilité académique et l'intégration de la dimension internationale et interculturelle dans la formation initiale et continue des enseignants du supérieur pourront enrichir les perspectives des enseignants et des futurs enseignants. Ils seront ainsi plus à même d'affronter les défis de l'internationalisation, tant au niveau régional qu'au niveau global.

Dans le cadre de la formation initiale ou continue, la formation à la mobilité est un élément de sécurité linguistique et culturelle qui peut préparer au séjour. Avant de partir à l'étranger, une formation de ce type permet à chacun de se projeter dans l'avenir de manière plus positive et le dialogue ouvrira une discussion plus sereine des projets professionnels, mais aussi une prise de conscience des compétences acquises dans la langue dans la communication. La langue et sa maîtrise restent cependant au centre de tous les projets de mobilité, ce qui amené certain·es spécialistes comme Anne-Lise Høstmark (1995) à considérer la compétence en langue dans sa dimension internationale comme un enjeu crucial. Ali Jardo (2018 : 51) confirme cette vision et souligne que les difficultés du séjour proviennent partiellement d'un niveau de langue insuffisant et que la maîtrise de la langue minimise les malentendus et peut aider à gérer au mieux les mauvaises expériences et conflits afin de réussir son objectif de formation dans son pays d'accueil.

La nécessité donc d'imposer cette dimension aux étudiants en formation ou aux enseignants en mobilité est rappelée par Elisabeth Murphy-Lejeune (2003). Pour ce faire, l'auteure propose la mise en place d'une session temporaire, au cours de laquelle ils doivent s'interroger sur des situations à problèmes et comment y faire face avant de s'assurer une place dans leur nouveau milieu. La langue peut être considérée comme une épreuve et un enrichissement à la fois.

Cette activité réflexive intervient en amont (avant le départ) et se décompose en trois étapes que nous avons résumées comme suit :

- L'absence de conscience de soi en tant qu'étranger ;
- La prise de conscience de sa situation problématique (choc culturel) ;
- L'ajustement et la reconstruction identitaire, personnelle et sociale ;

On comprend aisément que se questionner sur ces 3 phases peut aider les étudiants à mieux appréhender leur séjour à l'étranger et faciliter l'abandon de « la zone de confort » pour créer de nouvelles opportunités de communication. Gilles Ferry (2003 : 29) a écrit : « *Se former ne peut être qu'un travail sur soi-même, librement imaginé, voulu et poursuivi grâce à des moyens qui s'offrent ou que l'on se procure.* ».

Cela aurait aussi pour effet de renforcer encore l'idée d'une nouvelle socialisation, qui dépend essentiellement de l'ouverture de l'individu et de sa capacité à apporter des « solutions appropriées » aux conflits auxquels il doit faire face. Cette démarche formative et constructive a fait l'objet de plusieurs études visant à comprendre les principaux enjeux poussant les étudiants à vivre cette expérience.

3.4.1.2 Les aspects influents de la mobilité

Anne-Lise Høstmark (1995 : 56) prend parti en faveur de l'intégration de la dimension internationale dans l'enseignement et dans la formation initiale en tant que perspective ou « *valeur ajoutée et non pas comme un objet en soi qui risque de devenir un thème à part, non intégré* ». C'est de cette manière que l'auteure préconise la dimension internationale et son intégration dans la formation des enseignants et croit en sa capacité de fournir des attitudes d'ouverture et d'éveil transférables. Comme pour toute formation initiale des enseignants, il existe, selon l'auteur, quatre éléments essentiels à prendre en compte, notamment lors de l'intégration d'une perspective d'ouverture. Ces éléments sont les attitudes, les connaissances, le savoir-faire et la formation continue. Nous les avons détaillés comme suit :

- Les attitudes : par la réflexion sur les idées, les valeurs et les normes qui permettent de prendre conscience de l'autre et de sa perception de sa propre culture.
- Les connaissances : par la réflexion sur la dimension internationale dans la formation à travers des éléments comme entre autres : la comparaison des systèmes éducatifs et la place qu'ils occupent dans la société, les contenus d'enseignement, le statut des enseignants et leurs formations, les données sociologiques du comportement, etc.
- Le savoir-faire : par le développement des compétences communicatives en langues étrangères et la recherche des occasions scientifiques internationales (rencontres, programme culturel, échange etc.) afin de les mettre à profit.
- Enfin la formation continue qui assurera une continuité et garantira une réussite d'un tel projet tant pour les enseignants en poste que pour les formateurs.

De leur côté, Marcel Gérard et Mélanie Voin (2013 : 61) se sont penchés sur ce phénomène « *grandissant* » et ont confirmé, dans leurs publications, des résultats précédemment publiés¹⁴³. Ils soulignent que la formation dans d'autres pays permettra au bénéficiaire de renforcer son expérience au niveau international et de dynamiser le marché du travail. En plus de ces deux facteurs principaux, les auteurs ont montré l'efficacité de *la mobilité institutionnalisée* à travers le programme Erasmus qui mérite, selon eux, tout le soutien public.

3.4.2 Implication individuelle

L'ouverture à l'international est une richesse inestimable tant au niveau personnel qu'au niveau professionnel. Les étudiants étrangers, dans un tel bain linguistique et culturel, se développent et évoluent mais à des vitesses différentes. Bien qu'il appartienne à chacun de suivre

¹⁴³ Les auteurs se réfèrent plus précisément aux contributions d'Osterbeek et Webbink (2009) et celle de Parey et Waldinger (2010).

son évolution de la manière qui lui convient le mieux, il est néanmoins conseillé que le bénéficiaire de la mobilité connaisse en amont quelques principes tels que ceux qui sont liés à la réussite de sa mission.

3.4.2.1 Les étapes préparatoires

L'étudiant doit connaître certains éléments liés au bon déroulement de son projet dans la structure d'accueil et dans la structure initiale. Il est tout aussi important qu'il apprenne à connaître d'autres éléments relatifs à sa propre nature. Il s'agit bien dans un contexte de mobilité, d'*ouverture d'esprit* et de *confiance en soi*. On s'accorde, d'après Elisabeth Murphy-Lejeune (2003 : 188), à comprendre dans *confiance en soi* plusieurs éléments : la capacité à l'autonomie et à vivre seul, les dons de communication et de sociabilité mais aussi la conscience que l'on a de soi et des autres dans les interactions. Quant à *l'ouverture d'esprit*, elle renvoie aux notions de flexibilité et de tolérance. C'est une qualité qui semblerait acquise à partir du moment où la décision de faire un séjour à l'étranger, est prise. Pour la même auteure :

L'ouverture d'esprit caractérise déjà l'étranger en amont du départ [...] on retrouve ici les prédispositions faisant partie du capital de mobilité. L'invitation au voyage souvent lointain, le désir d'ailleurs, l'attrait pour la différence, l'ouverture à l'international représentent des étapes préparatoires, constitutives d'une compétence de liberté ou d'affranchissement. À cet égard, le caractère voulu du déplacement affecte le résultat de façon crucial. Prédispositions et motivations orientent bien le séjour dans un sens ou un autre dès le départ.

Par ailleurs, il existe un modèle évaluatif qui met l'accent sur les éléments clés de la réussite d'une adaptation pendant le séjour linguistique ou formatif à l'étranger permettant d'identifier les traits de l'expérience d'adaptation de chaque participant. Le tableau qui suit présente l'ensemble de ces variables qui a été élaboré à partir d'une expérimentation réalisée avec des étudiants Erasmus (ibid : 31).

L'ensemble de facteurs	Remarque
Âge.	
Compétence linguistique.	
Capital de mobilité.	
Motivations au départ.	
Représentations initiales de l'étranger.	
Proximité – distance culturelle perçue.	
Attentes antérieures au séjour.	
Choix de logement.	
Insertion professionnelle.	
Activités sociales et relations personnelles.	
Liens avec la culture native.	

Tableau 7 : Facteurs décisifs pour l'adaptation.

Ce modèle tient compte de quatre facteurs qui influent le processus d'adaptation. Il s'agit de facteurs couvrant aussi bien l'attitude personnelle, la participation sociale que le trait relationnel et la capacité à communiquer. Dès lors, le modèle est transposable pour les FELs libyens par exemple en l'adaptant au projet de formation et en y ajoutant d'autres facteurs pouvant influencer sur le processus d'adaptation, tels que la religion¹⁴⁴ et le statut social.

3.4.2.2 Un équilibre déterminant à trouver

La position de l'étudiant étranger, comme pour toute autre population en mobilité (stagiaire, migrant, salarié...), restera la même, c'est-à-dire la personne qui *n'a pas de racines*, comme l'a souligné Muriel Molinié (2007 : 219) en citant Georg Simmel, tant qu'il est, aux yeux de l'autre, « *l'étranger* ». Ce point de vue semble proche de la réalité et peut faire l'objet de plusieurs situations dans lesquelles l'individu peut se trouver ; que ce soit à l'étranger ou parfois au sein même du pays d'origine. L'auteure a par ailleurs, schématisé ce concept comme suit :

L'étranger est :	
A distance physique mais à proximité psychique	de sa communauté d'origine
A proximité physique mais à distance psychique	de la communauté d'accueil

Schéma 3 : Position de l'étranger en mobilité selon Muriel Molinié (2007)

Ce schéma montre que la distance et la proximité sont les deux éléments indissociables du séjour à l'étranger et reflètent plus ou moins le statut du concerné. Nous pensons que ce statut de « sans racines » constitue une partie de l'image de « l'étranger » et que ce dernier quel que soit son statut de mobilité, gagnera en efficacité s'il détermine l'importance de chaque facteur du concept mentionné avant de chercher à obtenir un équilibre entre eux. Cela va permettre une meilleure adaptation à la société d'accueil tout en préservant les liens solides avec le groupe et la société d'origine. Pour l'étudiant libyen en France, les éléments en notre possession ne permettent pas de dire avec précision s'il est affecté par ces deux approches (distance/proximité) ou d'autres, ce que nous vérifierons dans l'analyse des données recueillies.

¹⁴⁴ Nous nous sommes appuyés sur l'article de René Nouailhat intitulé *Fait religieux, laïcité et enseignement* pour nous rendre compte de la dimension religieuse comme facteur influant sur l'adaptation. Dans cet article, on constate que « le fait religieux » est fortement présent dans l'enseignement religieux « catholique » tout autant que dans l'enseignement public. Avec un langage quelque peu métaphorique, cet auteur explique que « la religion malgré sa mise à la porte de l'école revient en force par les fenêtres ouvertes sur ce qui se passe dans le monde », (2014 : 170).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous nous sommes attelés à décrire dans les détails les enjeux de la formation initiale et continue. Nous avons essayé de montrer que la formation initiale des enseignants de langue dépend d'enjeux de deux types : politico-institutionnels et personnels. Les enjeux politiques concernent la fonction éducative de transmission de valeurs sociales et culturelles telles que la tolérance, dont la valeur est correctement perçue lorsqu'il existe une certaine harmonie sociale. La réalisation de ce projet doit impérativement passer par la formation des acteurs censés diffuser cette valeur et vivre avec, notamment dans les crises et l'instabilité du contexte national et régional que les pays peuvent traverser comme c'est le cas de la Libye actuellement. Quant aux enjeux institutionnels, ils sont également liés au contexte de la formation et au monde dans lequel elle évolue. Nous avons par ailleurs eu besoin de passer en revue des éléments tels que la motivation, l'attitude, la représentation, les capacités à enseigner afin de parler de l'enjeu personnel sur lequel la formation initiale des enseignants repose.

Nous avons aussi élucidé certaines notions. Pour parler de la formation initiale (dans notre contexte à l'université), il est nécessaire de faire la lumière sur le critère « adulte » du public qui s'inscrit dans un processus dynamique. La formation initiale des futurs enseignants de langue est caractérisée par une grande facilité d'accès aux savoirs en raison de l'accumulation de connaissances et d'expériences préalables et de la volonté de l'adulte de se prendre en charge pour se former et développer les bases de son répertoire didactique. Pour les FELs libyens, ce n'est qu'en formation initiale qu'ils peuvent le développer, tout en découvrant le domaine et sa dimension sociolinguistique dont la maîtrise des outils d'analyse est primordiale pour atteindre une posture réflexive. Le développement de cette posture permet de modifier/restructurer les représentations sociales en représentations professionnelles, et elle s'active lorsque ces acteurs participent à une approche de co-construction collaborative à travers la pratique de l'observation et de l'auto-observation dans les entraînements et les stages, étapes nécessaires à la pratique professionnelle.

L'enjeu de la formation continue est également crucial. On a ainsi pu voir dans quelle mesure elle peut être bénéfique pour l'enseignant afin de renforcer les compétences acquises en formation initiale, développer également son expérience de terrain, et se confronter aux devoirs et dilemmes éthiques de la profession. La formation continue doit aussi s'adapter et s'orienter principalement vers des stratégies de diversification des supports pédagogiques. Dans le même temps, il est opportun qu'une collaboration active s'installe entre le dispositif de for-

mation et l'institution commanditaire pour mieux adapter l'action au public et obtenir des résultats probants. Quant aux formations extra-institutionnelles, elles permettent aux enseignants et aux FELs de se forger une personnalité collective capable de transcender le cadre local, en s'engageant dans un processus d'ouverture et d'interculturalité. Il ne fait aucun doute que la langue est la clé de voute en contexte de mobilité car c'est à travers elle que l'on pourra découvrir l'altérité et la différence culturelle. Pour éviter l'échec socio-pragmatique dans la communication, la formation linguistique doit être solide et s'accompagner d'une préparation à la mobilité afin de développer un esprit d'adaptation et renforcer la confiance en soi.

Le chapitre suivant fournira une présentation détaillée des enseignants en tant qu'acteurs indispensables dans l'action de formation et du public. Il traitera également la question de la qualité des programmes de formation et de leurs enjeux dans la formation des enseignants de langue. La notion de (FOU) viendra clôturer les fondements théoriques de cette recherche.

Chapitre 4. Aspects humains et spécificité dans la formation en langues

Comme point de départ dans ce chapitre, nous allons ci-dessous examiner certaines caractéristiques humaines et méthodologiques qui sont étroitement liées à la formation en langues et à ceux qui y participent.

4.1 Principaux acteurs dans la formation à l'enseignement des langues

Dans l'enseignement des langues, une partie importante de la recherche scientifique et des études traite de la définition de l'étendue des variables, en particulier celles liées aux termes et aux rôles qui leur sont attribués. Ainsi, le personnel concerné par l'action didactique (enseignants, apprenants, formateurs etc.) fait l'objet d'un éclairage *sémantique* afin de connaître les éléments qui peuvent distinguer par exemple, le rôle d'enseignant de celui de formateur, aussi bien sur le plan *professionnel* qu'*opérationnel* pour identifier le terrain d'action spécifique à chacun de ces professionnels.

4.1.1 Un métier à deux logiques

Le métier d'enseignant ou de formateur apparaît, selon nous, comme la racine du progrès si ce n'est, au mieux, le progrès lui-même. Chacun des rôles de l'enseignant et du formateur est important, ils ont leurs spécificités et par là même, sont différents. François Muller (2017) inspiré par le travail de Philippe Perrenoud montre la possibilité de déplacer le curseur d'un pôle à l'autre, d'une logique d'enseignement à une logique de formation. Le tableau suivant présente les logiques propres à ces deux pôles.

Dans une logique d'enseignement	Dans une logique de formation
Partir d'un programme	Partir des besoins, des pratiques et des problèmes rencontrés
Cadre et démarche imposés	Cadre et démarche négociés
Contenu standardisé	Contenu individualisé
Focalisation sur les savoirs à transmettre et leur organisation en un texte cohérent	Focalisation sur les processus d'apprentissage et leur régulation
Évaluation sommative	Évaluation formative

Dans une logique d'enseignement	Dans une logique de formation
Personnes mises entre parenthèses	Personnes au centre
Apprentissage = assimilation de connaissances	Priorité aux compétences
Planification forte	Navigation à vue
Groupe = obstacle	Groupe = ressource
Fiction d'homogénéité au départ	Bilan de compétences au départ
S'adresse à un élève	S'adresse à un sujet « se formant »
Travail à flux poussés selon un programme	Travail à flux tendus en fonction du temps qui reste pour atteindre l'objectif
Posture de savant partageant un savoir	Posture d'entraîneur prêtant main-forte à une autoformation

Tableau 8 : Pôles incontournables dans l'enseignement des langues.

A la lecture de ce tableau, nous pouvons constater que la logique de formation repose sur le processus d'apprentissage et l'organise dans un cadre de négociation avec les participants. Le formateur a régulièrement recours au réajustement du contenu du programme en fonction du retour des formés pendant la formation. En ligne de mire de cette logique se trouvent les compétences à acquérir, le formateur lui adopte une posture qui « pousse » vers l'autoformation. Quant à la logique pédagogique liée à l'enseignement, elle s'exerce avec des contraintes institutionnelles et directives, avec une orientation quelque peu normée reposant sur un programme préétabli souvent unifié. Cela correspond, dans son ensemble, à la logique adoptée à l'UT, où la légitimité de l'enseignant est très souvent mise en avant et la place occupée par ce dernier est « justifiée ». Selon le standard de culture de l'enseignement en Libye, l'enseignant bénéficie d'un savoir technique acquis et développé dans un cadre et une approche imposée.

Ces deux caractéristiques, savoir technique d'une part et cadre et approche imposés d'autre part, atteignent leur efficacité maximale pour le personnel enseignant, quand des efforts sont déployés et mis en œuvre conformément aux règles définissant le type d'apprentissage mais aussi les compétences clés des futurs enseignants notamment des enseignants de langues. Les deux logiques peuvent se conjuguer ensemble dans un contexte spécifique comme le nôtre, les connaissances à assimiler et les compétences indispensables sont organisées autour d'une capacité à communiquer en langue étrangère mais aussi d'une connaissance de la culture et de la civilisation étrangères. En plus de la connaissance de la langue et de sa maîtrise, ces compétences doivent également être complétées de la maîtrise des différentes approches

méthodologiques et des techniques de classe. La préparation de ce public selon Jose Ignacio Aguilar Rio (2014 : 351) dépendra de bien d'autres aspects visant à faire :

une place au développement personnel et ce, afin que les futurs enseignants puissent entamer une réflexion sur le(s) rapport(s) entre d'une part, leur personne – leurs croyances, leurs attitudes, leurs valeurs, leurs traits de personnalité – et d'autre part, les rôles, les fonctions, les valeurs d'enseignant que la société attend qu'il intègre.

Cependant, aux dires de Philippe Perrenoud (2015), il semble évident que la logique dans une formation initiale (logique d'enseignement ou de formation) ne peut envisager tous les avens possibles et y préparer activement les futurs enseignants.

Par ailleurs, la perspective actionnelle peut s'adapter à ces deux logiques et les dynamiser à travers la mise en œuvre des tâches dites : « *les tâches pédagogiques communicatives* » (CECRL, 2001 : 121), qui, selon le Cadre, visent à engager l'apprenant – ici le formé – dans une communication réelle. Ces tâches apportent le bénéfice d'être significatives pour l'apprenant, pertinentes, exigeantes mais faisables et débouchent surtout sur des résultats généralement concrets et facilement identifiables (ibid). Définie comme l'unité de référence de l'activité apprenante, l'approche par tâches, développée par Rod Ellis (2003) fait de l'activité à la fois l'objectif (la production à réaliser) et la base de l'entraînement à cette production.

Dans une formation initiale à visée professionnelle pour l'enseignement des langues, cette perspective peut être *le processus* qui permet la mise en place d'une activité collaborative (ou non) sur un thème donné et en même temps *le produit*, dans le sens que cette action collective ou individuelle aboutirait à une production réelle à l'écrit ou à l'oral. Des stages d'observation pourraient, par exemple, être proposés dans lesquels la phase d'entraînement facilitée peut aussi être intégrée, une fois l'activité découpée en étapes sous forme de « *micro-tâches* » (Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, 2005).

Pour finir, il convient de souligner que ces différentes logiques sont en lien direct avec les éléments fondamentaux du processus didactique à savoir : l'enseignant ou le formateur, l'apprenant ou l'élève qui ont, à leur tour, besoin de connaître et comprendre les facteurs qui peuvent les différencier/les compléter.

4.1.2 L'enseignant / le formateur

Les chercheurs en didactique des langues attribuent à l'enseignant différents rôles. Il peut exercer un métier qui s'apparente au domaine de l'éducation, de l'enseignement, de la formation, de l'évaluation, de l'apprentissage précoce, de l'éducation formelle, de l'ensei-

gnement primaire et secondaire, si bien que l'enseignant pourrait faire l'objet de plusieurs casquettes : « du maître à l'instructeur, en passant par le technicien et l'animateur culturel – et de nombreuses places : devant, au milieu ou en marge de la classe » (Jean-Marc Defays, 2018 : 124-125).

Par ailleurs, il semblerait difficile pour la recherche scientifique de traiter la question de l'enseignant sans l'associer en permanence à la relation pédagogique qui le relie consciemment ou inconsciemment à d'autres éléments, comme en témoigne la relation pédagogique synthétisée par Gérard De Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi (1996) ; Jean Houssaye (2000), connue sous le nom de « *triangle pédagogique ou didactique* ». Trois pôles sont en interaction permanente et l'enseignant doit, dans la pratique, faire de son expérience l'outil-clé pour bien en équilibrer l'articulation. Mariette Théberge (2000) en reprenant le triangle de Houssaye, les a présentés comme le montre la figure suivante :

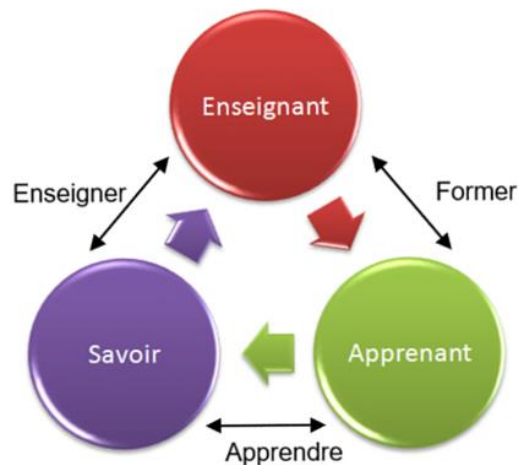


Figure 13 : Reproduction du triangle de Houssaye par Mariette Théberge (2000).

À partir de ce mouvement, il appartient à l'enseignant d'acquérir des concepts théoriques lors de sa formation initiale, mais surtout les transformer en compétences pour pouvoir enseigner. La qualité de son enseignement et ses résultats en dépendent et peuvent, par ailleurs, être associés à bien des éléments autres que théoriques. Comme la personnalité de l'enseignant (Christine Tagliante, 2006), le relationnel peut ainsi être développé à travers les contacts avec les pairs et les apprenants, la capacité d'écoute et de réponse mais aussi la disponibilité. Jean-Pierre Robert et *all.*, (2011 : 125) reprennent cet aspect personnel de l'enseignant et rappellent que :

pour un enseignant, y compris de FLE, apprendre à gérer efficacement les comportements des apprenants, c'est d'abord apprendre à se gérer soi-même et à faire preuve de nombreuses qualités qui reflètent sa personnalité.

Dans la même optique, Jean-Marc Defays (2018 : 125), aborde surtout *le rapport de confiance* qui s’instaure entre l’enseignant et ses apprenants. Pour lui, le maintien d’un tel rapport serait essentiel « à la réussite de leur collaboration » car elle favorise « un apprentissage gratifiant et épanouissant ». Être à la fois enseignant et formateur comporte une part de face à face pédagogique et une part de préparation, de recherche et de formation personnelles, au service du transfert des savoirs et du savoir-faire, en lien avec l’aspect éducatif ou relationnel relativement institutionnalisé. Ce dernier aspect peut être éventuellement le facteur le plus important pour distinguer un enseignant d’un formateur.

Les points communs résident dans la reconnaissance d’une spécialité attestée par des qualités pédagogiques mais aussi par le transfert de connaissances et de savoir-faire à un groupe ou une personne pour atteindre des objectifs pédagogiques fixés. Gérard Naudy (2005), dans son article *Enseigner et former*, en a fait le constat. Pour lui un enseignant et un formateur pourraient avoir respectivement le même rôle mais seulement s’il consiste à former un élève à quelque chose afin qu’il fasse sienne une réalité qui le dépasse initialement. L’intervention de l’un ou de l’autre serait toujours renforcée par la production de supports pédagogiques.

Par ailleurs, d’un point de vue sociologique, François Baluteau (2005) dans son ouvrage « *la sociologie, une science pour former les enseignants ?* » a opté à plusieurs reprises pour l’emploi du terme « formateur » plutôt que celui d’enseignant. Inspiré par les travaux de Michel Callon (1984), François Baluteau indique que les éléments de base d’une formation sont constitués du formateur, du formé et des savoirs présentés dans la structure suivante :

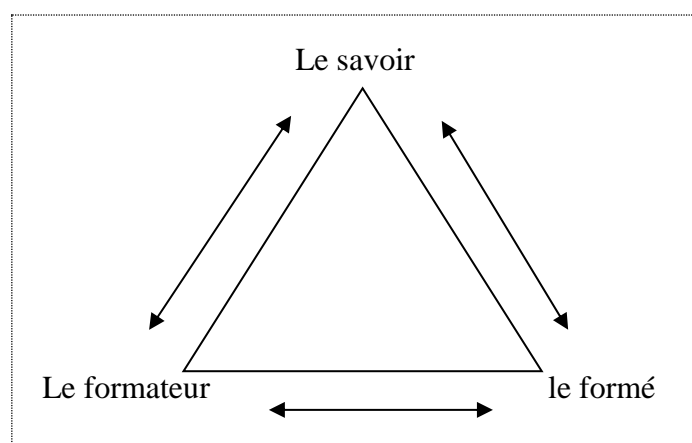


Figure 14 : Articulation des éléments de base dans une formation d’enseignants selon François Baluteau (2005).

La figure ci-dessus montre l’articulation des pôles formateurs et formé qui s’inscrivent dans un processus d’apprentissage plus actif que le processus d’enseignement prédominant dans les relations, enseignant/apprenant/savoirs et il est axé principalement sur le contenu cognitif.

Ainsi, le mouvement dynamisme formé/formateur/savoir, contrairement au processus d'enseignement traditionnel, débouche sur un processus comportant deux actions : « apprendre » et « former » dans lequel l'accent est mis sur le formé et sa contribution à la construction de son répertoire pédagogique.

François Baluteau (2005 : 33) insiste également sur le rôle du formateur qui le place au centre de ces trois entités hétérogènes. Il est selon lui « *l'action principale* » autour de laquelle s'organise toute l'articulation. L'activité du formateur serait dans cette optique de réunir, d'associer, de faire converger ces entités afin d'optimiser au mieux l'action didactique et d'en réduire l'hétérogénéité. La formation de formateurs de langues doit être mise en œuvre dans le même sens afin de préparer au développement de la capacité à communiquer dans la langue enseignée ainsi qu'en LM, en termes de connaissances de l'apprentissage linguistique (Christoph Edelhoff, 1985 cité par Nisreen Abu-Hanak, 2008). Un des objectifs d'un formateur d'une action d'enseignement de langues serait également d'assurer une intégration dans la société¹⁴⁵. Une question se pose néanmoins : n'est-ce pas également le rôle de l'enseignant à travers la transmission des savoirs ?

Vincent Lang (2002) évoque l'essentiel du travail à mobiliser dans ce domaine, travail qui inclut principalement l'aide à la construction des compétences. Ce travail peut contribuer, chez l'enseignant et le formateur, à développer l'expression langagière, l'analyse des pratiques enseignantes et la capacité d'analyser des besoins en formation (savoir écouter, observer et prendre du recul) pour enfin participer au développement d'une culture commune pour les enseignants.

Dans ce qui précède, on peut voir que les termes se chevauchent et ne sont pas faciles à cerner. Il ne semble pas évident que l'on puisse donner une définition du formateur en langues sans constater que cela peut s'appliquer également à l'enseignant. Brigitte Alberio et Bernard Dumont (2004 : 38) résument la préparation efficace des enseignants ou des formateurs en ce qui doit les conduire à « initier », « accompagner », « aider », « suivre », « travailler avec » les bénéficiaires et parfois même de manière très individualisée.

Bien que le rôle puisse être partagé/intégré entre formateur et enseignant, il ne faut pas oublier l'aspect pédagogique et la spécificité institutionnelle de chaque formation et de chaque contexte formatif.

¹⁴⁵ Cf. Gérard Naudy, 2005.

4.1.3 L'apprenant : origine et pluralisme du terme

Les dénominations, élève, enseigné, formé, sont clairement utilisées dans le domaine didactique des langues pour désigner l'apprenant. On retrouve l'ensemble de ces termes chez Jean-Pierre Robert et *all.*, (2011) selon qui le tout renvoie à un groupe-classe homogène ou hétérogène, plus ou moins important, avec un niveau plus ou moins varié. Ces publics, peuvent partager un certain nombre de caractéristiques qui vont de l'identité ou de la personnalité propre à chacun aux connaissances acquises dans leurs milieux respectifs (sociétal ou éducatif).

Le terme « élève » est utilisé pour désigner les écoliers dans les écoles primaires et les écoles secondaires dans certains pays. Ce terme peut renvoyer à la dépendance vis-à-vis de l'enseignant, de l'individu en situation d'apprentissage scolaire, pour lui apporter l'aide nécessaire lorsque le processus d'acquisition est engagé. La question terminologique « élève » semble intimement liée à l'âge mais peut aussi renvoyer à certaine la maturité intellectuelle. Le terme « *apprenant* » est un substantif qui semble préférable et plus approprié à l'enseignement des langues que le terme « élève » et son importante charge sémantique « enfantine¹⁴⁶ », scolaire et institutionnelle. Le terme « enseignant » est d'ailleurs plus congruent que « formateur » lorsqu'il s'agit de parler d'élève.

Considéré comme le plus adapté dans l'apprentissage des langues, l'« apprenant » serait un néologisme issu d'*apprendre* dans la langue française. Jean-Pierre Robert et *all.*, (2011) désignent comme *apprenant* toute personne en « *situation d'apprentissage* ». En effet, selon les mêmes auteurs :

il serait par exemple difficile d'appeler « élèves » les publics adultes qui étudient une langue [...] contrairement à enseigné qui présuppose, de par son origine de participe passé, un rôle passif, le terme, par son suffixe en « - ant », laisse entendre un rôle actif. (ibid : 9).

De par le contexte étudié, nous choisissons le terme « futur enseignant de langue » (FELs) pour désigner les étudiants en formation initiale de français des universités libyennes, même si tous ne seront pas enseignants que ce soit à l'issue de leur formation ou dans le futur.

Nous aborderons les différentes compétences liées à l'enseignement des langues plus loin dans ce travail et nous ne mentionnerons ici, que quelques caractéristiques des apprenants-futurs enseignants de FLE qui ont, selon Jean-Pierre Robert et *all.*, (ibid : 10) :

une représentation de la France et des Français qui leur est personnelle. Ils ont des besoins en communication, qui peuvent être spécifiques mais sont peu ou prou motivés pour apprendre le français. Ils ont à leur disposition un certain nombre de ressources en termes de manuels et de matériel audiovisuel.

¹⁴⁶ Dans le sens de moins adapté aux adultes.

Enfin, l'aspect motivationnel pour ce type de public sera également pris en compte. Le but semble désormais de mieux stimuler l'intérêt et la motivation, dans une formation destinée aux apprenants ou aux FELs ou pour les deux à la fois comme dans notre contexte, et de permettre ainsi aux chercheurs de s'interroger moins sur les différents types de logique (enseignement/formation) ou sur les nomenclatures (enseignants/formateur ou apprenant/élève) mais de se concentrer plutôt sur les questions centrales : Pour quoi former des enseignants de langues ? Pour quel·s objectif·s enseigne-t-on et apprend-on des langues et cultures étrangères ? Que signifie une formation de qualité ?

4.2 Enjeux de la qualité dans la formation des enseignants de langues

Quand on replace l'ensemble des éléments clés abordés dans le chapitre précédent sur la formation (initiale ou continue) dans un contexte précis, se pose la question de leur qualité et de leur pertinence. En effet, la qualité de l'enseignement a toujours été une préoccupation dans les systèmes éducatifs, notamment dans les programmes internationaux pour qui la crédibilité des diplômes reflète l'institution, voire le pays où elle se situe. C'est dans cette perspective que l'analyse de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique)¹⁴⁷ aborde le concept de qualité dans l'enseignement et les risques auxquels celui-ci s'expose s'il n'est pas encore ouvert sur le marché international de l'enseignement supérieur.

La diversité des systèmes d'enseignement supérieur et leur faible lisibilité à l'échelle mondiale ouvrent également des brèches dans lesquelles peuvent tenter de s'engouffrer des producteurs de formations de qualité médiocre, voire des fournisseurs sans scrupules (les usines à diplômes), ou encore des organismes d'homologation et d'assurance qualité malhonnête. [...] même si elle garde une ampleur limitée, cette pratique affaiblit la perception générale de la qualité de l'enseignement supérieur transnational et pourrait, si elle s'amplifiait, entamer la crédibilité des diplômes et qualifications obtenues à l'étranger. (OCDE, 2006 : 95).

C'est avec un peu de réserve que nous accordons du crédit aux propos précédents. Le simple fait d'avoir une institution sans renommée internationale ne devrait pas nous faire douter du bon fonctionnement de celle-ci, ni d'ailleurs, de la qualité de son enseignement si elle dispose de conseils et de services veillant à la validité et à la qualité des recherches et des enseignements qu'elle organise. Dans notre contexte, par exemple, des centres spécialisés sont mis en place et veillent à assurer un enseignement et une certification¹⁴⁸.

¹⁴⁷ L'ouvrage offre un panorama international sur les thèmes suivants : motivation des enseignants, nouveaux outils pour enseigner et apprendre, l'évaluation formative.

¹⁴⁸ Cf. 2.1.3 : p.60.

Au-delà du cadre général sur la qualité de l'enseignement (décisions politiques, systèmes privés, internationalisation etc.), la qualité dans les institutions d'enseignements de langues repose, à notre sens, sur un double volet : les progrès des FELs à travers l'amélioration de leurs résultats, la capacité de faire usage de la langue apprise à l'écrit mais aussi à l'oral, l'ouverture à l'international, d'une part, et d'autre part la pratique de l'enseignant en classe basée sur les compétences professionnelles acquises pendant sa formation. La définition de ces deux aspects contribuera à mieux appréhender la gestion de la qualité dans le domaine de l'enseignement des langues.

4.2.1 Comment gérer la progression dans l'enseignement des langues ?

Parmi les acteurs (enseignants, didacticiens, méthodologues) du domaine de la didactique des langues, la majorité opte pour l'utilisation du terme *progression* plutôt que *programmation* ou même *programme* jugée plus contraignante (Jean-Pierre Robert, 2008). Le *programme* est en général employé pour désigner toute conception *a priori* de l'activité que la partie guidante souhaite voir accomplir par l'apprenant (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2017). Le terme *programme* insiste principalement sur les contenus ce qui le différencie du terme *syllabus* qui est un plan d'organisation et s'appuie davantage sur le processus d'appropriation et sur les objectifs à atteindre. Pour résumer, dans un cadre institutionnel, le programme serait la liste des connaissances et des compétences, sans ordre particulier tandis que la programmation s'établit en fonction de la spécificité de la classe et consiste à placer les apprentissages, prévus dans l'ordre de la progression. Dans le domaine des sciences de l'éducation, François Muller (2019 : 336) pense que l'emploi de ces termes *programmation* ou *programme* serait porteur « *de(s) réalités différentes et complémentaires* ». L'auteur définit la progression par un itinéraire dans l'apprentissage et des étapes établies par l'enseignant. La progression doit également respecter des points de passage obligés et détermine, selon l'auteur : « *un enchaînement précis des séquences [...]. Elle ménage également, entre les séquences, des temps de synthèse qui permettent de dresser avec les élèves le bilan des acquis.* » (ibid 186).

Il s'agit d'un travail de classement des priorités du contenu des cours dont la préparation dépend de l'enseignant ou en concertation avec d'autres enseignants travaillant sur le même contenu. Jean-Pierre Robert décrit un travail d'ordre empirique « *qui relève plus du bon sens que d'une méthodologie spécifique* », (2008 : 86). Selon le même auteur, la norme permettant d'organiser la progression dépend de quatre étapes successives :

- 1) Élaboration de la progression linguistique en priorité ;
- 2) Élaboration de la progression notionnelle correspondante (en notions et actes de parole) ;
- 3) Élaboration de la progression culturelle en fonction de la précédente ;
- 4) Ajustement des trois progressions¹⁴⁹.

François Muller (2019) se penche à son tour sur la question de la progression et identifie ainsi quelques « *ingrédients* » pour la progression :

- Les compétences attendues en fin de formation, puisées dans le programme ou le référentiel de formation ; ce ne sont donc pas seulement des contenus de savoirs ;
- Les évaluations de connaissances, de compétences ;
- Les méthodes pédagogiques pour développer les compétences visées ;
- Les modalités de la différenciation des parcours des élèves et de la gestion du temps.

Il semble évident qu'il s'agit d'une organisation du travail dont la clé de réussite demeure dans les mains des enseignants : ils peuvent s'investir davantage dans une mise en place des stratégies pour élaborer et coordonner leur action dans un cours ou dans un programme. Le but serait d'améliorer le rendement de l'apprentissage et assurer une progression des compétences linguistiques, communicatives mais aussi culturelles préalablement définies. Toutefois, il faut rester réaliste quant aux difficultés auxquelles les enseignants peuvent être confrontés, sur le plan des curricula officiels et des progressions spécifiques préalablement établies ainsi que sur le plan de diversification des publics-apprenants.

4.2.2 Facteurs impliqués dans l'évolution de la progression en formation des FELs

Compte tenu de l'importance primordiale d'appliquer des principes de qualité dans l'enseignement, y compris dans l'enseignement supérieur, ce dernier, universités, facultés et institutions, doit adhérer à cet engagement pour aller de l'avant dans le processus éducatif et offrir un environnement propice à la réussite. Dans le domaine de la didactique des langues, nous pensons que la préparation des enseignants de langues devrait être davantage renforcée et orientée vers plus de responsabilité et d'engagement.

¹⁴⁹ Cela amène actuellement à un débat entre développement langagier non linéaire et organisation du curriculum voir (Jean-Claude Bertin et *all.*, 2010 ; Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes, 2019).

Il peut être utile de s'arrêter quelques instants sur les caractéristiques indispensables à l'implication de l'enseignant de langues dans son action que Louise Dabène (1994 : 171) résume en trois tâches à savoir :

- la connaissance culturelle et linguistique du public,
- la « bivalence » en enseignement (enseignement d'une autre LE ou de la LM en tant qu'étrangère),
- la mise à disposition d'outils pédagogiques pouvant évoluer et s'adapter à la variabilité de l'état de la communication dans les différentes langues et cultures.

Il s'agit dans un premier temps, d'initier les formés aux domaines linguistique et culturel pour ensuite renforcer la capacité de l'enseignant à mener des expériences qui vont au-delà de l'enseignement de la langue comme discipline. L'objectif est d'assurer des transversalités entre les disciplines à travers l'enseignement d'autres langues (étrangères ou maternelle). Enfin, cette auteure rappelle qu'enseigner les langues consiste davantage à élaborer des matériaux diversifiés autant qu'appropriés à son public. Le but ultime de la formation initiale des enseignants de langues serait donc de les former à l'élaboration réfléchie de ces outils pédagogiques et de leur assurer l'autonomie nécessaire pour le faire en travaillant en petits groupes. Il s'agit pour ce dernier de l'un des moyens évoqués par Marie-José Barbot (2000 : 125) pour « *accélérer le passage à l'autonomie car le groupe sécurise et donne confiance* ».

Bien que l'appropriation de certains outils s'avère la meilleure façon de parvenir à cette autonomie, il est important de souligner que l'enseignant de langue ne peut élaborer de cours sans avoir suffisamment de connaissances de la matière, certes, mais aussi des différentes composantes de l'enseignement notamment l'évaluation dans les différents temps de la formation.

4.2.2.1 Outils et éléments de base à évaluer

Il est en effet difficile de ne pas prendre en compte l'évaluation et ses objectifs comme, les types d'évaluation, les moments et l'application de celle-ci dans un processus d'apprentissage. Dans sa définition générale, l'évaluation consiste à retracer l'enseignement dans l'apprentissage (Louis Porcher, 1990). Il s'agit souvent de viser les connaissances qui constituent *a priori* un objet d'observation, extrait de son ensemble, pour être évalué. Or, Louis Porcher (1990 : 83) situe les connaissances dans leur cadre initial à savoir dans les compétences et souligne que les deux composantes (connaissances et compétences), dans un champ évaluatif, se complètent et ne peuvent pas être séparées. Aux dires de l'auteur, il serait donc préférable

d'observer les connaissances dans l'ensemble du contexte et ne pas « créer des occasions » pour le faire.

Il semble requis que l'enseignant de langue soit directement concerné par toutes les connaissances/compétences mesurées et leur degré d'amélioration lors de l'évaluation, quel que soit le type de celle-ci (diagnostique, formative et sommative) et qu'il connaisse et sache utiliser, voire concevoir, les différents outils et méthodes utilisables (tests, feuilles de positions, grilles d'observation, etc.). L'idéal est de savoir comment les adapter selon les objectifs généraux, les supports et au questionnement propre au cours.

Par ailleurs, la mise en place d'un dispositif d'évaluation réussi peut engendrer un climat de confiance dans lequel les apprenants sont appréciés et valorisés pour les activités et les tâches accomplies. Ce dernier volet d'évaluation concerne essentiellement les attitudes de l'enseignant. La prise de consciences des progrès et des efforts fournis semble capitale. Dans une formation initiale d'enseignants de langues, il s'agit de former au développement d'un savoir-faire concret pour évaluer la progression du niveau et le degré d'acquisition des compétences atteint par les évalués.

4.2.2.2 L'évaluation en ingénierie de formation

Si la méthodologie en formation a évolué en différentes formes (de la traditionnelle à l'approche actionnelle) au cours des années, on ne peut pas en dire autant de l'évaluation comme le soulignent Fatima Davin-Chnane et Jean-Pierre Cuq (2017 : 94) pour qui ce processus a tendance à se réduire aux objets de la langue :

L'origine de cette impasse de l'évaluation est ancrée dans la formation initiale des enseignants où en général on met l'accent sur le disciplinaire, soit la linguistique soit la littérature, mais où on se préoccupe peu ou pas du tout de la formation à l'évaluation.

Par ailleurs, il est évident que la pratique d'évaluation peut être accélérée dans un dispositif de formation initiale à visée professionnelle, en développant des modules orientés vers l'acquisition et la maîtrise des différents processus. Bien que cela soit souhaitable, ce processus conservera, selon nous, le même rôle, celui d'un processus porteur d'un jugement de valeur fondé sur les résultats (Ghita Addih, 2002) ou de jugements sur les informations recueillies (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2017).

On peut définir la formation comme une quête perpétuelle d'évolution voire de perfection et le but de l'évaluation est justement d'atteindre le résultat souhaité à travers des indicateurs sur les points forts et faibles du niveau des apprenants. C'est ainsi que l'institution soucieuse de la qualité des formations travaille.

Dans ce contexte, et pour faire cette évaluation de manière appropriée, des documents sur la qualité et l'évaluation des formations existent et sont aussi nombreux que variés. Une consultation minutieuse et non-exhaustive de plusieurs sites internet nous a permis ainsi d'enrichir notre connaissance qualitative des modalités d'évaluation des formations. Citons-quelques exemples :

- Le livre des références du Comité National d'Évaluation (CNE) qui propose une série intéressante de critères et indicateurs adaptables.

- L'Université de Genève (APEVEN) utilise une grille d'évaluation destinée à recueillir l'avis des étudiants sur la qualité des cours.

- Le guide du formateur (DE KETELE 1989) s'appuyant sur la démarche curriculaire, nous propose une liste importante de critères pour évaluer la conception d'une formation.

Ces différents sites peuvent fournir les éléments nécessaires pour élaborer des grilles d'évaluation. Ils peuvent également offrir aux enseignants des pistes de réflexion mais aussi aider à la construction des outils évaluatifs adaptés aux enseignements dans des situations diverses. Il nous reste à déterminer les éléments à prendre en compte pour faire progresser les compétences linguistique, communicative, culturelle et pragmatique des FELs dans notre contexte et à les mettre en place pour améliorer les résultats.

4.2.2.3 Temps d'évaluation en formation

Le processus propre à l'évaluation se décompose en trois temps distincts et chacun a son objectif propre. Le tableau suivant inspiré de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 202-203) propose une explication de ces trois procédés :

Moment	Type d'évaluation	Application
En amont de la formation	Diagnostique : orientée vers le futur et traite les éléments : - Savoir - Langue - Savoir-faire	Prédit les connaissances préalables du formé et prévoit (si l'institution le permet) la nature de son parcours ainsi les méthodes appropriées.
Pendant la formation	Formative : centrée sur le présent.	Sert à réguler l'apprentissage par un repérage des points forts de l'étudiant ou des points faibles. Elle permet la mise en place d'un travail de réajustement et de réorganisation de l'enseignement en fonction du résultat obtenu.
En aval de la formation	Sommative : portée sur le passé : - Savoir - Pratiques (auto-confrontation).	Teste le savoir acquis au cours de la formation et peut déboucher au terme de la formation sur une certification.

Tableau 9 : Différents types d'évaluation.

Dans notre contexte spécifique libyen, ces différents types d'évaluation existent : la première est formative et intervient au cours de chaque semestre tandis que la deuxième se situe

en fin de semestre, l'examen final qu'on identifie comme évaluation sommative. L'évaluation diagnostique ou prédictive est en amont des 2 précédentes, lorsque le futur enseignant débute sa formation. Les aptitudes communicatives du formé quant à l'apprentissage des langues sont testées durant le premier semestre d'initiation aux langues décrit précédemment¹⁵⁰. Celle-ci n'a rien de commun avec l'évaluation d'un dispositif de formation que François-Marie Gérard (2003) associe particulièrement à l'analyse des besoins.

Les orientations que nous avons évoquées plus haut ont des implications évidentes dans le domaine de la formation initiale des enseignants. Car l'appropriation par l'enseignant de langues de ce processus d'évaluation est essentielle pour mieux évaluer la progression des apprenants mais aussi pour déterminer dans quelle mesure les activités prévues et les résultats attendus sont atteints. À cet égard, les acteurs en didactique des langues et en formation initiale des enseignants ont déjà apporté leur soutien à l'acquisition de connaissances sur l'évaluation par les FELs, mais ils se sont également interrogés sur la manière dont ces derniers devraient être évalués avant de se lancer dans leur activité professionnelle.

C'est un exercice difficile qui demande beaucoup de rigueur et de discipline. Il en ressort que le futur enseignant de langues sera évalué en amont sur le·s savoir·s, la maîtrise de la langue et le savoir-faire acquis. Ces savoirs serviront d'appui pour la suite de sa formation où certaines connaissances sont à réguler afin de voir les non et/ou déjà acquis et ce, pendant toute la formation jusqu'à l'évaluation finale. Dans une formation préparant à l'enseignement des langues, cette phase sommative et parfois certificative peut être appliquée pour évaluer les savoirs acquis et également les pratiques.

4.2.2.4 Pratique de l'évaluation et résistances

Il semble clair que tout futur enseignant au cours de sa formation doit prendre le temps de se poser des questions sur ses pratiques et de réajuster au mieux certaines pratiques pour une meilleure performance. Il est également clair que la formation initiale ne tiendra ses promesses que si l'enseignant, à travers l'évaluation « sommative », reconnaît l'importance de discuter, de modifier ou de valider certaines pratiques bien que leurs applications futures puissent être reproduites, ou même tout simplement écartées. Ce phénomène de résistance concerne à la fois l'apprentissage des langues étrangères et la formation initiale des enseignants de langues, Lin Xue et Jean-Paul Narcy-Combes (2019 : 135) l'expliquent comme suit :

Les humains tendent à résister aux éléments qui vont à l'encontre de leurs convictions [...] un enseignant stagiaire pourrait mettre en place une pratique qu'il désapprouve dans le seul but de valider l'évaluation. Cependant, le changement de pratique

¹⁵⁰ Cf. 2.2.3.2 : p.69.

n'implique pas, du moins pas toujours, un changement de pensée correspondant. À l'issue de la formation, dès que les contraintes n'y sont plus, l'enseignant va essayer de réutiliser ce qui a du sens pour lui¹⁵¹.

Même s'il est évident que les FELs développeront cette résistance, il est indispensable de leur délivrer tous les apports théoriques concernant l'évaluation à savoir, la connaissance des formes d'évaluation et leur utilisation correcte, c'est-à-dire en adaptant les différents outils de mesure à l'âge et au niveau du public, tout en mettant l'accent sur l'évaluation formative et sommative.

4.2.2.5 Création d'un environnement propice à l'apprentissage du métier et à l'autonomisation

Jean-Paul Narcy-Combes (2018) souligne que les environnements d'apprentissage résultent d'un travail *d'ingénierie pédagogique* dont la visée serait de permettre l'atteinte d'objectifs spécifiques avec des groupes spécifiques dans un contexte donné. On s'accorde pour souligner également que les environnements pédagogiques ont un impact positif ou négatif sur le déroulement de l'action didactique et sur la qualité du résultat, (Jacques Plante et Chantal Bouchard, 1998).

Denis Cristol (2015) confirme leur place importante dans l'action didactique et les classe en deux catégories à savoir : environnement d'apprentissage personnel ou environnement d'apprentissage en réseau. Le premier se caractérise par le fait qu'elle profite à l'apprenant sur le plan individuel en termes d'autonomie et de gestion d'apprentissage. Un environnement propice à l'apprentissage concourt à une meilleure organisation de la formation par l'apprenant et permet une adaptation optimale à l'évolution. Quant à l'environnement d'apprentissage en réseau, il opère comme un facilitateur d'appropriation grâce aux connexions sociotechniques qui relient les participants entre eux et à des objets de connaissance : des ressources sur Internet et/ou la co-élaboration/création de connaissances, soit des productions individuelles et collectives. Ces environnements, qui peuvent, dans notre cas précis, faire avancer le processus d'apprentissage du métier, dépendraient de plusieurs variables, parmi lesquelles nous en retenons deux :

- l'accès à l'autonomie,
- le choix du matériel didactique.

Bien que le concept d'autonomie puisse être considéré comme un simple processus d'apprentissage traduit par une capacité d'exercice spontanée propre à chaque individu, il peut

¹⁵¹ Propos rapportés de ces auteurs qui se réfèrent précisément aux travaux d'Almarza, 1996 ; Borg et Al-Busaidi, 2010.

être aussi envisagé comme étant un objectif à atteindre. Dans ce sens, Janine Courtillon (2003 : 70) précise que : « *un pas franchi vers l'autonomie, donne plus de liberté de production à l'élève* ». Dans une formation initiale des enseignants de langues, cela pourrait prendre la forme d'un entraînement pendant lequel le futur enseignant se doterait d'une compétence requise lui permettant d'analyser son travail et de gérer de manière autonome les diverses situations rencontrées en classe.

Par ailleurs, l'accès à l'apprentissage de l'autonomie ne doit pas être synonyme de solitude comme Guy Le Boterf (2010) l'a souligné. L'auteur considère le fait d'être autonome en apprentissage comme une action où l'individu progresse par une combinaison de ressources relevant à la fois de sa propre personne et de sources externes (collègues, experts, banques de données...) car selon le même auteur : « *l'autonomie professionnelle, ce n'est en rien le repli sur soi : c'est aussi l'ouverture* », (ibid : 51). Pour diverses raisons, notamment psychologiques, il semblerait que le travail dans un environnement *non isolé* soit plus stimulant que le travail individuel (Sam Michel Cembalo et Henri Holec, 1973).

4.2.2.5.1 *Autonomie, processus dynamique et action automatisée*

Il est nécessaire, dans une formation de FELs, de sélectionner les faits ayant des répercussions directes sur la pratique enseignante notamment l'autonomie qui est définie par Ernesto Peris (2010 : 105) comme : « *l'exercice de la capacité à penser et à agir* ». Selon nous, l'autonomie ne peut pas être immédiate mais il s'agit plutôt d'une opération qui s'inscrit *a priori* dans la durée pendant laquelle le futur enseignant construit sa faculté d'agir d'une manière autonome avec l'incertitude (essais et erreurs), le tâtonnement mais aussi la modification des choix au fur et à mesure que l'apprentissage du métier avance.

Dans la même perspective, Olivier Delhaye (2003) propose un processus qui consiste à habituer le futur enseignant à réaliser, avec le moins d'assistance possible, des activités de décodage, de repérage ou de compréhension sur des documents semblables à ceux auxquels il sera confronté plus tard. D'après Ernesto Peris (2010 : 110), il s'agit de mettre en place un processus « *actif et dynamique* » par lequel l'information initiale est modifiée en fonction des connaissances acquises ultérieurement mais aussi en fonction du style individualisé d'apprentissage.

Ce processus dynamique se retrouve d'emblée dans la pratique de l'enseignant de langues. De ce point de vue, comme le pensent Lin Xue et Jean-Paul Narcy-Combes (2019 : 132), on s'accorde pour dire que chaque enseignant appréhende le contexte dans lequel

se déroule son activité professionnelle en interagissant avec chacun de ses composants. Il s'agit plus concrètement d'un travail basé sur l'observation et la mise en œuvre d'activités sociales, la répétition et l'automatisation du travail. Les auteurs indiquent également que :

L'individu agit et réagit en s'inspirant des manières qu'il a précédemment observées et assimilées [...], le style d'enseigner de tout enseignant serait empreint de singularité et de cultures dont il a été imprégné. [...] les actions ayant été activées et répétées dans des contextes similaires seront mise en place de manière peu consciente. Il s'agit, selon Léontiev (2009), d'un processus d'efficientisation de l'action vers l'opération, action automatisée. (ibid)

Le travail préconisé par une approche socioconstructiviste constituerait un moyen pour que les enseignants puissent mieux appréhender le contexte d'apprentissage et se projeter dans le métier avec moins de contraintes. Il est clair que chaque théorie propose une interprétation et donne sa vision sur la nature de la pratique enseignante. Il va sans dire que l'enseignant, d'un point de vue émergentiste¹⁵², peut être amené à mobiliser un ensemble de théories et de méthodologies, consciemment ou non, mais aussi en se servant d'une base sûre pour faire face aux imprévus et aux défis qui émergent lors du déroulement de l'activité. Finalement, la déplanification et la planification font partie intégrante de la pratique de l'enseignant et peuvent aboutir à la replanification (Lin Xue, 2016).

4.2.2.5.2 *La fonction d'exécution pour une classe plus autonome*

Dans une approche interactive, la pratique enseignante et l'environnement d'apprentissage s'influencent mutuellement. La mise en œuvre d'un dispositif adapté est cruciale afin de permettre à l'enseignant de réagir efficacement et d'une manière autonome. Cela implique un travail visant l'amélioration de l'environnement d'apprentissage où le futur enseignant exercera son métier. David N. Perkins (1995 : 63) affirme la nécessité pour le futur enseignant de savoir manier « *la fonction d'exécution* ». Il décrit trois caractéristiques principales d'accès à l'autonomie favorables à un environnement adéquat :

- Au niveau de la représentation (« *representation* »), « idée des cartes cognitives et les TICE ». Incitation des apprenants à expliciter les schémas visuels mentaux qu'ils créent afin de saisir une nouvelle information, un nouveau concept.
- La recherche d'informations, (« *retrieval* ») « approche par résolution de problème ». Activation des connaissances inertes de l'apprenant.

¹⁵² Il s'agit d'un concept lié à la phénoménologie dont le rôle est de traiter et résoudre des problèmes provoqués par un phénomène produit. L'émergence se reconnaîtrait alors dans l'imprévisibilité, l'impossibilité de prévoir, la créativité et l'inattendu (Françoise Raynal et *all.*, 2014) qui s'opposerait à la prédictibilité des phénomènes qui est soutenue par le déterminisme.

- Au niveau de la construction des connaissances, « s'aider d'outils (cahier de notes, ordinateur, etc.) », sans surcharger d'information la mémoire à court terme (Marie Beillet, 2013).

Le développement de ces caractéristiques met l'accent sur les connaissances supérieures, c'est-à-dire, des connaissances qui seraient motivantes pour le formé qui souhaiterait donner du sens aux activités qu'il exécute. À ce niveau, il semble que toute stratégie d'enseignement est bonne à mobiliser pour améliorer le développement de ces connaissances et en assurer la progression. En classe, il conviendrait par exemple de présenter les objectifs du cours ou de l'activité d'une manière explicite et d'inciter/d'encourager les apprenants à participer à la co-construction du savoir (Edwin Hutchins, 1995 ; Donald Norman, 1988). C'est en effet un travail de réflexion et de distribution de connaissance où interagissent l'humain, l'artefact et l'environnement.

Dans une formation de langues, il faut donc viser les connaissances supérieures bien qu'il s'avère complexe de les déclencher puisqu'il est impossible de tout prévoir en termes d'environnement, surtout si l'on admet le fait que celui-ci s'organise de lui-même en fonction des situations de classe. L'enseignant de langues doit cependant développer des capacités d'adaptation, son aptitude à rebondir et remettre en question ce qui était prévu initialement pour devenir à son tour un « *individu plus*¹⁵³ », (David N. Perkins, 1995 : 57) ou plutôt un enseignant-plus.

4.2.2.5.3 *Implication en classe et contrat didactique*

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017) affirment que l'autonomie est l'objectif naturel de l'enseignement des langues étrangères. Dans ce cas, l'apprenant est autodirigé, ce qui signifie qu'il peut apprendre et accéder aux ressources académiques (ibid : 111). Cependant on peut s'interroger sur l'implication de l'apprenant lui-même dans ce processus d'auto-apprentissage : Quels sont les freins périphériques qui peuvent avoir un impact sur l'implication de l'apprenant ? Quelles sont les limites de cette implication ? La partie enseignante a-t-elle encore une place importante dans ce processus ? Il semble acquis qu'un environnement propice à l'apprentissage en général permet une implication importante des apprenants et leur progression. Dominique Pluskwa et *all.*, (2010 : 208) sont davantage favorables à l'implication plus dynamique et efficace des apprenants, ce qui selon eux nécessite la mise en pratique

¹⁵³ C'est une perspective théorique développée par l'auteur qui consiste à considérer « l'individu plus » non pas comme un individu solo à étudier en dehors de son environnement physique, à savoir le livre et l'ordinateur. Il est « *la personne et son environnement physique et social* » (1995 : 57).

d'activités tirées de la perspective actionnelle. Ils soutiennent cependant les essais de communication authentique avec le monde extérieur :

Nous, enseignants ne devons pas craindre de donner aux apprenants la liberté de parler spontanément et de dire ce qu'ils veulent. Les apprenants devraient être capables d'utiliser la langue avec rapidité et confiance, même aux dépens de l'exactitude grammaticale [...] cela met la priorité sur la fluidité et la confiance et laisse à la grammaire, un rôle important mais subsidiaire.

Il s'agit de prendre en considération tous les aspects qui influencent le comportement du formé notamment les aspects cognitifs. D'après Bruno Hourst et Olivier Latyk (2008), le cerveau humain renvoie un message positif lié à la prise de confiance et un message négatif relatif au stress et à la mauvaise humeur. Le tout dépend de son fonctionnement au moment de faire un choix. En effet, lorsque les apprenants auront à choisir une tâche et la manière qui leur permettra de l'accomplir, ils peuvent s'estimer compétents et plus impliqués. Leur regard sur l'apprentissage et sur l'objectif à atteindre¹⁵⁴ devient ainsi plus positif. Tandis qu'en l'absence de choix ou le fait de se sentir « *déprimé ou enfermé* » (ibid : 152), les apprenants ressentiront une baisse de motivation et une diminution de l'efficacité voire un moral en « berne ».

On ne peut pas s'opposer à ce que l'enseignant donne plus de place à l'apprenant mais il doit aussi utiliser son expérience afin de trouver la juste mesure dans la participation de l'apprenant au choix lors de la conception du cours et l'exploitation pédagogique en classe. Pour ce dernier point, force est de constater que le besoin est grand pour l'enseignant, de trouver l'équilibre, entre l'implication des apprenants au choix des activités et les exigences (institutionnelles ou personnelles) liées au respect et aux objectifs et ce, afin de ne pas provoquer l'effet inverse. Toute formation initiale visant le succès peut placer l'implication des bénéficiaires au cœur de son objectif final et cela peut être décisif pour éviter tout apprentissage passif. L'implication souhaitée nécessite un certain « équilibrage » qui peut être inclut dans certains outils pédagogiques tels que le *contrat didactique*¹⁵⁵. Il peut aider à créer un environnement permettant, dans l'idéal, aux apprenants d'acquérir progressivement la capacité de prendre des décisions concernant leur apprentissage et d'être autonome.

4.2.2.5.4 Environnement d'apprentissage en autonomie et TICE¹⁵⁶

¹⁵⁴ Bruno Hourst et Olivier Latyk, (2008 : 152) interprètent ce phénomène par libération de deux endorphines importantes (dopamine et sérotonine), qui sont liées à un état de confiance et à un faible niveau de stress, le cerveau produit, en revanche, un neurotransmetteur (noradrénaline) qui exerce un puissant effet inhibiteur.

¹⁵⁵ Il s'agit, selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017) d'un projet commun explicite entre les parties enseignante (guidante) et apprenante (guidée) qui peut devenir implicite lorsqu'il est appliqué en dehors de la situation enseignement/apprentissage entre locuteur natif et un alloglotte en situation d'apprenante.

¹⁵⁶ Les appellations sont nombreuses depuis 2008. L'école et l'éducation numérique sont également des termes usuels mais TUIC (techniques usuelles de l'information et de la communication), serait la plus utilisée après les TICE.

Les TICE (technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement) peuvent être sélectionnées pour créer un environnement d'apprentissage favorable. Nous pouvons dire avec Virginie Billaud-Viallon (2000) que l'intérêt de ces multimédias réside dans la capacité de donner accès à la langue et à la culture authentique, de stimuler l'activité langagière et de favoriser l'apprentissage d'un usage autonome. De plus, elle propose une nouvelle méthodologie adaptée à la dimension communicative des TICE. Par ailleurs, les acteurs de l'enseignement actuels semblent convenir qu'en utilisant ces outils en classe, l'apprenant peut simultanément exploiter les deux mémoires, auditive et visuelle. Cet usage peut être encore plus consensuel quand il s'agit d'aborder l'aspect ludique propre à ces outils qui favorise davantage l'apprentissage en créant un environnement propice à l'action didactique. Cela ouvre la voie à un échange plus étoffé au sein du groupe. Avec les TICE, le choix est également lié à des outils collaboratifs pour favoriser un environnement facilitant l'acquisition. Ces outils offrent un caractère pédagogique avancé et contribuent à améliorer les compétences personnelles et professionnelles liées à l'écrit et à l'oral. Ils favorisent également davantage l'apprentissage grâce au recours à la traduction et au fonctionnement translangagier (Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes, 2019). Grâce à cette vision coopérative, ce travail peut contribuer au développement de la vision classique de l'équation éducative que Jean Houssaye (2000) nous a présentée (Cf. 4.1.2 : p.136), basée en fait sur les trois éléments ; Enseignant, Savoir et Apprenant. L'élément de groupe n'apparaît pas et son intégration dans ce schéma donnera à notre avis un dynamisme plus interactif, qui pourrait favoriser davantage la construction de connaissances grâce à une interaction permanente et planifiée comme suit :

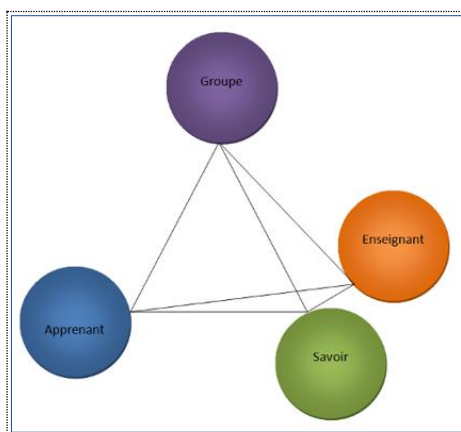


Schéma 4 : Triangle pédagogique : construction du savoir en groupe (Apprentissage collaboratif) Source : Faerber, 2002.

Cette planification du travail collaboratif peut probablement contribuer au développement des compétences des apprenants. Dans ce contexte où les outils informatiques prennent de plus en plus de place, l'évolution de l'enseignant s'avère nécessaire pour assurer une articulation permanente et équilibrée des différents pôles évoqués. Il doit avoir une volonté

suffisante pour inciter les apprenants à la réflexion « *aux stratégies efficaces de préparation et de révision (collaboratives)* », (Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes, 2019 : 235), mais sans oublier que ce rôle de « *conseiller* » mène à l'individualisation qui prend « *totalemtent le pas sur le groupe classe* » (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2017). Encore une fois, la bonne gestion du groupe et l'équilibrage entre certains éléments de classe sont indispensables et il revient à la partie enseignante de les gérer. Là encore, la qualité de la formation initiale et continue détermine entre autres, la qualité de la *posture d'enseignement*.

4.2.2.6 **Quelles stratégies pour apprendre et se former ?**

Compte tenu du contexte libyen associant formation des enseignants et apprentissage des langues, il est nécessaire de mettre en évidence l'élaboration de stratégies qui impliquent (si elles sont appropriées) un apprentissage efficace et peuvent aider ainsi à trouver les moyens de développement les plus appropriés dans un processus d'apprentissage qui n'est pas toujours explicite. C'est, en quelque sorte, une tentative de compréhension plus éclairée au sens de Marie-José Barbot (2000 : 17), pour qui « *le processus d'apprentissage n'est plus considéré comme une boîte noire, mais comme un processus qu'on s'efforce de mieux comprendre à partir de la notion de stratégies* ».

4.2.2.6.1 *Les stratégies : essai de définition*

À partir des années 1970 et à la fin du structuralisme, l'aptitude de l'apprenant et sa réflexion sur sa propre pensée ont suscité l'intérêt de la didactique des langues. Il s'agit d'un travail qui fait appel à toute une série d'opérations d'agencements « *organisé, finalisé et réglé* », (CECRL, 2001 : 15), nécessaires à la réussite d'une tâche qu'elle soit personnelle, éducationnelle ou professionnelle :

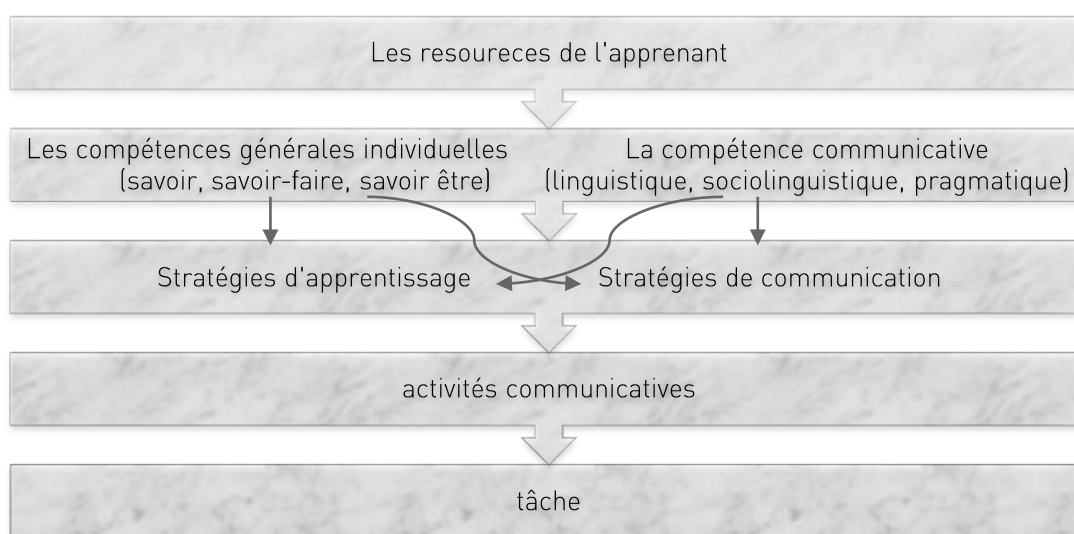


Schéma 5 : Mécanisme d'une nouvelle approche.

Ainsi, la composition et l'enchaînement des opérations choisies par l'apprenant répondent à la définition de Paul Cyr et Claude Germain (1998 : 5) pour qui « *l'expression stratégies d'apprentissage en L2 (est employée) pour désigner un ensemble d'opérations mis en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible* ».

Il s'agit désormais de s'intéresser au processus métacognitif qui selon Jean-Pierre Robert (2008 : 93) permet à l'apprenant de « *réguler et de superviser son propre apprentissage* » mais aussi « *d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère* » (Daniel Véronique, 200 : 408). Elles peuvent être selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 105) citant Jean-Paul Narcy (1990) réalisées par : « *le transfert, la simplification, la généralisation, l'introduction, la diduction etc.* ». Les auteurs du CECRL, (2001 : chapitre 5, 4.4 : 48) définissent les stratégies comme l'ensemble des moyens utilisés par l'apprenant d'une langue dans le but de :

mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis.

De plus, ces stratégies évoluent considérablement au fur et à mesure que l'approche actionnelle se déroule et que la notion de tâche émerge, il faut d'abord que l'apprenant tire parti de ses ressources (compétences) et sache ce qu'il peut en faire par la suite.

Qu'il s'agisse de stratégies de communication ou de contournement¹⁵⁷, de stratégies d'apprentissage ou même de style d'apprentissage (Joan Rubin, 1975 ; Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2017), la mobilisation de compétences pour les mettre en œuvre et les développer est une affaire personnelle liée à l'apprenant et à sa motivation. Il restera néanmoins à la charge de l'enseignant de l'aider en l'incitant à changer ou modifier une stratégie d'apprentissage inefficace. Le travail consiste en quelque sorte à agir pour que telles stratégies soient effectivement cultivées également en tant qu'objectif, même si elles ne sauraient constituer en soi une finalité.

4.2.2.6.2 Les stratégies d'apprentissage selon Rubin

Le « bon apprenant » est un concept établi par Rubin et Sterne, issu de l'étude portant sur les comportements et les processus mentaux mis en œuvre par l'apprenant lors de l'apprentissage des langues à partir de plusieurs critères psychologiques prédéfinis. Ainsi, Joan Rubin (1987) énumère d'abord les stratégies qui ont un effet direct (1) sur l'apprentissage,

¹⁵⁷ Dans une perspective d'enseignement par tâche, il s'agit des stratégies potentiellement utilisées par l'apprenant « *to get round using the targeted feature* » ou pour contourner le point visé. (Rod Ellis, 2003 : 17).

utilisées par un « bon apprenant » et liste ensuite les techniques indirectement (2) mises en œuvre pour réussir son apprentissage. L'ensemble de ces stratégies est présenté comme suit :

(1) - l'apprenant note des mots nouveaux, prononce à voix haute, trouve des moyens mnémotechniques, écrit des mots plusieurs fois. (Mémorisation) ;

- le bon apprenant demande que le·les mot·s inconnu·s soit·ent mis dans un contexte et le·s répète pour confirmer sa compréhension. (Clarification/vérification) ;

- Il compare la langue cible à la langue maternelle, crée des groupes de mots et recherche des règles. (Raisonnement déductif) ;

- Il devine le sens à partir de mots-clés, structures, images, contexte etc. (deviner/inférence inductive) ;

- Il s'auto-corrige les erreurs liées à la prononciation, au vocabulaire, à l'orthographe, à la grammaire et au style (contrôle) ;

(2) - Le bon apprenant crée des occasions pour pratiquer la langue comme converser avec des locuteurs natifs ou non natifs ou encore s'entraîner au laboratoire de langues, regarder la télévision en langue cible, etc.

- Il utilise (des astuces de production) : des circonlocutions, synonymes ou des mots apparentés pour s'exprimer et se sert du contexte pour préciser le sens¹⁵⁸.

4.2.2.6.3 *Les stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot*

Le concept des stratégies d'apprentissage s'inscrit dans un travail cognitif et a souvent été traité dans son aspect « comportemental ». O'Malley et Chamot (1990) ont étudié les stratégies cognitives en les plaçant au cœur de l'apprentissage d'une L2. Les résultats de cette étude révèlent une centration sur le « comportement mental » et s'appuient essentiellement sur la littérature en acquisition des langues¹⁵⁹ et en théorie cognitive préconisant une méthodologie basée sur l'entretien avec ces apprenants et leurs enseignants. Ces auteurs cernent trois stratégies d'apprentissage qui influencent positivement le processus langagier de l'apprenant¹⁶⁰, soit :

Les stratégies métacognitives

Leur mobilisation se traduit par l'activation de la réflexion sur le processus d'apprentissage afin d'en réunir toutes les conditions appropriées. Parmi les opérations mobilisées retenues pour cette catégorie, on attend de l'apprenant de l'anticipation ou de la

¹⁵⁸ Dans Geoffrey Sockett (1997 : 12-13).

¹⁵⁹ Il s'agit particulièrement des recherches menées par Weinstein (1978).

¹⁶⁰ Voir Paul Cyr [avec la collaboration de Claude Germain] (1998).

planification, de l'attention générale ou sélective, de l'autogestion, de l'identification d'un problème donné et de l'autoévaluation.

Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives agissent lorsqu'il y a matière à étudier, elles impliquent une interaction entre la manipulation mentale ou physique et l'exécution d'une tâche d'apprentissage. En d'autres termes, elles concernent l'organisation de l'apprenant et l'utilisation des processus cognitifs associés à :

- la répétition
- l'utilisation de ressources
- le classement ou regroupement
- la prise de notes
- la déduction ou l'induction
- l'élaboration
- le résumé
- la traduction
- le transfert des connaissances
- l'inférence

Les stratégies socio-affectives

Elles concernent surtout l'aspect interpersonnel, son rôle dans la construction des connaissances d'une manière collective et l'organisation des émotions, des motivations et des attitudes accompagnant l'apprentissage. Ces stratégies favorisent plus précisément, la coopération, la clarification, le contrôle des émotions et l'auto-renforcement.

En agissant sur la microstructure de l'enseignement à savoir *la classe*, pour améliorer la qualité, il semble que les différentes stratégies utilisées par l'apprenant peuvent probablement contribuer à ses progrès mais la nature non-figée de chacun permettrait peu à l'application standard de celles-ci de convenir à tous les étudiants. Autrement dit, l'efficacité de telle ou telle stratégie pour l'un ne serait pas forcément synonyme de réussite pour un autre. Ici, l'aide de l'enseignant, rappelons-le, est précieuse. Par exemple, il peut, dès le premier cours prévoir un créneau horaire qui sera dédié à la découverte de ces différentes stratégies et à leur emploi. Il peut également, avec un public plus avancé, les améliorer en les étendant, en les rendant plus conscientes ou en facilitant leur transfert à des tâches si elles ne sont pas encore activées. Le tout profite non seulement à l'apprenant mais influe également sur la qualité de la structure où se déroule sa formation.

Les différentes stratégies d'apprentissage que nous venons de mentionner permettent de saisir dans quelle mesure il est essentiel de les expliciter afin de comprendre leur rôle. Dans notre contexte spécifique, ces stratégies peuvent avoir une double visée, c'est-à-dire, optimiser l'acquisition des compétences langagières du français d'un côté, se préparer à l'exercice du

métier d'enseignant de cette langue, de l'autre. Cela pourrait aider à former un enseignant plus réflexif et donc à améliorer la qualité de la formation initiale.

Il est maintenant important d'aborder d'autres éléments indispensables pour l'amélioration de la formation initiale, associés notamment à la motivation. Nous allons ainsi, dans les pages qui suivent, apporter un éclairage sur cette *posture d'apprentissage*, telle que Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2008) la qualifient, et la manière dont elle se construit chez l'individu (enseignant ou apprenant).

4.2.2.7 Motivation et affect

Au fil des années, le regard porté sur la motivation dans l'enseignement/apprentissage a évolué. Richard Ryan et Edward L. Deci (2000), dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, scindent la motivation en deux types, la motivation autonome (intrinsèque) qui dépend des choix personnels de l'individu, et la motivation régulée par des facteurs contraignants (extrinsèque) qui dépend de contingences externes. Autrement dit, le terme « motivation » regroupe aussi bien les éléments intrinsèquement mobilisés que ceux relevant de sa motivation extrinsèque dans laquelle les contextes sociaux interviennent (Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes, 2019).

4.2.2.7.1 Motivation et DDL

La motivation est souvent définie comme un « *ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé* », (Gilbert De Landsheere, 1979 : 180). Il s'agit d'un concept qui est influencé en partie par les sentiments et les réactions dans l'environnement. En d'autres termes, elle peut combiner : « *des capacités d'attention en interaction avec un contexte social en sollicitation avec les pairs et les adultes* » (François Muller, 2019 : 336). S'il est évident qu'elle prend tout son sens dans le domaine de l'enseignement en général, elle trouve également son usage dans de nombreux autres champs disciplinaires.

En didactique des langues, les chercheurs distinguent souvent deux aspects dans le concept de motivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Edward Deci et Richard Ryan, 2000 ; Philippe Carré et *all.*, 2005 ; Paola Bertocchini et Costanzo Edvige, 2008). Les approches communicatives et la perspective actionnelle ont cherché à renforcer les types de motivation mentionnés ci-dessus, en ouvrant la voie à une plus grande sensibilisation des apprenants, désormais au centre de l'apprentissage, à l'importance de la communication mais aussi à la réalisation de la tâche et du projet.

Éléments du phénomène de l'auto-détermination, ces motivations influent sur l'auto-décision et l'intérêt de l'individu pour la réalisation d'une activité donnée et par conséquent sur

le résultat final. En d'autres termes, l'individu semble plus enthousiaste s'il se considère comme la source et la raison principale de ses actions, et l'intensité de cet enthousiasme augmentera lorsque ses actions aboutiront à l'exécution des tâches entreprises avec succès. Ce qui produit naturellement chez lui un sentiment d'efficacité ou plutôt « d'être compétent ».

La motivation joue donc un rôle capital dans l'implication de l'individu comme Edward Deci et *all.*, (1991) l'ont affirmé en établissant le lien entre l'intérêt que l'activité représente pour lui et l'intensité de son engagement. Il en va de même pour un futur enseignant de langues qui peut (ou non) être impliqué dans sa formation. Cela peut être mesuré par le degré de préoccupation à l'égard des décisions pédagogiques à prendre ou par le degré d'engagement, ainsi que l'intérêt même accordé à la réussite. Francine Cicurel (2002 : 154) met l'accent sur cet aspect d'apprentissage lorsqu'elle affirme que « *l'apprenant reste d'une certaine manière le maître de la façon d'apprendre et d'interagir* ». Outre ces facteurs critiques, cette implication peut également dépendre d'outils qui stimulent la motivation et le fonctionnement naturel du cerveau, tels que les émotions.

Ainsi, dans le meilleur des cas et si le futur enseignant est impliqué, il lui appartiendra ensuite d'analyser ses intentions, motivations et objectifs pour les comprendre et, en retour, les réajuster, les modifier. L'enseignant/formateur joue le rôle de médiateur dans le processus de stimulation des apprenants/formés, en particulier pour ceux dont la progression se fait plus difficilement. Reste à savoir comment déterminer ou mesurer leur degré d'engagement et quels sont les indicateurs de motivation les plus importants à repérer en situation de formation.

4.2.2.7.2 *Les indicateurs de la motivation*

Puisque le succès ou l'échec d'un apprenant d'une LE dépend grandement de sa motivation, il semblerait impossible que celui-ci dissimule son manque d'intérêt pour un cours sans que l'enseignant ne s'en rende compte. Il pourrait y avoir, d'une manière consciente ou inconsciente, certains indicateurs tels que le manque de concentration ou d'engagement, voire d'absentéisme ou plutôt des situations de fragilité et des *résistances* (Marie Berchoud et *all.*, 2013 : 31) reflétant ainsi un manque de motivation et d'attitude positive envers la langue apprise. Ce phénomène est décrit par Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes (2019 : 203) comme fréquent dans tout apprentissage d'une LE dans lequel « *les circonstances n'apparaissent pas propices à l'individu* » pour s'engager pleinement dans sa formation.

Dans une formation d'enseignants, la *démotivation* peut être également liée à la formation jugée « très théorique » ou quelque peu « éloignée » de la réalité du terrain. Le formateur lui-même peut être sujet à des critiques de la part des formés, donc devenir une source

de démotivation. À ce propos, Simone Baillauquès-Breuse (2012 : 67) évoque que les critiques des enseignants dans une formation initiale sont parfois formulés aux formateurs autour du fait de ne pas « *avoir assez dit* » (les difficultés qui seront rencontrées, l'influence des problèmes sociaux sur la classe, par exemple), de ne pas « *avoir assez donné* » (d'information sur la psychologie de l'apprenant, sur les techniques, etc.), ou même de les avoir « *infantilisés* »¹⁶¹. Le formateur évoque de son côté la *résistance* au changement, à l'auto-questionnement, l'attitude peu participative.

Dans notre contexte, la défaillance motivationnelle occupe le devant de la scène de la formation et elle est facilement observable chez certains sujets formés. Sa persistance serait, selon nous, autant un frein pour le processus d'enseignement qu'un obstacle à une future carrière prometteuse¹⁶². Il faut rappeler que dans le contexte libyen, existe un lien étroit entre apprendre la langue et enseigner la langue car tous les formés peuvent obtenir un diplôme (sous réserve de succès à l'examen final) permettant d'exercer la profession d'enseignant. L'acquisition d'une LE (langue étrangère) et la formation initiale des enseignants impliqueraient donc une focalisation sur deux éléments cruciaux, à savoir motivation et attitude positive, qui prédisposent l'individu, selon Jane Arnold (2006 : 418), « *à agir d'une manière ou d'une autre, à faire un effort suffisant pour apprendre la langue ou refuser de le faire* ». La tendance serait également d'associer la motivation à l'engagement cognitif au choix d'entreprendre une activité et, à l'enthousiasme et la persévérance nécessaires pour la réaliser. Ce sont des indicateurs principaux de la motivation ainsi que le rappelle Rolland Viau (2009 : 34).

Tous ces éléments, nous font dire que créer un meilleur environnement de formation de façon à stimuler la motivation devient une priorité. C'est pourquoi il est si important dans un contexte comme le nôtre, d'informer et de sensibiliser les FELs, sur la France, sa culture, sa langue et son utilité dans le monde, son système universitaire. Surtout les informer sur les débouchés que la formation linguistique et professionnelle peut apporter avec l'apprentissage et enseignement de cette langue. Pour la motivation il faudra aussi prendre en compte les besoins et les centres d'intérêt de ce public libyen lors de l'élaboration de la formation.

4.2.2.7.3 *Flexibilité et motivation*

Pour Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes (2019 : 202), la motivation se mesure par l'engagement de l'individu. Pour y parvenir, les auteurs présentent sept aspects du

¹⁶¹ Andrée Louvet et Simone Baillauquès, 1992 citée par Simone Baillauquès-Breuse (2012 : 67).

¹⁶² Marisa Cavalli (2012 : 143) évoque quatre *profils intégrés* ou spécialisation des enseignants qui leur permettent d'assurer individuellement l'enseignement d'une discipline en langue étrangère.

comportement individuel inspirés par Reeve (2014 :14). Il s'agit ainsi de mesurer la motivation en fonction de « *l'effort, le temps de réaction, la persévérance, le choix, la probabilité de réponse, les expressions faciales et les gestes et mouvement* » (2019 : 202). Ce comportement aboutit parfois (surtout avec un intérêt intrinsèque pour la tâche) à ce que Danièle Coste (2009 : 18) appelle une « *adhésion motivée* ». Ainsi, les comportements associés aux éléments mentionnés ci-dessus peuvent être observés par l'enseignant. Cela étant, une question reste en suspens : le simple fait d'être motivé suffit-il à l'apprentissage de la langue ? les enseignants ou les futurs enseignants de langues sont-ils suffisamment informés sur les enjeux motivationnels et leurs effets ?

Bien que la motivation de l'individu soit souvent soutenue par l'environnement immédiat et l'intérêt qu'il suscite, il pourrait ne pas y avoir un rendement positif si celle-ci n'est pas appropriée à l'objet à étudier. Il serait utile d'adopter davantage un processus d'*harmonisation* qui consiste, dans un premier temps, à trouver et relier la motivation juste à l'attitude réceptive appropriée et envisager l'ensemble, ensuite, en fonction de l'objet d'étude. R. C. Gardner (1985), cité par David Lasagabaster (2006 : 403), insiste sur l'importance de ce processus et rappelle que :

On peut posséder une aptitude spéciale pour l'apprentissage des langues, mais si celle-ci n'est pas accompagnée des attitudes et de la motivation adéquates, la réussite sera moins importante que celle qu'on serait en droit d'attendre.

Dès l'instant où ces *ingrédients fondamentaux* sont présents, se pose la question d'harmoniser ceux-ci avec les objectifs que l'on souhaite atteindre.

4.2.2.7.4 *Affectivité et motivation*

Les acteurs des sciences humaines et sociales, comme en formation des enseignants de langues, s'accordent pour dire que les facteurs personnels, sociaux, émotionnels ou professionnels peuvent varier d'un individu à l'autre, surtout quand il s'agit d'un groupe de participants issus de cultures différentes, comme c'est souvent le cas dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères. L'absence ou la présence d'engagement permettant de « mesurer » la motivation des apprenants serait la parfaite illustration de cette hétérogénéité dans une classe. Malgré les différences observées en classe de langue, il semble approprié de nous concentrer sur l'implication des apprenants dans l'apprentissage et sur les éléments communs qui peuvent être similaires et qui interfèrent dans la construction du répertoire didactique, comme entre autres l'élément biologique (niveau cérébral) qui avec l'affectivité, joue un rôle de catalyseur dans la motivation.

Dans le domaine de l'apprentissage d'une LE, Janine Courtyllon (2003 : 16) a tenté d'expliquer le fonctionnement du cerveau lorsqu'il reçoit des informations. Cette auteure explique que le cerveau limbique serait le premier concerné lors du passage des informations avant que celles-ci n'arrivent au « néocortex ». Ce processus plutôt biologique, tiré des modèles neurophysiologiques ou connexionnistes, amène à destination de l'énergie et de la persistance aux comportements (Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes, 2019). Cet axiome place l'apprenant (adulte ou jeune adulte) dans une approche humaniste au sens de Marie Berchoud et *all.*, (2013 : 33) c'est-à-dire de passer d'un paradigme fonctionnaliste qui scinde corps et esprit à un paradigme humaniste qui les lie et « *s'adresse aux deux, les plaçant à égalité, et considérant qu'ils sont constitutifs du sujet* ».

Dans cette perspective, l'apprenant est considéré comme un sujet à part entière constitué d'une voix, d'un intellect et d'émotions qu'il utilise pour favoriser l'intérêt et le plaisir et en tirer profit pour mieux apprendre et se former. Tout comme la motivation, ce processus interne peut être sollicité grâce à plusieurs actions : travaux de groupe, jeux de rôles et exposés qu'il est invité à réaliser (Adrien Makaya : 2013), le processus de l'apprentissage est ainsi facilité à la suite d'une meilleure perception et appropriation de l'information (Janine Courtyllon : 2003). Quant à l'affectivité du point de vue de l'ASDIFLE¹⁶³ (2003 : 17), elle est définie comme :

l'ensemble des sentiments (haine, respect, plaisir, etc.) qui ont une incidence sur l'apprentissage, car, de même qu'on ne peut pas ne pas communiquer, on ne peut pas ne pas éprouver de sentiments.

L'affectivité influe principalement sur l'aspect relationnel mais aussi émotionnel qui se développent dans l'interaction de l'enseignant avec les apprenants, dans laquelle il envoie parfois inconsciemment des messages émotionnels à travers la voix, le regard, les expressions ayant un effet sur certains apprenants (Jone Arnold-Morgan et Carmen Fonseca-Mora, 2007). Le CECRL souligne l'importance de l'affectivité dans l'action didactique. Les auteurs du Cadre la rappellent dans le paragraphe (5.1.3) à propos de la compétence « existentielle » (savoir être), que :

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisées par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité, (CECRL, 2011 : 84).

L'affectivité est *a priori* une source puissante d'énergie et peut se transformer en une source de motivation utile à l'apprenant pour l'accès à la connaissance. Il semble important de

¹⁶³ Association de didactique du français langue étrangère.

créer cette synergie à travers diverses activités en classe et de solliciter l'apprenant au niveau de ses sentiments pour un meilleur rendement didactique. Sur le plan émotionnel et du point de vue psychologique, une attitude humaniste et bienveillante optimise l'apprentissage (Jones Arnold-Morgan et Carmen Fonseca-Mora, 2007) et pousse vers plus d'implication mais sans le risque de générer une certaine anxiété. Cela renvoie à Jim Scrivener (2011), cité par Joséphine Rémon (2013), et son regard sur l'optimisation de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Pour cet auteur, le meilleur moment pour apprendre serait lorsque l'on est entièrement concentré sur autre chose du point de vue du contenu, le recours aux émotions avec un humour bienveillant peut être un catalyseur pour cette diversion.

Bien que la bienveillance, qui caractérise l'émotion de l'humain, soit une des démarches clés pour la continuité de l'apprentissage (Jean-Paul Narcy-Combes, 2018), elle nécessite, à nos yeux, une orientation consolidée - telle que préconisait Skinner au milieu du XXe siècle, rapporté par Diane Papalia et *all.*, (2010 : 18) - soit par *un renforcement positif* (en attribuant une récompense ; note à un travail, des compliments pour une réponse correcte etc.), soit par *un renforcement négatif* en retirant de « *l'environnement du sujet un stimulus désagréable [...] pour obtenir la réponse désirée* ».

De toute évidence, le renforcement dans ses aspects positifs et négatifs sert à l'interaction en classe, stimule et permet de valoriser les apprenants dans l'action didactique. Cela s'inscrit dans la tendance à dynamiser la motivation, comme l'ont indiqué Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes (2019 : 201-202) en décrivant plusieurs autres éléments impliqués dans ce stimulus. Selon ces auteurs :

Il convient de créer ou maintenir un contexte propice, répondre aux demandes, stimuler les comportements, l'engagement et la manière de s'y prendre et d'accompagner les apprenants de façon valorisante.

Il nous semble donc important que les différentes situations d'enseignement convergent vers une compréhension du *renforcement* et sur une prise de conscience de l'interprétation des « signes discursifs » mimo-gestuels et émotionnels. Il en va de même pour la formation initiale des enseignants de langues comme Lin Xue et Ramona Schneider (2015) le soulignent en associant l'aspect émotionnel à l'interaction. Ces auteures proposent de créer des situations d'interaction dans lesquelles le futur enseignant de langues agit et réagit pour provoquer une prise de distance sur sa pratique émotionnelle et se préparer ainsi au mieux aux imprévus qui peuvent potentiellement se produire dans la classe suite, par exemple, à une question posée ou même à une panne technique. Tous ces « imprévus » influent sur l'environnement

d'enseignement/apprentissage et ont un impact, d'une manière variée, sur l'état émotionnel de l'enseignant. Pour ces auteurs, il s'agit bien d'une :

Sensibilisation guidée au lieu d'une formation magistrale, car compte tenu des aspects personnel, adaptatif et socio-historico-culturel de l'émotion, face à une même situation en classe, différents enseignants n'auront pas la même réaction émotionnelle et un même enseignant ne réagirait probablement pas de la même manière devant un même public.

L'affectivité a des effets sur la motivation grâce aussi au plaisir qu'elle procure. Dès que l'envie d'apprendre est activée, l'affectivité peut se renforcer par des moyens non linguistiques de la communication tels que kinésique, proxémique, logique, musical, rythmique, etc. (Gardner Howard et Thomas Hatch, 1989). Ces outils, qui prennent en compte différents aspects du langage, suscitent davantage la motivation des apprenants. Encore une fois, dans une formation initiale, c'est à l'enseignant de faire naître cet engagement affectif qui vise plus particulièrement les dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et faire en sorte qu'il facilite l'accès aux tâches nouvelles.

Michel Boiron (2006) a mis à la disposition de l'enseignant de langues quelques pistes pour créer le désir d'apprendre et révéler la pertinence de l'apprentissage. Il s'agit de développer des stratégies d'enseignement ou ce que l'enseignant peut mettre en place pour optimiser l'enseignement et créer un *affect positif* entre l'apprenant et la langue cible comme la chanson et la musique. Ce sont, selon l'auteur, « *des sollicitations affectives et esthétiques non verbales*¹⁶⁴ ». Ces éléments génèrent un accès plus positif et fructueux à la langue, s'ils sont bien présentés.

Nous ajoutons, pour finir, que les dimensions de l'affectivité pourraient couvrir aussi bien l'émotion et le plaisir que l'intention, le désir et la croyance. Ces différents aspects peuvent être liés, quand ils se manifestent, aux sentiments du formé et du formateur et ce, à divers degrés. La capacité de l'enseignant à ressentir de l'empathie est un trait qui doit par conséquent intégrer la pratique enseignante.

4.2.3 Compétences à acquérir par le FELs

Il ne fait aucun doute que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères repose sur des facteurs différents. Certains sont liés à l'environnement familial, à la motivation du formé et à l'intérêt accordé à la formation, tandis que d'autres sont liés à l'enseignant et à sa compétence pédagogique mais également à sa performance dans le processus d'enseignement

¹⁶⁴ « Approche pédagogique de la chanson », [Consulté le 17/02/2019], disponible à l'adresse : http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchetchansons.pdf

et sa maîtrise des langues étrangères. Un tour d'horizon sur les compétences à développer par les futurs enseignants de langues (FELs) nous permettra de clarifier cet aspect et son impact sur la qualité d'une formation à l'enseignement. Cela nous amène à la question de savoir ce qu'est la compétence et quel est le fondement de sa construction ? Comment sont mesurés les niveaux linguistiques et professionnels et quels sont les outils de référence ? Quelle différence existe entre « compétence » et « performance » dans la formation à l'enseignement des langues ? Et surtout, qu'est-ce qu'une compétence enseignante ?

4.2.3.1 Ce qu'est une compétence...

À la lumière de l'évolution des enjeux décisifs pour la didactique de langues, on a exploré les théories et les approches qui permettent à l'enseignant d'avoir les compétences nécessaires pour transmettre les différents savoirs, aider son public à associer les connaissances préalablement acquises (Françoise Lasnier, 2000) et les utiliser efficacement dans différentes situations de la vie quotidienne. Les méthodes d'enseignement ont subi une phase de transition, de *l'approche par objectifs*, souvent critiquée, à l'enseignement par une *approche par compétences* dans le but de favoriser « *une pédagogie intégrative, contextualisée [...] caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation* », (Françoise Cros et *all.*, 2010 : 7).

Or, on ne peut pas limiter l'intérêt porté à la place de la compétence dans l'enseignement à une période ou restreindre le terme à une signification unique. La compétence serait pour Bernard Gossot et *all.*, (2007) l'objet de tout terme désignant le pouvoir ou la capacité à apprendre et à réaliser. On peut aussi la définir comme la capacité de gérer des situations complexes, (Guy Le Boterf, 1997) ou à mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (Guy Le Boterf, 1997 ; Philippe Perrenoud, 2000). La compétence peut se conjuguer également avec le résultat d'accumulation de connaissances développées au cours de l'exercice d'une activité.

Les compétences seront donc nourries par un retour d'expérience en fonction du type de matériel, de la nature, des caractéristiques et du but de l'apprentissage. Elles renvoient, selon Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu (2004 : 64) :

à des constructions représentationnelles et discursives, inférées pour le présent à partir d'actions situées et parvenues à leurs fins, attribuées à des sujets individuels et/ou collectifs, souvent décrites en termes de combinaisons de ressources préexistantes.

Dans le CECRL, Jean-Pierre Robert et Evelyne Rosen (2010) ont relevé que le terme *compétence* est mentionné 450 fois dont 150 au pluriel. Nous pouvons, de ce point de vue, saisir l'importance du terme qui est défini comme : « *l'ensemble des connaissances et des habiletés*

qui permet d'agir » (ibid : 22). La notion de compétence est liée à trois aspects : la capacité d'apprendre, l'accès à la connaissance et l'acquisition d'expérience. Par ailleurs, elle pourrait faire aussi appel à des schèmes, des automatismes, des savoir-faire de différents types. Ces éléments repris dans le CECRL peuvent être répartis en deux grandes catégories distinctes mais complémentaires, il s'agit :

- Des compétences générales individuelles, se rapportant au développement du *savoir* : culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle ; *des aptitudes et savoir-faire* relatifs à la société, la vie quotidienne, professionnelle, aux plaisirs, aux différences entre cultures ; du *savoir-être qui inclut les attitudes, les valeurs, les motivations, les croyances et du savoir-apprendre* renvoyant à des combinaisons variées, à divers degrés du savoir-être, du savoir-faire et du savoir¹⁶⁵.

- Des compétences communicatives langagières représentées par :
 - les compétences linguistiques qui renvoient à la maîtrise des compétences lexicale, phonétique, orthographique et syntaxique et aux autres dimensions du système d'une langue.
 - la compétence sociolinguistique qui concerne surtout le paramètre socioculturel ;
 - les compétences pragmatiques qui se rapportent essentiellement à la maîtrise du discours¹⁶⁶.

Cette approche globale des compétences est directement liée à l'usage de la langue donc aux actions accomplies par les individus en tant qu'acteurs sociaux. Quelles que soient les situations, leur capacité à communiquer langagièrement et les stratégies qu'ils adaptent pour y parvenir conduisent à renforcer ces compétences ou à les modifier. Cependant, la définition de la compétence en savoir, savoir-faire et savoir-être pourrait demeurer incomplète si l'on n'y intègre pas le savoir-agir qui prône le principe d'appliquer efficacement ce trio indispensable (Amparo Hurtado Albir, 2008). Selon l'auteur la compétence serait :

L'ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour exercer un métier donné et la capacité de mobiliser et d'appliquer ces ressources dans un environnement précis pour produire un résultat précis (ibid : 23).

Dans notre cadre, il est souhaitable d'exiger des compétences linguistiques et communicatives accompagnées d'une bonne maîtrise de la grammaire et du vocabulaire de la LE par les formateurs mais surtout d'orienter cette formation vers une compétence de communication interculturelle telle que le CELV¹⁶⁷ l'a préconisée pour les formateurs de

¹⁶⁵ CECRL 2001, (chapitre 5, 5.1.1 à 5.1.4 : 82-86).

¹⁶⁶ (ibid, 5.2.1 à 5.2.3 : 86-96). Viljo Kohonen (1990) évoque l'importance de la construction du savoir déclaratif, « elle est formée de la connaissance des fonctions communicatives et des aspects sociolinguistiques de l'utilisation du langage, (cité dans Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2008 :132). Miroirs et fenêtres : manuel de communication interculturelle.

¹⁶⁷ Centre européen pour les langues vivantes. Il s'agit d'une publication d'un manuel intitulé « *Miroirs et fenêtre : manuel de communication interculturelle* », destiné aux formateurs et aux enseignants (et leur formateur) édité par

formateurs de langues ou apprenants en langues. À cet égard, des outils indispensables sont proposés afin de gérer et tenir compte de la différence culturelle. Cela consiste plus précisément à développer la capacité à travailler et à communiquer avec succès dans différents contextes culturels et à identifier les informations nécessaires pour faire face à l'ambiguïté ou aux différences culturelles mais aussi au concept de choc culturel. Ce type de formation en langues vise, finalement, à ce que les futurs enseignants puissent s'appuyer sur les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour gérer efficacement la communication interculturelle. Car nous pensons comme Hamez Marie-Pascale (2006) que l'enseignement de la culture en classe de langues, pour nous la classe de FLE, doit non seulement être orienté vers la diversité culturelle francophone mais aussi vers la culture maternelle et les autres cultures présentes dans le contexte dans lequel se déroule l'enseignement/apprentissage.

4.2.3.2 Compétence ou performance

L'ambiguïté du terme compétence serait *a priori* beaucoup plus fréquente que nous pourrions le penser. De plus, la compétence pourrait être confondue avec la performance et parfois certains auteurs, notamment Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2008 : 131) semblent s'accorder pour dire que le concept de compétence semble lui-même, peu à peu, céder devant celui de performance.

Ces deux concepts suivent d'abord l'orientation donnée par la linguistique de Chomsky dans laquelle, se définit la performance par le résultat de mise en œuvre des compétences, (Jean-Pierre Robert et Evelyne Rosen, 2010). On parle de « performance » lorsque le sujet, dans une situation de communication donnée, peut produire ou recevoir efficacement un message linguistique.

4.2.3.2.1 Glissement sémantique du terme compétence

Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu (2004 : 33), ont recensé une multitude de définitions de la compétence en évoquant le *glissement sémantique* constaté au fil du temps pour finalement la présenter sur une échelle constituée de trois niveaux. Selon ces auteurs, le terme « compétence » serait utilisé, soit pour désigner la légitimité d'un sujet à engager une activité, soit pour définir la capacité à exercer une activité concrète en situation, ou encore pour identifier ce qui finalise *un parcours scolaire* ou *un parcours de formation*.

À l'instar de l'évolution du terme *savoir*, qui s'est décliné en ce que Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu ont appelé « *le célèbre triptyque* » c'est-à-dire le savoir, le savoir-faire et le

le Centre européen (2005). Il présente entre autres des sujets concernant : le temps, l'alimentation, la conversation, les relations entre hommes et femmes, l'école.

savoir-être, la notion de compétence se prête aussi à la même transformation du fait de son opposition à la notion de savoir ou de qualification. En d'autres termes et afin de comprendre son fonctionnement, Françoise Ropé (1996), cité par Jean-Marie Barbier et Olga Galatanu (ibid), trouve dans le concept de compétence un outil qui tend à remplacer d'autres notions qui prévalaient dans le passé comme celles des savoirs et connaissances dans le domaine de l'éducation, ou celle de la qualification dans le domaine du travail. Or, la mise en péril de ces notions est vite rejetée par l'auteure avant de préciser que : « *ces notions ne disparaissent pas pour autant, mais elles perdent leur position centrale et, associées aux compétences, elles suggèrent d'autres connotations* ».

4.2.3.2.2 *Compétence : pour une définition commune et moins ambiguë*

Nous essaierons ici de proposer une définition de compétence qui soit pertinente avec les objectifs de notre travail. Pour Jacques Leplat (2001 : 49), la compétence, dans le domaine de *l'étude des activités*, renvoie aux champs de la psychologie ergonomique et de la formation tout comme à celui de l'ergonomie cognitive, tandis que, toujours selon l'auteur, dans le domaine de *l'évaluation des personnes*, la compétence s'inscrit dans le champ de la psychologie référentielle ou des ressources humaines.

Concept apparu chez les psychologues et les linguistes dans les années 1960 (Bernard Gossot et *all.*, 2007), la compétence, selon Georges Mounin (2004 : 75), serait la « *notion fondamentale qui désigne la connaissance implicite qu'un sujet a de sa langue* ». Toutes les théories linguistiques maintiennent dans l'ensemble ces définitions avec des nuances. Bernard Rey (2014 : 27) pense qu'il s'agit d'une notion dont la définition est assez vaste et complexe et qu'elle ne pourrait être légitimée que « *si on est capable de rendre explicite ce qui fait qu'un individu est compétent* ». Nous avons retranscrit le propos de Bernard Rey sous la forme de trois questions, à savoir : qu'est-ce que le fait d'être compétent ? Et que signifie concrètement avoir des compétences ? Ne parle-t-on pas de la même chose ?

Pour apporter quelques éléments de réponses aux questions posées, l'ouvrage de Bernard Gossot et *all.*, déjà cité a été d'une aide précieuse afin de comprendre la corrélation entre ces différents éléments désignant la compétence. Les auteurs conviennent que les expressions *avoir des compétences* et *être compétent* ont probablement « le même sens », car ces deux éléments reposent sur le fait que l'on est *un expert dans le domaine considéré* si l'on fait *preuve de savoir*. Or, cette représentation généraliste ne semble pas convaincre certains auteurs comme Guy Le Boterf (2010 : 21) pour qui, la personne dite *compétente* n'est pas une personne possédant *des compétences*, dans la mesure où *Être compétent* : « *c'est être capable d'agir et de*

réussir avec pertinence et compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...) », tandis qu'*avoir des compétences*, signifie, selon lui « *avoir des ressources (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...)* pour agir avec compétence » (ibid). Nous partageons le point de vue de l'auteur et l'enseignant ou futur enseignant libyen doit avoir des ressources suffisantes et mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente qui mobilise ; connaissances, savoir-faire, modes de raisonnement.

4.2.3.3 Place de la performance par rapport à la compétence

La performance est présentée par certains auteurs comme Christian Delory (2002) pour désigner la mise en œuvre d'une ou plusieurs compétences dans une activité. Dans un contexte formatif, la performance pourrait être liée à ce qu'un individu est capable de réaliser au cours d'une épreuve et quel en est le résultat. Ce dernier serait mesuré ensuite, en fonction des aptitudes mais aussi des intérêts, des motivations et des conditions générales dans lesquelles l'épreuve s'est déroulée, (Philippe Pigallet et Lionel Bellenger, 1996). La performance serait en quelque sorte la preuve que l'individu sait ou sait faire quelque chose.

Au regard de cette définition, la performance de l'enseignant de langues peut être définie comme le résultat de l'exercice de compétences qui déterminera la qualité de sa formation. Elle est la preuve observable de la maîtrise des *compétences* dans une formation ou dans un contexte d'apprentissage. Ce processus se concentre sur la transformation des actes en un travail qui combine les différents codes de la/des langues que les individus maîtrisent afin de transmettre efficacement des messages, exprimer les valeurs et les identités que ceux-ci véhiculent et, dans de nombreux cas, déterminer les relations qui les unissent. Sur le plan éducatif, on peut aussi parler de performances observables par les enseignants sur le travail réalisé en classe par les étudiants. À propos du lien entre la performance et la compétence, Philippe Perrenoud (2000 : 176) souligne :

La performance est de l'ordre de l'activité, du travail, de l'action d'un moment, alors que la compétence est de l'ordre des dispositions plus stables qui permettent et soutiennent cette action. Les compétences ne sont pas directement observables et ne peuvent qu'être inférées à partir d'une série d'actes ou de performances. La notion de compétence ne se situe donc pas à la notion de performance.

Yvon Minvielle est plus tranchant dans la distinction des deux termes. Selon lui, la compétence relève des savoirs alors que la performance est liée aux résultats. Mais il ajoute une notion intermédiaire, *le geste professionnel*, qui sert à « *médiatiser la compétence et lui permet d'accéder à la performance* » (cité par Guy Le Boterf, 1997 : 48).

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, il nous semble plus approprié de parler de la compétence comme la mise en place des ressources disponibles ; de connaissances préalablement acquises. Cela dépend principalement de la maîtrise de la langue du point de vue de quatre compétences (compréhensions de l'écrit et de l'oral et la production de l'écrit et de l'oral). Pour l'enseignant, sa compétence se définit, en plus de la maîtrise de la langue, par la capacité à trouver et à innover des actions didactiques qui contribuent au développement des compétences de l'apprenant, en tenant compte des différences individuelles entre les apprenants en termes d'aspects sociaux, psychologiques et autres.

4.2.3.3.1 Compétence/performance pour les FELs

Une fois ces deux termes éclaircis, on peut aborder la compétence professionnelle dans la formation initiale des enseignants de langues. Celle-ci doit favoriser le développement de l'autonomie pour permettre aux futurs enseignants de mobiliser toutes les ressources pertinentes par et dans l'action elle-même (Bernard Hillau, 1987). Nous reproduisons, ci-dessous ce que nous appelons « compétence professionnelle » dans *toute sa force* telle qu'elle est présentée par Guy Le Boterf (1992).

Compétence		
=		
Ressources problèmes	X	Famille de situations
Savoirs	Mobiliser	Situations avec résolution
Savoir-faire	=	non connue au départ
Savoir-être Complexe	Identifier	Ensemble de tâches
	Activer Combiner De façon autonome	Événements imprévus

Figure 15 : Concept de compétence professionnelle dans son acception la plus forte ¹⁶⁸

Ainsi, les FELs auront, selon nous, à s'imprégner ce schéma et à développer des compétences professionnelles pour qu'ils puissent faire face à des situations nouvelles lorsqu'ils enseignent. Najoua Mohib (2011) préconise trois façons pour développer ces compétences :

- « *Former à partir des situations de travail* » : qui comprend, à travers une action basée sur la critique, l'interprétation de l'expérience professionnelle et la transformation « *des savoir agir en pouvoir agir* ». En d'autres termes, c'est en réfléchissant sur la représentation

¹⁶⁸ Cité par Adrien Makaya (2013 : 53).

(mentalisation) et le discours (formalisation) de l'activité que l'on favorise la construction des compétences professionnelles rappelle (Jean-Marie Barbier, 2009).

- « *Former dans les situations de travail* » : ce type de formation profite plus spécifiquement à la formation continue dans le but d'améliorer l'efficacité de compétences professionnelles en se concentrant sur la capacité formative des différentes situations de travail.

- Enfin « *Former par une mise en situation de travail* ». Les mises en situation sont indispensables comme mentionné précédemment (Cf. 3.2.3.2 : p.120) pour permettre au futur enseignant de voir une véritable articulation entre formation et travail, de préférence par des activités conçues à travers, dans et par la pratique.

Une formation qui comprend le développement de compétences professionnelles est plus bénéfique et tient ainsi tous ses promesses, en particulier lorsque les futurs enseignants sont en mesure de prendre les décisions qui s'imposent en raison de la disparité du public (sur le plan linguistique, biologique, motivationnel), de ses objectifs ainsi que des objectifs pédagogiques et institutionnels.

4.2.3.3.2 Performance et formation initiale : quelle position ?

Il semble acquis qu'aucune compétence que ce soit d'un enseignant ou d'un apprenant n'est évaluable sans le contrôle de la performance ce qui permet de savoir si les compétences sont acquises ou non. Pour ce faire, l'enseignant en formation doit mettre en place la pratique d'auto-observation décrite ci-dessus ou même recourir à un portfolio de compétences qui permet à la fois l'auto-évaluation en langues mais aussi la réflexion sur le parcours formatif. Cela dans l'objectif d'évaluer le degré de performance et d'identifier les forces et les faiblesses dans la pratique enseignante. Développer une vision novatrice pour inclure une amélioration, indépendamment de l'expérience subjective de l'enseignant, sera aussi notre objectif. Il s'agit ici d'utiliser l'observation de la performance pour justement déterminer les besoins des FELs en développement professionnel.

La formation ainsi appréhendée constitue certes une action de résolution des problèmes des futurs enseignants mais peut aussi permettre d'anticiper les éventuels imprévus. Nous garderons ainsi à l'esprit le concept de compétence professionnelle lors de la conception du programme de formation.

4.2.4 Pour conclure...

Il convient, dans l'intérêt de notre recherche, d'affirmer que les FELs, dans notre contexte spécifique, doivent tout d'abord développer une compétence qui permet de communiquer, d'échanger, de dialoguer. Finalité de tout apprentissage d'une LE, le développement d'une telle compétence permet l'acquisition d'autres compétences liées à la formation à l'enseignement du FLE et de les aborder ainsi avec une contrainte linguistique moins importante.

En explorant la problématique de la formation initiale des enseignants en général et des enseignants de langues en particulier, en termes de qualité et d'éléments clés, nous avons identifié deux aspects essentiels mais de différente nature, à savoir ce qui dépend de l'institution (l'enseignant, le programme, l'environnement d'apprentissage, les stratégies d'adaptation) et ce qui est propre à la compétence à enseigner.

Il faut ajouter à ces deux aspects le rôle endossé par les différentes stratégies d'apprentissage. Que ce soit par l'amélioration de l'acquisition des compétences dans une langue ou par la préparation à l'exercice de l'enseignement de cette langue, la prise en compte des stratégies et une utilisation appropriée de celles-ci permettent aux futurs enseignants d'être plus rassurés lors de l'exercice du métier.

En guise de transition et pour passer de la théorie à la pratique voyons un cas précis et spécifique à notre étude, celui d'une formation à l'enseignement du français sur objectif universitaire qui serait applicable aux futur·e·s enseignant·e·s libyen·ne·s confrontés à des problèmes de type organisationnel, méthodologique et culturel à leur arrivée dans les universités françaises.

4.3 Formation au Français sur Objectif Universitaire (FOU)

Introduire le FOU nécessite d'abord de parler d'une version académique du FOS qui se caractérise, rappelons-le, par la diversité du public visé entre professionnels, étudiants en voie de spécialisation ainsi qu'immigrés souhaitant s'intégrer dans la vie professionnelle dans le pays d'accueil (Florence Mourlhon-Dallies, 2008). On se positionne déjà dans le domaine FOU dès qu'on traite davantage la deuxième catégorie, c'est-à-dire le public non francophone (désormais PNF) qui a eu une scolarité secondaire ou universitaire dans le pays d'origine et qui arrive avec des expériences, des exigences universitaires, des modes d'apprentissage différents (Isabelle Maréchal, 2010), contrairement à ceux ayant fréquenté le système secondaire français

et qui par conséquent, intègrent les universités françaises en s'appuyant sur leurs connaissances et les expériences acquises grâce à ces enseignements communs.

Le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur continue d'occuper la scène didactique grâce à la mobilité formative et estudiantine qui ne cesse de s'étendre. De plus en plus d'étudiants souhaitent poursuivre leurs études dans les universités européennes, notamment françaises, peut-être en raison de la qualité de la formation ou pour d'autres raisons que nous tenterons de déterminer au cours de l'enquête effectuée auprès de nos informateurs. Cette augmentation accrue a eu un impact notable sur l'émergence du champ FOU du fait de la nécessité d'accompagner les étudiants étrangers dans leur réussite en les équipant au mieux pour qu'ils puissent mieux se préparer à la vie universitaire française. Ainsi, les politiques linguistiques telles que celles mises en œuvre par les pays francophones en faveur de la diffusion de la langue française ont également participé à l'affirmation de la nécessité de ce type de formation.

Or, mettre en place une formation de ce type est quelque peu complexe dans le contexte libyen, d'abord en raison de la présence de formations FOU dans les universités de nombreux pays et dans les universités françaises, formations qui sont totalement différentes dans le sens où elles ne disposent pas d'un système cohérent et complémentaire pour permettre un développement continu ou une intégration en douceur à l'Université. La deuxième raison tient à la formation elle-même puisqu'elle ne peut pas prévoir toutes situations ni d'ailleurs couvrir toutes les composantes du cadre universitaire, y compris le public étudiant et sa nature très hétérogène en termes de langue, de culture, etc.

4.3.1 Utilité et pertinence du FOU à l'heure de la mondialisation

Les instances gouvernementales en charge de l'enseignement de nombreux pays dans le monde se préoccupent de la bonne intégration et de la maîtrise de la langue du pays d'accueil, des étudiants qu'elles envoient dans les universités à l'étranger. La Libye continue à ce jour, à être une exception, et les cursus proposés en formation initiale n'apportent pas de réponse satisfaisante, on peut même parler de régression. Non seulement le FOU n'apparaît qu'épisodiquement et ponctuellement dans l'enseignement universitaire actuel, mais aussi, bien des objectifs liés à la préparation de futurs enseignants de FLE ou même au développement des compétences de communication sont laissés de côté, comme le montre l'analyse du programme (Cf. chapitre II). En effet, son contenu disciplinaire, linguistique et professionnel est théorique et général, il apporte un « bagage professionnel » et social certes valorisant, mais sans pour

autant fournir des outils opératoires, comme : des supports pédagogiques oraux ou écrits variés relevant de la didactique du FLE.

Ainsi, des cours à caractère plus professionnel et professionnalisant s'avèrent nécessaires. En d'autres termes, il faudrait, dans l'immédiat, investir dans le domaine de FOU afin de préparer les futurs enseignants libyens à poursuivre leur formation dans les universités françaises, pour compenser les connaissances manquantes et les compétences non acquises lors de la formation initiale dans le pays d'origine.

Dans les pages qui suivent, nous développerons la notion de français sur objectif spécifique (FOS) en relation avec la formation à l'enseignement du FLE pour nos futurs enseignants en mobilité en France. Le but sera d'avoir une vision précise des spécificités les plus importantes et des éléments à mettre en évidence pour réussir l'intégration universitaire des étudiants libyens. Nous allons nous intéresser plus particulièrement à ces derniers pour qui la préparation au monde universitaire s'avère une nécessité absolue. Compte tenu de ce besoin en lien avec notre recherche et son intérêt pour le développement de formation en FOU, il est nécessaire d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : Qu'entend-on par FOU et quelle est la différence avec FOS ? Comment faut-il faire pour préparer de futurs enseignants à étudier en France ? Quelles compétences préparant au monde universitaire sont à développer en priorité et en lien avec leurs projets professionnels ?

4.3.2 Différentes étiquettes pour une continuité méthodologique et théorique : FOS/ FOU/ FLE/ FLM

Il est maintenant évident que le FOU a mis longtemps à se construire sous sa forme actuelle, ce qui prouve que son champ d'action doit être clairement défini par les acteurs qui s'y réfèrent. Des débats ont eu lieu afin d'avoir une définition assez précise du FOU et d'identifier en particulier son domaine. La question la plus importante est de savoir s'il fait partie du domaine du français sur objectif spécifique ou s'il constitue un domaine à part. Le colloque « Héraclès » à Perpignan¹⁶⁹ a donné « le coup d'envoi » pour aborder, entre autres, ces questions, en réunissant des chercheurs, des didacticiens et des enseignants de langues. En tant que membre de la cellule de colloque et logistique de cet événement, nous avons pu y assister et

¹⁶⁹ *Héraclès* est l'acronyme de « Hautes études et recherches pour les apprentissages dans les centres de langues de l'enseignement Supérieur ». Les deux jours (du 10 au 12 juin 2010) de ce colloque ont été dédiés à la réflexion sur la problématique de ce nouveau concept (FOU) qui émerge en formation comme outil de la mobilité des étudiants non francophones. Cf. en ligne Serge Borg et *all.* [Consulté le 21/11/2019] sur l'adresse : https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/sommaires_tomes1et2.pdf

notre présence nous a permis de prendre un peu de recul sur notre parcours universitaire en tant qu' « étudiant » non francophone en France, lorsque des questions ont été posées par les organisateurs afin de formuler des recommandations sur une dimension future et pratique, telles que la compréhension des défis et des enjeux du PNF en France.

Pour évaluer le FOU, il est important de l'identifier et dans ce contexte, certains chercheurs ont estimé que dans ce domaine, la langue est enseignée à des fins spécifiques d'ordre professionnel qui comprennent également le monde universitaire, tandis que d'autres ont fait preuve de plus de précision en décrivant ce domaine comme l'enseignement du français nécessaire aux études universitaires. C'est ainsi que les spécialistes comme Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2012) ou Françoise Boch et *all.*, (2015) l'ont clairement défini.

Sur la base de ce qui précède, nous pouvons avancer que la méthodologie FOU est en grande partie semblable à celle que FOS a développée en ce qui concerne la caractéristique « non-natif » du public. De nombreux spécialistes se sont longuement concentrés sur ces détails (Florence Mourlhon-Dallies, 2008 ; Sandrine Courchinoux, 2012). Cette particularité du public « natif ou non-natif » est décisive pour ces auteures et contribue largement au choix d'une formation spécifique. À titre d'exemple, les exigences du public professionnel « natif » nécessitent, selon Florence Mourlhon-Dallies (2008), une formation professionnelle axée plutôt sur l'approche FLP (français langue professionnelle). Et Sandrine Courchinoux (2012 : 98) souligne qu'on ne doit pas inclure dans ce public ceux qui possèdent un caractère « *strictement académique* ». Toutefois, ces deux auteures s'accordent sur le fait que le défi majeur en formation professionnalisante reste sans doute de connaître et diagnostiquer la nature du type de public pour ouvrir la voie à une formation en adéquation avec les données relatives aux attentes et aux objectifs ou besoins spécifiques relevés sur ce public.

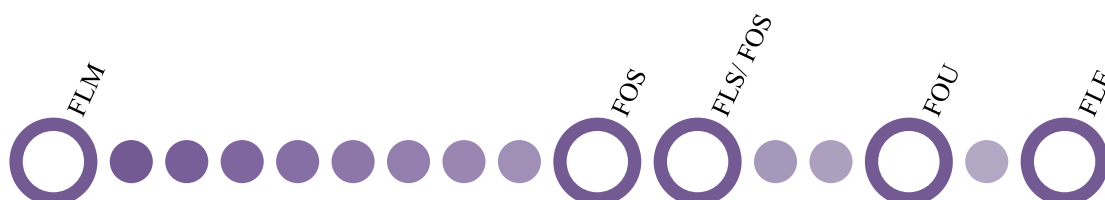
Afin de mieux appréhender la diversification des appellations utilisées dans différents domaines de l'enseignement du français, il est possible de se référer à nouveau à Florence Mourlhon-Dallies (2008 : 77) et au tableau ci-dessous qui présente les différents niveaux et les différentes utilisations de la langue française à des fins professionnelles ainsi que les statuts qui y sont associés.

**Tableau des différents contextes d'enseignement du français
à des fins professionnelles**

	Hors préoccupation d'emploi → Enseignement généraliste de langue.	Préparant l'entrée sur le marché du travail → Français transversal aux domaines d'activité et aux postes de travail.	À l'intérieur d'un secteur d'activité : le domaine est précisé mais pas le poste de travail.	Dans un domaine donné et pour un poste de travail précis.
FLE (étrangers)		Français de la communication professionnelle (cf. <i>Français.com</i> ou le Certificat de Français Professionnel de la CCIP).	Français de spécialité (français du tourisme, français du droit, français scientifique et technique).	Français sur Objectif(s) Spécifique(s) : du français intervenant ponctuellement dans la pratique professionnelle (en France ou à l'étranger). Français Langue Professionnelle (déclinaison par métier) : cas particulier d'étrangers travaillant à l'étranger dans une entreprise française en français.
FLS (migrants)		Français pour l'insertion professionnelle (par exemple dans <i>Trait d'Union</i>).	Français Langue Professionnelle (déclinaison par branche) : - Publics d'étudiants en fin de cursus (école Boule) ; - de professionnels étrangers en complément de professionnalisation en France (médecine).	Français Langue Professionnelle (déclinaison par métier). Publics de migrants : - formés juste avant leur venue en France ; - ou sur place, une fois arrivés (GRETA). S'ils sont formés en entreprise dans le pays d'accueil → La seconde langue sur le lieu de travail (M. Grünhage-Monetti).
FLM (natifs)		Techniques d'expression (CV, entretien d'embauche, recherche de stage). Modules d'insertion professionnelle pour natifs en recherche d'emploi.	Français des disciplines « cours de français » dans les écoles professionnelles, pour les bacs pros, les formations d'apprentis.	Français Langue Professionnelle : - fin de cursus d'écoles professionnelles (écoles d'ingénieurs en informatique) ; - montée en compétences, évolution de carrière, maintien dans l'emploi.

Une lecture verticale du tableau montre que les catégories FLM / FLS / FLE sont distinctement indépendantes, les relations entre elles ainsi que les frontières sont floues. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, (2017) place le FLS plutôt tout près du FLE que du FLM. La difficulté d'établir des frontières rend difficile de positionner d'autres concepts méthodologiques. Dans notre contexte, le concept FOU est susceptible d'être placé plus proche du FLE que du FLS ou à distance égale entre les deux.

Le français en Libye qui n'a aucun rôle statutaire ou social et l'accès tardif à la langue (souvent à l'âge adulte) sont deux raisons pour lesquelles le français est une langue étrangère par excellence et est placée loin des FLM ou FLS (voir figure ci-dessous) et la proximité avec l'un ou l'autre concept dépend de l'âge auquel le FLE a été enseigné. La théorie du prototype en sémantique nous a aidés à faire ce constat¹⁷⁰.



Au-delà de toute discussion souvent animée entre les concepts FOS/FLS, qui n'est d'ailleurs pas l'objet de cette étude, nous souhaitons présenter l'approche FOU comme une déclinaison du FOS ; il vise l'intégration de la dimension institutionnelle des situations langagières et la dimension cognitive des comportements attendus de la part des étudiants. Nous l'avons ainsi rapproché du FLE compte tenu du contexte libyen particulier où, rappelons-le, l'apprentissage de la langue et toute formation spécialisée sont liés et doivent se faire ensemble. Cependant, afin de compléter la vision un trop généraliste de concept FOU, nous sommes amenés à l'opposer au FOS pour le clarifier davantage. Pour ce dernier, comme il a été brièvement expliqué et puisque cette recherche ne l'aborde pas, nous allons nous limiter à sa définition au sens le plus strict¹⁷¹.

4.3.3 Former en FOS, c'est...

Pour mieux comprendre ce que nous entendons par FOU, nous devons faire une brève incursion dans le FOS afin d'en distinguer chacun des deux champs, même s'il semble acquis

¹⁷⁰ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 92) utilisent le terme « prototypique » pour désigner les situations didactiques qui seraient parfaitement recouvertes par les concepts de FLE, FLS et FLM.

¹⁷¹ Le tableau n'inclut pas toutes les « sous-catégorisations » récentes créées par Florence Mourhon-Dallies (2006) ou le français sur objectif universitaire qui a émergé après la publication de l'ouvrage, ni même les « sous-catégorisations » anciennes comme le français fonctionnel, instrumental, scientifique et technique etc.

d'un point de vue du public non-natif, point commun des deux disciplines, que l'ensemble peut adopter une méthodologie se concentrant généralement sur l'acquisition de compétences limitées dans un contexte professionnel.

En effet, nous serons amenés à aborder le FOS à travers une double logique : la première s'appuie sur *une demande* alors que la seconde est liée à *l'offre*. L'ensemble des enseignements sur objectifs spécifiques se base sur la première logique de *demande*. Dans cette même logique, deux particularités sont à relever : le public est en général composé d'étudiants ou de travailleurs qui suivent une formation spécifique en vue d'atteindre un objectif fonctionnel, et les compétences langagières ici ne seraient pas une finalité mais plutôt un moyen de développer une nouvelle compétence. Ce public peut être finalement défini comme directement lié à un profil de sortie bien précis. L'objectif de la formation est donc de développer rapidement les compétences requises pour donner à la carrière des apprenants une dimension nationale ou internationale.

La logique de la *demande* constitue ainsi un élément qui distingue finement le FOS du principe suivi par les enseignements en langue de spécialité pour lesquels intervient la deuxième logique, *l'offre* de la part de l'institution. En effet, l'impératif de réalisation de l'enseignement porte ici sur l'anticipation des « *besoins futurs et éventuels des apprenants, (mais) le lien avec un objectif de sortie est très flou, voire hypothétique* », (Jacqueline Tolas et *all.*, 2007 : 19). Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2004) ont déjà clarifié ces aspects en abordant l'enseignement du français des affaires dans certaines institutions spécialisées. En effet, ces auteurs soulignent que les enseignements proposés par l'AF (Alliance Française) en Asie, par exemple, sont destinés à un public qui se positionne potentiellement comme futur partenaire commercial avec les pays francophones. L'objectif initial dans cette formation est susceptible d'être changé voire abandonné par le stagiaire.

En dépit de ces clarifications, la définition reste équivoque. En effet, la distinction entre les différents termes a été contestée par des didacticiens comme Gisèle Holtzer (2004 : 22) pour qui ces étiquettes :

français fonctionnel, français de spécialité, français sur objectifs spécifiques sont différents noms de baptême pour une même notion puisque ces trois notions sont composées des mêmes objets centraux : besoins, objectifs, publics, situation, langue spécialisée.

Des telles variétés d'appellations peuvent s'appliquer à divers champs d'application mais en s'appuyant essentiellement sur l'analyse des objectifs et des besoins. René Richerich (1985) recommandait déjà il y a plus d'une trentaine d'années d'identifier ces besoins et les

convertir en objectifs, en contenus, en actions et pour finir en programmes. Il détaillait ainsi les phases importantes de la démarche qui s'organise dans l'ordre suivant :

- identifier les besoins langagiers, consiste à recueillir les informations auprès des individus, groupes et institutions concernés par un projet d'enseignement/apprentissage d'une LE pour mieux connaître leurs caractéristiques ainsi que les contenus et les modalités de réalisation de ce projet ;
- formuler des objectifs d'apprentissage, à partir d'un certain nombre de données permettant de faire ces choix, donner des explications pour justifier ces choix et expliquer ou prescrire ce que les apprenants sont supposés avoir appris ;
- définir des contenus d'apprentissage, en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations sur ce que les apprenants sont supposés retenir tout au long de l'enseignement pour parvenir à des savoirs, savoir-faire et comportements déterminés¹⁷².

Le principe de ces opérations apparaît judicieux et fonctionnel encore de nos jours dans la mesure où les savoirs et les savoir-faire sont intimement liés aux objectifs des enseignements. Cependant, les rénovations actuelles des programmes, des méthodes, des moyens d'enseignement et la multiplicité des formations pour préparer un public « spécifique » avec des objectifs spécifiques, nous indiquent qu'une telle méthodologie ne peut prétendre à une certaine efficacité que si le FOS se compose avec une approche actionnelle.

Dans la même perspective mais dans la formation initiale des enseignants libyennes de langue française, nous avons soulevé l'enjeu de sa spécificité en montrant que l'apprentissage de la LE et la formation initiale des enseignants des langues vont de pair. Une autre particularité s'ajoute, mais d'un point de vue différent qui va au-delà de la formation universitaire. Il s'agit des défis auxquels l'enseignant libyen est confronté lorsqu'il poursuit ses études à l'étranger¹⁷³ notamment en France. Cela nous a donc conduit à relier l'univers universitaire français à la formation initiale des enseignants dispensée au DFUT. Il semble clair que l'appropriation du système universitaire français et la compréhension de sa méthodologie nécessitent une préparation spécifique de la part d'un public étranger, en particulier lorsque ce système est totalement différent de la pratique connue dans les universités des pays d'origine, comme dans les universités libyennes. La différence entre les systèmes universitaires est l'un

¹⁷² Cité par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, (2008 : 365-366).

¹⁷³ La nécessité d'armer le public libyen d'un minimum de savoir sur le monde universitaire français reste très peu discutée entre les spécialistes de l'enseignement des langues en Libye. L'origine et les déductions de ce point déclencheur sont tirées de l'extrapolation de notre expérience d'ancien « futur » enseignant de FLE.

des défis les plus problématiques. Par conséquent, la prise en compte de ces besoins devient essentielle et la mise à disposition de ressources FOU et de conditions plus adaptées l'est davantage pour que les enseignants libyens de FLE en formation (initiale ou continue) puissent réussir leur intégration dans les universités françaises.

4.3.4 Former au FOU : attractivité commerciale ou nécessité professionnelle

Il importe de rappeler que l'intégration réussie du PNF dans une université française¹⁷⁴ et l'obtention de diplômes (Paul Bou et Cristelle Cavalla, 2011) constituent le principe fondamental de l'enseignement du FOU. Ce principe trouve son origine dans l'augmentation du nombre d'étudiants non-natifs dans les établissements supérieurs de différents pays industrialisés, notamment en France (Alain Coulon et Saeed Paivandi, 2003), ce qui a entraîné l'émergence de certains besoins dans le domaine universitaire chez ce public étranger. Compte tenu de l'augmentation réelle et constante du public non francophone¹⁷⁵, le FOU doit répondre, selon nous, aux interrogations des enseignants qui pourraient subsister concernant le niveau des attentes et des besoins.

Plus précisément, si l'intégration du PNF a suscité la naissance de ce type d'enseignement et la réflexion sur son développement, c'est parce que ce public présente un taux de réussite bien inférieur aux résultats des collègues français ou francophones. Ce constat est issu des travaux de Ridha Ennafaa (1999) et, Hani Jumaa (1981), repris et commentés par Marie Beillet (2013). Cette difficulté est donc le principal problème de tous les enseignements préparant à l'université, et c'est également la raison qui a motivé la création de ce domaine visant à assurer une intégration universitaire plus réussie.

De nombreux éléments contribuent à l'échec des étudiants allophones. Ces difficultés peuvent être classées en deux catégories suivant leur origine : scolaire ou institutionnel.

Facteur « scolaire »

- Niveau académique insuffisant ;
- Difficultés relatives à la langue française (compréhension, prise de notes, consultation des documents, productions orales ou écrites etc.) ;

¹⁷⁴ Nous essayons de limiter notre champ d'étude du FOU uniquement aux universités françaises pour les raisons suivantes : il s'agit d'un système universitaire qui nous est assez bien connu et que la France et son système universitaire seraient la première destination choisie par les étudiants allophones, notamment libyens souhaitant poursuivre leurs études en didactique du FLE. Nous vérifierons cette hypothèse plus loin dans la troisième partie.

¹⁷⁵ Le taux de ce public s'élèverait à 12 % en 2013 (Marie Beillet, 2013).

- Problèmes liés aux méthodes de travail (définition et initiation au cours magistral...).

Facteur « institutionnel »

- Manque d'information sur le fonctionnement du système éducatif (définition des coefficients, information sur le système d'évaluation...);
- Mauvaise orientation de travail ;
- Manque de soutien.
-

À la lumière de ces données, nous pouvons, en accord avec certains auteurs, avancer que l'enjeu de l'intégration des étudiants dans les universités françaises notamment pour un public de FELs est de taille, car leurs réussites ou leurs échecs dépendent *a priori* de la formation initiale suivie en FOU et de la qualité du contenu disciplinaire requis afin d'accéder au monde universitaire francophone. La culture d'apprentissage d'origine peut également constituer un élément déterminant dans l'investissement personnel de l'apprenant pendant les cours de FOU, (Elodie Oger, 2014) et se répercute par conséquent sur le résultat final.

4.3.4.1 Habiletés à développer en FOU

Le FOU, en tant que formation spécifique pour des étudiants non francophones demande d'améliorer les compétences qu'ils ont à mobiliser dans un contexte universitaire francophone. Considérée comme une des compétences à maîtriser, la compétence langagière favorise l'acquisition du lexique, mais elle influence aussi positivement l'appareil argumentatif (surtout à l'écrit) et la compréhension des structures qui régissent la langue (Dan Van Raemdonck, 2000).

Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011) reprennent plus explicitement les quatre compétences classiques et indispensables pour tout apprentissage d'une nouvelle langue. Dans une formation en FOU, il s'agit d'amener les étudiants à développer des compétences réceptives (compréhension de l'oral et de l'écrit) et productives (production orale et écrite). Le schéma ci-dessous illustre l'ensemble des compétences linguistiques et les aptitudes langagières jugées importantes pour l'Université en les mettant en perspective par rapport aux niveaux cibles du CECRL.

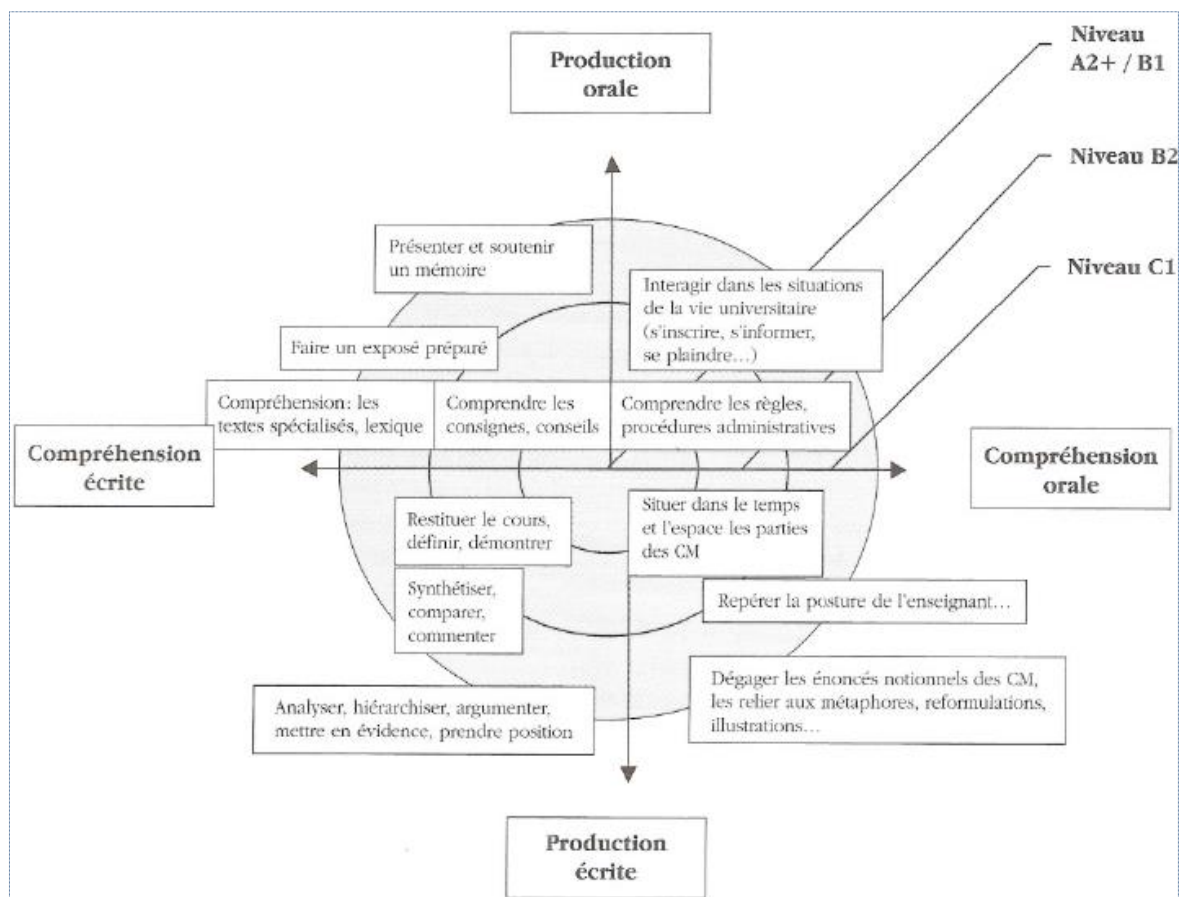


Figure 16 : Compétences Indispensables à l'intégration universitaire
Source : Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011 : 214).

La lecture de ce schéma peut servir de base à la conception d'un référentiel transversal en tenant compte des contextes d'accueil des étudiants et de leur discipline, afin d'évaluer correctement la progression des étudiants et répondre ainsi à leurs potentielles faiblesses.

Par ailleurs, les travaux menés par Isabelle Maréchal (2010), montrent que l'écrit, en tant que compétence langagière, est tout aussi important que l'oral, tant pour la compétence productive que réceptive. Il est cependant difficile d'évaluer la compétence réceptive (écrite ou orale) selon Jean-Paul Narcy-Combes (2018) en raison d'une certaine difficulté de mesure directe, seules les performances¹⁷⁶ orales ou écrites peuvent l'être puisqu'il s'agit d'un construit social qui a été reconstruit *a posteriori*. Quoiqu'il en soit, la pratique intensive de cette compétence langagière permet sans aucun doute aux étudiants de se familiariser avec les travaux universitaires tels que la rédaction d'un rapport, un mémoire, un compte rendu de travaux pratiques ou encore l'élaboration d'une fiche de lecture.

¹⁷⁶ L'auteur nous met cependant en garde lors de l'évaluation des performances, liées à la compréhension orale ou écrite, puisqu'il s'agit d'indicateurs non-objectifs voire modifiés par des variables contextuelles externes (la situation) ou internes (le stress, l'anxiété et autres émotions).

De même, Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2012) identifient trois macro-compétences transversales pour développer l'écrit. Il s'agit plus précisément de la compétence de re-production (restituer le cours), de re-formulation (altérer, argumenter) et enfin de re-liement (associer, approprier) des connaissances, des objets, des concepts. Ces auteurs proposent des tâches à effectuer par l'apprenant liées à chacune de ces trois actions. À titre d'exemple, l'apprenant est amené à développer sa capacité d'argumenter, de convaincre, de commenter à partir des notes prises lors d'un cours afin de pouvoir le reformuler.

Pour sa part, Elodie Oger (2014) estime qu'il est urgent pour un étranger inscrit à l'université de maîtriser un certain savoir lié à l'organisation et la justification de sa pensée pour parvenir à sa formulation à l'écrit. Une compétence indispensable dont la production en général consiste, selon Jacques Alméras et Daniel Furia (1999), à rédiger un texte qui respecte deux conventions : traiter le sujet proposé et appliquer certaines règles de clarté et de correction consacrées par le bon usage.

Plus précisément, il s'agit de développer une des compétences importantes « l'écrit argumentatif ». Dans le cadre de l'évaluation des pratiques lors d'un cours de FOU, Elodie Oger a observé deux enseignantes et a constaté que les pratiques observées font appel à certaines ressources linguistiques comme les connecteurs logiques, le vocabulaire relatif à l'expression personnelle, l'utilisation du subjonctif, etc.

Les enseignantes ont également proposé des tâches argumentatives qui répondaient à une exigence sociale et universitaire comme une lettre de réclamation ; l'envoi d'un courriel de justification adressé à un professeur, lettre de motivation, etc. Or, le résultat révèle quelques difficultés d'ordre culturel concernant principalement les étudiants étrangers surtout asiatiques ou originaires des pays de l'Est. En effet, le système universitaire de ces pays prévoit une évaluation basée uniquement sur la restitution du cours, tandis que les pratiques des étudiants italiens et espagnols observées reposeraient principalement sur la réflexion et l'analyse à partir des connaissances acquises, tout comme en France. À ce propos, Elodie Oger (2014 : 124) souligne le constat des sociologues sur certaines cultures dans lesquelles « *l'expression personnelle ainsi que l'originalité sont vivement encouragées et dans d'autres totalement proscrites* ». En ce qui nous concerne, il serait utile de prendre en compte le « *développement d'une posture réflexive* » telle que Mariella Causa (2012b) la préconise pour les futurs enseignants qui serait d'ailleurs qualifiée comme l'une des compétences les plus importantes de la profession d'enseignement des langues mais aussi comme un facteur de réussite dans les universités françaises. L'enquête par questionnaire que nous menons, déterminera d'ailleurs si cette compétence est visée par la formation dispensée au DFUT.

On constate, au terme de ce travail que l'étude d'un texte argumentatif dans un cours dédié à l'enseignement du FOU a besoin d'un savoir linguistique bien précis. Nous pensons aussi que l'aspect dit *prérequis* doit rapidement être identifié dans une formation préparant à l'université afin de pouvoir mettre en place un processus de transfert des compétences cognitives de la L1 vers la L2. Enfin, il revient à l'enseignant de repérer à la fois ce potentiel linguistique de L1 et de tenir compte de l'aspect culturel propre à un groupe d'apprenant dans un apprentissage de l'écrit universitaire notamment l'écrit argumentatif.

4.3.4.2 FOU : répertoire générique et implication

Pour le français préparant aux études universitaires, nous avons trouvé plusieurs étiquettes convergeant vers le même domaine, à savoir, le FOU. En effet, avec les changements et la constante évolution des méthodologies et des pratiques, nombreuses sont les appellations apparues dans les dix dernières années, parmi celles-ci, on y trouve le français sur objectif académique (FOA), ou français langue académique (FLA).

Bien que ces étiquettes informent sur une spécificité liée au public, à ses besoins, aux objectifs à atteindre, la documentation (recherche, articles, documents officiels) qui pourrait faire émerger d'éventuelles particularités disciplinaires, reste pour le moins inexistante du moins à notre connaissance. Nous pouvons alors opter pour l'utilisation du terme FOU pour la suite de ce travail, compte tenu de son authenticité et rapprochement étymologique du domaine universitaire.

C'est donc à cette formation FOU que l'on doit désormais associer à la formation initiale de futur·e·s enseignant·e·s libyen·ne·s de langues, pour leur permettre d'avoir le niveau approprié pour toute inscription universitaire et de se familiariser avec le monde universitaire français à travers la mise en place de bases linguistiques, culturelles et méthodologiques. Par ailleurs, l'incorporation de cette méthodologie dans la formation initiale actuelle, nous paraît essentielle pour favoriser chez les futurs enseignants la construction d'un « répertoire didactique » adapté à de multiples contextes et situations d'enseignement/apprentissage, mais aussi aux besoins de chacun (Mariella Causa, 2012b : 65).

Les besoins se traduisent, dans notre contexte, par la volonté de certains diplômés de poursuivre les études en didactique des langues en France. De ce fait, des savoir-faire et des connaissances en/du FOU peuvent pleinement répondre à ces besoins. Ces connaissances peuvent également être utilisées pour enrichir le répertoire culturel de futurs enseignants, indépendamment de tout projet futur susceptible d'être envisagé par ce dernier à la fin de sa

formation universitaire. Ainsi, l'intégration du FOU dans un dispositif de formation initiale des enseignants devrait permettre aux FELs de/d' :

- Renforcer et élargir la vision de la culture française y compris la culture universitaire ;
- Acquérir des connaissances sur l'organisation des études universitaires, les différents diplômes exigés ;
- Connaître des outils travaillés dans les formations universitaires françaises au métier d'enseignant (le CECRL, le portfolio européen pour les enseignants en langue en formation initiale (PEPELF), etc.) ;
- Connaître les difficultés que peuvent rencontrer les étudiants étrangers dans les universités françaises ;
- Se rendre compte de l'importance de développer des compétences réceptives et productives à l'oral et à l'écrit, comme le recommande le CECRL, notamment dans le chapitre « Description de son domaine et de ses projets universitaires » (CECRL, 2001 : 136).

L'ensemble de ces compétences sera concrétisé dans le programme de formation des futur·e·s enseignant·e·s libyen·ne·s à travers le concept du français sur objectif universitaire tel que Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette l'ont abordé, et, du point de vue linguistique en tenant compte des différents types de textes académiques tant à l'oral qu'à l'écrit. Ces préconisations seront proposées en fonction du niveau, des objectifs et des besoins réels de notre public de futurs enseignants compte tenu de sa spécificité. Cela nous demande conjointement de mener une double réflexion sur l'intégration de la méthodologie FOU dans la formation initiale et, ainsi que nous l'avons déjà mentionné plus haut, le développement d'un certain nombre de savoirs : linguistique, culturel et disciplinaire.

Enfin, nous partageons d'une manière générale la préoccupation de Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011) concernant l'implication de l'institution universitaire et surtout des enseignants des diverses disciplines, pour faire *avancer les choses*. Dans le contexte libyen bien spécifique, nous sommes profondément convaincus que la formation initiale des enseignant·e·s libyen·ne·s, ses composantes linguistique, langagière, culturelle et professionnelle et la formation facilitant l'intégration au monde universitaire français, sont des éléments interdépendants et qui se renforcent mutuellement. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'évaluer une visée bien spécifique comme la poursuite des études universitaires en France, les enseignements du FLE et la formation de futurs enseignants se réorganisent en fonction de l'objectif à atteindre (Jean-Louis Trouillon, 2010). En d'autres termes, la combinaison de ces compo-

santes s'avère nécessaire pour élargir les connaissances linguistiques, culturelles et universitaires. Cela peut avoir une incidence positive sur les résultats des futurs enseignants au cours de la formation, mais également sur leurs performances en tant qu'enseignants de langues. Se former en FOU dépendrait plus de la formation initiale des enseignant·e·s libyen·ne·s. Cette formation en FOU doit entretenir avec la formation initiale, tout comme avec la formation en didactique, des rapports interactifs qui font que l'une nourrit l'autre et *vice versa*.

C'est dans cet esprit de responsabilité et d'efficacité d'intégration des futurs enseignants dans le monde du travail et/ou universitaire français que nous envisageons la formation des enseignant·e·s libyen·ne·s. Les différents facteurs liés à l'échec des étudiants allophones relevés précédemment nous fourniront ainsi la « matière première » sur laquelle nous construirons notre proposition de parcours formatif.

Examinons maintenant les effets du contexte sur les positions théoriques présentées dans les chapitres précédents. La discussion dégagera certains points problématiques sur lesquels sera construite la partie méthodologique de cette recherche.

4.4 Discussion conclusive : les effets du contexte sur le positionnement théorique du chercheur

Les lignes suivantes reviendront sur certains problèmes qui ont émergé aussi bien lors de la présentation du cadre théorique que lors de l'étude du système d'enseignement supérieur libyen en général, et de l'analyse du programme du DFUT, en particulier. Il apparaît clairement que les enseignements de langues en Libye sont actuellement dans une position de faiblesse, conséquence directe de la lenteur à réagir face à la concurrence mondiale de leurs homologues de divers pays régionaux et internationaux.

S'arrêter sur ces problèmes met en lumière les limites du développement de l'enseignement des langues étrangères dans les différentes institutions impliquées, en particulier au sein de la DFUT, et son impact sur le nombre futur des enseignants de FLE qualifiés. L'évaluation des raisons de cette situation demande un examen approfondi de la situation de formation des enseignants de langues dans les universités libyennes avec l'objectif de comprendre et mieux cerner où se situent les obstacles. Notons que tous les problèmes revêtent un caractère spécifique lié à l'institution concernée par notre étude. Bien que ce soient des problèmes de nature éducative qui représentent une crise touchant les chercheurs de toutes sociétés, ils doivent être traités individuellement, en fonction du pays mais encore de chaque

université et des problèmes qui se posent dans le même pays. En ce qui concerne l'UT, ces problèmes sont divers et peuvent être résumés en quatre points du plus macro au plus local, à savoir :

- Les problèmes sociaux ;
- Les problèmes politiques ;
- L'accès au savoir ;
- L'ordre organisationnel.

4.4.1 Les problèmes sociaux

Parmi les phénomènes évoqués, le plus important semble être le concept d'harmonie sociale en accord avec le principe du vivre ensemble. Ce dernier prône une interaction paisible entre les individus et minimise les conflits. Toutefois, cette harmonie sociale dans le contexte libyen est actuellement absente et cette absence est d'autant plus regrettable dans la formation initiale que le programme ne comprend aucune initiative pour rassembler et développer un esprit de coopération, de synergie et de concurrence tant constructive que légitime. Dans le contexte libyen actuel, cette harmonie sociale est un élément d'importance pour garantir une paix durable et un développement de la société libyenne. Seul le connaisseur de cet environnement universitaire notamment l'UT peut être conscient de cette réalité et des différences existantes qui proviennent principalement d'informations et de connaissances variant d'un groupe social à un autre ou d'un individu à l'autre et que le besoin de « s'opposer » devient ainsi une source potentielle de rupture, comme l'est le désaccord¹⁷⁷.

Au regard de la notion d'harmonie sociale évoquée ci-dessus, l'intérêt pour nous, est de ne pas nous focaliser sur ces phénomènes sociaux, qu'ils soient positifs ou non, ni d'ailleurs sur leur analyse pour en trouver modèle idéal, mais plutôt de montrer un ensemble d'actions sur le comportement qui influencent le résultat final d'une action de formation et d'illustrer leur association avec la cohésion du tissu social et universitaire des futurs enseignants. La mise en place d'une formation spéciale dédiée aux formateurs de formateurs est capitale et l'importance de la prise de conscience par les FELs libyens de langues l'est tout autant compte tenu de son impact sur la promotion des « *social and cultural values such as respect for difference, active communication, a participatory attitude to society, and experience of a range of different*

¹⁷⁷ Il arrive que les contestations soient infondées et résultent juste d'un simple automatisme de comportement de refus alors que le recours à ce mécanisme de défense n'est pas nécessairement optimal (Jean-Paul Narcy-Combes, 2013). Cependant, si les comportements « négatifs » se réfèrent à un certain objet plus positif et si certains concepts comme la représentation collective évoluent vers une harmonie, ce seront autant de signaux pour la constitution d'un terrain propice à la création d'une réalité plus partagée et d'une vision plus fonctionnelle du contexte actuel.

cultures and lifestyles »¹⁷⁸ (Michael Kelly et *all.*, 2004 : 81), sous la forme d'un *apprentissage contributif*. Or, il semble clair que celui-ci ne peut être efficace sans que la relation éducative entre acteurs libyens soit à son tour renforcée, c'est-à-dire qu'elle ouvre la voie à une interaction dans laquelle ces individus se découvrent et où chacun se voit soi-même (Marcel Postic, 2001 : 9).

Toutefois, compte tenu de la situation conflictuelle du pays (*Cf.* 1.1.4.3 : p.25), il semble acquis que la prise en compte du principe d'harmonie, dans ce contexte spécifique, constitue un facteur important du succès de toute formation future dispensée dans ce domaine en raison de sa contribution à la formation d'individus pouvant jouer un rôle de premier plan dans la société et de son développement.

Bien que le concept d'harmonie sociale prenne de plus en plus d'importance dans notre contexte, les autorités chargées de l'enseignement et de la formation des enseignants des langues ne semblent pas vouloir l'intégrer dans les programmes. En l'absence de toute notion issue de ce concept dans les programmes de formation, le malentendu et les conflits resteraient prédominants et les ruptures sociales¹⁷⁹ au sens de Serge Paugam (2014), conséquences de la crise, entre les individus, risqueraient encore d'être consommées.

Reste à savoir comment ce déséquilibre social peut être transformé en harmonie sociale. Le travail peut être réalisé en œuvrant à la mise en place d'un contrat social qui assure la continuité des interactions et la stabilité de la coexistence entre individus dans le pays. Il en va de même dans la vie sociale universitaire, qui constitue un point fondamental dans l'instruction et la canalisation de comportement de l'individu. Par conséquent, l'université doit remplir ses engagements et être une référence fiable offrant les mêmes chances à tous. Dans une formation, le programme universitaire doit intégrer une partie dans laquelle le concept de l'uniformité est exclu pour laisser place à la diversité tant dans les actions que dans les opinions. Enfin, la formation doit se conjuguer avec une scolarité dont le seul principe est celui du mérite et de l'initiative.

4.4.2 Les problèmes politiques

Lors de la création de l'Université de Libye en 1955, le pays considérait le développement et la modernisation du secteur de l'éducation, et des langues en particulier,

¹⁷⁸ La promotion des « valeurs sociales et culturelles telles que le respect de la différence, la communication active, une attitude participative envers la société et l'expérience d'une gamme de cultures et de modes de vie différents » (Traduit par nos soins).

¹⁷⁹ À ce propos, le sociologue attribue à cette notion quatre sphères normatives qui la régissent à savoir : lien qui touche la famille (liens de filiation), l'amitié (liens de « participation élective »), le milieu professionnel (liens de « participation organique ») et les institutions (liens de citoyenneté).

comme l'une de ses priorités. Cet intérêt s'est encore accru avec la découverte du pétrole en 1962, soit dix ans après la proclamation de la souveraineté libyenne et la nécessité pour les institutions de l'État de s'adapter à cette nouvelle. À cet égard, Pierre Lafrance (1968) déclare que des compagnies pétrolières étrangères (anglo-saxonnes pour la plupart) affluaient dans le pays pour profiter de l'activité économique. Ce qui explique l'orientation de la politique linguistique de l'État à l'époque.

La deuxième période de l'histoire de l'État, la post-indépendance a renforcé cette idée¹⁸⁰. Une panoplie de lois et de textes en faveur du domaine de l'enseignement des langues a ainsi été promulguée. Nos lectures nous ont amené à dire que l'intérêt pour l'enseignement des langues, en particulier l'enseignement du français comme LE, a bien été pris en compte sur le terrain. Cependant, la confusion créée par l'évolution des politiques éducatives en termes de rejet et de reprise¹⁸¹ en ce qui concerne la langue française dans le système éducatif se poursuit et affecte d'une manière négative le processus de son enseignement/apprentissage.

L'instabilité de la politique linguistique, mentionnée dans le cadre de ce travail¹⁸², est dénoncée dans les écrits de Mohammed Edarhoubi (2019 : 73-74) qui observe, par exemple, qu'un nouveau secrétariat d'État pour l'enseignement n'assure que rarement la continuité et que cette absence de continuité se retrouve à « *l'échelon inférieur au sein même de l'établissement, dont l'organisation connaît bien des fluctuations : on oscille sans cesse entre centralisation, décentralisation, et recentralisation à tous les niveaux* ». Plus concrètement, cette désorientation de la politique linguistique a créé un fossé générationnel entre les enseignant·e·s libyen·ne·s et défavorisé la coordination et la collaboration avec les acteurs étrangers, ce qui a fragilisé le système d'enseignement des langues et a engendré une logique conflictuelle. À partir de cette hypothèse, le nouveau Gouvernement a tenté depuis 2012 de mettre fin à l'« hémorragie » et a tenté de relever de nombreux défis, mais il semble que les problèmes soient encore plus importants ; l'enseignement des langues en Libye connaît des soucis d'infrastructure et d'équipement en plus de ceux liés au manque de professionnels qualifiés pour l'apprentissage et la formation des FELs.

4.4.3 L'accès au savoir

Dans le cadre théorique, nous avons voulu démontrer l'importance de l'apprentissage avec les TICE et en autonomie. Par conséquent les systèmes d'enseignement traditionnels des

¹⁸⁰ Cf. 2.1.2 : p.52.

¹⁸¹ On rappelle ici que la dernière suppression du français a eu lieu dans le courant de l'année scolaire 2019 après deux ans de présence dans le cycle secondaire.

¹⁸² Cf. 1.2.2 : p.35.

langues devraient être réactualisés pour mieux les adapter aux particularités de ce type de public, habitué à manier les outils technologiques, et mieux couvrir ainsi les données subjectives liées à l'acquisition d'une langue. Car malgré les initiatives qui ont suivi le regain d'intérêt pour le français et son enseignement en 2007 (Cf. 1.2.2.2 : p.37), certaines difficultés persistent et se traduisent par une pénurie d'enseignants qualifiés en mesure de répondre aux différents besoins des futurs enseignants, comme l'aide à l'autonomie en apprentissage, en mobilité ou encore en l'exercice du métier. De plus, le petit nombre d'enseignants qualifiés est limité par le manque de moyens (réduits à quelques manuels « photocopiés »), mais aussi par l'absence des outils TICE. Il suffit d'examiner de près la situation actuelle dans les universités et ainsi que les programmes dispensés pour en faire le constat.

L'ensemble de ces éléments est révélateur de la faiblesse encore persistante du système et de son effet sur le futur enseignant libyen qui n'aura, pour acquérir des connaissances, qu'un nombre d'heures hebdomadaires très limité de cours. Ainsi, la salle de cours dans les universités libyennes est devenue le seul endroit pour maintenir le contact avec la langue, indispensable à son acquisition. Toutefois, cette importance de l'autonomie ne se limite pas à l'apprentissage des langues étrangères puisque des études récentes concluent à la nécessité de l'impliquer dans la formation des FELs afin de leur donner la capacité et les outils nécessaires pour les rapprocher de cette pratique et les accompagner vers cette compétence.

L'absence d'une prise de conscience de la place de l'autonomie dans l'apprentissage/formation crée d'autres problèmes identifiés dans le cadre théorique de notre recherche, principalement le problème de la mobilité formative maintes fois mentionné. Selon Elisabeth Murphy-Lejeune (2003 :188), du point de vue de l'adaptation dans le pays d'accueil, la capacité à l'autonomie serait une nécessité pour forger et renforcer *la confiance en soi*. Celle-ci est essentielle à la mobilité, de même que le facteur d'*ouverture d'esprit*. De cette manière, nous supposons que la mobilité formative en Libye n'est pas suffisamment sensible à la question de l'autonomie. La difficulté à se former pour les futurs enseignants libyens est bien réelle. Notre hypothèse est que l'autonomie affecte trois niveaux de la formation, comme le montre la figure ci-dessous.

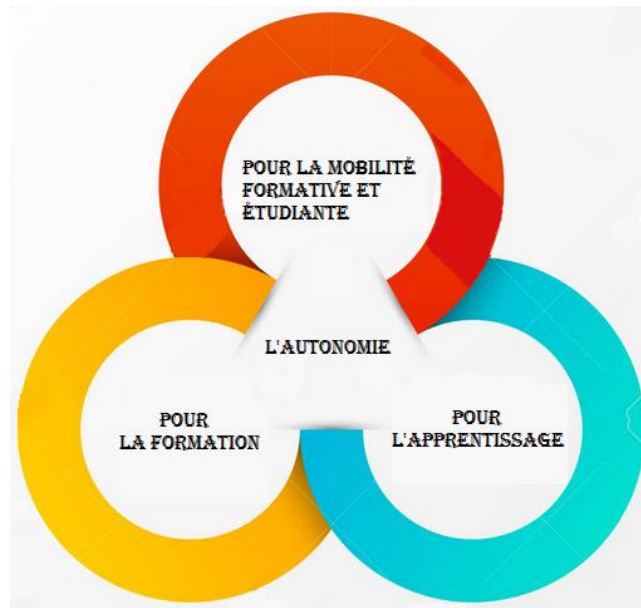


Figure 17 : Besoin spécifique d'autonomie identifié à trois niveaux.

Comme on le voit l'autonomie est une compétence indispensable pour la formation, l'apprentissage et la mobilité formative ou étudiante. Elle doit absolument être prise en compte dans les orientations didactiques et pédagogiques de l'enseignement des langues en Libye.

Par ailleurs, la mobilité formative est un sujet très complexe parce que la réussite dépend non seulement de connaissances théoriques mais aussi de nombreux autres facteurs qui dépassent le simple cadre institutionnel. Pour mieux l'appréhender, nous avons étudié son contenu spécifique, bien que ce cadre reste soumis à des enjeux politiques et économiques qui transcendent, le plus souvent, les frontières du pays.

Il convient de souligner et avant tout, l'importance de la dimension internationale de la mobilité formative. Elle donne une impulsion conséquente au développement de la profession, par le biais des diverses formations dispensées, et consolide et accroît les acquis académiques lors de la poursuite des études à l'étranger. C'est peut-être la raison principale pour laquelle l'enseignement supérieur est hautement considéré (Ali Jardou, 2018 : 24) en particulier lorsqu'il est complété par des formations à l'étranger. En ce qui concerne la valorisation de la formation universitaire à l'étranger, on peut lire selon cet auteur que :

la mondialisation et la globalisation de l'économie ont transformé la poursuite d'études à l'étranger en élément capital du développement des universités à travers le monde, libéralisant à son tour le marché de l'enseignement supérieur.

Dans le contexte libyen, nous l'avons dit, la question de mobilité formative ou étudiante pose des problèmes à plusieurs niveaux : linguistique, psychologique, professionnel, culturel et organisationnel, en raison de la manière dont elle est présentée. Il est évident que les informations initiales sur la mobilité s'avèrent indispensables pour éviter les obstacles et les

transformer en une base solide pouvant fournir une meilleure performance (linguistique, culturelle, professionnelle), car l'absence d'une telle préparation conduit au manque d'adaptation dans le pays d'accueil et expose, par conséquent, au risque de ne pas optimiser le séjour. Cette mise au point fait toujours défaut dans le programme de mobilité en Libye et soulève des interrogations sur le sérieux avec lequel les autorités traitent ce sujet. C'est ce que nous avons déduit de notre analyse du programme en vigueur et que nous vérifierons lorsque nous présenterons l'analyse des données recueillies.

Au problème de la préparation de l'enseignant libyen à la mobilité viennent se greffer d'autres problèmes, tels que la perception de la mobilité formative, déformée pour certains sans doute, et qui peut conduire à un repli sur soi, mais aussi à un gaspillage financier des fonds de l'État. En effet, on s'accorde pour dire que la création et le renforcement de l'aspect relationnel n'est pas vraiment une priorité absolue dans la vie des locuteurs natifs de français¹⁸³. Bien que l'établissement de ces liens puisse poser certaines difficultés à un étranger, nous estimons que le repli sur soi reste injustifié et constitue l'une des raisons de l'échec et de la confusion. Ainsi, pour expliquer ce problème, il serait nécessaire de prendre en compte la vision de la mobilité de certain·e·s bénéficiaires libyen·ne·s, pour qui la mobilité représente une opportunité d'un « petit » complément de revenu ou une occasion de voyager et de se divertir. Ce point de vue n'a pas été explicité précisément pour diverses raisons, dont la plus importante est peut-être, le côté financier qui n'est culturellement pas un sujet de conversation. Il est clair que certains enseignants ou étudiants « boursiers » ont eu du mal à renoncer complètement à la désignation de ces aspects (financier et divertissant) en tant que facteur majeur de la mobilité formative au détriment du facteur « constructif » et « formatif » qu'offre celle-ci.

4.4.4 L'organisation du programme

Un autre point signaler concerne la méthodologie et l'approche adoptée dans les universités libyennes, qui suit *a priori*, comme nous l'avons dit au chapitre 2, des méthodes traditionnelles de l'enseignement des langues. En dépit du fait que le programme de formation dispensé au DFUT soit nationalement parmi les plus dynamiques, le développement des compétences productives de l'oral ne semble pas être une priorité absolue, ce qui nous amène à penser que la méthodologie génère un apprentissage de la langue et un apprentissage du métier plutôt passifs basés principalement sur les connaissances transmises, où la mémorisation des règles, semble prioritaire.

¹⁸³ Cette vision revient d'ailleurs assez souvent dans les récits d'expérience et les enquêtes (Ali Jardou, 2018).

L'application d'une méthode pour le moins traditionnelle dans le programme de formation peut réduire l'importance de la stimulation et de la production de l'oral, et la négligence par l'enseignant de cet aspect aura un effet certain sur le principe de l' « apprendre à communiquer ». Le recours à une méthodologie traditionnelle a été mis en évidence dans notre analyse du programme de DFUT, surtout dans le volume horaire conséquent consacré à la traduction et à la littérature¹⁸⁴.

L'intérêt porté à ces unités d'enseignement se fait principalement aux dépens d'autres unités d'enseignement, plus liées aux compétences langagières et communicatives (EO / CO) et aux exigences d'approches plus récentes telles que l'approche communicative et actionnelle. Compte tenu des éléments méthodologiques mentionnés, quelque peu traditionnels dans leur mise en place, nous pouvons dire que le développement de l'enseignement des langues étrangères à des fins communicatives dans le contexte libyen manque fortement et que ce manque a un impact réel sur la motivation, indispensable à l'apprenant. Cela constitue, selon nous, l'un des problèmes majeurs auxquels est confronté le futur enseignant libyen. Ce point sera davantage vérifié au moment de l'analyse des données.

Pour conclure, le programme souffre d'un manque de renouvellement organisationnel et très peu de tentatives sont faites pour le moderniser et l'adapter aux nouvelles exigences et besoins du public. Il s'agit d'un programme fractionné et non couplé aux outils et méthodes utilisés dans de nombreux pays du monde pour déterminer le profil attendu d'un futur enseignant, d'un apprenant ou d'un enseignant à la fin de sa formation ou au cours de sa carrière. Les référentiels ou socles de compétences (Danièle Périsset, 2007 ; Jacques Tardif, 2006), de standards de performance (James Stronge et Pamela Tucker, 2017), ou encore les standards de formations, qui ont bouleversé le monde de la formation au cours des dernières années dans le domaine de la didactique des langues, sont absents de ce programme. C'est pourquoi, tous nos efforts seront consacrés à une amélioration de l'organisation universitaire et de l'ensemble des programmes, qui, malgré leur sérieux, semblent être une simple reproduction de méthodologies qui ne répondent plus désormais aux exigences actuelles de formation.

¹⁸⁴ Nous reprendrons sur ce point les propos indiqués plus haut de Marie-Odile Hidden, (2013 : 15) qui résume ainsi cette méthode d'enseignement dans « le statut de l'écrit (en fait surtout la lecture) [qui] est souverain dans la mesure où il constitue à la fois la fin (la lecture de la littérature) et le moyen de l'apprentissage ».

PARTIE III : DU DISPOSITIF
D'ENQUÊTE AUX PRECONISATIONS
POUR UNE FORMATION
CONTEXTUALISÉE

Chapitre 5. Présentation du dispositif d'enquête

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous souhaiterions revenir sur l'objet, les objectifs et les questionnements de la présente recherche. Tous les arguments invoqués et les analyses contextuelles précédents doivent ouvrir de nouveaux horizons à la recherche et fournir l'environnement pour tenter de surmonter les obstacles qui entravent l'amélioration du statut de la formation initiale des enseignants. La détermination des objectifs de l'enquête et de la population qui y participe et la connaissance du protocole d'enquête forment la première étape qui contribuera à ce changement. C'est ce que nous essaierons de montrer dans ce chapitre.

5.1 Les objectifs de l'enquête

L'analyse des résultats des données que nous avons collectées dans le cadre de notre étude auront pour objectifs de :

- Faire un état des lieux sur les problèmes rencontrés par les membres du corps professoral des facultés de langues dans les universités libyennes notamment au DFUT en matière d'enseignement et de formation des futurs enseignants de langues.
- Proposer une révision des programmes afin de s'assurer que le niveau linguistique à atteindre à la fin de formation corresponde à minima au niveau B2 du CECRL.
- Proposer un programme qui facilite la réalisation de l'objectif précédent par l'accès aux contenus spécifiques et l'identification des compétences requises pour la formation des futurs enseignants en situant la pratique réflexive au cœur du programme de formation.
- Proposer un programme de formation initiale cohérent avec les recherches actuelles en DDL, qui dotera les futurs enseignants d'un niveau professionnel approprié sur le plan didactique, méthodologique, culturel et organisationnel pour exercer en Libye ou continuer des études en France ou à l'étranger.

Il s'agit par conséquent d'un travail qui vise un double objectif : le premier est linguistique, il s'agit de la mise en place des connaissances et savoir-faire/savoir-être pour développer une compétence de communication suffisante et satisfaisante, en accord avec ce que Pierre Bange (1992 : 54) dit sur la manière d'acquérir une langue :

c'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrées dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde.

Le second objectif professionnel vise à préparer les formés à exercer le métier d'enseignant de FLE dans les écoles secondaires. Pour viser cet objectif, les connaissances nécessaires au développement d'une double compétence linguistique et professionnelle seront répertoriées afin de les ancrer dans la pratique professionnelle des futurs enseignants libyens grâce à la mise en œuvre d'un programme spécifique dès le début de la quatrième année. Ces objectifs seront dégagés à partir des réponses données au questionnaire et des entretiens, ce qui nous permettra de participer de la manière la plus efficace au développement du futur enseignant libyen et de ses pratiques académiques, ainsi que de développer les échanges avec les enseignants de français locaux ou étrangers au sein de la communauté professionnelle. Notre intention est également de donner une assise solide en didactique du FLE dans le cas où les diplômés auraient l'opportunité de continuer un Master dans un pays francophone.

5.2 La population enquêtée, ses caractéristiques et la langue utilisée

Pour mieux expliquer la représentativité de l'échantillon, nous décrirons les spécificités les plus importantes telles que le mode de recrutement dans les universités libyennes. On relève deux manières de recruter : soit par un concours scientifique, soit par une procédure plus individualisée. Des informations sur les différentes caractéristiques biologiques des répondants, leurs parcours universitaires seront également fournies.

5.2.1 Profil des informateurs

Puisque notre objet d'étude est la formation initiale des enseignants de langue, nous avons jugé préférable d'expliquer la raison de la sélection de l'échantillon en France. En fait, la sélection ainsi que le mode d'administration et de recueil de données reflètent notre incapacité de nous rendre en Libye pour des raisons morales liées à la carence sécuritaire car les conditions, même aujourd'hui, ne sont pas réunies pour y aller et affectent d'ailleurs l'activité des habitants et des personnes souhaitant s'y rendre. Or, bien que le pays soit difficile d'accès et étant donné l'importance d'interroger certains acteurs dans le pays, nous avons tout de même pu approcher un certain nombre d'enseignants du DFUT par l'intermédiaire de tiers. Cela nous a permis de collecter des données qui ont pu être exploitées dans l'analyse.

Les modalités de la réalisation de l'enquête concernent dans un premier temps l'échantillon qui se limite à des universitaires libyens ayant des expériences variées dans le domaine de l'enseignement du FLE. Cette population est physiquement présente en France, en

nombre limité, mais suffisant pour être représentatif de l'ensemble des enseignants exerçant à l'Université de Tripoli. Des enseignants de langues d'autres universités libyennes ont également été sollicités pour l'enquête et sélectionnés en fonction de leurs liens avec notre recherche. Il s'agit d'un public ayant fréquenté et fréquentant toujours le monde universitaire libyen en tant qu'enseignant de FLE. Il nous a semblé intéressant de prendre en compte un large éventail d'informateurs pour recueillir un nombre important d'informations. Tous volontaires, les répondants au questionnaire et les interviewés sont âgés de 25 à 60 ans, certains d'entre eux, comme nous l'avons mentionné, sont présents en France au moment de l'enquête et d'autres sont en Libye. Le point commun entre ces répondants est leur niveau d'étude, du M2 au doctorat.

5.2.2 Parcours universitaire des répondants

Il s'agit, en général, d'un parcours classique défini dans le système universitaire libyen. Autrement dit, les répondants ont commencé leur formation avec le cycle universitaire, département de langue française. Certains d'entre eux ont connu l'organisation universitaire « annuelle », tandis que d'autres ont obtenu une licence en huit semestres répartis sur quatre années. La poursuite des études en deuxième et en troisième cycle à l'étranger notamment en France a été le choix de tous les participants à l'enquête et tous ont été recrutés selon le mode officiel en vigueur dans les universités libyennes. Il s'agit en fait d'un échantillon représentatif.

5.2.3 Langue utilisée pour l'enquête

Pour le questionnaire et le guide d'entretien, la langue française est la langue majoritairement utilisée compte tenu de l'échantillon cible composé uniquement d'enseignants de FLE¹⁸⁵. Toutefois, nous n'avons pas écarté la possibilité d'effectuer l'entretien en LM, en l'occurrence l'arabe libyen, ou bien d'alterner entre les deux langues. Au total, un seul entretien a été exclusivement réalisé en arabe.

Par ailleurs, la décision d'utiliser la LM dans l'entretien est justifiée par la volonté de collecter le plus d'informations possibles sur les thèmes abordés. La nature de l'échantillon en termes de nombre et d'autres éléments essentiellement culturels : insécurité linguistique, incompréhension de certains termes du domaine didactique etc., nous a conduits à opter pour ce recours, si besoin. L'objectif n'est pas celui de juger ou d'évaluer le niveau linguistique des participants, mais plutôt de rassembler autant d'informations que possible sur la formation

¹⁸⁵ Il ne nous semblait donc pas nécessaire de proposer en plus un questionnaire dans la langue maternelle, ne serait-ce que pour éviter toute fausse interprétation ou tout effet négatif sur la psychologie de certains participants.

initiale des futurs enseignants de FLE, sa nature, les compétences à développer, ainsi que sur les améliorations considérées comme nécessaires par les enseignants.

5.3 Choix méthodologique et limites du protocole d'enquête

Afin d'illustrer le positionnement de la formation initiale des enseignants de langues en Libye et en particulier dans le département de français de l'UT, nous avons recueilli des informations auprès des enseignant·e·s libyen·ne·s par le biais de questions portant sur plusieurs axes, relatifs à la perception et à la représentation de la formation initiale, les données se constituent de :

- 50 questionnaires envoyés aux enseignant·e·s libyen·ne·s de FLE, exerçant dans différentes universités.
- 11 entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignant·e·s de FLE des universités libyennes.

Ces données compléteront l'analyse du programme de formation initiale de l'Université de Tripoli, principale source de notre étude, et seront traitées par une « méthode combinée », Ivan Fellegi (2010 : 53)¹⁸⁶.

La méthode retenue combine une analyse des données à la fois quantitative et qualitative. La première étape est quantitative, elle consiste en un questionnaire ciblant les participants, leurs formateurs mais aussi leurs étudiants, dont les résultats sont présentés sous forme de réponses chiffrées. La seconde est une analyse plus approfondie des questions qui nécessitent d'être explicitées librement dans les entretiens, et dont l'analyse se fonde sur le repérage et l'occurrence des mots utilisés. Ce choix méthodologique, à savoir la combinaison du quantitatif et qualitatif, est basé sur la complémentarité de ces deux méthodes dans le sens où, réunies, elles permettent de surmonter certaines difficultés provenant de la nature même des données collectées.

En ce qui concerne les questionnaires, ils sont conçus de manière thématique, permettant une analyse linéaire et transversale des réponses. Les thèmes abordés et ceux évoqués par les répondants feront l'objet d'une analyse de contenu. Quant aux questions ouvertes, nous nous appuierons dans un premier temps sur une méthode d'analyse thématique dont les critères sont

¹⁸⁶ La méthode combinée telle qu'elle est présentée par l'auteur est basée sur le fait de fournir aux répondants un choix de méthode de collecte de données, ce qui permet d'obtenir des taux de réponse améliorés. L'application de cette méthode dans ce travail ne sera liée qu'à notre perception de celle-ci, car le terme ici fera référence à l'incorporation de certaines des réponses du questionnaire avec les réponses des entretiens pour dresser un tableau statistique plus précis et des réponses plus détaillées des répondants sur certains thèmes.

liés aux thèmes relevés dans chacune des réponses et au nombre de participants. Le tout réuni dans un tableau récapitulatif en amont pour une meilleure visibilité des informations recueillies. Dans un autre tableau, plus concis, nous optons ensuite pour l'usage de la méthode analytique, inspirée de Laurence Bardin (1977). Essentiellement prévue pour l'analyse des entretiens, les données sont interprétées, de manière à préciser le thème, l'intensité et l'orientation de chaque réponse¹⁸⁷ mais aussi la compétence liée à la production écrite.

Autrement dit, l'intensité sera liée au sujet de notre thèse et le codage de ce critère d'analyse sera de 1 à 3 ; 1 = intense mais pas dans le sens de notre sujet, 2 = neutre par rapport au sujet et 3 = intense en faveur du sujet ; alors que la mesure du critère de l'orientation est liée au cadre théorique de la thèse et comprend également trois codes : (-, 0, +), - = en désaccord avec le positionnement théorique de la thèse, 0 = pas de réelle prise de position ou + = en accord avec le cadre théorique de la thèse. Quant au codage de la troisième note, il sera identifié par : (◄, ■, ►) ◄ = en dessous du niveau attendu, ■ au niveau attendu ou ► = au-dessus du niveau attendu concernant spécifiquement la compétence à l'écrit des informateurs. Cette méthode d'analyse s'appliquera aux questions ouvertes du questionnaire en plus de la méthode analytique de contenu approuvée pour toutes les questions.

5.3.1 Passation du questionnaire

Aucun des questionnaires déjà conçus ne répond aux besoins de notre enquête, ce qui nous amène à concevoir un questionnaire en adéquation avec nos objectifs de recherche, notre problématique et les hypothèses qui l'accompagnent. Le choix du questionnaire comme outil de recherche est lié à deux opérations déterminantes (Hervé Fenneteau, 2007) à savoir, la définition de l'échantillon et le choix du mode d'administration du questionnaire.

En effet, comme nous l'avons mentionné, il existe un nombre relativement important de participants potentiels en France pour contribuer à la réalisation de l'enquête. Ainsi, sur l'ensemble de ces participants, quelques-uns ont d'ailleurs rempli leur questionnaire d'une manière immédiate (la méthode passation/ réception physique). Ceci met en évidence le critère de rentabilité et de gain de temps du questionnaire dans les travaux scientifiques et reflète son efficacité en tant qu'outil de recherche. En outre, ce choix du questionnaire s'est révélé judicieux car il a permis de réduire les distances et le rapprochement avec certains enquêtés, ce qui a conduit quelques-uns de nos répondants à accepter de participer à un entretien par la suite.

¹⁸⁷ Dans les recherches des doctorants de Jean-Paul Narcy-Combes, voir aussi la thèse de Jean-Paul Narcy-Combes, *L'apprenant adulte face à l'acquisition de l'Anglais, langue étrangère*, Thèse d'Etat 1988. Université Bordeaux Montaigne.

Par exemple, le recours à la voie postale¹⁸⁸ s'est révélé plus simple pour l'administration du questionnaire auprès de répondants situés dans différentes villes françaises. Cependant, il existe deux autres raisons pour lesquelles l'envoi postal a été privilégié plutôt que d'autres méthodes d'enquête : la première, que le public visé est relativement peu habitué aux questionnaires en ligne, encore moins par voie téléphonique ; la seconde est liée au fait que le niveau de compétence de la production à l'écrit correspond également aux informations recherchées.

Diffusé et collecté entre mars et novembre 2018, la passation du questionnaire a nécessité une grande vigilance et organisation en raison de l'importance de cette étape (Hervé Fenneteau, 2007) car la qualité de l'information obtenue dépend en partie de la manière dont celui-ci est administré mais aussi, du soin apporté à cette opération. Les canaux utilisés pour administrer et collecter les questionnaires doivent s'adapter, au manque de proximité géographique, à la volonté d'accorder aux participants un temps de réflexion suffisant pour répondre et à la réalisation d'un suivi étroit pour assurer le bon déroulement de la tâche.

Cependant, certaines des méthodes utilisées pour cette tâche présentent des limites, comme le recours à la voie postale, par exemple. Sophie Millot (2007) a énuméré ci-dessous les quelques caractéristiques induites par une méthode de passation et de gestion du questionnaire par voie postale comme suit :

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> • Ne nécessite pas la proximité géographique des enquêtés 	<ul style="list-style-type: none"> • Pauvre pour comprendre le pourquoi • Nécessite la maîtrise de la langue • Certains questionnaires inutilisables • Interrogations <i>a posteriori</i> sur la validité des réponses aux questions ouvertes • Taux de retour incertain • Logistique lourde • Délais long
<ul style="list-style-type: none"> • Ne dérange pas le participant 	
<ul style="list-style-type: none"> • Laisse au participant le temps de réfléchir 	
<ul style="list-style-type: none"> • Garantie crédible de l'anonymat 	

Tableau 10 : Caractéristiques d'un questionnaire administré par une voie postale Selon Sophie Millot (2007).

En outre, afin de fournir un environnement optimal et d'élargir l'échantillon de l'enquête, le service culturel de l'Ambassade de Libye en France et plus particulièrement le

¹⁸⁸ Cette phase de passation a utilisé principalement la voie postale.

Bureau de l'expert académique¹⁸⁹ ont été priés de nous mettre en contact avec d'autres enseignant·e·s ou futur·e·s enseignant·e·s libyen·ne·s de FLE¹⁹⁰.

Enfin, une aide précieuse à la passation du questionnaire nous a été fournie par nos collègues en France et en Libye. Faute d'effectifs suffisants dans le domaine du FLE en France, certains enseignants qui ont accepté de participer activement à l'enquête, ont été mobilisés pour diffuser les questionnaires à d'autres enseignants de FLE dans leur région.

Quant à la validation du questionnaire, malgré toute l'attention portée à la conception du questionnaire, il ne semble pas moins utile et préférable de le tester en vue de l'améliorer. Nicole Berthier (2010 : 122) indique que « *le temps consacré à tester et remanier le questionnaire est toujours un gain en qualité de réponses* ». L'enquêteur doit dans cette phase, rectifier toutes les informations erronées et détecter des anomalies, les questions ambiguës ou mal comprises, les problèmes de présentations, etc. Ce qui nous renvoie aux propos d'Ivan Fellegi (2010 : 67) pour qui le pré-test d'un questionnaire peut alerter sur plusieurs éléments comme :

- L'ordre ou la rédaction médiocre des questions ;
- Les erreurs de présentation ou d'instructions du questionnaire ;
- Les problèmes d'application logicielle d'un questionnaire assisté par ordinateur ;
- Les problèmes éventuels si le répondant ne peut ou ne veut répondre aux questions ;
- Les catégories de réponse insuffisantes ;
- Ou donner une indication préliminaire du temps consacré et du taux de réponse (y compris la non-réponse partielle).

C'est pourquoi Nicole Berthier (2010) insiste sur l'importance de valider le questionnaire par la phase de test, qui apporte des éléments de réponses concrètes aux questions suivantes : le questionnaire donne-t-il des informations utilisables ? Quelles difficultés laissent prévoir l'enquête ?

Au-delà de l'échange avec notre directrice de recherche qui nous a permis d'ajuster/reformuler certaines questions, notamment pour sélectionner celles liées à l'objectif de la recherche, nous avons diffusé le questionnaire à quelques répondants au profil comparable à celui du public visé. Il s'agit de trois formés, spécialisés dans l'enseignement du FLE dans les universités françaises (deux d'entre eux sont libyens et le troisième malais). À cette étape,

¹⁸⁹ Au niveau du service consulaire, il est responsable des étudiant·e·s libyen·ne·s présents en France. Son travail consiste à veiller à ce que leurs démarches et leurs études universitaires se passent dans de bonnes conditions.

¹⁹⁰ En réponse à notre demande, le responsable de l'Ambassade n'a fourni que des données statistiques relatives au nombre de ces enseignant·e·s libyen·ne·s dans les universités françaises qui ont été tout de même utilisées pour étalonner l'échantillon Cf. chapitre 5. Toutefois, la demande de mise en relation est restée lettre morte.

le questionnaire ne présentait pas de difficultés significatives pour comprendre les questions ou la méthodologie de la réponse (fluidité, clarté, agencement) ni d'ailleurs de risques de *quiproquo* et le temps consacré pour le remplir s'est avéré assez raisonnable.

5.3.2 Les entretiens

Les personnes à interviewer ont été contactées en 2018, et ces entretiens ont été menés entre le 18 octobre et le 7 novembre de la même année, avec un échantillon de 11 enseignants, pour qui, dans une étape ultérieure, les objectifs de la recherche ont été expliqués, l'approbation demandée ainsi que la date d'entretien fixée.

La durée de chaque entretien d'environ 30 minutes était suffisante pour entrevoir la personnalité et les opinions de chaque participant, ce que les questionnaires ne nous permettaient pas de cerner directement. C'est pourquoi nous avons misé sur la participation directe des gens afin qu'ils puissent s'exprimer librement sur leur expérience universitaire professionnelle, ainsi que sur les problèmes auxquels ils étaient confrontés, leurs sentiments et leur vision du métier d'enseignant. Plus analytiquement, les thèmes abordés sont répartis en quatre catégories, dont chacune comprend trois sous-catégories qui posent un ensemble de questions (de deux à trois) :

1) La formation et la qualification universitaires ; les questions concernent leur appréciation du contenu linguistique et culturel, le bénéfice de la formation initiale à l'exercice du métier d'enseignant, leur expérience en formation continue, et l'importance de ce type de formation dans la mission professionnelle de l'enseignant ;

2) La pratique de l'enseignement et la motivation ; des questions portent sur leurs motivations à devenir enseignant, leur utilisation des outils pédagogiques comme le Portfolio (pendant et / ou après la formation initiale), leur prise de recul (pratique réflexive), leur attitude vis-à-vis de l'utilisation de LM en classe et leur avis sur l'implication et la posture de l'enseignant de FLE libyen (autorité, gestion de la relation pédagogique ..., ainsi que sur le respect de l'éthique professionnelle du métier) ;

3) La formation / mobilité des étudiants et les difficultés à surmonter : les questions se réfèrent à leur opinion sur la préparation universitaire à l'étranger : leur vécu négatif ou positif, la perception des responsables d'enseignement des langues en Libye sur les langues étrangères, leur opinion sur l'adaptation des étudiant·e·s libyen·ne·s avant de les entendre sur leur expérience personnelle ;

4) Les suggestions pour l'amélioration des formations initiales à travers des questions liées au programme et comment l'amender pour améliorer la compétence communicative et

professionnelle, mais aussi comment relever le défi pour les étudiants allophones lorsqu'ils sont en mobilité.

5.3.3 Limite du protocole d'enquête

Il convient enfin de citer les problèmes méthodologiques et organisationnels auxquels nous avons été confrontés. Nous n'avons pas pu mener que 11 entretiens en raison de certains obstacles qui étaient principalement liés à l'horaire chargé des enseignants-enquêtés, à leur engagement familial et à leur engagement professionnel. La charge de travail et le manque de disponibilité ainsi que la situation sécuritaire ont entraîné l'annulation d'entretiens qui auraient ciblé d'autres catégories professionnelles concernées par l'enseignement des langues, comme les chefs de département, et certains dirigeants d'établissements.

Pour pallier cette difficulté, nous avons cherché à nous concentrer en premier lieu, sur l'administration des questionnaires pour toucher *in fine* 50 enseignants. Nous rappelons à cet égard que le nombre d'enseignants de langues libyens présents en France est très limité comme le montre le tableau ci-dessous.

Spécialité	Nombre
Langue française	179
Culture française	8
Littérature comparée	2
Langue anglaise	3
Langue arabe	1
Hôtellerie et tourisme	2
Langue hébraïque	1
Total	196

Tableau 11 : Futur·e·s enseignant·e·s libyen·ne·s de langues en France entre (1999-2015).
(Source : Service consulaire, Bureau de l'attaché académique.)

Au regard de ce tableau, on constate la diversité des langues qui peuvent être étudiées en France, ce qui nous a conduits à réfléchir sur la faisabilité du programme FOU en termes de transposition à d'autres départements. La lecture du tableau met également en évidence la représentativité de notre échantillon, compte tenu du nombre indiqué dans les données qui se rapporte non à une année académique précise mais à une période significative, longue d'environ 16 ans¹⁹¹. Cela donne un aperçu du nombre total d'enseignants de langue française dans les universités libyennes qui reste relativement très limité.

¹⁹¹ Selon la même source et pour la seule année 2015-2016, le nombre des étudiant·e·s libyen·ne·s en langue française est de 58 étudiant·e·s sur les 281 toutes spécialités confondues, ce qui représente un taux de 20%. Cf. annexe n° 6 : liste de futur·e·s enseignant·e·s libyen·ne·s de langue française en France et les diplômes visés pour l'année 2015/2016.

Chapitre 6. L'enquête par questionnaire

Nous avons prêté une attention particulière à la réalisation de notre questionnaire qui comprend un certain nombre d'items utiles à l'obtention d'un taux de réponses satisfaisant pour notre recherche. Le fait de mener une recherche préalable sur le déroulement des enquêtes par questionnaire nous a permis de comprendre les différentes étapes indispensables à son élaboration : du choix du plan d'échantillonnage à l'analyse et la diffusion des données, en passant par la conception du questionnaire, la collecte et le traitement des données et surtout la manière dont ces étapes s'articulent. Nous nous sommes principalement basés sur le guide méthodologie de l'enquête par questionnaire élaboré par la commission européenne¹⁹² qui incite le chercheur à se poser quelques questions-clés comme :

- Qu'est-ce que je cherche ?
- Chacune des questions est-elle strictement nécessaire ?
- Une seule question suffira-t-elle pour obtenir cette information ?
- La personne interrogée sera-t-elle en mesure de répondre ?
- La personne interrogée voudra-t-elle fournir l'information exacte ?

En réponse à ces questions, nous chercherons à mesurer l'état et le développement de la formation initiale et la mesure dans laquelle les responsables de l'enseignement sont impliqués dans cette formation. Il sera question surtout de s'interroger sur la notion de l'harmonie sociale dans les différents programmes et de chercher ses répercussions sur le processus d'apprentissage et de formation dans le contexte libyen. La politique linguistique du Gouvernement, relative à l'enseignement du français et à la formation des enseignants, est-elle capable en l'absence de cohérence de faire évoluer la formation initiale ? Certaines questions de l'enquête viseront à explorer l'hypothèse que la pratique réflexive dans un projet de formation initiale des enseignants en Libye est considérée comme un élément accessoire de la discipline didactique par les formateurs.

Ces hypothèses méritent d'être vérifiées et nous chercherons également à vérifier les sous-hypothèses suivantes : l'organisation du programme telle qu'elle est aujourd'hui, le temps consacré à la pratique de la langue et la méthodologie jugée traditionnelle qui l'accompagne ont peu de chance de faire éclore l'autonomie des futurs enseignants au niveau de

¹⁹² Caroline Canonne (2015) rajoute également que le fait de poser ces questions avec la prise en considération des éléments prescrits par Ivan Fellegi (2010) sur la formulation des questions, permet de réduire la marge d'erreur lors de la rédaction du questionnaire (2015 : 105), [Consulté le 24/05/2019] Disponible à l'adresse : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01157666/document>.

l'apprentissage, de la formation et de la mobilité, tout comme le manque de préparation à la mobilité pour l'adaptation sociale et au milieu universitaire dans le pays d'accueil.

Nous aimerions, avant cela, rappeler la question de recherche : La formation dispensée dans les universités libyennes, notamment au DFUT propose-t-elle des contenus linguistiques et professionnels suffisants pour concrétiser les futurs projets des diplômés ? Peut-on parler d'innovation pour le contenu disciplinaire lié à la didactique du FLE et au FOU visant l'intégration dans la profession ou dans les universités francophones ?

6.1 Objectifs du questionnaire

À la lumière de notre sujet de recherche et de sa problématique, toutes les informations à collecter ont pour but de :

- Mieux identifier les enseignants enquêtés : âge, institution d'exercice, diplôme obtenu (Master II ou Doctorat), domaine de spécialité et expérience professionnelle dans l'enseignement.
- Déterminer les acquis et la motivation des enquêtés lors de leur formation initiale.
- S'informer sur le type de programme suivi et les activités dont les enseignants ont bénéficié pendant leur formation initiale.
- Connaître l'influence du programme de la formation initiale dans la poursuite des études à l'étranger (satisfaction et regret).
- Expliciter la formation continue au niveau institutionnel, personnel, professionnel et connaître les difficultés professionnelles pouvant affecter les performances des enseignants.
- Solliciter les connaissances et les compétences afin de définir la posture des enseignants et questionner aussi leurs représentations sur le métier d'enseignant.
- Évaluer les pratiques langagières en classe (utilisation fréquente de LM, appui sur d'autres langues pour apprendre etc.).

6.2 Conception du questionnaire

Les questions ont été rédigées en suivant une consigne bien précise inspirée de la réflexion menée par Ivan Fellegi (2010 : 12) à savoir la pertinence de chaque question posée. Selon lui, il est nécessaire de savoir « *pourquoi chaque question est posée et à quoi servira l'information ?* ». S'ajoute à cela, le fait de définir les types de questions à introduire dans le questionnaire. À cet égard, bien que cela soit plus difficile à mettre au point, la plupart des questions (18) sont « fermées » pour rendre agréable la tâche du répondant (Nicole Berthier,

2010) mais aussi pour permettre des comparaisons et faciliter le traitement. Cependant, la conception du questionnaire contient aussi 12 questions ouvertes dont 9 servent à préciser une question fermée ou semi-ouverte, où plusieurs éléments de réponses sont proposés, ce qui offre une possibilité d'élargir le champ des réponses ou de les justifier. Trois sont des questions « ouvertes » afin de permettre aux personnes enquêtées de répondre librement par d'éventuelles propositions ou opinions concernant les compétences professionnelles utiles à l'exercice du métier ainsi que les problèmes et les solutions liés au métier d'enseignant de français en Libye.

Le questionnaire comprend également une présentation en préambule dans laquelle nous avons souligné, en quelques lignes, l'objet de la recherche ainsi qu'un bref passage sur sa composition, avant d'en faire la description en précisant nos attentes¹⁹³.

Il convient de rappeler, par exemple, que des explications claires concernant l'objectif du questionnaire et l'utilisation qui sera faite des réponses (la réassurance), la structure d'ensemble du questionnaire et la qualité de mise en page, l'ordre des questions (du simple/général au plus précis et technique) ainsi que le pré-test de celles-ci, sont autant d'éléments qui contribuent à améliorer le taux de réponses en facilitant le travail du répondant, sa compréhension de l'enquête, tout en l'encourageant à agir.

Puisqu'un questionnaire anonyme rassure les participants, nous avons souhaité que le questionnaire le soit. Rappelons à ce propos que les informations demandées portent sur l'institution d'appartenance, le niveau d'étude actuel et le diplôme à préparer. La présentation du questionnaire inclut sa composition, de manière détaillée, et procède à la justification des questions et on reviendra sur l'essentiel de cette phase.

6.3 Composition du questionnaire

Avant d'aborder la composition, la description et la justification de chaque catégorie de question posées, rappelons que ce questionnaire a fait l'objet d'une modification de son contenu. L'ajout d'items dans un questionnaire pendant l'enquête est peu ou pas fréquent, car celui-ci serait logiquement passé en amont par différentes étapes, y compris la phase d'essai. Cependant, nous avons constaté au retour des premiers questionnaires que certains items devaient être revus et améliorés car la nature des réponses n'était pas celle attendue.

En effet, la première version du questionnaire était initialement uniquement destinée aux futurs enseignants en Libye, sa mise en œuvre s'est révélée impossible à cause de la

¹⁹³ On note que cette présentation contient également un double message pour les participants : le premier les remercie de leur aide, tandis que le second les rassure sur la confidentialité des informations fournies.

situation dans le pays. C'est alors que de nouvelles pistes ont émergé : nous avons ciblé davantage le parcours formatif d'enseignants libyens pour certains en poste en Libye (par l'intermédiaire de tiers) et pour d'autres de passage en France.

Nous avons structuré les sections constituant le questionnaire dans l'ordre suivant :

- Données biographiques et profil des enseignants ;
- Études et formation initiale en Libye (1 à 7) ;
- Formation continue et poursuite des études à l'étranger (8 à 15) ;
- Pratiques pédagogiques en classe (16 à 30) ;

6.3.1 Données biographiques et profil des enseignants

Le questionnaire comporte au total 30 questions réparties en quatre sections, dont la première, la plus courte, concerne la collecte de données biographiques personnelles et le profil des enseignants. Cela nous a permis de classer les réponses par âge, lieu de travail, diplôme obtenu et suivant le degré de proximité de la formation avec le domaine de la didactique du FLE. Ce type de question dans cette étape vise aussi à briser la glace entre l'informateur et l'enquêteur (Jocelyn Létourneau, 2006).

6.3.2 Études et formation initiale en Libye

La première question (1) « *Quelle (s) langue(s) avez-vous apprise(s) avant l'université et dans quel cycle scolaire l'avez-vous apprise : **Langue** : Français Anglais Italien Niveau scolaire École primaire 6-11 Collège 11-13 Lycée 13 – 16 Autre* ». Elle concerne la LE acquise avant la formation initiale afin de savoir si cela a un impact sur la motivation et l'apprentissage de la langue française et si une certaine sensibilité à cette question existe.

La question suivante (2) « *Quelle est votre première motivation dans l'apprentissage du FLE ?* », souligne l'importance du facteur motivationnel pour l'apprentissage des langues et se concentre sur les éléments qu'ils soient intrinsèques, extrinsèques ou suprêmes, qui les ont amenés à apprendre le français et à faire de cette langue française leur spécialité dans un pays où l'anglais et l'italien sont les plus répandus. Ils doivent choisir parmi trois catégories de motivation à savoir « *Motivation intrinsèque (Curiosité, satisfaction personnelle)* *Motivation extrinsèque (garant pour un avenir meilleur)* *Motivation suprême (les deux finalités réunies)* ». Nous nous sommes appuyés sur la définition de Richard Ryan et Edward L. Deci (2000), dans le cadre de la théorie de l'autodétermination qui scinde la motivation en

deux types, la motivation autonome (intrinsèque) qui dépend des choix personnels de l'individu, et la motivation régulée par des facteurs contraignants (extrinsèque) qui dépend de contingences externes. Quant à la troisième « la motivation suprême », c'est un terme qui découle de notre initiative et de notre vision sur le fait que la combinaison de ces deux types de motivations s'accompagne de résultats positifs qui distinguent nettement un formé de ses pairs comme nous avons pu l'observer dans notre travail d'enseignant depuis plus de dix ans.

La troisième question (3) concerne le programme « *Quels sont les types de programme que vous avez suivis pendant votre parcours universitaire en Libye ?* ». Il s'agit plus précisément du programme avec lequel les répondants ont été formés au cours de leurs études universitaires. Est-ce un programme en français général, un programme en littérature française ou une méthodologie basée sur la préparation du public à l'enseignement du FLE ?

La question (4) « *Quels sont les types d'exercices que vous avez travaillés en classe lors des activités orales ?* », complète la question précédente, elle permet de définir la méthodologie utilisée par leurs enseignants pendant leur formation. S'agissait-il de la méthode traditionnelle, ou d'une méthode issue de l'approche communicative ou actionnelle ? Ils doivent répondre selon les types d'exercices qu'ils ont eu à effectuer en classe lors d'activités orales, c'est-à-dire hiérarchiser par importance les choix suivants¹⁹⁴.

Question (5) « *Quelles ont été les difficultés que vous avez rencontrées dans votre apprentissage du français ?* ». Cette question porte sur les difficultés d'apprentissage du français et les répondants choisissent parmi les réponses proposées et attribuent une note en fonction de l'importance de la difficulté. Différents items ont été proposés, le classement des réponses par ordre d'importance permet d'identifier les difficultés ressenties par informateurs.

La sixième question (6) « *L'utilisation de TICE dans les cours était : Fréquente Rare Occasionnelle Jamais* », porte sur l'adéquation de la formation en termes d'outils technologiques utilisés. Cette question concerne spécifiquement l'utilisation des TICE en classe, avant de déterminer l'outil choisi parmi les options proposées dans la septième question (7) « *Si la réponse est l'une de trois premières, merci nous préciser laquelle (lesquelles)* », notamment « *un CD, une évaluation sur ordinateur, un laboratoire de langues, une vidéo ou une cassette ou Autre* ». C'est en fonction des réponses que l'on peut en apprendre davantage sur le degré de modernité en termes de structure et de méthodes pédagogiques utilisées lors de la formation initiale en Libye.

¹⁹⁴ Cf. annexe n° 7 : le questionnaire.

6.3.3 Formation continue et poursuite des études à l'étranger

Le but de la huitième question est d'obtenir des réponses sur l'engagement des participants dans la formation continue : « *Avez-vous suivi des stages d'enseignement dans le cadre de la formation continue au cours de votre carrière d'enseignant ?* ». Cette question interroge aussi sur la nature du contenu (si la réponse était « oui ») associé au pays dans lequel la ou les formation·s a/ont eue·s lieu. On est alors en mesure de mieux comprendre les pratiques de formation continue, le cas échéant, et de déterminer plus précisément la nature des activités proposées en matière de mobilité étudiante ou formative et de poursuite des études à l'étranger.

Pour la neuvième question (9) : « *Avez-vous eu l'occasion de travailler en tandem avec un collègue natif de la langue enseignée ?* ». Les enquêtés ici doivent donner leur réponse en la complétant par deux précisions : lors de stage et dans l'exercice du métier. L'objectif est de déterminer l'étendue de l'autonomie professionnelle de ces enseignants. Est-ce qu'ils ont une autonomie au sens de repli sur soi et de travail dans un environnement isolé, ou y voient-ils aussi « une ouverture » (Guy Le Boterf, 2010) grâce au travail avec un collègue ?

La dixième question (10) reprend l'idée d'autonomie et de repli sur soi mais pour bien déterminer la posture de nos enquêtés. Elle soulève la question de la perception que les enseignants ont de leurs collègues locuteurs natifs de français : « *Pour vous, la présence d'un enseignant natif peut : (opter pour plusieurs réponses si besoin) Ajouter de la crédibilité à l'acte didactique Être pratique s'il est bilingue Rassurer les étudiants Ne pas avoir d'effet particulier* ». En d'autres termes : est-ce que la présence de l'enseignant locuteur natif de français est un facteur majeur de crédibilité de l'efficacité de l'acte didactique, ou n'a pas le moindre impact sur le fonctionnement didactique et la réalisation efficace des objectifs d'apprentissage ?

La question suivante (11) : « *La raison de poursuivre votre formation à l'étranger notamment en France est due à : L'absence d'une formation en Libye La qualité et valorisation de ses diplômes L'obligation professionnelle Autres :* », permet d'identifier la/les principale·s raison·s de poursuivre une formation à l'étranger, en particulier en France. Notre double objectif est de vérifier la qualité du programme et des moyens offerts dans les établissements d'enseignement supérieur en Libye, mais aussi de mesurer l'intérêt dans leur engagement dans la formation future. Le choix de *l'absence de formation professionnalisante* en Libye, de *la qualité et la valeur des diplômes français* est un indicateur du programme et de la formation libyens. C'est également un indicateur positif de la présence de facteurs

« constructifs » et « formatifs » que les enseignants peuvent attribuer à la mobilité. Nous avons, par ailleurs, laissé la liberté de choix au cas où il y aurait d'autres raisons.

La question (12) « *La formation vous préparant au monde universitaire français a été acquise : En Libye, avant de commencer vos études en master/doctorat A votre arrivée en France et avant l'université Sur le tas (en même temps que votre entrée à l'université française ou étrangère)* » devrait déterminer le niveau de la LE, indispensable pour la poursuite des études universitaires à l'étranger. Notre objectif ici est de vérifier la place accordée à la préparation académique pour faire des études à l'étranger. Si les réponses révèlent un pourcentage élevé d'enseignants ayant préalablement suivi une formation en Libye pour faire face aux situations quotidiennes de la vie universitaire française et avant de commencer leurs études de master ou de doctorat, cela signifie que les méthodes et outils de la langue française dans ses composantes linguistiques, textuelles et rhétoriques utilisées dans le contexte scientifique à des fins professionnelles leur sont connus et qu'il reste seulement à vérifier l'efficacité du programme.

La question (13) « *Êtes-vous satisfait-e des stages/formations suivi-e-s avant d'intégrer l'université en France ?* » enrichit la question précédente et permet de mesurer le taux de satisfaction des enseignants. Le but est de vérifier l'information et les éléments centraux de la satisfaction dans ces formations ou d'identifier les éléments qui ont conduit à l'expression d'une certaine forme de mécontentement.

La question (14) « *Quelles sont les habiletés que vous auriez souhaité développer avant de commencer vos études supérieures ?* » concerne également le rôle de la formation préparatoire au monde universitaire. Le but de cette question est d'identifier d'une manière hiérarchique les compétences qui auraient dû être développées davantage avant de commencer des études supérieures. Les options de réponse incluent « *La prise de parole* *La rédaction des dossiers* *La présentation d'exposé* *La prise de notes* » ainsi qu'une option de réponse ouverte.

La question (15) « *Pendant les études en France, avez-vous accepté de vous faire aider par des collègues français ?* » porte sur l'attitude des enquêtés lors des études universitaires en France en matière d'autonomie et de besoin académique. Cela permet d'avoir des informations sur la capacité des enquêtés à s'adapter à l'environnement de l'université française ainsi que sur la manière dont ils construisent leurs réseaux professionnels, linguistiques et culturels. La deuxième partie de la question implique une hiérarchisation des réponses suggérées sur : le « *Manque d'informations, Les difficultés de compréhension, Pour vous rassurer/vérifier votre compréhension de la langue, La difficulté à prendre des notes, Pour vérifier l'orthographe des*

mots-clés et/ou votre prise de notes et Autres (précisez) ». La demande d'ordonner les réponses vise simplement à déterminer le contenu disciplinaire du programme de français de l'Université en le comparant aux compétences recherchées par les participants et exprimées à la question précédente. Les réponses obtenues peuvent nous permettre de vérifier davantage le degré d'adaptation de ces participants à l'environnement universitaire à l'étranger.

6.3.4 Pratique pédagogique en classe

La première question de cette catégorie est la question (16) : « *Depuis quand vous exercez le métier d'enseignant ? 3 ans, de 1 à 2 ans, un an, moins d'un an* ». Elle concerne l'expérience des répondants dans l'enseignement. Le but est d'obtenir des informations pour comprendre certains items en lien avec leur pratique enseignante.

La question (17) : « *Dans votre établissement, assurez-vous d'autres fonctions ? Direction avec ou sans décharge horaire d'enseignement Autre, précisez :* » concerne les tâches non-didactiques. L'enseignant est-il simplement un professionnel de son domaine ou doit-il s'acquitter d'autres tâches dans l'exercice de ses fonctions ? L'objectif est d'identifier les différents types de contraintes, le cas échéant, susceptibles d'affecter sa pratique.

Étant donné que la LM (langue maternelle) joue un rôle déterminant dans l'enseignement / l'apprentissage d'une langue étrangère (Rémy Porquier, 1989), les questions 18 à 21 permettent de vérifier et d'apporter des éléments de réponse à cette réalité. À la question (18) « *Utilisez-vous votre langue maternelle dans les cours ? Toujours De temps en temps Souvent Rarement* », l'ensemble des réponses reflète la posture des répondants : monolingues ou plurilingues. L'utilisation de la LM dans la salle de cours, la fréquence de cet usage et dans quelle situation, sont autant d'informations ciblées dans la deuxième partie de la question : « *Si vous y avez recours, merci de nous dire pourquoi ou de justifier avec des exemples* ». Dans la même optique, la question (19) « *Les élèves en classe, prennent-ils appui sur d'autres langues pour comprendre ou produire ?* » cherche à déterminer dans quelle mesure les formateurs prennent en compte le rôle des autres langues parlées par les futurs enseignants dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Voici les choix proposés : « L'arabe libyen L'anglais L'italien Le berbère Autre (précisez) : ».

La question (20) : « *Quelle est la langue la plus utilisée lors d'échange : entre les étudiants en classe/ entre les étudiants et vous/ entre vous et les collègues* » renseigne davantage sur le rôle et la position des autres langues vis à vis des interactions entre enseignant et formés en reprenant les mêmes langues que la question 19. Enfin, la question (21) « *À quelle fréquence tolérez-vous l'utilisation de la langue maternelle en cours ? Très souvent Pas souvent De*

temps en temps □ *Jamais* » concerne le degré de tolérance linguistique dans l'utilisation de la LM. L'enseignant est-il favorable à l'utilisation d'une/de langue-s, autres que le français en classe ou préconise-t-il d'empêcher cette pratique ? Cela indique la posture de l'enseignant et surtout la nature de la méthode d'enseignement utilisée.

À partir de la question (22) sont abordées les pratiques/activités de classe. « *Quelles sont, les activités les plus appropriées au développement d'une compétence communicative en langue étrangère ?* » est une question ouverte en rapport avec la place de l'oral en classe. Elle doit nous permettre particulièrement d'examiner les activités les plus fréquemment utilisées pour stimuler la compétence orale. Le nombre et le type d'activités les plus utilisées détermineront dans quelle mesure nos enquêtés acquièrent la technique d'enseignement oral, ainsi que la place de cette compétence dans l'enseignement des langues de l'échantillon d'informateurs.

L'un des éléments visés par nos questions porte sur la compréhension de la posture enseignante. Ainsi, dans la question (23) : « *Pour un rythme d'apprentissage entreprenant (dynamique), avec quelle posture êtes-vous le plus d'accord : □ Solliciter le groupe d'une manière active et synchronisée pour garantir l'avancée des tâches. □ Faire à la place de l'apprenant (s'il faut) la tâche à effectuer. □ Formuler des savoirs et apporter une aide ponctuelle et éviter de donner les réponses. □ Proposer des activités ludiques, le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner* ». Il s'agit de comprendre la posture directive/transmissive envisagée par les informateurs, pilotage serré de l'avancée de la tâche ou posture d'accompagnement dans laquelle l'enseignant fournit de l'aide et du temps suffisant aux formés pour travailler.

Les questions (24) et (25) portent sur les supports utilisés. *L'enseignant utilise-t-il le manuel dans son enseignement et avec quelle fréquence ? et utilise-t-il aussi des documents authentiques en complément du manuel ?* Ces questions seront mieux détaillées lors de l'entretien, qui inclut des réponses complémentaires concernant le type de document authentique et indiquera également si l'enseignant a suivi des stages ou des formations sur l'utilisation du manuel. Dans tous les cas, ces deux questions renseigneront en partie sur la nature des pratiques enseignantes à cet égard.

La question (26) « *Enseignez-vous des contenus relevant de la discipline de la didactique du FLE ?* »

□ *Oui l'intitulé (du contenu) :*

□ *Non* », est une question fermée avec justification (si oui). Elle explore le contenu didactique des langues étrangères, au-delà du contenu requis dans tout apprentissage des

langues étrangères, en tant que discipline visant à acquérir des compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques. Avec cette question, on appréhende l'organisation du programme proposée en formation de manière plus explicite. Ainsi, il est question de savoir si leur formation menant à l'enseignement inclut des compétences et des connaissances didactiques pour faciliter l'enseignement de la LE. La réponse affirmative d'un grand nombre d'enseignants à cette question sera considérée comme indicateur de l'adaptation du programme aux fondamentaux du domaine de la didactique des langues et des méthodologies actuelles.

La question (27) concerne les outils technologiques de l'éducation utilisés : « *Avez-vous recours aux TICE ? Si oui, la-lesquelle(s) ? ... Dans quelles activités ? ...* ». La non-inclusion des outils technologiques d'informations dans le programme de DFUT a été démontrée plus haut lors de l'analyse de ce dernier. Ainsi, le but de cette question est de déterminer l'utilisation personnelle de TICE par les enseignants et l'intégration de ces outils dans les séquences pédagogiques. En revanche, un nombre significatif de réponses négatives indique l'existence d'une lacune dans le processus d'enseignement en termes de renouveau pédagogique et de mise à jour des pratiques enseignantes.

Les trois dernières questions sont des questions ouvertes qui nous permettent de cerner le point de vue des enseignants concernant le processus de formation des enseignants de FLE en Libye. La question (28) « *Que faut-il prendre en compte dans une formation pour développer des compétences professionnelles préparant au métier d'enseignant ?* » est un espace ouvert permettant aux répondants d'exprimer librement les éléments qui sont pour eux à prendre en compte pour une formation plus professionnelle des futurs enseignants. Les réponses sur les pratiques enseignantes et le développement du savoir des enquêtés fournissent des éléments à extraire et à analyser ultérieurement. Par exemple, l'autonomie ainsi que les pratiques réflexives sont également des éléments ciblés par le questionnaire et les citer dans les réponses reflète à quel point les enseignants-enquêtés sont conscients de l'importance de ces éléments pour les futurs enseignants et l'évolution de leur carrière.

Les questions 29 et 30 renseignent sur les besoins formatifs. La question (29) « *Quelles sont les problèmes de l'enseignement du français en Libye ?* » concerne les problèmes d'enseignement les plus importants pouvant entraver l'apprentissage et l'enseignement du FLE en Libye. L'avis des participants est également requis dans la dernière question (30) : « *Que doit-on faire pour résoudre ces problèmes ?* » dans laquelle les informateurs peuvent s'exprimer sur les points jugés les plus pertinents dans la formation en termes de solutions.

6.4 Analyse des résultats

Le traitement de données repose sur la conversion des réponses du questionnaire en un format approprié pour l'analyse. Bien que la validation des données ait été mise en œuvre au cours de la période d'enquête, nous ne sommes pas à l'abri d'erreurs survenant à chaque étape du traitement. La vigilance a donc été de mise afin d'appliquer, si nécessaire, des mesures correctives pour maintenir ou améliorer la qualité des différentes étapes. Nous rappelons que sur les 50 questionnaires envoyés, 50 ont été retournés.

Dans tous les cas, nous utiliserons une analyse linéaire et transversale des thèmes abordés dans les questions et les réponses des informateurs. Le nombre de questions restées sans réponse sera toujours indiqué par l'abréviation PDR (pas de réponse). Nous procéderons à une analyse « question par question » avant de conduire une analyse croisée de 49 questionnaires¹⁹⁵ des 50 collectés,

Comme nous l'avons vu, nous adoptons une méthode analytique ou plus précisément une application de celle de Laurence Bardin (édition de 1977)¹⁹⁶, pour analyser les réponses aux trois dernières questions du questionnaire qui sont des questions ouvertes où de multiples thèmes peuvent apparaître. Dans un premier temps nous intéresserons au contenu des réponses, c'est-à-dire les thèmes qui apparaissent, dans un deuxième temps, nous en analyserons la forme c'est-à-dire la façon dont ces thèmes sont traités et commentés selon trois critères : l'intensité avec laquelle les thèmes sont abordés, leur orientation par rapport au cadre théorique de la thèse et le niveau linguistique à l'écrit des participants. Ce principe d'analyse sera essentiellement employé pour l'analyse des entretiens.

6.4.1 Données biographiques et profil des enseignants

La différenciation des pratiques pédagogiques a été le point de départ pour comprendre la spécificité des enseignant·e·s libyen·ne·s de FLE du fait qu'il existe une relation évidente entre les différentes pratiques pédagogiques avec l'âge, le lieu de travail, le niveau d'études (diplôme) et l'institution qui l'a décerné. En ce qui concerne la distinction homme/femme, nous

¹⁹⁵ Un questionnaire a été définitivement exclu parce qu'il comportait seulement la moitié des réponses aux questions et que ces réponses étaient inexploitablement parce que l'écriture étaient indéchiffrable.

¹⁹⁶ Reprise dans les recherches des doctorants de Jean-Paul Narcy-Combes depuis.

l'avons considérée comme un facteur secondaire pour l'enquête¹⁹⁷. La figure suivante nous permet de visualiser la répartition des informateurs en fonction de l'âge, sauf pour 5 enseignants qui n'ont pas répondu à cette question.

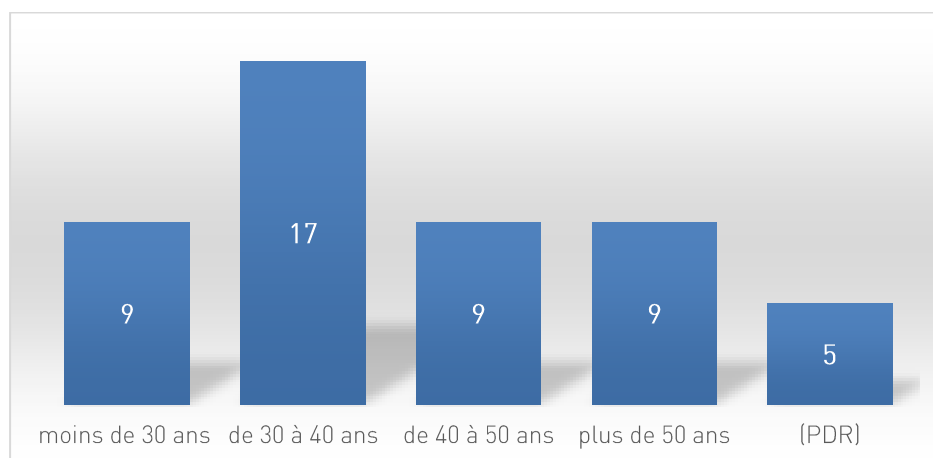


Figure 18 : L'âge des enseignants participants.

La représentation graphique indique une majorité d'enseignants âgés de 30 à 40 ans presque deux fois plus que dans les autres tranches d'âge. Cela s'explique par le besoin d'enseignants de français au secondaire après 2007 en relation avec la période historique évoquée plus haut où l'enseignement du français avait été supprimé du système éducatif puis réintégré. Si l'on regroupe les catégories, en particulier celles de 30 à 50 ans, nous pouvons constater qu'un peu plus de la moitié de l'échantillon est relativement jeune.

En ce qui concerne la certification, le champ de spécialité ainsi que le pays d'étude, un seul des enseignants-répondants a effectué des études supérieures dans un pays étranger non-francophone. Cinq d'entre eux révèlent un parcours supérieur au sein de l'AHE¹⁹⁸ en Libye et neuf n'ont pas souhaité donner d'information sur le lieu de l'obtention des diplômes. Les six enseignants que nous nous venons de citer font partie des 23 enseignants qui indiquent dans les réponses, un parcours dans une discipline autre que la didactique des langues (DDL), ce qui représente près de la moitié de l'échantillon. Le tableau suivant répertorie clairement les réponses obtenues à cette question.

¹⁹⁷ Nous ne souhaitons pas accorder une attention particulière à la distinction homme/femme, ni nier son importance dans une autre étude, notamment pour confirmer ou infirmer l'idée communément admise par la communauté internationale que l'effectif féminin est supérieur dans l'exercice de la profession d'enseignant de langues.

¹⁹⁸ L'Académie de Hautes Études.

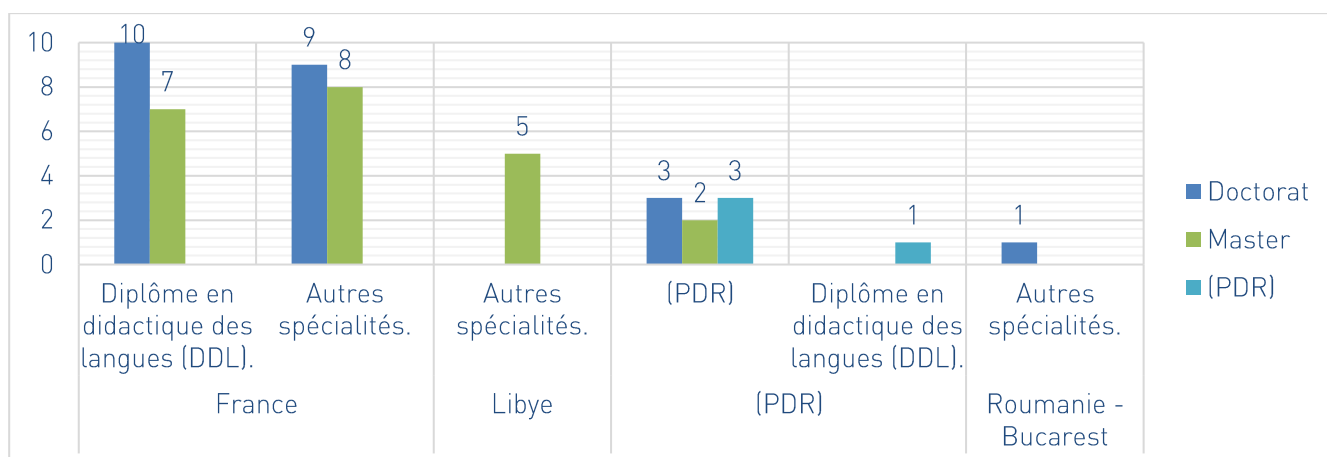


Figure 19 : Type de diplômes obtenus et pays d'obtention.

La pertinence des diplômes et leur proximité avec le domaine de l'enseignement est l'information la plus importante pour notre travail. La présentation graphique qui montre un total de 18 diplômes en rapport avec le domaine didactique. Ainsi, cinq répondants ont seulement indiqué le type de diplôme obtenu (maîtrise ou doctorat) tandis qu'un enseignant n'a fourni des informations que sur la discipline sans en préciser le niveau ni le pays, trois n'ont donné aucune information. La présence dans l'échantillon, de 23 enseignants titulaires d'un diplôme dans une autre spécialité que la DDL reflète la diversité des parcours aboutissant à l'enseignement des langues (linguistique, littérature, phonétique, traduction)¹⁹⁹.

Nous soulignons cependant que la recommandation des responsables de l'enseignement et les objectifs de la politique linguistique, doivent être cohérents avec les besoins du marché du travail libyen, qui attend des professionnels de langue, dotés d'une bonne maîtrise de langue, des professionnels spécialisés dans la préparation de cours, la conception de programmes, la mise à niveau des approches et méthodes, la maîtrise des techniques et procédés didactiques ainsi que du matériel didactique.

Parmi les informations recherchées figure aussi le lieu de travail. Là encore, la différence entre les enseignants enquêtés tient au nombre des universités libyennes. Le français est présent en tant que département autonome dans huit universités (Tripoli, Garian, Zaouïa, Misrata, Sabratha, El Beïda, Benghazi et Koufra), et en tant que langue optionnelle dans 4 autres établissements d'enseignement supérieur (Yefran, Zouara, Syrte et Derna). Le graphique suivant montre la répartition des enseignants sur les différents lieux de travail avec une analyse croisée permettant de préciser la spécialité de domaine didactique.

¹⁹⁹ Christian Puren (2007 : 19-20) avait déjà évoqué la didactique des langues pour en définir la complexité. Selon cet auteur « [...] depuis quelques années la problématique dominante en méthodologie – du FLE tout au moins – concerne la multiplication, la diversification, la variation, la différenciation, ou encore l'adaptation des modes d'enseignement / apprentissage, et que dans ce sens aussi [...], la DLE se retrouve « à la croisée des méthodes » ».

On remarque seulement 36 réponses à cette question puisque 5 enseignants qui n'ont pas de diplôme en DDL n'ont pas précisé leur lieu de travail, que 6 qui ont un diplôme en DDL, n'ont pas précisé non plus leur lieu d'exercice et que deux n'ont pas répondu à la question.

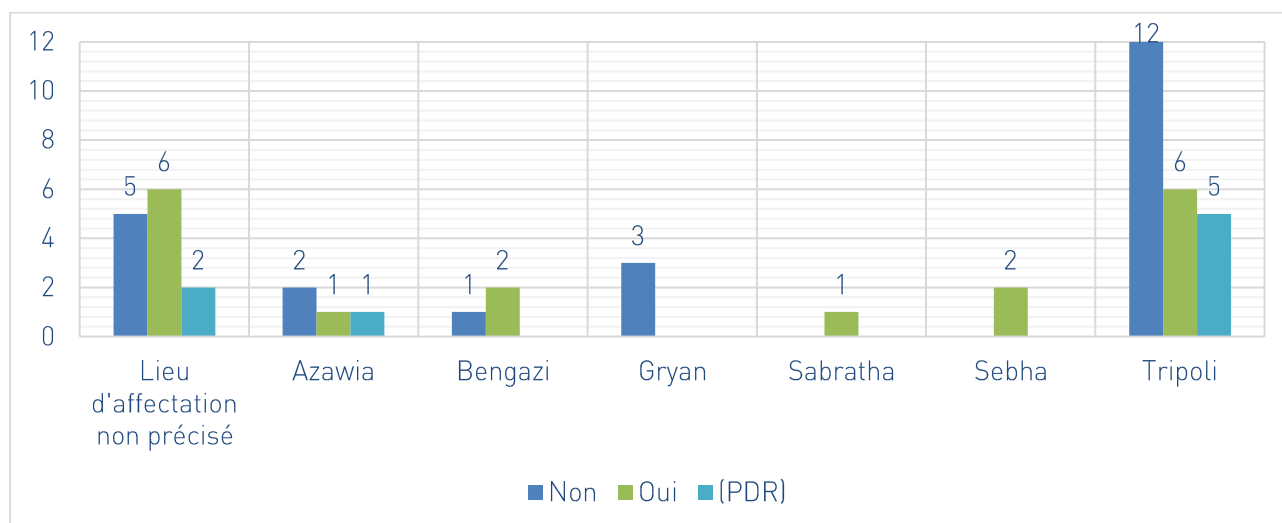


Figure 20 : Lieu d'affectation des enseignants-enquêtés dans les universités libyennes et leur spécialité en didactique des langues.

Le nombre important d'enseignants affectés à l'Université de Tripoli s'explique par l'importance de la structure dans le pays et par le nombre supérieur d'envois de questionnaire aux enseignants de cette université.

Dans la section suivante, nous intéresserons de plus près aux informations liées à la formation initiale des enseignants en analysant des éléments dégagés à partir des réponses au questionnaire.

6.4.2 Études et formation initiale en Libye

Cette partie du questionnaire analyse les réponses liées aux expériences des répondants lors de leur formation initiale et à leurs expériences d'apprentissage dans l'acquisition du français et regroupe les questions de 1 à 7 (Cf. 6.3 : p.206).

Concernant les langues apprises avant les études universitaires, les résultats obtenus sont les suivants :

Langue	Nombre de Répondants	Niveau scolaire		
		École primaire	Collège	Lycée
Français	12	-	5	7
Anglais	18	-	12	6

30 enseignants ont appris une LE avant de commencer le parcours universitaire. L'anglais est en tête du classement. Tout comme l'anglais, la langue française a été apprise dans

l'enseignement secondaire et préparatoire, et elle ne figure pas au cycle primaire. Il serait intéressant de savoir dans quelle mesure les enseignants ayant étudié le français (12 enseignants) et l'anglais (18 enseignants) avant de commencer la formation universitaire ont tiré profit de cet apprentissage. La question posée ne permettait pas d'en savoir davantage sur ce point qui n'est cependant pas central dans notre étude.

L'aspect motivationnel en formation initiale (question 2) donne les résultats suivants : 21 enseignants ont été incités à apprendre le français par ce que nous avons appelé « une motivation suprême », tandis que 10 d'entre eux déclarent avoir des motivations extrinsèques provenant de sources externes, qu'il s'agisse d'individus, de matériel ou d'informations pouvant prendre la forme de récompenses et de stimuli physiques ou moraux. 17 entre eux déclarent des motivations intrinsèques, c'est-à-dire caractérisées par le désir d'entreprendre une tâche uniquement pour le plaisir qu'elle procure ou dans le but de rechercher un gain matériel, moral ou culturel. Le graphique ci-dessous indique la répartition des choix selon leur motivation.

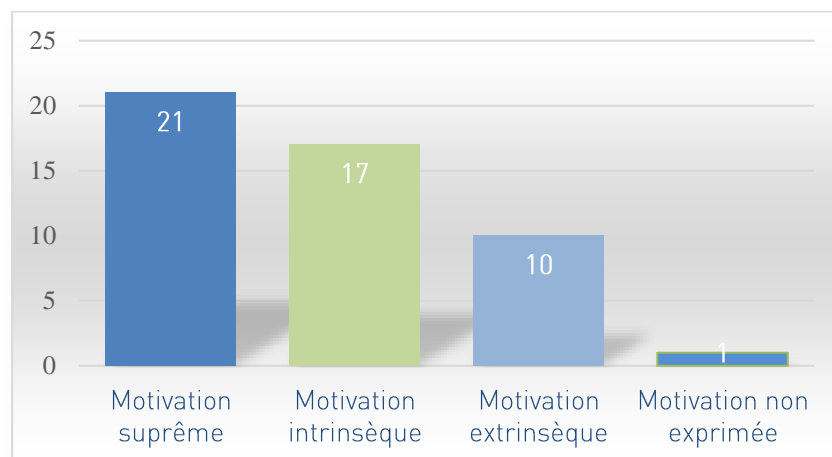


Figure 21 : Taux des différents types de motivations chez les enseignants-enquêtés lors de la formation initiale.

Cela nous amène à dire que l'apprentissage et la formation des répondant·e·s libyen·ne·s répond à la fois à un objectif externe qui motive leurs actions pour y parvenir et aussi à un objectif interne. L'émergence de motivations intrinsèques est plutôt significative dans le sens où ce type de motivation s'accompagnent généralement d'une autonomie d'apprentissage et assurent ainsi, la prise en main du pilotage de la formation (Georges Lerbet, 1992). Brigitte Albero (2003 : 8) évoque l'ensemble des motivations intrinsèques comme « *le moteur le plus puissant de la dynamique de formation* ». Pour cette auteure, le dynamisme de ces motivations découle principalement de l'anticipation des objectifs à atteindre, ainsi que des bénéfices

matériels et/ou symboliques. Sur cette base, l'augmentation de l'offre sur le marché du travail pendant une certaine période explique le taux de motivation élevé des enseignants enquêtés afin de combler les postes vacants qui, jusqu'à récemment, étaient occupés par des enseignants francophones des pays voisins de la Libye. Le taux élevé de motivation inclut également l'aspect stylistique et esthétique de la langue et de la culture française.

Les informations recueillies à la question 3 sont hiérarchisées par rapport au programme en français général (FG), au programme en didactique et méthodologie (DM) et enfin au programme en littérature française (LF). Les résultats sont indiqués dans le graphique suivant :

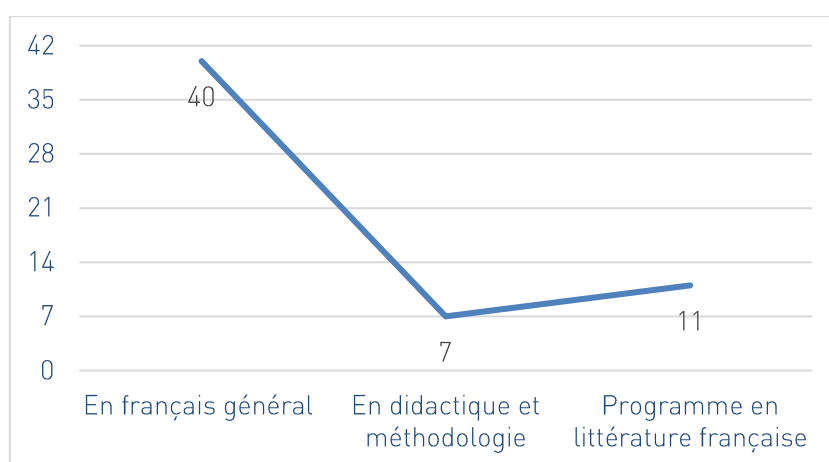


Figure 22 : Le programme suivi en formation initiale.

Tous les participants ont répondu à cette question, soit les 49 enseignants ; le nombre total des réponses selon la figure est dû au fait qu'un enseignant a pu sélectionner plus d'une seule réponse. Il en ressort que l'enseignement/apprentissage de la langue française en Libye s'inscrit dans un cadre relativement classique surtout en ce qui concerne le programme des universités. Le résultat montre aussi que 40 enseignants ont suivi un programme de français général. Ce chiffre confirme certaines des conclusions présentées dans le cadre théorique de cette recherche portant, dans une certaine mesure, sur le manque de cohésion dans les programmes de formation initiale d'enseignants.

Les réponses permettent également de constater que l'apprentissage/enseignement se caractérise par un intérêt pour la littérature, comme en témoigne le choix de 11 enseignants. Il ne faut pas oublier que le processus de formation avec ce type de programme peut parfois conduire à une approche non communicative ou actionnelle car ce même processus s'appuie la

plupart du temps sur des connaissances littéraires et non sur un savoir construit par les étudiants qui par conséquent ont peu d'expérience dans l'application de méthodes actives²⁰⁰.

Outre l'enseignement général de la langue et de la culture française dans la formation initiale et l'orientation disciplinaire de certains de ses programmes, le champ de la didactique occupe également une partie des choix liés aux enseignants-répondants. 7 d'entre eux ont affirmé que la formation initiale les a bien formés au niveau des connaissances méthodologiques pour l'enseignement des langues. Ici, il est important d'en savoir davantage sur ces enseignants par une analyse croisée. Nous nous basons sur les figures suivantes pour illustrer les groupes d'âge des enseignants en fonction de trois types de programmes suivis en formation initiale.

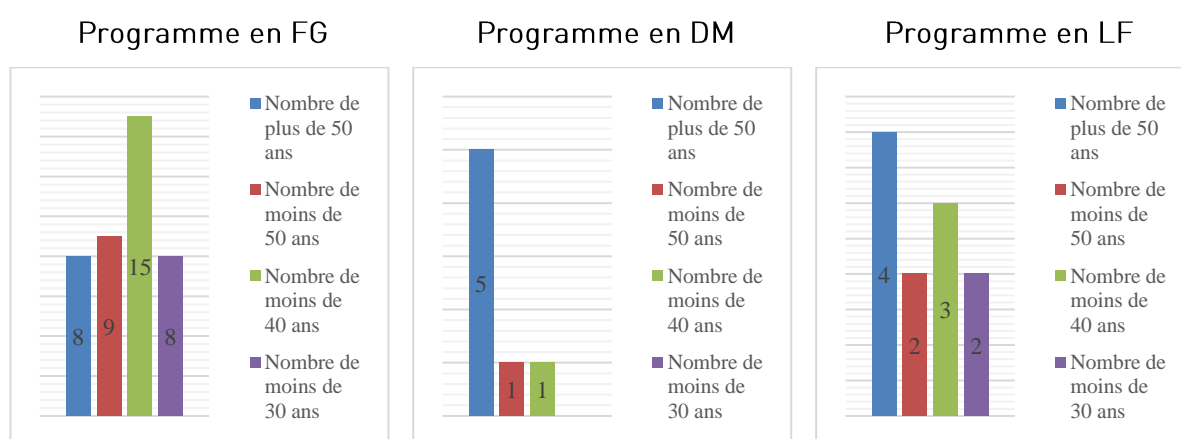


Figure 23 : Le type du programme suivi selon et la variable d'âge.

Dans ce tableau, il est intéressant de remarquer que la proportion d'enseignants de plus de 50 ans ayant suivi le programme de didactique et méthodologie est de 5 sur 7. On peut établir une relation avec le contexte libyen de l'époque : cette formation fut mise en place entre les années 65 et 88 pour préparer les futurs enseignants à l'exercice du métier conformément à l'objectif principal de la formation initiale dans les universités libyennes à cette époque (Cf. 2.2.1.2 : p. 62). Cela nous semble être une initiative dans la bonne direction car il s'agissait d'une action permettant d'acquérir les compétences nécessaires à une activité d'enseignement et donnant également à l'individu les qualifications nécessaires pour exercer les fonctions pour lesquelles il se préparait.

²⁰⁰ Nous avons déjà mentionné que l'UT consacre 208 heures à l'étude de la littérature française, soit 8% du total du programme de formation. Nous pouvons considérer le programme avec un tel volume horaire est orienté vers le développement de compétences et de connaissances littéraires, ce qui signifie que le développement de compétences de communication et d'interaction n'est pas prioritaire.

Pour la répartition de la variable d'âge en relation avec les formations suivies, il faut également noter l'absence d'enseignants ayant bénéficié d'une formation axée sur la didactique des langues et les méthodologies notamment pour le groupe des moins de 30 ans.

Cela vient renforcer les conclusions que nous avons tirées du programme de l'UT, et légitime notre volonté de proposer dans le présent travail, un programme comprenant un contenu disciplinaire intégrant la didactique des langues à l'apprentissage du français en formation initiale.

11 enseignants répartis dans toutes les classes d'âge, ont précisé qu'ils avaient suivi le programme de littérature française. Il ne s'agit pas d'une spécialisation proprement dite en littérature mais d'une orientation dominante, d'un programme incluant principalement une étude approfondie de la littérature, dans des départements dotés de cette spécialisation de 1956 à nos jours ; ces départements étaient désignés sous les noms de *Département de langue et de littérature françaises* et *Département de langue et de littérature anglaises* jusqu'en 1985.

Cette présence de la littérature à cette époque n'est peut-être pas une coïncidence. Elle est plutôt enracinée dans l'enseignement des langues. Marie-Claude Albert et Marc Souchon (2000 : 9) ont consacré un ouvrage pour montrer cette réalité dans lequel ils disent que : « L'enseignement d'une langue étrangère a été souvent associé à l'utilisation de textes littéraires écrits et/ou oraux en langue cible. Les situations pédagogiques changent, les objectifs, les méthodologies, les moyens techniques évoluent, mais par-delà ces transformations, on retrouve, sous des formes variables, cette relation entre enseignement de langue et littérature. Force est de constater qu'il s'agit d'un lien privilégié ». Il faut dire que la conception de programmes académiques dans ce domaine a évolué, tout comme l'évolution et l'intégration méthodologique et disciplinaire. Les programmes de formation et d'apprentissage des langues étrangères sont par conséquent riches en matière littéraire, conformément aux approches plus larges et plus complètes du programme d'enseignement de l'époque.

Il semble important de connaître les activités orales pratiquées par les enseignants lors de leur formation initiale, c'est ce que nous avons essayé de savoir dans la question 4. La mise en lumière de ces activités reflète ici leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères qui permet aux formés de renforcer leurs connaissances, d'établir et d'interagir avec les autres et avec le monde et de se mettre en valeur en tant que personne et en tant que sujet social. La méthodologie retenue pour la formation initiale d'une grande partie des enseignants enquêtés, est principalement axée sur des méthodes caractérisées par des exercices d'écoute suivis de répétition, de compréhension, de mémorisation et de production libre. 20

d'entre eux déclarent avoir été formés avec des pratiques pédagogiques relativement traditionnelles même s'il existe une production libre qui s'inscrit dans une pratique plutôt communicative. L'analyse donne la figure suivante (plusieurs réponses possibles) :

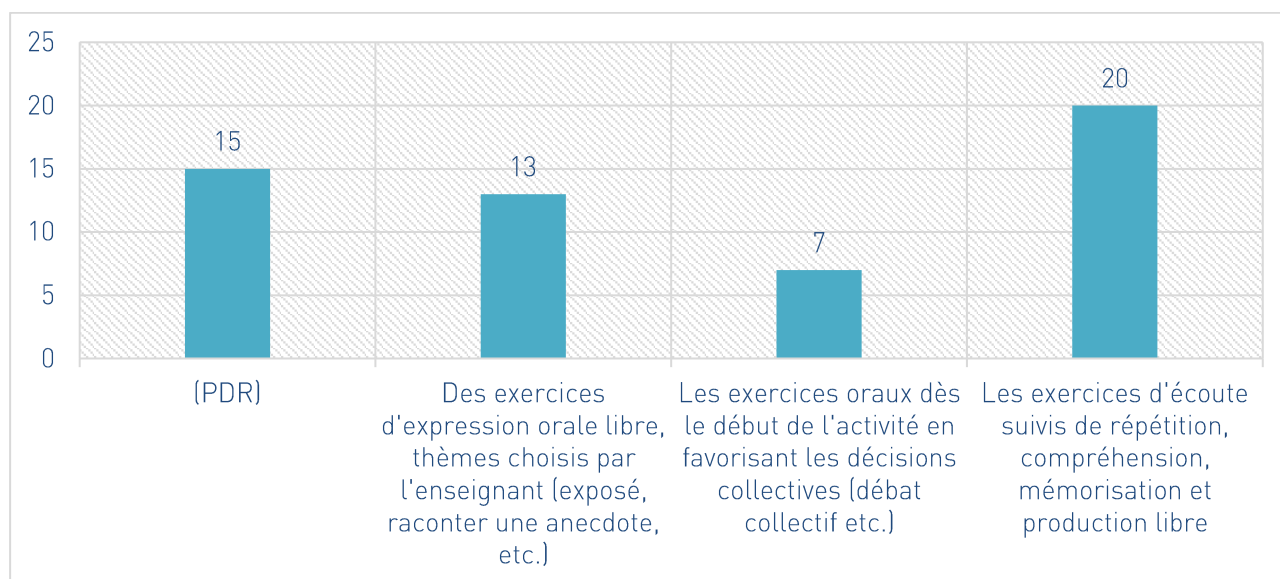


Figure 24 : Activités orales en formation initiale des enseignants enquêtés.

Au regard des réponses obtenues, le dispositif de la formation initiale suivie comprenait également des méthodes d'enseignement axées sur l'approche communicative.

Sur les 40 réponses, 20 montrent une méthode essentiellement traditionnelle caractérisée par les directives de l'enseignant malgré des activités proches d'une méthodologie audio-orale et audiovisuelle se basant sur des phases : écoute, répétitions, compréhension et exploitation (Claude Germain, 1993). L'autre moitié (7 + 13) des réponses montre une pratique s'appuyant principalement sur une approche communicative ; pour 13 enseignants, il s'agit d'exercices de conversation libres et individuels avec des sujets imposés et pour les 7 autres, d'exercices oraux dès le début de l'activité pour favoriser la prise de décision en groupe (discussion de groupe). 15 participants n'ont pas souhaité répondre à cette question et certains des participants ont coché plus d'une réponse dans leurs choix.

On peut déduire de ces résultats que la formation initiale des enquêtés a connu deux voies pédagogiques : la première concerne une méthodologie plus traditionnelle où l'apprenant reste plus passif... et la seconde se base sur une méthodologie davantage communicative dans laquelle on demande à l'apprenant d'être plus créatif dans son expression orale et de produire davantage à l'oral de manière fluide. Le recours à une telle approche ou méthodologie dans la formation initiale des enseignants montre un impact direct sur leur pratique enseignante, à laquelle nous avons fait référence dans le cadre théorique.

Les répondants ont été confrontés à des difficultés différentes, lors de l'apprentissage du français. Le graphique suivant donne une vision synthétique des réponses à la question 5.

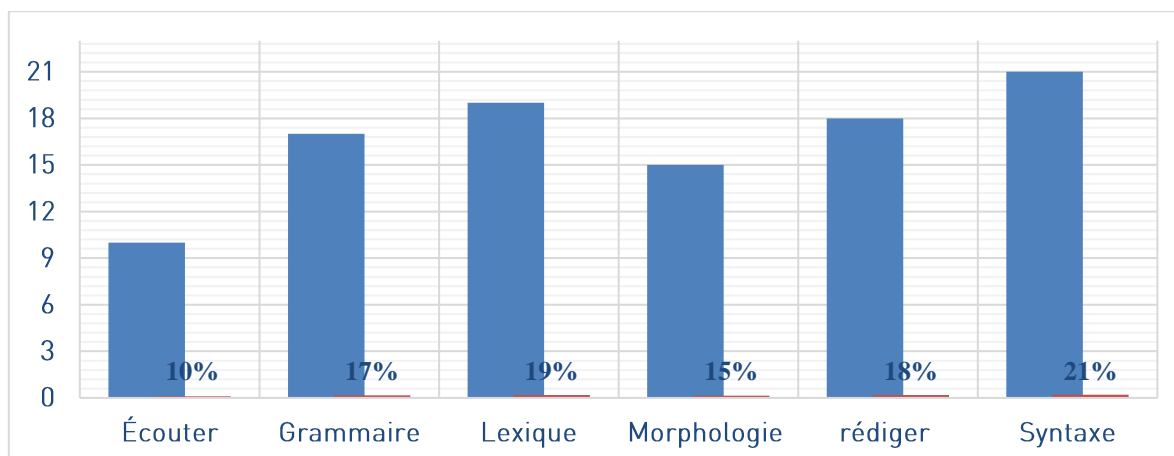


Figure 25 : Les proportions de répondants et les difficultés rencontrées lors de la formation initiale.

Les réponses ont été reçues et classées en fonction de l'importance des difficultés rencontrées lors de la formation universitaire qui a préparé les enseignants. Les résultats présentés sous forme de pourcentages ont montré un taux élevé de 21 % concernant la syntaxe, c'est donc la syntaxe qui engendre le plus de difficulté, suit le lexique avec 19 %, l'écrit avec 18 %, ensuite la grammaire avec 17 %.

Les réponses à cette question illustrent également la charge horaire consacrée à l'enseignement de la grammaire et la syntaxe. Ce taux découle dans une certaine mesure de l'utilisation de la méthodologie d'enseignement traditionnelle, présentée dans l'analyse du programme au chapitre II, dans laquelle la grammaire explicite est l'une des caractéristiques les plus importantes. Les données sur les difficultés ressenties nous indiquent que l'écrit est jugé difficile (18%)²⁰¹. Deux répondants ont ajouté deux autres difficultés rencontrées qui n'étaient pas incluses dans les choix de réponses : le système orthographique du français, d'une part, et la phonétique et le système phonatoire français, de l'autre.

Ces réponses sont des indicateurs qui montrent comment développer ces compétences. Dans le contexte de la formation initiale du public libyen, la question peut se poser d'abord dans la façon de développer les compétences écrites et surtout orales, qui constituent l'objectif principal de tout apprentissage des langues étrangères à savoir : *apprendre à communiquer*, (Jean-Pierre Robert, 2008) pour qu'ensuite d'autres compétences puissent être développées,

²⁰¹ Bien que les difficultés rencontrées soient liées, entre autres, aux six éléments apparus, seule la compétence écrite, en raison de son importance pour ce travail, sera au centre de notre attention et nous la traitons plus en profondeur dans les dernières questions. Ce ne sera pas seulement une composante analytique du questionnaire, mais aussi un élément à prendre en compte dans le futur programme de formation des enseignants de FLE.

indispensables pour atteindre l'objectif professionnel de formation des futurs formateurs, qui est d'*enseigner à enseigner*, (Mariella Causa : 2007).

Des deux questions 6 et 7 découlent toutes les interrogations techniques liées à la réalité de la formation initiale suivie par ces enseignants en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Les choix pour les réponses comprenaient les outils utilisés dans les universités en Libye ainsi que la réponse qui permettait de constater si les répondants avaient bénéficié de l'évolution technique de TICE, introduit par l'option « autre »²⁰².

Le processus d'analyse des réponses est le suivant :

- 1) Le compte rendu des données générales de tous les répondants.
- 2) L'analyse croisée de ces résultats
- 3) L'identification des outils TICE récurrents.

47 réponses ont été obtenues pour lesquelles on a utilisé une double lecture, à savoir, « la fréquence totale », ce qui renvoie à l'ensemble des répondants et « le pourcentage ».

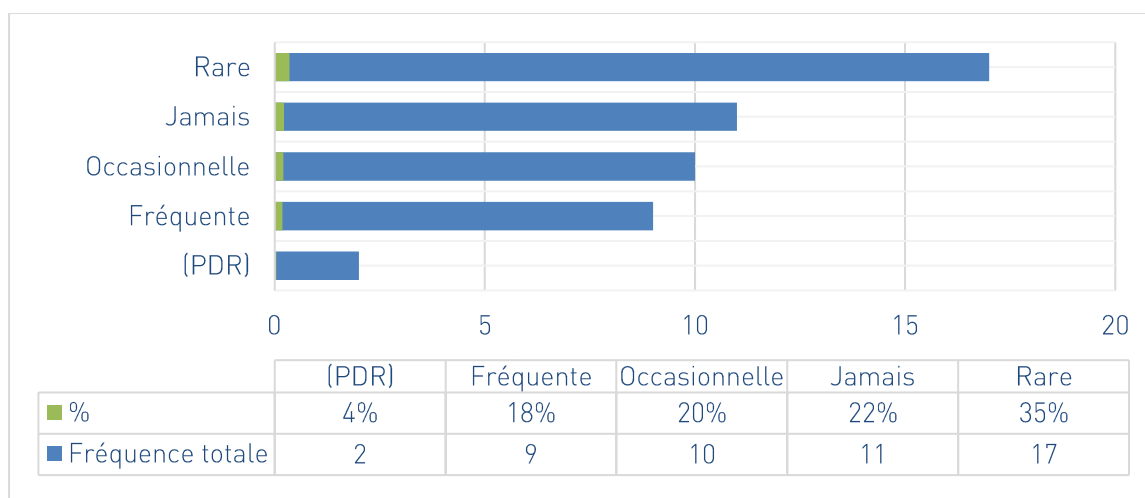


Figure 26 : Usage de TICE en formation initiale des enseignants.

17 répondants (soit 36 %) ont admis que les outils liés aux technologies de l'information éducative n'étaient présents que rarement dans leur formation, alors qu'ils étaient présents dans la formation de 9 répondants (19 %) avec une utilisation « fréquente ». Les ratios restants étaient presque égaux, entre 11 enseignants (soit, 23 %) qui assuraient n'avoir « jamais » eu

²⁰² Le contexte d'enseignement de langues libyen comprend des outils audio, audiovisuels, électroniques ou technologiques tels que laboratoires de langues, clips vidéo, cassettes, etc., qui diffèrent naturellement des outils TICE connus aujourd'hui comme (manuels numériques, internet et objets connectés, etc.). Nous avons bien évidemment essayé de clarifier ce décalage temporel technologique lors de la distribution du questionnaire et le lancement de chaque entretien.

l'occasion d'utiliser ces outils pendant la formation et 10 qui avaient bénéficié d'une formation contenant des outils technologiques pour un usage « occasionnel »²⁰³. Cette dernière option constitue un signal important en raison de son taux qui dépasse 21%.

Le graphique nous a également permis de faire la lumière sur la formation initiale des enseignants enquêtés et de conclure qu'elle n'est pas réalisée de la même manière, ni avec le même programme qui varie d'une université à l'autre. Ce sont des indicateurs cohérents dans une certaine mesure, avec l'analyse effectuée à la question (3). Bien que les formations initiales soient assez différentes, l'usage des outils technologiques semble le même partout. Cependant, il est prématuré à ce stade de dire si l'intégration ou non de ces supports a eu un impact sur le niveau de compétences des futur·e·s enseignant·e·s libyen·ne·s notamment ceux et celles licencié·e·s du DFUT. Une analyse croisée avec la variable « âge » permet de situer ces indicateurs dans le temps par rapport au contexte dans le pays comme le montre le graphique ci-dessous.

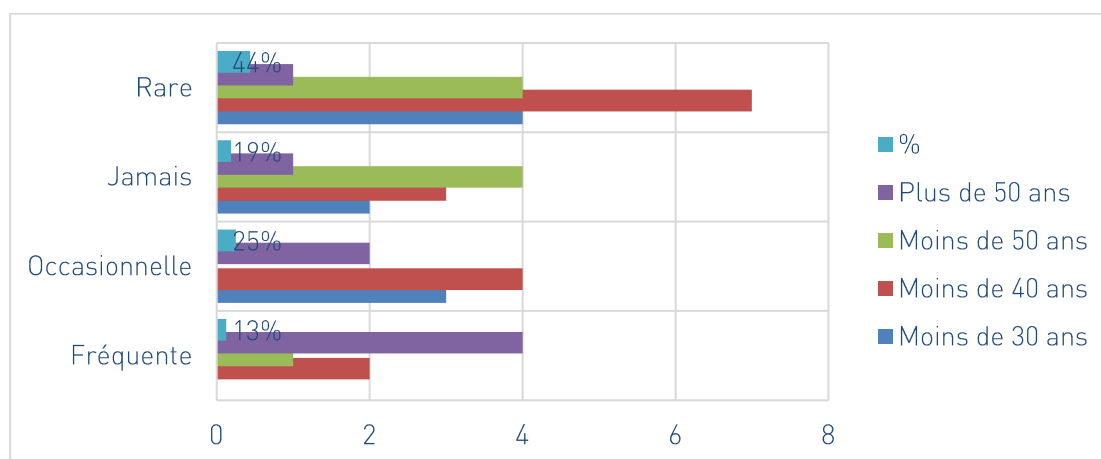


Figure 27 : Usage de TICE en formation initiale des enseignants enquêtés en fonction de la variable « âge ».

L'analyse de ce graphique relève que l'usage de technologie de la communication est largement plus fréquent dans les formations initiales des enseignants de plus de 50 ans. Ce résultat dépasse de loin l'opinion exprimée par les enseignants de toutes les autres tranches d'âge. En revanche, à l'ère de l'évolution technologique notamment dans le domaine de la didactique des langues, l'absence de ces outils dans les cours de formation reçus par les enseignants de -30 ans interpelle quant au processus de formation et à son évolution. On peut supposer que l'évolution de la formation des « jeunes » enseignants mais aussi l'absence probable de pratiques novatrices qui seraient tous les deux intimement associés (Jean-Paul

²⁰³ L'option « occasionnelle » signifie que les répondants ont été en contact avec ces outils dans les cours assurés par des enseignants différents par exemple la même année. Cette utilisation sera moins « occasionnelle » voire « rare » s'il y a moins de cours qui en ont besoin ou d'enseignants moins favorables à leur usage.

Narcy-Combes, 2013), sont à l'origine de ce manque de développement technologique et de l'Internet pour un public que l'on peut qualifier de « natifs numériques ». La recherche sur le parcours de formation quelque peu paradoxal de ces enseignants mérite d'être approfondie lors de l'analyse des entretiens.

Après avoir identifié l'utilisation potentielle de la technologie dans la formation initiale des enseignants, il faut maintenant s'intéresser aux différents types d'outils utilisés. Même si les résultats de cette enquête ne représentent pas les universités de l'ensemble du pays, cela donne une idée de leur relation avec les TICE dans l'enseignement/apprentissage des langues en Libye, en particulier le français. Il ressort de l'analyse la distribution suivante :

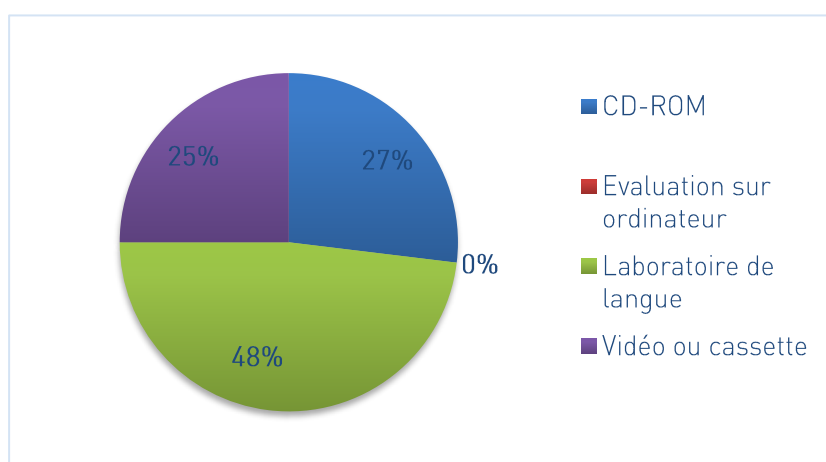


Figure 28 : Différents outils utilisés lors de la formation de l'ensemble de répondants.

Au premier abord, ce graphique montre que la plupart des outils utilisés (48 %) sont liés aux laboratoires de langues, tandis que l'utilisation de CD-ROM représente 27%. L'utilisation de vidéo ou cassette arrive en troisième position avec un taux de 25%. Bien que le laboratoire de langue n'ait pas été toujours le meilleur assistant (Daniel Coste et Victor Ferenczi, 1984 : 148) de l'enseignant, le recours à ce mode d'apprentissage pour le futur enseignant dans certaines universités, montre la diversité des supports utilisés dans l'enseignement des langues étrangères.

Il est sans doute intéressant de mesurer l'étendue de l'utilisation des outils technologiques et multimédias dans l'enseignement de la langue française actuellement en Libye, notamment quand on considère son évolution et son coût à la baisse du fait de la concurrence du marché de l'informatique, ce qui a garanti une transition du stade de la « réalité virtuelle », (Leila Houari, 1997 : 58) à celui plus développé de simple « réalité ».

Enfin, la question de la mesure de l'utilisation des TICE sera à nouveau soulevée à la question 27 afin que nous puissions définir son rôle à travers les réponses des enseignants sur leurs pratiques en classe.

6.4.3 Développement professionnel et poursuite des études à l'étranger

Comme nous l'avons expliqué précédemment, le but de cette partie du questionnaire est de mettre en exergue l'évolution de la carrière professionnelle des enseignant·e·s libyen·ne·s.

Ainsi, les réponses à la huitième question indiquent-elles que 34 enseignants, soit 66,37% de notre échantillon, ont déjà suivi un (des) stage-s dans le cadre d'une formation continue. L'ensemble des pratiques de formation continue affiche une moyenne générale de 2 stages par enseignant enquêté. 13 n'ont cependant pas effectué de stages soit un taux de 27,76% et deux n'ont pas souhaité s'exprimer. La figure suivante reprend les résultats obtenus :

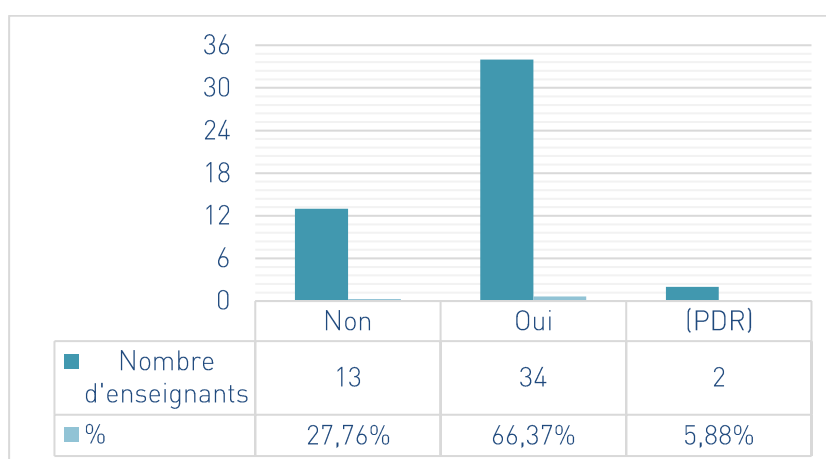


Figure 29 : La participation des enseignants-enquêtés aux stages.

Le taux élevé d'enseignants (34 enseignants) qui ont effectué des stages peut s'expliquer historiquement par le retour de la Libye sur la scène internationale après une longue période de froid dans les relations avec le monde occidental, jusqu'au début des années 2000. Parmi les effets de la relance de ces relations, la figure suivante (30) permet d'observer que la France est une destination privilégiée pour étudier la langue et/ou se former à son enseignement ; ce qui représente 35 enseignants et un taux non négligeable de 71 % dans les réponses obtenues. 10 répondants ont mentionné respectivement la France et la Libye avec un taux de 20 %. D'autres pays sont mentionnés, parmi eux, la Tunisie (3 %) et l'Espagne (3 %). Un seul enseignant a déclaré avoir suivi la formation continue uniquement en Libye. Les différentes données sont schématisées ci-dessous :

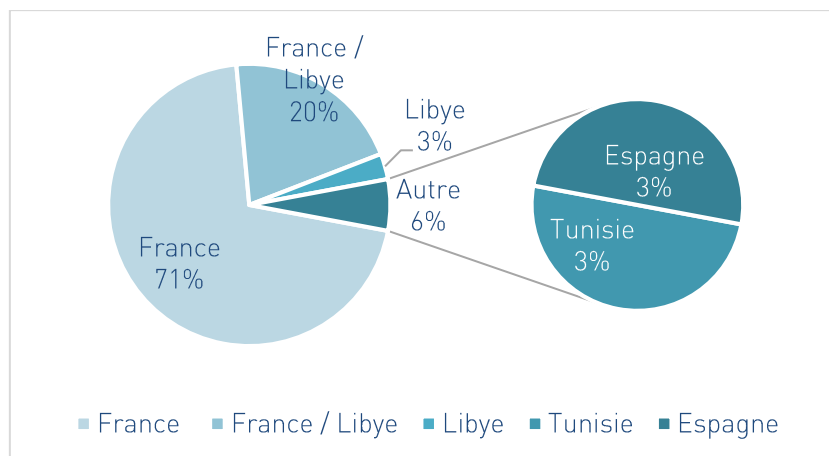


Figure 30 : Pays choisis pour la mobilité formative ou/et étudiante.

Quant à la nature du contenu des programmes suivis en formation continue en Libye ou ailleurs, 24 enseignants n'ont pas souhaité s'exprimer alors que 25 ont répondu. Parmi ces derniers, 8 affirment que le contenu était lié à *la didactique du FLE*, tandis que 6 enseignants disent avoir abordé *la formation des enseignants de FLE* tout en valorisant les connaissances linguistiques et civilisationnelles. Les formations concernant par exemple le TBI (tableau blanc interactif) figurent également dans les réponses de 4 enseignants. D'autres éléments sont cités, par exemple *la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage* ou encore *l'approche actionnelle*, mentionnée par 4 enseignants de l'échantillon. Enfin, les trois dernières réponses portaient sur les activités ludiques en classe, la linguistique et le français général.

On peut se demander à quel point les stages en France ou ailleurs fournissent suffisamment d'outils aux enseignants pour répondre à leurs exigences en termes d'une meilleure connaissance de la langue et d'une méthode d'enseignement efficace et d'ouverture à l'autre, et aussi s'ils développent leur autonomie. Nous reviendrons sur ce point lors de l'analyse des entretiens (chapitre 7).

La question 9 concerne l'éventualité d'avoir travaillé avec un collègue natif. Seuls 38 des 49 participants ont répondu à la première partie de la question. Parmi ceux-ci 16 affirment avoir travaillé en tandem avec leurs collègues, pendant la période de formation, ce qui représente 32,65 % de l'échantillon, tandis que 22 enseignants ont répondu que pendant leur formation à l'étranger ou en Libye ils n'avaient pas travaillé avec un collègue natif français, ce qui représente un taux de 44,90 % de l'échantillon. 11 n'ont pas donné de réponse à cette question. Les proportions ne sont pas tout à fait identiques en termes de potentiel travail avec un collègue locuteur natif de français mais le « non » prévaut encore à hauteur de 51,02 %, cela signifie que 25 enseignants n'ont jamais travaillé avec des collègues français pendant l'exercice de leur métier alors que 13 dans le même contexte ont répondu « oui », soit un peu plus de

26 %. Là aussi, les non-répondants représentent 22,45 % du total. Ces données sont reportées dans les deux graphiques suivants.

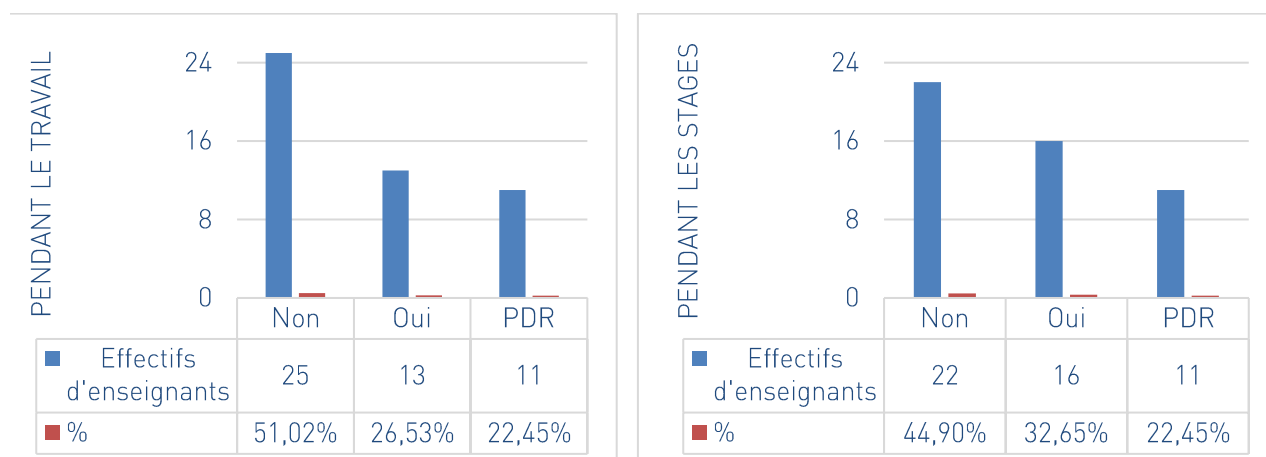


Figure 31 : Le travail et l'échanges avec des collègues locuteurs natifs du français.

Ces chiffres indiquent clairement que le concept d'ouverture à l'autre est encore insuffisant pour des raisons diverses et variées, parmi lesquelles on peut évoquer la question de l'insécurité linguistique ou peut-être celle de la période de travail ou d'études relativement limitée. Les raisons rejoignent celles évoquées par Michael Kelly et *all.*, (2004 : 34) et démontrent l'importance de séjourner à l'étranger de préférence pour de longues périodes, car :

Whether the extended stay abroad is carried out before or during teacher education, the benefits to the trainee, both personally and professionally, are very real. Besides the obvious improvement in language competence, trainees are given insight into the culture and everyday life of another country. Meeting people and participating in events and activities are also beneficial to trainees and increases their communication skills and cultural awareness. These experiences will be passed on to the learners, making the language more tangible and relevant²⁰⁴.

En accord avec ce qui précède, nous pensons que se former et passer du temps à l'étranger permet d'enrichir l'expérience professionnelle et interculturelle. Cela développe à la fois les capacités linguistiques, tant professionnellement que personnellement, mais aussi le relationnel.

Pour revenir aux résultats présentés, nous pouvons remarquer que l'insécurité linguistique est plus fréquente dans l'exercice de la profession que lors de la période de formation ou du stage. Cela peut s'expliquer par la double casquette des enseignants enquêtés (enseignant de langue en Libye et enseignant en formation en stage) et par la marge d'erreur

²⁰⁴ « Que le séjour prolongé à l'étranger soit effectué avant ou pendant la formation des enseignants, les avantages pour le bénéficiaire, tant sur le plan personnel et professionnel, sont très réels. Outre l'amélioration évidente des compétences linguistiques, les bénéficiaires ont un aperçu de la culture et de la vie quotidienne d'un autre pays. Les rencontres et la participation à des événements et des activités sont également bénéfique et augmentent les compétences en communication et la conscience culturelle. Ces expériences seront transmises aux apprenants, ce qui rendra la langue plus réaliste et pertinente ». (Traduit par nos soins).

accordée dans un échange avec un interlocuteur natif. En effet, une plus grande marge est en général acceptée face à un collègue francophone pendant la formation, tandis que cette tolérance aux erreurs est fortement réduite lorsqu'il s'agit de la casquette d'« enseignant de cette langue » dans le milieu professionnel. Quoi qu'il en soit, cette insécurité linguistique²⁰⁵ peut être rééquilibrée par une certaine forme de « sécurité pédagogique²⁰⁶ » Mariella Causa (2012a : 31) celle-ci résultant souvent de l'expérience d'un enseignant non natif lors de son apprentissage de la langue qu'il enseigne.

La question 10 nous permet d'identifier clairement la position des informateurs quant à leurs représentations et perceptions de la présence d'enseignants natifs en classe. Les résultats, même s'ils sont nuancés, montrent globalement que la présence d'un enseignant locuteur natif est bien perçue (25 enseignants sur les 49). Seuls 6 enseignants, soit 12,24%, donnent des opinions différentes et se placent dans une position neutre. Cela ne signifie pas qu'ils s'opposent à la présence de ces enseignants natifs, mais ils ne voient pas dans cette présence une plus-value à l'acte pédagogique. Le graphique ci-dessous montre les différentes réponses à cette question :

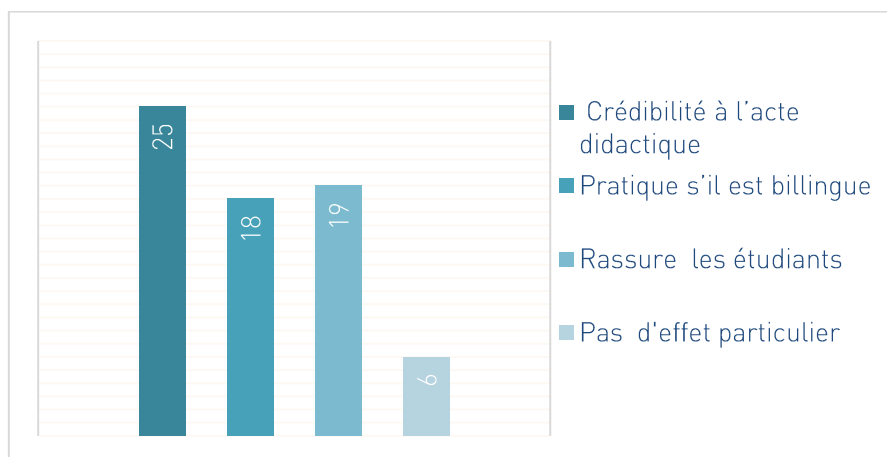


Figure 32 : Perception des enseignants sur les enseignants natifs de la langue française²⁰⁷.

Ici l'option « *Ajouter de la crédibilité à l'acte didactique* » est la plus privilégiée, choisie par 25 enseignants, soit un peu plus de 51%. En termes d'efficacité, nous constatons que 18 enseignants, soit 36,73%, considèrent la présence de l'enseignant natif francophone comme un atout, notamment « *s'il est bilingue* » (3^{ème} option dans les réponses). On obtient un résultat très

²⁰⁵ Sous réserve d'une vérification plus loin de ses effets sur le manque d'ouverture.

²⁰⁶ Ce sont, selon nous, les conditions qui permettent d'exercer le métier d'enseignant avec sérénité compte tenu de l'expérience à la fois en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant. Un enseignant novice aura plus de mal à se mettre à la place de l'apprenant parce que dans son expérience il n'aura logiquement que son propre vécu d'apprenant.

²⁰⁷ Il convient de préciser que certains répondants ont sélectionné plusieurs réponses, ce qui explique le nombre total qui dépasse les 49 enseignants soumis à l'enquête.

similaire à la réponse suivante car 19 enseignants, soit 38,77 %, voient la présence d'un enseignant natif de français comme pouvant « rassurer les formés ».

Nous pouvons souligner que le contexte d'enseignement des langues en Libye est relativement favorable et enclin à intégrer des enseignant·e·s ayant le français comme langue initiale, et que la culture éducative et les stéréotypes sur ce sujet (langue et l'enseignant natif) de la majorité des libyens, intéressés par l'enseignement/apprentissage des langues, vont dans le même sens et stimulent cette initiative.

La question 11 revient sur la formation et/ou la poursuite des études à l'étranger. Les réponses se répartissent comme suit :

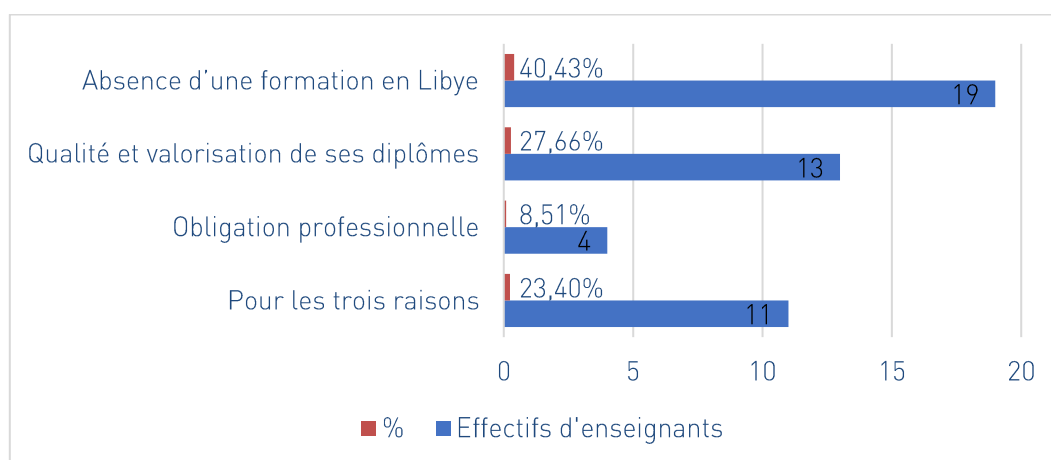


Figure 33 : Raisons pour étudier en France.

47 ont répondu sur la/les principale·s raison·s de poursuivre une formation à l'étranger et deux se sont abstenus. Parmi les réponses, 19 (40.43 %) d'entre eux pensent que la raison principale est l'absence de formations similaires en Libye ; 13 répondants, soit 27,66 % pensent que la raison est principalement liée à la qualité du diplôme français, ils visent la valeur ajoutée que procure un diplôme universitaire obtenu en France sur le plan professionnel. Il est intéressant de remarquer que 11 enseignants (soit 23.40 %) ont choisi les trois raisons évoquées. Cela nous semble être un indicateur important de leur intérêt à développer une formation professionnalisante. Il est enfin à noter que 4 d'entre eux, soit 8.51 % ont déclaré avoir suivi ces formations par contrainte professionnelle. Il n'y a eu aucune réponse à la question « autre ».

Avec la question 12, le questionnaire ouvre sur un autre élément central : savoir si les informateurs ont suivi une formation avant leur mobilité et laquelle. Ainsi, 30 enseignants enquêtés, soit 60,49 %, ont annoncé avoir suivi ce type de formation en Libye, loin devant les 12 restants, soit 25,63 %, qui n'ont pas suivi cette formation avant d'arriver en France mais à leur entrée dans le pays. Nous relevons par ailleurs que 6 informateurs, soit 12,90 %, n'ont pas

suivi de formation à la mobilité et ont intégré directement leur formation universitaire. Enfin un enseignant n'a pas souhaité répondre. Ces données sont présentées dans le graphique suivant.

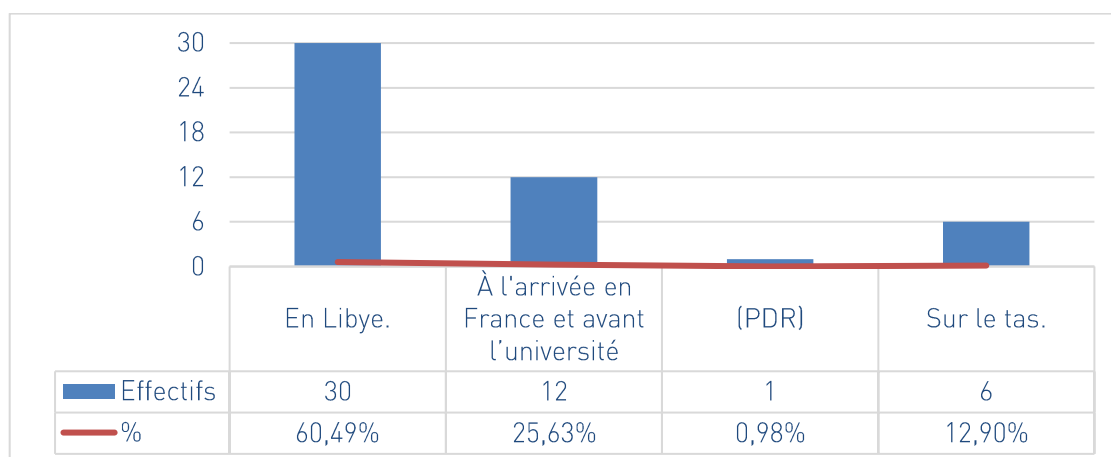


Figure 34 : Enseignant-e-s ayant suivi-e-s une formation avant leur mobilité.

Le fait que la préparation à la mobilité se fasse généralement en Libye, est un élément positif qui favorise une mobilité sereine, cela peut en effet signifier que les techniques académiques ainsi que le langage universitaire leur sont connus comme nous le verrons dans le chapitre 7²⁰⁸.

Dans la question 13, l'accent est mis sur le fait que l'acquisition de la langue française nécessite la maîtrise de plusieurs méthodes et outils d'enseignement/apprentissage à des fins professionnelles. Ainsi, nous avons posé cette question dans l'espoir d'obtenir des informations sur la pertinence du programme de préparation des futurs enseignants à la mobilité. Toutes les réponses des enseignants enquêtés sont résumées dans le tableau suivant.

Fréquence de satisfactions	Effectif	%
Tout à fait	14	28,57%
Assez	10	20,41%
Pas vraiment	10	20,41%
Pas du tout	7	14,29%
PDR	8	16,33%
Total général	49	100,00%

Tableau 12 : Satisfaction de la préparation à la mobilité formative/étudiante.

Nous pouvons constater que près de la moitié des enseignants enquêtés (24, soit 48.98 %) ont montré leur satisfaction à l'égard de cette formation (14, tout à fait et 10 Assez)

²⁰⁸ Dans la suite de ce travail, il sera essentiel de mesurer l'efficacité de ces programmes, notamment pour comprendre s'ils prennent suffisamment en compte les caractéristiques de préparation des étudiants à faire face aux situations quotidiennes de la vie universitaire française, pour leur permettre d'entreprendre des études de master ou de doctorat.

contre 17 enseignants, (soit 34,69 %), c'est-à-dire l'autre moitié (10 pas vraiment et 7 pas du tout), ayant donné des réponses négatives. Dans la perspective qui est la nôtre et compte tenu du nombre relativement limité de réponses justifiées, nous reprendrons et détaillerons plus loin quelques réponses qui nous ont semblées les plus significatives (Cf. 6.5 : p.261 & 7.7 au chapitre suivant p.277 qui traitent entre autres les éléments relatifs au programme suivi, à l'usage TICE et au variable âge). Ainsi, un participant a déclaré que : *le processus d'enseignement/ apprentissage est bien varié*, un autre a écrit que : *les exercices donnés étaient adaptés au niveau général de la classe, ce qui m'a donné l'opportunité de m'exprimer avec certaine aisance* et un dernier justifie sa satisfaction par le fait qu'il a eu un : *Stage d'une année suivi en France CIEP-Sèvres (avant 1975)*.

Le pourcentage de 34,69 % d'enquêtés qui n'ont pas exprimé d'opinion positive reste relativement important. Le fait que 17 enseignants se soient sentis insatisfaits de leurs acquis universitaires préalables au début et pendant leur formation à l'étranger, nous a incités à en rechercher les causes grâce à la mention du « pourquoi ». En regardant les réponses à la question « pourquoi ? », on s'aperçoit que les justifications de l'insatisfaction sont quelque peu contrastées. Certains soulignent que les cours suivis en Libye ne sont pas suffisants car : *le programme n'est pas fait en fonction des besoins précis de ce sujet*, deux autres ont indiqué que les informations obtenues n'étaient pas orientées vers : *la pratique de l'enseignement*. L'idée de divergence des programmes et systèmes universitaires se retrouve également au niveau des contenus linguistiques comme l'illustre la réponse suivante : *J'étais surpris par la rapidité de débit des français et leur prononciation qui est parfois incompréhensible*. Ces réponses donnent un indicateur significatif de la formation en Libye à différents niveaux, à savoir : professionnel, institutionnel, linguistique et mobilité enseignante.

La question (14) cherche des réponses liées aux difficultés les plus importantes rencontrées par les participants dans l'enseignement supérieur à l'étranger²⁰⁹. Toutes les réponses, qui sont complémentaires à la question précédente, sont répertoriées dans le tableau ci-dessous.

	Prise de parole	Rédaction des dossiers	Présentation d'exposé	Prise de notes
Effectifs	30	27	25	21
%	61.22	55.1 %	51.02 %	42.86 %

Tableau 13 : Habiletés non développées selon les enseignants.

²⁰⁹ Comme pour la question (10), on compte plus de réponses que de répondants (49) parce que plusieurs choix sont possibles. Cette explication est valable aussi pour la question suivante.

On constate d'après le tableau que les réponses sont relativement proches, ainsi toutes les compétences universitaires mentionnées sont à développer avec, cependant, une définition des priorités.

Par conséquent, il peut s'agir d'un des résultats les plus significatifs de notre enquête, car même s'il allait dans le sens attendu, nous ne nous attendions pas à une large participation, pensant que l'autocritique reste un exercice difficile. Dans le même sens, l'intérêt accordé aux choix proposés peut exprimer une préoccupation et un malaise profonds liés à la poursuite des études universitaires à l'étranger, notamment la peur de l'échec surtout dans les universités françaises, en raison des différences dans le système éducatif et universitaire. « *La prise de parole* » est l'habileté considérée comme la plus importante par 30 enseignants, soit 61,22 % de l'échantillon. Le choix de cette option ne peut être expliqué qu'en l'associant à la culture éducative : en effet, la compétence de prise de parole en public semble inexistante dans les programmes universitaires ou pré-universitaires en Libye, le système étant centré sur la transmission des savoirs dans laquelle on alloue à l'enseignant le rôle central dans l'action didactique.

Par ailleurs, l'habileté de « la rédaction des dossiers » choisie par 27 enseignants, soit 55,1 %, vient occuper la deuxième place ; 25 enseignants, soit 51,02 %, placent l'habileté de « la présentation d'exposé » en troisième position, précédant « la prise de notes » qui est une compétence que 21 enseignants (42,86 %) auraient souhaité développer avant de poursuivre les études supérieures en France. Un seul participant a souhaité s'exprimer sur d'autres habiletés en évoquant notamment son regret de ne pas avoir travaillé « la recherche bibliographique » dès le début de sa formation académique. Dans ces réponses, nous trouvons une certaine cohérence, comme si les répondants avaient exprimé d'une seule voix les problèmes communs auxquels ils étaient confrontés lors de leur première expérience d'études en France. L'ensemble de ces données contredit dans une certaine mesure les réponses à la question (13) dans laquelle, rappelons-le, une partie des enseignants se disait satisfait du cursus universitaire suivi en Libye préparant à leur mobilité universitaire en France.

À la question (15) concernant la demande d'aide aux collègues natifs, nous avons obtenu des réponses partagées : une majorité, à savoir 36 répondants, soit 68,24 %, a donné une réponse positive, tandis que 10, soit 25,22 % d'entre eux ont répondu négativement. Trois enseignants (6,53 %) n'ont pas répondu à cette question. Les différentes données sont regroupées dans le tableau suivant.

Demande d'aide	Réponse	%
Non	10	25,22 %
Oui	36	68,24 %
PDR	3	6,53 %
Total général	49	100,00%

Tableau 14 : Demande d'aide aux collègues francophones

Il convient de noter que les réponses négatives peuvent d'une part, être expliquées par une préférence pour le travail en autonomie et d'autre part, si l'on regarde attentivement l'analyse du programme dispensé dans les universités libyennes, en particulier à l'UT (voir chapitre 2), par les lacunes qui ont été identifiées en ce qui concerne le « verrouillage » culturel aux niveaux individuel et formatif. Si on y ajoute l'absence d'un travail spécifiques en FOU, nous pouvons parler non pas d'autonomie professionnelle mais plutôt d'un manque d'adaptation et de repli sur soi dans la société d'accueil. C'est cette dernière hypothèse qui serait, selon nous, la plus appropriée pour expliquer le « non » des répondants et c'est ce que certains auteurs (Carolina Pinto, 2013) appellent le phénomène de « *l'habitus de migrant* » qui mène au retrait de la vie sociale²¹⁰.

Le graphique ci-dessous permet de visualiser les différentes réponses :

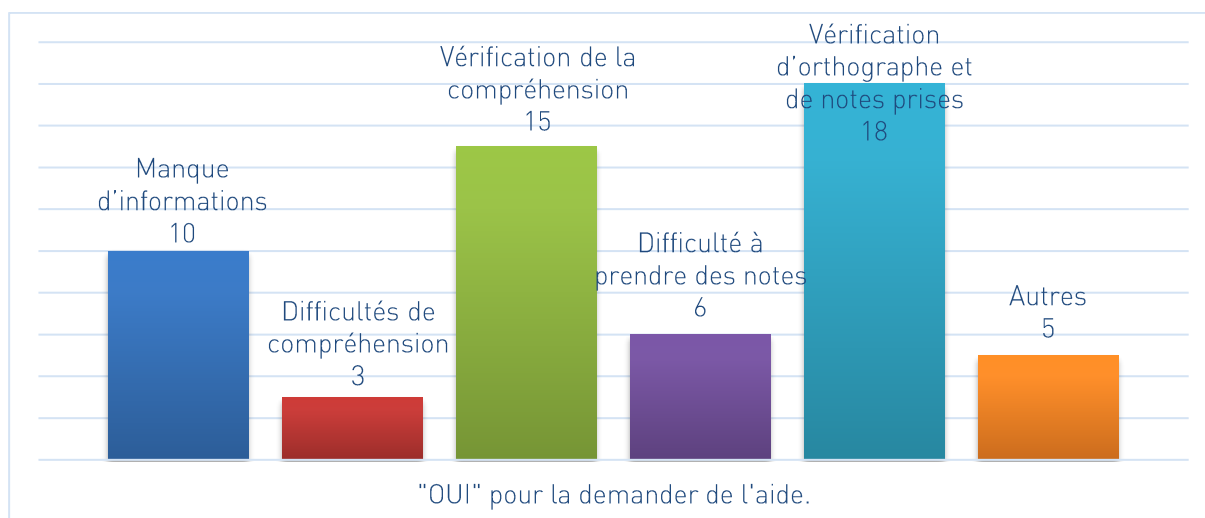


Figure 35 : Raison de la demande d'aide aux collègues francophones.

En regardant de près ces données catégorielles, leurs combinaisons révèlent des variations qui doivent être prises en compte pour affiner notre analyse. En effet, les répondants font davantage recours à leurs collègues francophones pour « vérifier l'orthographe des mots-clés et prise de notes » comme cela a été mentionné par 18 enseignants, soit 50 % de l'ensemble

²¹⁰ Il s'agit, plus précisément, des sentiments que les étudiants partagent avec d'autres populations aussi en mobilité. L'auteure a montré dans quelle mesure les étudiants étrangers peuvent éprouver des sentiments de domination et d'infériorité dans le pays d'accueil mais aussi comment ils font face à « *des situations économiques difficiles donnant lieu à un repli identitaire distinctif de l'expérience migratoire* » (p.23).

de répondant par le « oui ». En deuxième position, nous trouvons « vérification de la compréhension et se rassurer » pour 15 enseignants, avec un taux de 41.67 % devant le « manque d'information » pour 10 enseignants, soit 27.78 %. La « difficulté à prendre des notes » et les « difficultés de compréhension » arrivent ensuite pour 6 informateurs, soit 16.67 % pour la première formulation et trois enseignants, soit 8.33 % pour la deuxième. Un nombre très limité d'enseignants (5 au total, soit 13.89 %) ont suggéré d'autres raisons via l'option « Autres ». Pour un répondant, la raison d'avoir recours à un collègue locuteur natif était liée à la *reformulation des phrases*, et pour un autre, ce recours était lié à des moments occasionnels *quand je me trompe et lors de difficultés culturelles et civilisationnelles liées à la France*. On retrouve aussi le côté « utilitaire » qui conduit certains enseignants à faire appel à leurs collègues, comme *l'amélioration de mon niveau ou enrichir mon lexique*.

6.4.4 Pratiques pédagogiques en classe

À ce stade, les questions portent désormais sur les pratiques enseignantes et sur les opinions découlant de l'expérience professionnelle.

La première question (16) concerne la durée de l'expérience d'enseignement de nos informateurs, indiquée dans le graphique et le tableau ci-dessous.

Ancienneté	Nombre d'enseignants	%	% de - 2 ans
3 ans et plus	30	65,80 %	
De 1 à 2 ans	7	13,80 %	30,62 %
Un an	3	5,39 %	
Moins d'un an	7	11,43 %	
PDR	2	3,59 %	
Total général	49	100,00%	

Tableau 15 : Taux d'ancienneté des répondants dans l'exercice du métier

Ces données révèlent que la catégorie d'enseignants avec plus de trois ans de métier est majoritaire avec un total de 30 répondants, soit un taux de 65,80 %. Les enseignants novices comptant moins de trois années de pratique professionnelle²¹¹ constituent un peu plus de 30 %, soit 17 enseignants, répartis en trois sous-catégories selon la durée de leur expérience d'enseignement du FLE : enseignants ayant moins de 1 an d'expérience (7, soit 11,43 %), enseignants ayant un an d'expérience (3, soit 5,39 %) et les enseignants ayant de 1 à 2 ans d'expérience (7, soit 13,80 %). À ceux-là s'ajoute la catégorie d'enseignants qui n'ont pas

²¹¹ Cf. 2.2.1.3.1 : p.64.

souhaité donner de réponse, désignés par (PDR) qui sont au nombre de deux et représentent un taux de 3,59 %. La variable « expérience professionnelle » peut, pour le besoin de cette enquête, être croisée avec d'autres éléments relatifs, entre autres, à l'usage de technologie de l'information et de la communication afin de constater si elle influe dans les réponses sur la pratique enseignante. L'enjeu est de déterminer si les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s libyen·ne·s se modifient avec l'expérience et l'ancienneté et dans quelle mesure.

À la question (17), qui porte sur les éventuelles autres fonctions assurées par l'enseignant de FLE, 19 enseignants (12 avec une expérience professionnelle de 3 ans et plus, 2 de 1 à 2 ans, 3 de 1 an, un enseignant de un an d'expérience et un n'a pas communiqué son ancienneté), soit 38,78 %, des répondants disent exercer leur métier sans avoir d'autres tâches supplémentaires qu'elles soient administratives ou autres, tandis que la proportion d'enseignants ayant répondu « oui », donc ayant d'autres, tâches non-didactiques représente 61,22 %, soit 30 enseignants restants.

Parmi les enseignants ayant choisi « autres » 4 ont précisé que la tâche non-didactique consiste en « surveillance pour les examens ». La figure suivante donnera un aperçu plus détaillé des résultats obtenus ci-dessus combinés avec la durée de l'expérience d'enseignement.

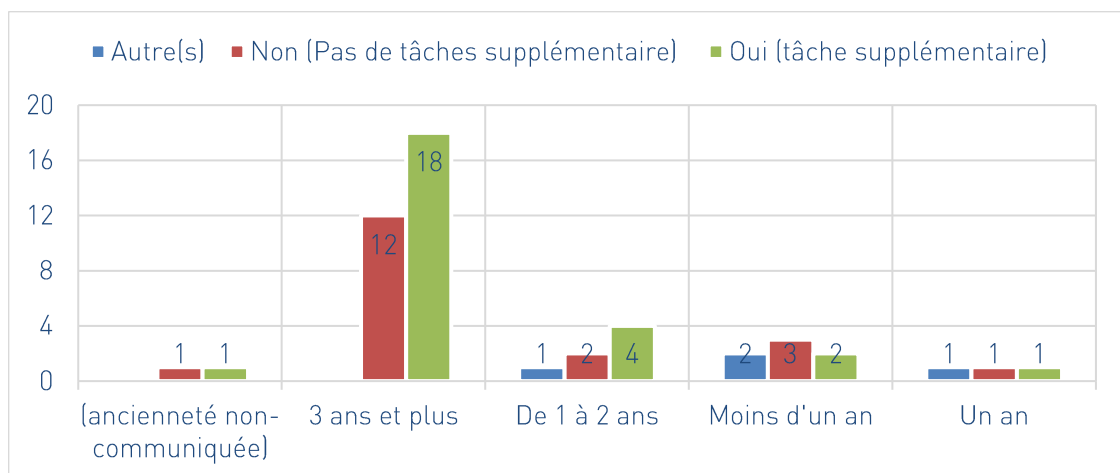


Figure 36 : Tâches effectuées et ancienneté.

Le taux élevé de charge de travail non-didactique s'explique par une série de déséquilibres organisationnels et de décisions parfois économiques prises par les autorités libyennes. Il convient de noter que les tâches administratives sont souvent confiées à des inspecteurs de l'enseignement spécialisé, notamment pour coordonner la formation continue des enseignants, superviser et fournir des moyens matériels, ainsi que pour organiser divers concours et examens. Or, les confier à des enseignants en plus de leur enseignement, est

révélateur d'un manque de ressources humaines, qui peut pénaliser leur activité et leur formation.

En ce qui concerne l'ancienneté dans le métier et son impact sur les tâches accomplies en dehors de l'enseignement, nous avons constaté que ces tâches sont confiées pareillement aux enseignants novices et à ceux plus expérimentés. Cela peut s'expliquer par la volonté des responsables didactiques d'impliquer rapidement l'enseignant novice dans ces tâches périphériques²¹².

Avec la question 18, nous entrons plus particulièrement dans les pratiques de classe. Le graphique ci-dessous résume les réponses sur l'utilisation de la LM du répondant.

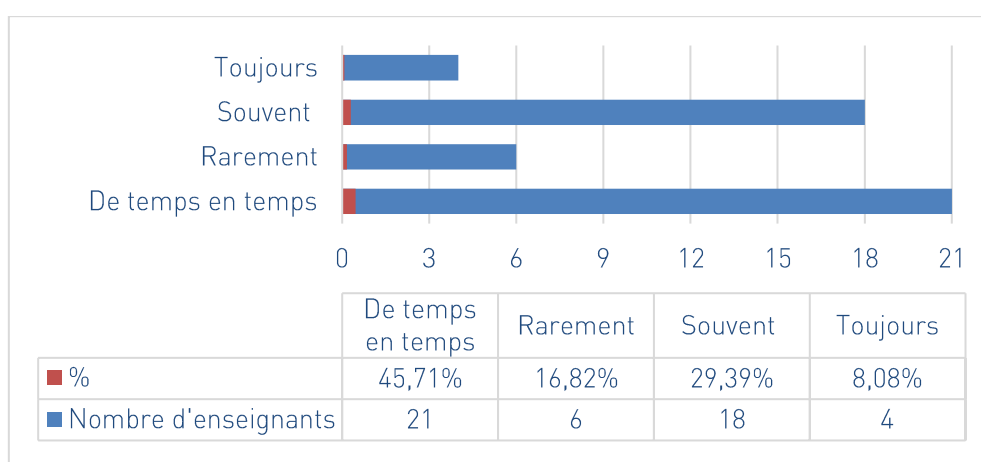


Figure 37 : Utilisation de langue maternelle.

En analysant ce graphique, on peut dire que la langue la plus utilisée en classe par les enseignants enquêtés reste le français, mais qu'ils utilisent la LM, en l'occurrence l'arabe libyen en tant que catalyseur pour expliquer les contenus du cours ou pour d'autres raisons que nous allons commenter ci-dessous²¹³. Le graphique indique que la majorité des enseignants (100 %) utilisent en classe la LM avec une fréquence variée : 21 enseignants (45,71 %) ont déclaré qu'ils l'utilisent « de temps en temps » ; 18 enseignants (29,39 %) ont « souvent » recours à son utilisation ; 4 enseignants (8,08 %) l'utilisent en « permanence » alors que 6 enseignants (16,82 %) disent qu'ils n'y ont recours que « rarement ». Dans cette même question, nous voulions en savoir plus sur les occasions dans lesquelles la LM est utilisée en classe. Les réponses données par les informateurs sont par exemple : *Pour débloquer une situation d'incompréhension,*

²¹² L'analyse et l'évaluation de programme du DFUT a conduit au fait que la grande majorité d'enseignants de la jeune génération a parfois dû prendre des cours ou des créneaux horaires que les autres enseignants « plus expérimentés » ne voulaient pas. Ce sont les cours de la première moitié du cursus qui nécessitent plus de préparation et disponibilité puisque le public est souvent totalement débutant, Cf. 2.3.6.4 : p.96.

²¹³ Nous n'avons pas intégré l'option « jamais », car nous considérons qu'il est impossible de se passer de l'usage de la langue maternelle dans un contexte hétéroglotte.

faciliter l'accès au sens, expliquer des éléments culturellement sensibles ou encore donner une explication d'un mot incompris. Certaines des situations dans lesquelles la LM est utilisée se rapportent à l'organisation générale de la classe, à l'incapacité à transmettre le sens de manière verbale et non verbale et à rassurer les apprenants surtout débutants et veiller à ce qu'ils aient tout compris. Enfin, une réponse suggère que l'utilisation de LM est purement une question de temps afin de tirer le meilleur parti des heures de cours et du gain de temps. La prédilection de ces enseignants pour cette stratégie peut s'expliquer en grande partie par le contexte d'enseignement/apprentissage dans lequel cet apprentissage se déroule, à savoir le contexte hétéroglotte avec un public majoritairement homogène (langue et culture).

Mais il est également important dans tel milieu d'apprentissage de reconnaître la nécessité d'un équilibre dans l'utilisation de la LM afin de ne pas compromettre les performances linguistiques des formés libyens, surtout lorsque le temps de classe, comme mentionné ci-dessus, est leur seule opportunité pour acquérir des compétences linguistiques et améliorer leurs pratiques linguistiques en langue cible.

La question 19 soulève une fois de plus l'enjeu de l'emploi de LM dans l'apprentissage du français, mais cette fois-ci du côté du public. Dans le graphique ci-dessous, 38 enseignants déclarent que les apprenants utilisent la LM en classe, ce qui représente 81,55 % de l'ensemble de répondants tandis que 10,12 % (à savoir 6 réponses) affirment le contraire et 5 enseignants (soit, 8,33 %) s'abstiennent de répondre. L'usage de la langue maternelle ou d'une autre langue démontre des capacités opératoires adéquates pour construire du sens en utilisant des mots transparents en anglais et en italien (des mots identiques ou similaires entre les deux langues) et le recours à la traduction qui accélère l'assimilation. Ainsi, le rôle des langues « périphériques » dans l'acquisition de la langue apprise semble clair et évident. Les graphiques suivants illustrent les réponses de participants ainsi que l'usage de chaque langue en classe :

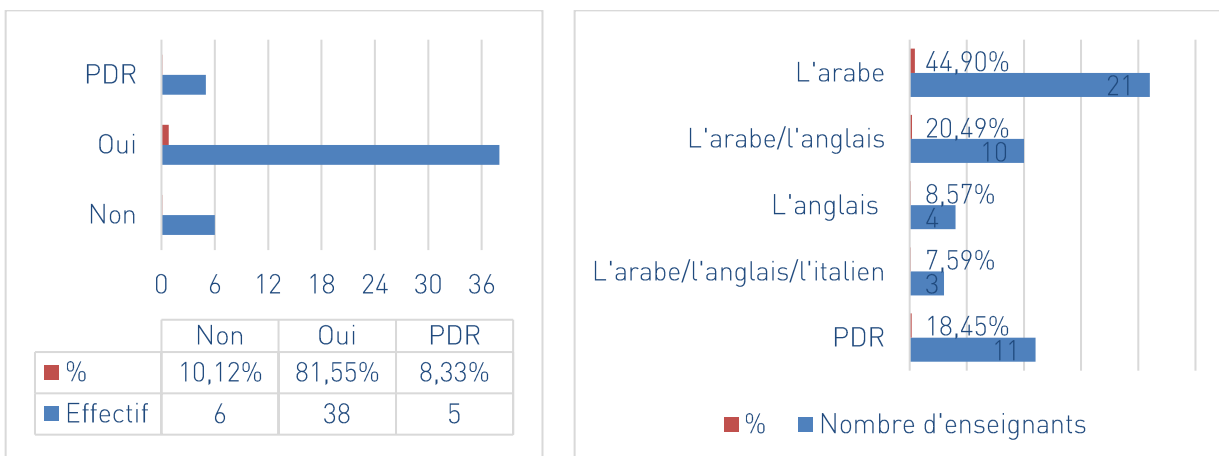


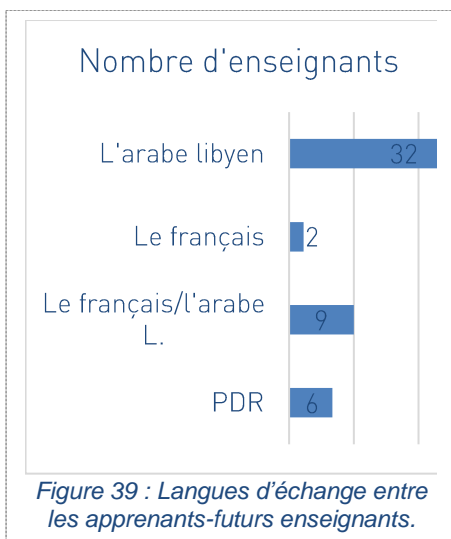
Figure 38 : Emploi d'autres langues en salle de cours.

Sur la base de ce constat, nous pouvons affirmer que le recours à différentes langues occupe une place importante dans le processus d'apprentissage du français. Toujours selon les enseignants-enquêtés, 21 apprenants (soit 44,90 %) emploient uniquement l'arabe dialectal libyen - LM d'une grande partie de libyens - en classe ou associé à l'anglais comme 10 d'entre eux l'ont affirmé, alors que quatre évoquent le recours à l'anglais uniquement, soit 8,57 %, pendant que trois enseignants (7,59 %) estiment que l'italien est également utilisé avec l'anglais et l'arabe libyen. La langue berbère n'a pas été choisie tout comme les autres langues régionales du pays.

En voyant ces résultats, nous notons également la diversité des langues utilisées. C'est un indicateur du plurilinguisme du public libyen, qui est parfois, du fait de l'histoire mouvementée de la politique linguistique du pays (Cf. chapitre 1), présenté comme monolingue. Il est maintenant utile d'identifier les langues le plus souvent parlées dans les interactions en classe (question 20).

	Langue utilisée		
		Effectif	%
Entre les étudiants	Arabe libyen (A.L.)	32	74,42
	Français	2	4,65
	Alternance codique		
	Français/ A.L.	9	20,93
Entre les étudiants et vous	Arabe libyen (A.L.)	10	24,39
	Français	10	24,39
	Alternance codique		
	Anglais/ A.L.	2	4,88
	Français/ A.L.	19	46,34
Entre vous et les collègues	Arabe libyen (A.L.)	17	41,46
	Français	2	4,88
	Alternance codique		
	Français/ A.L.	21	51,22
	Français/ A.L. /anglais	1	2,44

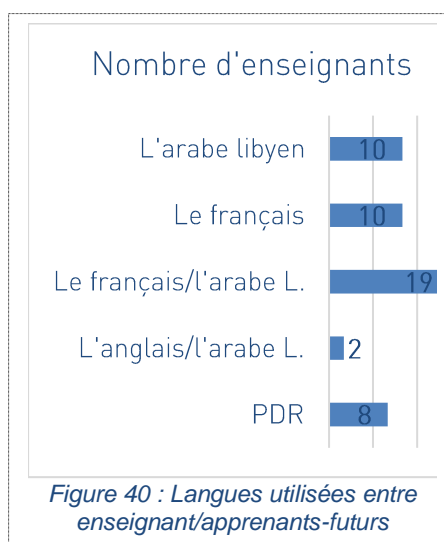
Tableau 16 : Langue utilisées dans les interactions en salle de cours.



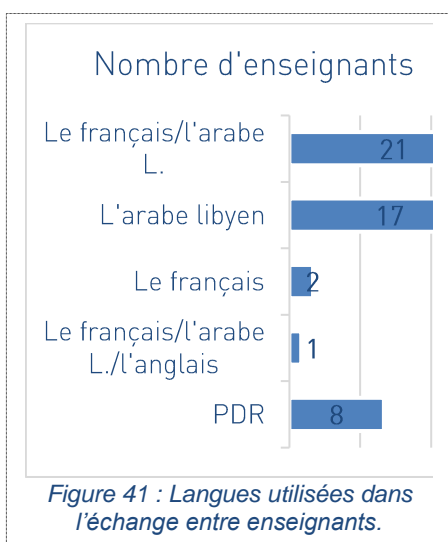
Les résultats obtenus à cette question montrent une utilisation fréquente de la LM dans les échanges des différents acteurs. 32 enquêtés (65,31 %) pensent que la LM est la langue d'échange la plus récurrente en classe. Deux enseignants (soit, 4,08%) affirment que seul le français est la langue d'échange en classe, tandis que 9 enseignants (18,37 %) déclarent que les deux langues sont utilisées pour la communication courante. On compte pour cette partie de la question, 6 abstentions. Cela peut avant tout s'expliquer par le

faible niveau de langue du public qui ne permet pas une interaction totalement en LE.

Quant à la langue utilisée pour l'échange entre les formés et l'enseignant, 10 répondants, soit 22,25 %, ont déclaré que cet échange se fait uniquement en LM et 10 ont déclaré, *a contrario*, que les apprenants-futurs enseignants emploient uniquement le français pour communiquer. La majorité des enseignants, (19, soit 40,65 %), a répondu qu'ils utilisent alternativement les deux langues. Seuls 2 enseignants, soit 6,12 %, emploient l'arabe libyen l'anglais pour communiquer et 8 (soit, 8,73 %) ne se sont pas exprimés. Le graphique



ci-contre, présente les réponses sur l'emploi des langues dans l'échange en classe.



La troisième réponse concerne les échanges entre les enseignants-enquêtés et leurs collègues. Encore une fois, la majorité des répondants (21, soit 42,86 %), utilisent l'alternance entre l'A.L. et le français. Ce taux indique clairement le recours à l'alternance codique comme stratégie communicative dans le contexte libyen par les enseignants entre eux. 17 personnes, soit 34,69 % de notre échantillon utilisent exclusivement la LM pour échanger entre eux contre deux enseignants (soit 4,08%) qui utilisent uniquement le français. D'après les

réponses obtenues, un seul enseignant alterne avec les langues telles que le français, l'arabe

et l'anglais lors de l'échange avec ses collègues. Pour cette partie de la question, 8 enseignants n'ont pas donné de réponse, ce qui représente 16,33 % de l'ensemble de l'échantillon.

Ces résultats soulignent une fois de plus que l'environnement de formation en Libye n'est pas unilingue et que la gestion contextuelle du plurilinguisme peut fournir un terrain favorable pour développer les compétences visant à transmettre les contenus langagiers aux futurs enseignants. Rappelons en effet sur le plurilinguisme et le rapprochement des langues (langue apprise avec LM ou avec une autre LE) favorise l'édification « des passerelles entre la production en langue maternelle et en langue étrangère », (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, 2008 :184).

La question 21 complète les interrogations sur les éventuels recours à la LM, notamment sa gestion. Les réponses montrent que la majorité des enseignants, à savoir 24, (54,94 %) tolèrent l'usage de la LM « de temps en temps » et que seuls 7 d'entre eux (soit, 10,45 %) la tolèrent « très souvent ». La réponse « pas souvent » est mentionnée par 5 enseignants (15,10 %) qui ont souligné de surcroît que l'échange en salle de cours ne devrait jamais se faire en LM, sauf dans certains cas comme un blocage lors d'une explication d'un mot difficile, d'une expression, ou par exemple dans des moments de classe précis, comme justifier une absence. Enfin, seuls 9,06 %, soit 6 enseignants, déclarent ne pas tolérer l'usage de LM et que les échanges et la production orale doivent se dérouler en français uniquement. 7 (soit 10,45 %) n'ont pas fourni de réponses. Le graphique suivant nous permet de visualiser ces données.

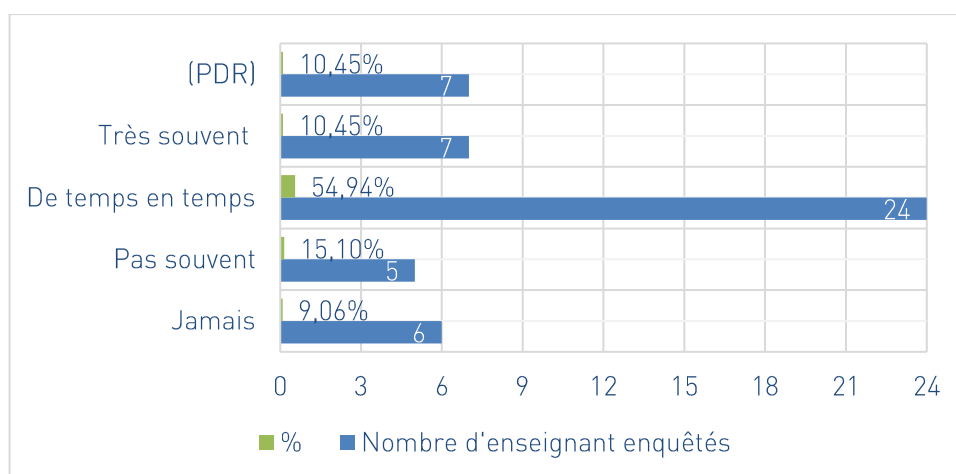


Figure 42 : Degrés de tolérance de l'usage de la LM en salle de cours.

Ces résultats dépendent sans doute de la méthode d'enseignement utilisée par les répondants. L'interdiction de la LM en tant que vecteur de transmission est étroitement liée à la méthode traditionnelle, pour laquelle la traduction – donc le recours à la LM – est exclusivement

utilisée pour tester les connaissances grammaticales de l'apprenant. (Claude Germain et Hubert Séguin, 1998). À cet égard, nous rappelons notre position qui prône un « équilibre » dans l'utilisation didactisée de la LM, en particulier lorsque le degré d'autonomie du public est insuffisant pour atteindre les différents objectifs, qu'ils soient institutionnels ou personnels.

Les questions 22 à 28 abordent les pratiques et postures enseignantes. Les réponses à la question 22 illustrent l'importance accordée au développement de la compétence de l'oral dans l'enseignement des langues.

La plupart des enseignants (23 informateurs sur 49) n'ont pas réagi positivement à cette question et se sont répartis entre : ceux qui ne donnent pas de réponses, ceux qui donnent des réponses imprécises *travailler beaucoup l'oral !* ou encore ceux qui se contentent d'écrire *expression orale*. Cela peut s'expliquer par la difficulté de certains informateurs à trouver des mots pour décrire ce type d'activité, ou tout simplement par manque d'intérêt. Les autres répondants (26) se sont engagés plus, 8 parmi eux ont mentionné l'utilisation des *jeux de rôles* comme activité appropriée pour développer les compétences orales dans une LE. 5 enseignants disent préférer *les débats*. Les réponses faisant référence à des « *jeux de rôles* » peuvent également recouper d'autres activités mentionnées par trois répondants, par exemple : *situations réelles ex : achat d'un billet de train, réservation d'une chambre d'hôtel* », ou « *travailler le dialogue vu dans le manuel de FLE*. Bien que l'efficacité de ces activités soit reconnue depuis longtemps, le faible taux de réponses reflète, une fois de plus, les méthodes d'enseignement encore traditionnelles de certains enseignants, comme nous l'avons déjà mentionné (voir questions 3,4, 5 et 21). Les méthodes pédagogiques ont également été évoquées par deux répondants ; le premier parle de *la méthode éclectique* et le second de *l'approche interactionniste*. Quatre enseignants ont également abordé la mobilité étudiante et formative comme la meilleure solution au développement des compétences communicatives en évoquant *le séjour linguistique et la rencontre régulière avec des francophones*. D'autres activités sont mentionnées une seule fois et renvoient à des activités variées : *travailler l'écrit et l'autonomie, décrire une image, faire des ateliers de langues, commenter un film et intégrer les outils TICE : internet (réseaux sociaux), etc.*

La question 23 se rapporte à la posture de l'enseignant en ce qui concerne l'organisation et le déroulement des cours :

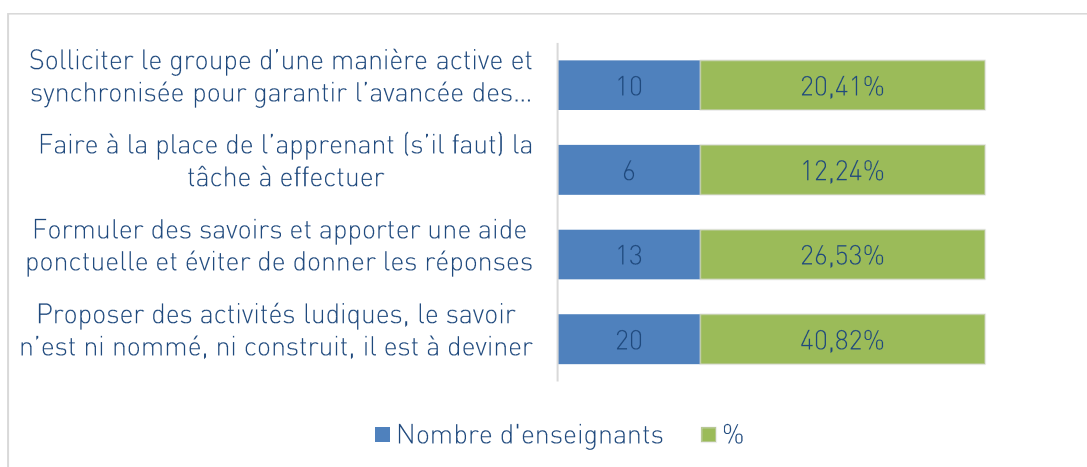


Figure 43 : Taux et interprétation de différentes postures enseignantes.

Nous voyons que plus de 40,82 %, c'est-à-dire 20 répondants, choisissent la 4^{ème} réponse (*proposer des activités ludiques, le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner*) et plus de 26 %, c'est-à-dire 13 répondants, optent pour le troisième choix (*formuler des savoirs, apporter une aide ponctuelle, éviter de donner les réponses*).

Dans notre analyse, nous avons retenu la complémentarité de ces deux options qui se réfèrent, toutes les deux, à une posture allant davantage vers l'accompagnement ou « *guidance* » (Pascale Goutéraux et Danielle Chini : 2008) : la tâche est accomplie par l'apprenant (partie guidé) et le rôle de l'enseignant est celui de guide ou facilitateur (partie guidante).

Le pourcentage élevé, correspondant à ces deux options, montre que la posture de l'enseignant libyen dans son ensemble s'inscrit plus dans l'accompagnement que dans la directivité. Les deux items restants (*Solliciter le groupe d'une manière active et synchronisée pour garantir l'avancée des tâches* et *Faire à la place de l'apprenant (s'il faut) la tâche à effectuer*) proposent une posture d'enseignant plus directive/transmissive : 10 enseignants (20,41 %) choisissent la première option et 6 enseignants (12,24 %) la seconde.

Nous avons posé la question 24 pour obtenir des renseignements sur l'utilisation (ou pas) du manuel de FLE en classe. Nous récapitulons toutes les réponses des enseignants enquêtés dans le graphique suivant.

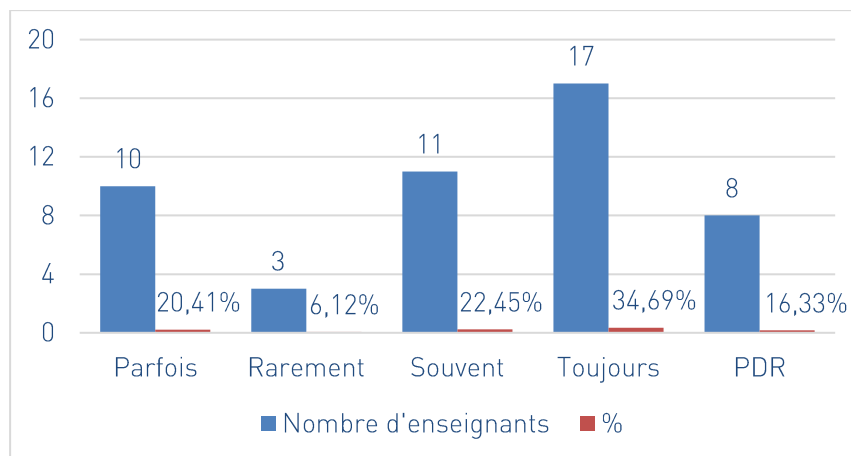


Figure 44 : Utilisation du manuel.

17 enseignants, soit 34,69 % d'enquêtés, utilisent « *toujours* » le manuel dans leurs pratiques enseignantes et près de 23 % à savoir 11 enseignants, y ont « *souvent* » recours en classe, 10 enseignants, soit 20,41, choisissent « *parfois* » et le restant trois, soit 6,12 % d'entre eux, les utilisent « *rarement* ». 8 enseignants (soit, 16,33 %) n'ont pas donné de réponse. Cette différence de proportion s'explique clairement par les disparités dans l'organisation des formations dispensées dans les universités et sur l'obligation (ou pas) d'utiliser les manuels recommandés.

On peut s'interroger sur la méthode de sélection des manuels et surtout si ceux-ci tiennent compte des intérêts compatibles avec l'âge et le niveau de langue des apprenants. Cela étant, le choix d'utiliser le manuel peut s'expliquer par la contribution de ce dernier à l'acquisition des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être en contexte hétéroglotte. Ceci dit, il faudra également prendre en compte le fait que, s'il n'est pas accompagné d'une formation appropriée son emploi restera partiel. Cette question concernant les manuels est complétée par la question 25 qui aborde l'emploi des documents authentiques. La répartition des réponses apportées à cette question apparaît dans le graphique ci-dessous :

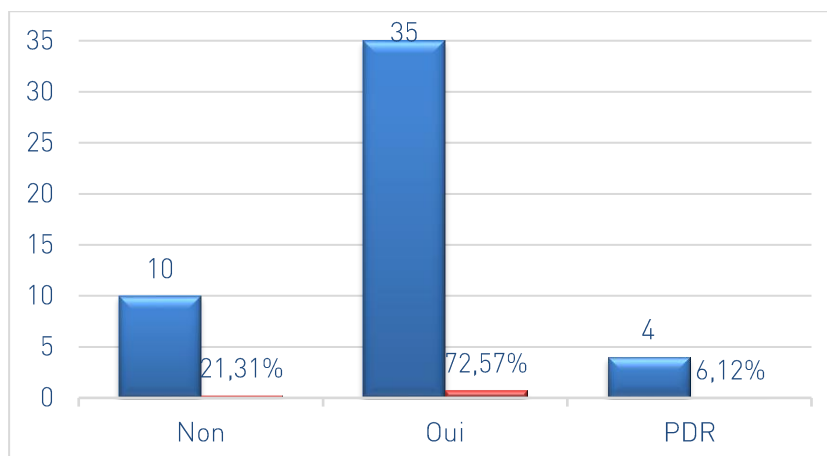


Figure 45 : Pourcentage d'utilisation de documents authentiques en salle de cours.

Les résultats montrent un écart significatif entre les enseignants qui utilisent les documents authentiques dans leurs cours et ceux qui ne les utilisent pas. Parmi les enseignants, 4 n'ont pas répondu à cette question, soit 6,12 % de l'ensemble des répondants (désignés par PDR).

Ce taux élevé de l'emploi de documents authentiques en classe montre une prise de conscience des enseignant·e·s libyen·ne·s de leur efficacité dans les cours de langue. À travers ce type de documents, l'apprenant découvre une communication très proche du réel qui l'aide à se sensibiliser par exemple aux variantes de la langue française.

Concernant la question 26 qui traite des contenus en didactique du FLE, la majorité de l'échantillon, soit 28 informateurs a répondu que le contenu relevant de la DDL n'est pas présent dans leur enseignement tandis que près de 16, soit 31,51 %, ont déclaré avoir assuré un cours lié au champ du FLE dont 6 seulement ont indiqué *FLE et méthodologie générale*, *L'enseignement de la prononciation dans une classe de FLE* ou encore *FLE* tout court, pour désigner l'intitulé du programme de leur cours. Finalement, près de 10 %, 5 enseignants, n'ont pas donné de réponse. Afin de mieux appréhender et identifier leurs réponses, nous les avons regroupées en trois rubriques illustrées dans le graphique suivant.

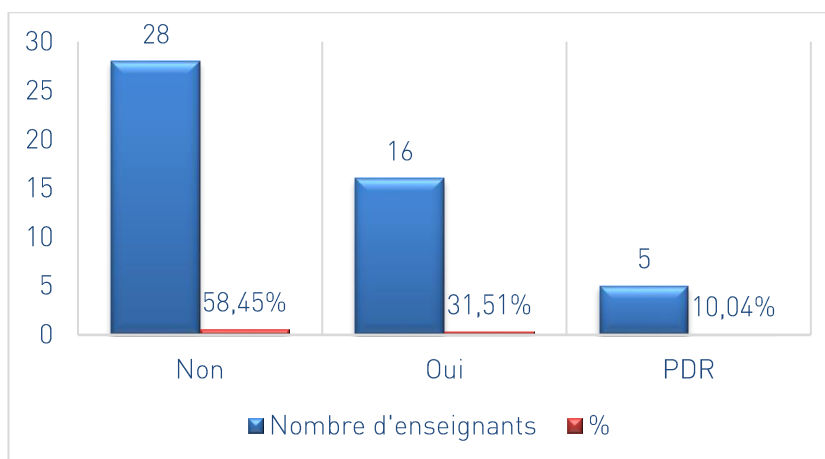


Figure 46 : L'enseignement de contenus disciplinaire associés à la didactique du FLE.

La majorité de réponses négatives ne nous a pas surpris, surtout si nous réexaminons les maquettes des programmes utilisées dans les universités qui sont certes rigoureuses mais reproduisent, dans la plupart des cas, d'anciens programmes (Cf. 4.4.4 : p.192). Nous devons tout de même être prudents quant à l'interprétation de ces résultats. En effet, l'absence d'enseignement de contenus liés à la didactique du FLE peut se comprendre de deux manières : soit ces enseignants sont par choix des enseignants de français et non des formateurs de futurs enseignants, soit le programme imposé par leurs institutions respectives ne comporte pas de

contenu relevant de la didactique du FLE. Le chapitre suivant nous permettra de détailler les éléments analysés concernant le cours de « FLE », présentés au chapitre 2.

Avec la question 27, nous tentons de connaître l'étendue de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans la formation initiale des enseignants dans les universités en Libye. Il est à noter que l'utilisation de ces technologies a été et est encore le sujet de discussion des spécialistes du domaine de l'enseignement des langues du fait de son importance/rôle. On retrouve par exemple : « *Se servir des technologies nouvelles* », parmi les dix nouvelles compétences pédagogiques identifiées par Philippe Perrenoud déjà en 2001b. Se servir des TICE en classe n'est *a priori* pas l'affaire de tous les enseignants enquêtés comme la figure suivante le montre.

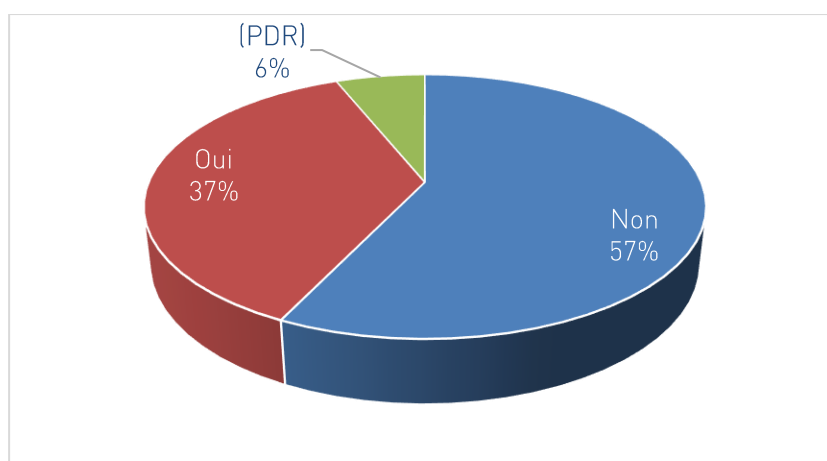


Figure 47 : Enseignants et utilisation des TICE.

Les résultats indiquent une certaine diversité dans l'utilisation d'outils technologiques divers dans l'enseignement en Libye dont on rappelle qu'ils ne correspondent pas à la définition de ces supports telle qu'elle est utilisée aujourd'hui dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement des langues. D'après les données collectées, le « non » l'emporte avec un taux de 57 % soit 27 enseignants de l'ensemble de l'échantillon ; en revanche, 37 % (soit 19 enseignants) ont affirmé les utiliser en cours. Trois participants (6 %) n'ont pas fourni de réponse. Parmi les outils habituellement employés pour cet usage ont été mentionnés : les CD-ROM, (3 enseignants), l'ordinateur (4), le laboratoire de langues (2), les cassettes et la radio pour deux personnes mais aussi « Internet » qui a été la réponse de trois enseignants²¹⁴.

En ce qui concerne les activités dans lesquelles les enseignants utilisent ces outils/supports, il s'agit principalement d'activités linguistiques couvrant les domaines de la réception

²¹⁴ La création d'un tableau répertoriant chaque réponse reprise et classée en différentes catégories n'apporterait pas plus d'éclaircissement au traitement de cette question.

et de la production à l'oral qui sont le plus souvent citées par les répondants. Le tableau ci-dessous nous permet de visualiser ces activités en fonction des réponses :

Type d'activité	Nombre d'enseignants
C. E. orale	5
C. orale et écrite	1
C.O. et exercice d'écoute	1
C.O. et travaux individuels en dehors de la classe	1
Divers	1
Documents authentiques	1
E.O.	2
Phonétique et C.O.	1
Présentation avec <i>PowerPoint</i> , exercice en ligne et recherche d'information	1
Tous	1
Total général	15

Nous pouvons considérer que le recours à ces supports est également important pour développer d'autres activités qui peuvent, non seulement être liées à la compétence orale, mais qui sont directement liées à un domaine couvert par le sujet de notre recherche à savoir le français académique. En effet, comme nous le verrons dans le chapitre 7, des activités comme *la Présentation avec Powerpoint et exercice en ligne et recherche d'information* sont mentionnées par un seul participant. Par ailleurs, nous avons jugé intéressant de croiser ces réponses avec celles des questions (6) et (7) concernant l'utilisation des TICE dans la formation des enseignants afin de mesurer l'impact de la formation sur la pratique enseignante. L'ensemble des données est reporté dans la présentation suivante :

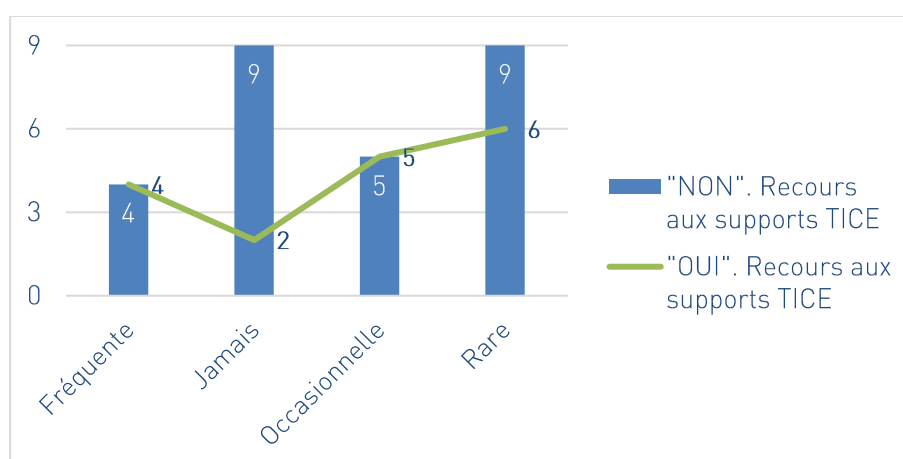


Figure 48 : Utilisation en salle de cours des outils technologiques en formation initiale.

Ce rapprochement de réponses portant sur la formation et la classe montre comment la présence et l'utilisation de ces outils pendant la formation initiale des enseignants enquêtés affectent leurs pratiques pédagogiques. En effet, sur 27 enseignants non-utilisateurs de ces

supports, 9 enseignants, soit 18 % disent qu'ils n'ont « jamais » été présents et le même nombre déclarent qu'ils étaient « rares » dans leurs formations initiales. Plus de la moitié de ceux qui ont répondu « oui » (9 sur 17), utilisant ces supports dans leurs classes, ont été formés à leur utilisation d'une manière « fréquente » pour 4, (soit 8 %) et « occasionnelle » pour 5 répondants, (soit 12 %). Cela suppose une relation étroite entre la formation initiale et la pratique enseignante. L'environnement de formation et le contexte réel (disponibilité de connexion Internet, salles multimédia et équipements adéquats etc.) dans lesquels la formation a lieu ont un rôle important, à notre sens, dans le choix et l'emploi didactisé de ces supports numériques²¹⁵.

Enfin, l'ensemble de ces données, bien qu'il reflète une prise de conscience de l'intérêt d'utilisation des TICE dans les pratiques enseignantes, souligne la nécessité de les renforcer en formation initiale (et continue).

Les trois questions suivantes sont des questions ouvertes qui peuvent fournir une multiplicité de réponses, à la différence des questions précédentes qui sont des questions fermées ou semi-ouvertes avec des réponses prédéfinies ou limitées.

Il semble important de définir ce que nous entendons par intensité, c'est-à-dire ce qui relève de la force de la réponse donnée, du positionnement ou « du comment » ; comment l'intense de la réponse était, ce qui peut expliquer l'implication du répondant ; quant au critère d'orientation, il est plutôt lié au fond qui s'exprime dans les propos de l'informateur et à la façon dont il s'accorde avec le cadre théorique de cette recherche. L'usage de l'application de ces critères dépendra des différents thèmes qui apparaissent dans les réponses et les notes définies pour les traiter (Cf. 5.3 : p.198).

À la question 28, 30 participants sur 49 ont répondu librement sur les éléments à prendre en compte pour développer une compétence professionnelle enseignante. Dans le cadre de notre enquête, la compétence professionnelle est bien celle qui engage activement l'individu dans l'exercice du métier et « *se manifeste par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente [...] et constitue un projet, une finalité qui dépasse le temps de la formation initiale* »²¹⁶.

²¹⁵ En ce qui nous concerne, le dispositif d'appui technologique pour l'enseignement des langues peut encore contribuer au renversement des données existantes.

²¹⁶ Haute école pédagogique (2015). Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles. Suisse [Consulté le 21/03/2020], disponible à l'adresse : <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-2015-hep-vaud.pdf>

Ainsi, les réponses recueillies à la question (28) sont classées par thèmes et numérotées dans une grille de codage qui décline ces thèmes en sous-catégories. L'élaboration de cette grille a pris deux critères en compte :

- la catégorisation des thèmes qui doit rester la plus fidèle aux informations recueillies,
- la non-répétition des thèmes qui apparaissent dans les réponses.

La grille de codage est ensuite appliquée à l'ensemble des réponses. Nous indiquons par un chiffre le nombre de réponses similaires.

Les thèmes apparus	Nombre d'enquêtés par thème
1. Organiser des stages et de formation continue dans un pays francophone, des colloques et conférences en FLE mais aussi des journées d'étude et colloques. Stages et formation continue en permanence.	7
2. Développer les étapes d'apprentissage : l'appropriation (comprendre et s'exprimer) ; l'assimilation (lire ou passer de l'oral à l'écrit) ; l'expression écrite ; l'argumentation (pouvoir employer la langue pour accomplir des actions variées).	2
3. La méthodologie d'enseignement du FLE -Développer des méthodes et des techniques d'enseignement ; diversification des moyens pour faire acquérir aux enseignés la compétence de communication mais aussi les techniques communicatives et travailler avec les documents authentiques, élaboration des journaux scolaires.	4
4. La bonne maîtrise de la langue, et l'intégration de l'enseignement portant sur la littérature.	1
5. Mettre l'accent sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.	4
6. Diversification du travail et travail sur l'oral et l'écrit : exercices structuraux avec un enseignement de grammaire implicite et explicite par la suite.	2
7. Mettre l'accent sur les pratiques et veiller à ce que l'enseignant soit réflexif sur ses pratiques.	1
8. Sensibiliser aux besoins et capacités d'apprentissage des étudiants (centré sur l'étudiant).	3
9. Travailler sur comment identifier les difficultés et les besoins de futurs enseignants et présentation de modèles.	5
10. Prise en compte de la méthodologie de recherche.	1

Tableau 17 : Liste des thèmes apparus à la question 28 du questionnaire.

Sur les 10 réponses collectées, les éléments qui sont considérés comme les plus importants dans les besoins en formation, sont : *mettre l'accent sur la mise en œuvre de stages et de formations continues*, thème 1 (7 enseignants) et *former à l'observation et l'identification des difficultés et des besoins des futurs enseignants*, thèmes 9, (5 enseignants). Trois informateurs ont mis en avant l'importance d'une formation centrée sur l'apprenant et ses relations avec l'enseignant et l'environnement. Certains enseignants n'ont tenu compte que de la composante linguistique de la formation, deux enseignants mettent en

avant la diversification du travail et travail sur l'oral et l'écrit : exercices structuraux avec un enseignement de grammaire implicite et explicite par la suite, tandis que deux autres choisissent le développement des étapes d'apprentissage [...] l'expression écrite.

4 enseignants ont proposé le travail sur les méthodologies et les techniques d'enseignement qui visent les compétences de communication avec une diversification des supports pour développer les compétences professionnelles, tandis que 4 autres évoquent principalement les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Quant aux autres réponses (3), elles concernent la méthodologie de recherche et le développement de la pratique réflexive, mais aussi la maîtrise de la langue et l'enseignement en littérature.

Nous retenons de ces réponses, qu'elles révèlent des opinions quelques peu simplifiées et figées sur l'aspect de l'apprentissage d'une langue, ce qui, d'une part, conforte notre conviction qu'il y a deux axes importants dans la formation initiale dans les universités libyennes (apprentissage de la langue et spécialisation) et d'autre part, montre une vision relativement éloignée du développement des compétences professionnelles telles qu'elles sont présentes dans le cadre théorique de cette recherche.

Après cette analyse, abordons maintenant les mêmes résultats obtenus à partir d'une grille condensée et codifiée présentée ci-dessous qui comprend le même nombre de thèmes ainsi que le même nombre de participants (Cf. tableau 17). Ces données recevront trois critères d'analyse pour connaître le niveau d'intensité dans la présentation de ces thèmes, l'orientation des thèmes par rapport à notre base théorique ainsi que le niveau attendu associé à la production écrite des participants. Ce contenu sera accompagné d'une analyse ultérieure.

Critères d'analyse	Intensité			Orientation			Niveau attendu		
	Valeur	(1	2	3)	(+	0	-)	(◀◀	
Nombre de thèmes abordés	4	1	5	4	4	2	11	11	8*
Nombre de participants	8	5	17	16	11	3	11	11	8

*La variable linguistique de l'écrit est intimement liée à la production de l'écrit de chaque répondant à cette question, ce qui explique le nombre global de 30 thèmes.

Il s'agit dans un premier temps de 5 thèmes (1, 2, 5, 8 et 7) qui sont très en faveur du thème de recherche, c'est-à-dire le développement contextualisé de la formation initiale des enseignants de langues libyens, et sélectionnés par 17 enseignants, allant de l'organisation de stage et de formation continue, à la centration sur l'apprenant, en passant par le développement de pratiques réflexives et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage, jusqu'au développement du niveau linguistique des futurs enseignants. Un seul thème (9)

est neutre tandis que 4 (3, 4, 6 et 10) indiqués par 8 participants, sont fortement intenses mais vont à l'encontre du thème de recherche. Concernant les réponses obtenues et leur rapport avec le cadre théorique de la thèse, nous remarquons que plus de la moitié des participant (16 sur 30) ont choisi 4 thèmes qui correspondent au cadre théorique de la thèse (1, 3, 5 et 7), tandis que trois d'entre eux ont répondu dans leur choix par deux sujets (6 et 10) dont l'orientation est contraire au positionnement théorique. Pour 4 thèmes (2, 4, 8 et 9), aucune prise de position sur le cadre théorique de la thèse n'est mentionnée. Ces derniers thèmes ont été choisis par 11 enseignants.

En ce qui concerne le niveau linguistique, analysé dans cette partie, nous respectons les préconisations mentionnées plus haut (Cf. 5.3.1 : p.199), à savoir, la volonté d'améliorer le niveau de compétence en production de l'écrit. En effet, Sur les différents thèmes traités, nous avons constaté un écart non-négligeable au regard du niveau attendu pour la production écrite ; 11 des 30 enseignants ont fourni des informations avec une production écrite inférieure au niveau attendu. C'est sans doute en rapport avec l'influence de la LM (Sylvaine Granger et Magalie Paquot, 2010), dans laquelle les matrices de l'écrit diffèrent d'une langue à une autre, et seule une bonne compétence permet d'éviter de calquer les modèles de la LM ou des langues précédemment apprises, ce que nous avons observé chez certains enseignants. Ces données sont révélatrices du niveau de difficulté de la formation initiale et de son adéquation, aux objectifs visés, notamment pour enseigner cette compétence de l'écrit qui paradoxalement se révèle peu maîtrisée face à l'importance qui lui est accordée dans les diplômes qui sanctionnent les formations.

Ainsi que nous l'avons annoncé plus haut, dans ces questions 29 et 30, nous avons adopté la méthodologie utilisée précédemment.

Les thèmes apparus	Nombre de participants	Les thèmes apparus	Nombre de participants
1. Manque de moyens éducatifs et financiers ; laboratoire de langue, salle de cours, salle multimédia, connexion internet, TICE, manuel de FLE, bibliothèque à jour, infrastructure, ressources scientifiques : revues, ouvrages...	16	11. Contexte hétéroglotte et difficile pour la pratique de la langue, contact insuffisant avec la langue.	4
2. -Méthodes utilisées n'apportent pas les résultats espérés. - méthodes destinées à un public européen.	3	12. Pas de formation professionnalisante dédiée à la préparation des enseignants.	1
3. Environnement et conditions d'apprentissage sont inappropriés et difficiles, Manque de sécurité.	2	13. Temps insuffisant pour la formation.	1
4. Manque d'atelier d'écriture.	1	14. Pas assez de FC pour les enseignants.	2

Les thèmes apparus	Nombre de participants	Les thèmes apparus	Nombre de participants
5. Manque d'enseignement du français au préalable et avant l'université « au secondaire ».	2	15. Le recours à la langue maternelle.	2
6. -Instabilité de la politique linguistique de l'État pour l'enseignement du français. -Pas assez valorisée par l'État, manque de stratégies pour l'améliorer. -Pas de débouchés professionnels prometteurs.	7	16. Pénurie d'enseignants qualifiés et niveau général de formation initiale passable.	4
7. Manque d'enseignants locuteurs natifs.	1	17. Le manque de programmes cohérents et en adéquation avec les besoins des apprenants.	1
8. Absence quasi totale de recherche scientifique sur la langue et de méthodes pour son développement.	1	18. L'utilisation de méthodologie traditionnelle.	2
9. Manque de contenu disciplinaire sur l'histoire et la civilisation française.	1	19. Langue éloignée de l'arabe donc contrainte importante.	1
10. Manque de motivation et d'encouragement des enseignants à apprendre et à former en français.	2		

Tableau 18 : Liste des thèmes apparus à la question 29 du questionnaire.

Les problèmes identifiés dans les réponses de nos informateurs montrent que la majorité des enseignants enquêtés, soit 17 enseignants sur 49²¹⁷, ont invoqué *un manque de moyens financiers et éducatifs*, contre 7 qui tiennent l'État libyen pour responsable de certains problèmes en raison de *l'instabilité de sa politique linguistique* et du manque de stratégies pour l'améliorer, comme entre autres proposer des perspectives en matière de création d'emploi. Viennent ensuite *le contexte hétéroglotte* et les difficultés qu'il engendre, noté par 4 enseignants et *le manque de formation professionnalisante*, souligné par 4 enseignants, et aussi le problème de *la pénurie d'enseignants compétents* souligné par le même nombre d'informateurs. Trois enseignants insistent ensuite sur *l'inefficacité des méthodes de FLE utilisées*. Selon eux, elles n'apportent pas les résultats escomptés parce que le public européen en est la cible initiale. En cinquième position, nous trouvons 6 enseignants qui évoquent des raisons de différentes natures : *l'environnement et les conditions d'apprentissage qui sont inappropriés et difficiles* (deux enseignants), *le manque d'enseignement du français comme passerelle « au secondaire » vers l'université* (2 enseignants) et *l'absence de formation continue*, choix de deux informateurs. Ces problèmes proviennent également de *l'utilisation excessive de la langue maternelle*, de *l'utilisation de méthodologie traditionnelle* ou encore du *manque de motivation et d'encouragement à apprendre et à former* pour le dernier binôme. Enfin, 5 enseignants ont évoqué : *le manque d'enseignant locuteur natif*, *le temps*

²¹⁷ Nous rappelons que les réponses sont catégorisées par thème et certains enseignants ont souligné de nombreux problèmes, dans leurs choix, ce qui explique le nombre qui dépasse les 49 participants.

insuffisant pour la formation et l'éloignement du français de la langue arabe, et l'absence, de recherche scientifique quasi-totale sur la langue et son développement et de contenu disciplinaire sur l'histoire et la civilisation françaises.

Il faut préciser que certaines réponses, telles que ; *les problèmes de l'enseignement du français sont nombreux, il y en a beaucoup, ils sont énormes*, ont servi à compléter les données, ne serait-ce que pour exprimer l'ampleur des difficultés dans le domaine de l'enseignement des langues en Libye²¹⁸. Le contenu du tableau montre les données en fonction des trois critères de base utilisés dans ce modèle d'analyse :

Critères d'analyse	Intensité			Orientation			Niveau atteint de français		
	(1	2	3)	(+	0	-)	(«		»)
Valeur	(1	2	3)	(+	0	-)	(«		»)
Nombre de thèmes	5	8	6	10	6	3	15	21	13
Nombre de participants	8	29	20	44	7	6	15	21	13

Concernant la note d'intensité, nous avons repéré 6 thèmes (6, 10, 12, 16, 18, 19) qui signalent un intérêt particulier par rapport au sujet de thèse, identifiés par 20 enseignants et 5 thèmes (2, 5, 7, 8, 13) contre, soulignés par 8 répondants. Près de la moitié des thèmes apparus (1, 3, 4, 9, 11, 14, 15, 17), sélectionnés par 29 enseignants ne touchent pas directement le sujet de thèse, ils sont dits « neutres ».

Concernant le critère 2, 44 participants ont abordé 10 thèmes, entrant dans le cadre théorique de la thèse comme par exemple : *le manque de formation professionnalisante (n°12), la pénurie d'enseignants qualifiés et le niveau général de formation initiale passable (n°16)*. 7 enseignants de l'échantillon se sont exprimés sur 6 sujets (5, 7, 9, 13, 15 et 19) qui ne présentent pas de lien étroit avec les notions abordées dans notre cadre théorique. Enfin, trois thèmes (2, 8, 4), proposés par 6 enseignants, sont contraires à la position théorique de la thèse.

Passons maintenant au 3^{ème} critère, à savoir le niveau de français en tant que compétence nécessaire. Il nous semble utile²²⁰ de faire le lien entre la formation initiale et cette compétence car nous pensons, qu'atteindre un niveau professionnel nécessite la maîtrise de quatre compétences, à savoir la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite. Or, les

²¹⁸ Tous ces problèmes seront davantage examinés et commentés dans une seconde analyse pour voir à quel point ils sont proches, peu ou pas du tout, de notre thème de recherche et leur proximité avec son cadre théorique.

²¹⁹ Il y a 57 réponses à cette partie de la question, ce qui est logique puisqu'il était possible de donner plusieurs réponses. Pour le « niveau linguistique de l'écrit », l'analyse porte sur les 49 enseignants qui ont retourné le questionnaire.

²²⁰ Ce lien est l'un des plus importants dans la pédagogie de l'intégration (Xavier Roegiers, 2010) ou de l'approche par projet de (Benoît Galand et Mariane Frenay, 2005).

réponses recueillies nous indiquent qu'il n'y a pas d'écart significatif entre les niveaux liés à la compétence écrite²²¹, en particulier entre : le niveau attendu (■) et le niveau supérieur (▣). Les réponses de 21 enseignants peuvent être regroupées dans la première catégorie (niveau attendu) car elles correspondent au niveau de production requis pour l'enseignement de la langue. 13 enseignants se placent dans la deuxième catégorie (niveau supérieur) car ils ont répondu avec un niveau supérieur à celui attendu. Ils se distinguent par la bonne maîtrise de la langue écrite « académique » tant dans l'emploi des marqueurs discursifs, la cohérence des phrases que pour l'utilisation des termes de domaine de la didactique des langues. Dans la troisième catégorie, niveau inférieur (▢) au niveau attendu, on trouve près d'un tiers de l'échantillon (15 participants (15/49 participants pour la question 29 et 11/30 pour la question 28), ce qui signifie que les compétences nécessaires à l'enseignement font encore défaut. Il s'agit d'une cohorte qui éprouve encore quelques difficultés rédactionnelles quant à la structure du discours, l'utilisation en contexte des combinaisons de mots ou encore qui commet quelques fautes d'orthographe. Cela conforte nos hypothèses de recherche quant à la formation initiale des enseignant·e·s libyen·ne·s et nous guide dans l'élaboration d'un programme qui prenne en compte à la fois l'aspect linguistique et l'aspect disciplinaire, et qui leur permette, en autonomie, d'assurer une formation continue pour reprendre et renforcer toutes les compétences développées en formation initiale.

Dans la dernière question (30), nous nous intéressons aux solutions potentielles proposées par les enseignants. La répartition du nombre de répondants est résumée dans le tableau suivant en fonction des 18 solutions retenues qui seront, par la suite, comptabilisées, catégorisées et numérotées.

Les thèmes apparus	Nombre de participants	Les thèmes apparus	Nombre de participants
1. Former les enseignants aux manuels de FLE utilisés dans les universités.	1	10. Mise en place d'un référentiel de compétences pour les enseignants.	1
2. Test évaluatif pour les enseignants novices avant de leur confier une mission.	1	11. Réduire l'effectif en salle de cours.	3
3. Améliorer l'environnement et les conditions d'enseignement/apprentissage par l'équipement des salles de cours, l'intégration des TICE, manuel de FLE (pour les étudiants et enseignants), en documents authentiques, bibliothèque à jour (ouvrages spécialisés, revues, laboratoire de langues.	10	12. Se familiariser avec la langue cible hors de la classe à travers les films, les émissions télévisées, radio etc. et développer l'autonomie.	3

²²¹ Critères retenus pour évaluer la compétence linguistique dans cette enquête : la cohérence dans l'enchaînement des phrases, la richesse de vocabulaire, l'orthographe, la syntaxe. Ce sont généralement les critères utilisés dans les grilles d'évaluation de CECRL niveau C1.

Les thèmes apparus	Nombre de participants	Les thèmes apparus	Nombre de participants
4. Formation continue et stages réguliers en France pour les enseignants.	5	13. Se concentrer sur la qualité du cours plutôt que sur la quantité.	1
5. Séjour linguistique en France ou dans un pays francophone pour les apprenants pendant la formation initiale.	6	14. Formation en méthodologie de recherche pour l'enseignant et l'apprenant.	1
6. Plus de responsabilité et d'engagement de l'État dans la politique linguistique, qui devrait être plus stable, à l'écoute des responsables de l'enseignement en passant par l'adoption de bonnes stratégies pour le développement de l'enseignement/apprentissage des langues.	3	15. Inciter à la création des occasions pour pratiquer la langue avec les francophones faute de contexte non francophone.	6
7. -Actualiser la méthodologie en place quelque peu « traditionnelle », et articuler en même temps les objectifs institutionnels avec les besoins et les attentes des apprenants.	7	16. Favoriser l'emploi unique de la langue cible.	2
8. Intégrer l'enseignement du français dans les écoles secondaires de manière stable et coordonnée avec la formation universitaire.	4	17. Recours aux enseignants natifs de français et favoriser le travail collectif entre enseignants.	3
9. Mise en place d'une formation solide et qualifiante de futurs enseignants.	5	18. Recruter des enseignants étrangers pour combler le manque d'enseignants.	1

Tableau 19 : Liste des thèmes apparus à la question (30).

Tout d'abord, il convient de souligner que le nombre de répondants à cette question est de 40. Comme pour la question précédente, il est possible de donner plusieurs réponses. Nous avons classé les données en 5 catégories différentes : État et politique d'enseignement, les principaux acteurs : les enseignants et les apprenants, les contenus de la formation :

Catégories	Catégorie 1 « Enseignants »	Catégorie 2 « Contenu de formation »	Catégorie 3 « Apprenants »	Catégorie 4 « État et politique d'enseignement »	Catégorie 5 « Enseignants et Apprenants »
Thèmes codés	(1, 2, 4, 10, 13, 15, 17, 18)	(7)	(12, 11, 5, 9)	(6, 8)	(3, 14, 16)

Tableau 20 : Thèmes catégorisés de la question (30).

La première lecture du tableau indique que toutes les propositions présentées comme solutions couvrent 18 thèmes différents qui seront commentés suivant le nombre de réponses pour chaque catégorie. Sur les 49 questionnaires traités, 9 enseignants se sont abstenus de répondre à cette question.

Pour la première catégorie, 6 répondants ont proposé de favoriser des occasions de pratiquer la langue dans des situations extra-universitaire, on aborde ici l'emploi réel d'une langue étrangère (15) et seulement 5 enseignants ont abordé le thème (4) qui suggère des formations continues et des stages de perfectionnement réguliers en France comme solution

pour améliorer le niveau d'enseignement. Toujours dans la catégorie 1, trois enseignants situent la solution à un autre niveau et voient dans la présence des enseignant·e·s, ayant le français comme langue initiale (17) et dans le travail collectif, plutôt une solution²²² pour améliorer l'apprentissage/enseignement des langues. Enfin, 5 enseignants proposent des 5 solutions (1, 2, 10, 13, 18) aux problèmes de l'enseignement des langues en Libye, qui apparaissent comme nouveaux thèmes²²³, qui vont de la proposition d'un test d'évaluation à l'enseignant novice avant qu'il ne soit officiellement chargé de cours (2), à la vérification de la qualité même de ces cours (13) en passant par la fixation de normes de compétence pour les enseignants « référentiel de compétences » (10). Ces propositions incluent également la formation des enseignants aux manuels de FLE utilisés dans universités (1) ou encore le recrutement d'enseignants étrangers (18)²²⁴.

La catégorie 2, contenus de la formation, explore le contenu formatif à travers un seul thème : il s'agit, pour 7 informateurs de revoir la méthodologie relativement « traditionnelle » et de l'articuler à la fois avec les objectifs institutionnels et de formation.

Concernant la catégorie 3, 6 enseignants s'expriment sur la nécessité d'organiser des séjours linguistiques à l'étranger lors de la formation initiale et 5 autres ont remis en cause l'efficacité de la formation actuelle en proposant une formation plus « solide et qualifiante » (9). Trois enseignants ont dénoncé une surcharge d'effectifs dans les cours (11) ; il s'agit avec le thème (5) de nouveaux thèmes qui ont émergé, dans cette catégorie, comme solutions à des problèmes de l'enseignement des langues dont l'un exprime la nécessité de réduire la surcharge en classe tandis que l'autre thème propose la mise en place d'un dispositif de séjour linguistique en France ou dans un pays francophone pour les apprenants lors de la formation initiale. Rappelons que c'était une pratique courante dans le passé et qu'elle a été une source de motivation inestimable. Le même nombre d'enseignants a insisté enfin sur l'importance de l'autonomie et de l'autoformation en dehors de l'école (12) par la radio et la télévision grâce à des activités de compréhension d'émissions télévisées sur l'actualité et les informations.

Dans la catégorie 4, nous avons rassemblé deux thèmes (8 et 6) : 4 enseignants ont proposé d'intégrer l'enseignement du français dans les écoles secondaires et d'assurer un lien avec la formation universitaire (8) et trois enseignants, que l'État, premier concerné dans cette

²²² Rappelons qu'il est courant que les autorités libyennes fassent appel aux enseignant·e·s locuteur·trice·s natif·ve·s de français pour intervenir dans ses universités.

²²³ Deux autres nouveaux thèmes mais liés à l'apprenant sont présentés dans la catégorie 3.

²²⁴ Ce dernier thème proposé vise à pallier la pénurie d'enseignants et n'a donc pas de lien avec le « Recours aux enseignants natifs de français et favoriser le travail collectif entre enseignants », thème (17).

question, soit plus présent (6). N'oublions pas que les autorités libyennes sont mentionnées régulièrement par les répondants, notamment en ce qui concerne la détérioration de la situation sécuritaire, y compris dans les universités, et l'instabilité de sa politique linguistique. Ces enseignants estiment aussi, avec une certaine prudence, que l'intervention de l'État contribuera à surmonter dans certains problèmes évoqués s'il adopte une politique linguistique *plus stable*.

Enfin, dans la catégorie 5, on constate qu'un nombre important de répondants se préoccupe de l'environnement d'apprentissage, c'est le cas de 10 enseignants, soit un quart de l'échantillon. Le thème suggéré (3) dans cette catégorie vise à améliorer cet environnement et les conditions d'enseignement/apprentissage avec du matériel de classe approprié et porte une attention particulière à l'intégration des TICE sans en préciser leur nature et à la mise en place de ressources bibliothécaires. Les options restantes dans la catégorie 5 (enseignants/apprenants) sont regroupées en deux thèmes : le premier thème (16), abordé par deux enseignants, concerne l'utilisation exclusive de la langue cible en classe alors que dans le thème (14), un enseignant propose des cours de formation à la méthodologie de recherche, pour l'enseignant et l'apprenant, indispensables selon lui, pour améliorer l'enseignement/ apprentissage du FLE dans le pays.

Passons maintenant à l'analyse des réponses du point de vue de notre sujet de thèse et de notre positionnement théorique. Nous n'aborderons pas le niveau linguistique lié à l'écrit, parce que cette compétence a été analysée dans les deux questions précédentes. Le tableau suivant résume donc les deux critères d'analyse, intensité et orientation, en rapport avec le nombre d'enseignants et les différents thèmes proposés par ces derniers.

Critères d'analyse	Intensité			Orientation		
	Valeur	(1	2	3)	(+	0
Nombre de thèmes	5	5	8	10	5	3
L'ensemble de participants	12	24	27	45	13	5

Au regard de ce tableau, nous relevons 5 thèmes (11, 14, 8, 17, 18) (Cf. tableau 19 : p.256) « modérés » par rapport aux propos de notre recherche (intensité 1), tandis que 5 autres thèmes (2, 3, 4, 15, 16) présentent une intensité majeure et 8 (1, 5, 6, 7, 9, 13, 10, 12) sont tout à fait en faveur avec nos positions. Compte tenu de leur intensité en faveur de notre sujet de thèse et de leur intérêt concernant les éventuelles solutions dans le contexte d'apprentissage des langues étrangères en Libye, nous y porterons une attention accrue et les compléterons avec les résultats de l'analyse des entretiens avant de procéder à l'élaboration du programme.

Comme on le voit, une forte majorité d'enseignants (45) a choisi 10 thèmes (1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15) qui correspondent au cadre théorique choisi pour notre travail, cela nous conforte sur l'intérêt que présente cette recherche et l'apport qu'elle fournira au développement de la formation des langues étrangères en Libye. Les 5 thèmes suivants (8, 12, 16, 17, 18) ont été choisis par 13 informateurs et ne sont pas tout à fait orientés vers notre positionnement théorique et reflètent une certaine mesure une vision de la langue, son emploi en dehors de l'université et enseignement en secondaire, qui n'est pas nécessairement la priorité de notre cadre théorique. Les trois derniers thèmes (2, 11, 14) choisis par 5 répondants sont en opposition avec notre cadre théorique, comme entre autres la réduction de la taille de la salle de classe, la formation aux méthodes de recherche, etc.

Enfin, en examinant la question 29, qui traite des problèmes rencontrés par les enseignants libyens : (1, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19), nous notons que ces problèmes ont trouvé, à la question 30, des solutions potentielles et ce, pour les deux tiers²²⁵ des thèmes de la question 30 : (3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17) telles que, entre autres, le contexte de formation, la formation continue des enseignants et l'équilibre dans l'utilisation de la LM. L'importance de ces trois questions ouvertes et les réponses collectées nous ont amenés à synthétiser les résultats pour mettre en relief quelques points clés. Le constat que l'on peut formuler à partir de ces trois questions est que l'apprentissage et la formation en Libye ne sont pas organisés de manière optimale pour développer la compétence professionnelle des futurs enseignants. Le développement des compétences professionnelles dans le contexte libyen exige l'organisation d'une formation continue dans un pays francophone mais aussi principalement l'organisation de colloques et conférences en didactique du FLE, à savoir le développement de la recherche dans ce domaine. Les données collectées montrent la nécessité de formation, aux diverses méthodologies d'enseignement du FLE et à l'exploitation de documents authentiques comme les éléments les plus importants dont l'enseignant libyen de langues a besoin. Face à l'urgence de développer des compétences professionnelles, les enseignants expriment certaines difficultés qui peuvent se résumer comme suit :

- Politique linguistique instable ;
- Manque de moyens éducatifs et financiers ;
- Manque d'enseignants qualifiés ;
- Programme inapproprié à la préparation des futurs enseignants.

²²⁵ Un tiers concerne des « nouveaux thèmes » comme des solutions abordés dans les catégories 1 et 3 de la question 30.

Comme nous l'avons vu à plusieurs reprises, c'est au niveau de l'université que les enseignants ont évoqué le manque important de moyens éducatifs et financiers. Certains ont dénoncé des carences au niveau des équipements des salles de cours et d'autres, l'absence de salles multimédia ou de connexion Internet indispensable pour intégrer au cours les outils TICE ; d'autres encore le manque d'enseignants qualifiés et la faiblesse du niveau général de formation initiale. Il semble clair que tous ces problèmes affectent la qualité de l'enseignement. Ce sont surtout les réponses quant aux programmes de formation jugés inappropriés à la qualification des futurs enseignants qui nous intéressent le plus. Il est possible de commencer une carrière professionnelle sans maîtriser les fondamentaux du métier dans un contexte qui n'offre pas de possibilités réelles et suffisantes pour pratiquer la langue. Les lacunes méthodologiques et éducatives et le manque de moyens identifiés concernant l'enseignement/apprentissage du FLE, ainsi que nous l'avons mentionné plus haut, conduisent certains à pointer du doigt l'État qui privilégie d'autres langues étrangères comme l'anglais et l'italien, qui offrent de bien meilleures perspectives de carrière.

Les réponses concernant l'amélioration de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le pays se concentrent essentiellement sur l'environnement d'apprentissage, les moyens et les conditions de travail, qu'il s'agisse de la réactualisation de bibliothèques, de l'utilisation de documents authentiques ou encore d'outils TICE, ces éléments participent à la mise en place d'un environnement technologique et éducatif plus stimulant. Dans les autres propositions, on trouve la nécessité de mettre à jour la méthodologie. L'évolution demandée ici semble concerner tant les approches et les pratiques de certains enseignants, que les manuels utilisés. Enfin des solutions concernent la pratique de la langue avec une offre plus conséquente de séjours linguistiques pour les futurs enseignants en France ou dans un pays francophone, pendant la formation initiale, et la création d'ateliers et d'activités extra universitaires pour offrir aux futurs enseignants des occasions de pratique linguistique.

6.5 Exploitation des résultats obtenus

La lecture croisée des données récoltées et des résultats obtenus a montré qu'il existe un écart au niveau de l'atteinte des objectifs et des finalités entre la formation telle qu'elle est stipulée dans les documents officiels et la formation telle qu'elle est mise en œuvre à l'université. Le questionnaire a permis d'identifier les obstacles que rencontrent les enseignants de langues et les futurs enseignants en formation initiale.

6.5.1 Les TICE : entre intégration timide et outils inappropriés à l'enseignement des langues

Les enseignants universitaires nous indiquent que leur formation initiale n'était pas d'un niveau élevé, notamment en termes de technologie de l'information. Ce manque de moyens ne date pas d'hier mais surtout on ne relève aucune amélioration. Mais le plus important ici est le lien que cette enquête révèle, entre l'usage de ces outils dans les pratiques enseignantes et leur utilisation lors de la formation initiale.

Même si les enseignants libyens annoncent faire usage de moyens technologiques (CD-ROM, cassettes, ordinateurs et laboratoire de langues), ce sont des outils vieillissants et beaucoup moins performants que ceux proposés par l'avancée technologique actuelle dans le domaine de la didactique des langues. Pour mieux tenir compte du changement, la formation des enseignants, comme l'ont dit Maguy Pothier et Christine Rodrigues (1999 : 71), supposerait une modification des savoirs et des savoir-faire, une intégration de l'autonomie ou autonomisation de l'apprenant ainsi que la connaissance et l'intégration immédiate des nouveaux produits et technologies émergents. La formation initiale et continue et l'autoformation devraient prendre en compte ces nouvelles normes, ainsi que la mise à l'écart (ou la mise à jour) des outils associés à une ère ancienne de l'enseignement des langues. Le défi est grand et devrait être considéré comme une priorité pour l'État libyen dans ce domaine s'il veut se conformer au rythme des évolutions des moyens techniques à l'ère du numérique.

6.5.2 Les enjeux de la mobilité étudiante et formative

En ce qui concerne la mobilité estudiantine et formative qui caractérise le contexte de la Libye, les répondants ont, d'une manière générale, exprimé leur satisfaction à l'égard de ce principe pour les futurs enseignants pendant la formation initiale ou pour les enseignants dans le cadre d'un stage ou d'une formation continue.

Mais ce qui nous intéresse particulièrement à propos de la mobilité est son aspect pratique dans le pays d'accueil, plus du côté préparatoire et organisationnel avant le déplacement. En d'autres termes, il s'agit de mesurer l'étendue de la préparation aux interactions sociales qui se produisent dans la vie quotidienne de la vie universitaire dans le pays choisi. Cette population peut être répartie en deux catégories suivant le cadre du voyage à l'étranger : la formation continue et les stages de perfectionnement pour les enseignants de FLE d'une part, la poursuite des études supérieures, en 3^{ème} cycle d'autre part.

6.5.2.1 Formation continue et stages de perfectionnement

L'efficacité de tout établissement d'enseignement se mesure par la qualité de l'enseignement qu'il dispense, par la compétence de ses enseignants, ainsi que par les méthodes d'enseignement, les stratégies et les méthodes pédagogiques qu'il applique. Par conséquent, la nécessité de perfectionnement professionnel du personnel enseignant constitue un besoin toujours présent, comme tout professionnel, un enseignant ne peut être performant sur la durée, s'il se contente des savoirs et savoir-faire acquis en formation initiale. L'analyse des réponses recueillies révèle que le dispositif de formation continue fonctionne bien en Libye et que plus de 70 % des répondants bénéficient ou ont bénéficié de ce type de formation, à l'étranger ou dans le pays d'origine.

La France reste la première destination, cependant, cette formation en France dépend essentiellement de la politique et des relations entre des deux pays. Quand la Libye est indiquée comme lieu de formation (3 %), on peut penser qu'il s'agit de formations organisées à la « hâte » lorsqu'une décision ministérielle est prise pour un éventuel retour de français dans le cycle secondaire.

La société libyenne tire parti de ces formations à l'étranger car elles apportent au pays une place voire une visibilité sur la scène internationale, à condition qu'il y ait une forte dimension d'engagement personnel de la part des bénéficiaires.

Quand on fait le point avec les questionnaires, il y a un écart évident entre l'objet de la formation continue et la perception qu'en ont les enquêtés. On note qu'ils sont peu nombreux à s'intégrer dans la société d'accueil et qu'ils entretiennent peu de relations avec les autochtones, ce qui est un obstacle à une appropriation linguistique et socio-culturelle optimale pendant la période de formation. On peut ajouter à cela un manque de suivi réel de la part des responsables pendant et à la fin de la formation ou du programme de préparation en amont. Cela nous amène à nous poser les questions suivantes : quelle est la perception des enseignant·e·s libyen·ne·s sur la formation continue ? Quels sont les opportunités possibles dans le pays pour se former et développer des compétences nouvelles, qui est chargé de les organiser, et quel est le rôle réel de l'État libyen dans l'octroi des occasions permettant aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques ?

6.5.2.2 Poursuite des études supérieures en France

Après avoir abordé de la mobilité des enseignants dans le contexte libyen et de l'adaptation sociale de ces derniers, il est nécessaire aussi d'explorer les éléments pertinents pour les enseignants et leur adaptation dans le milieu universitaire à travers quelques éléments

saillants. Rappelons la place importante que la mobilité occupe dans cette recherche, notamment dans l'apprentissage des langues et la formation des enseignants en France où se trouve la majorité de l'échantillon de référence pour notre étude²²⁶.

Une rupture avec l'aspect relationnel plutôt qu'une autonomie

Bien que 68,24 % des participants affirment avoir recouru aux collègues natifs de français pour apprendre ou s'informer sur un point implicite, ce qui signifie une ouverture qui constitue une qualité inestimable dans le processus de mobilité, 25,22 % disent le contraire. Leurs réponses peuvent ainsi être interprétées de deux manières opposées : autonomie dans la formation (se débrouiller) ou repli sur soi. Sur la base des données de l'analyse du programme du DFUT qui ne propose ni un travail spécifique en FOU, ni un atelier de sensibilisation précédant le départ en mobilité, nous interprétons ces attitudes plutôt comme une difficulté relationnelle avec les pairs due à des représentations et des jugements personnels portés sur la langue et sur la manière de parler (accent, sa prononciation, etc.). Cette représentation peut être très mal vécu pour certain·e·s étudiant·e·s libyen·ne·s et les déstabiliser au point de leur faire perdre confiance et même, dans les cas les plus extrêmes, les condamner au repli sur soi voire au mutisme (Philippe Blanchet et Stéphanie Clerc Conan, 2018). Ainsi, la distanciation interpersonnelle constatée chez certains enquêtés en travail ou en formation peut avoir un lien très fort avec « l'insécurité linguistique ».

On peut en déduire que, quelle que soit l'attitude des informateurs (autonomie ou repli sur soi), les objectifs de la formation initiale dispensée dans les universités libyennes ne suffisent pas à assurer une posture réellement professionnalisante, ce qui nous a conduit à poser les questions suivantes : Le repli sur soi-même est-il vraiment lié à l'insécurité linguistique et à la représentation des enseignants ? Y a-t-il d'autres raisons à cet échec de l'intégration universitaire et sociale des informateurs ? Quelle est la perception de la différence culturelle chez les bénéficiaires ? Quel travail préparatoire faut-il envisager pour modifier les attitudes en fonction de la nature de chacun ? Sur quels contenus spécifiques doit-on s'appuyer pour préparer tout le monde ?

Les réponses à ces questions et d'autres se trouvent dans le contenu du programme que nous proposerons au chapitre suivant. Cependant, certaines questions resteront en suspens car les limites de cette étude ne permettent pas d'y apporter quelques éléments de réponses. La position instable des instances libyenne rend inenvisageable la prédiction de l'avenir. Mais nous

²²⁶ Il existe nombre d'opportunités de bénéficier d'une bourse de mobilité pour les futurs enseignants et enseignants de langues libyens dans le but de se développer personnellement autant que professionnellement, le chercheur fait partie des récipiendaires de ces bourses.

pensons que si des propositions de formation souples et peu onéreuse sont faites, nous pouvons espérer qu'elles soient mises en application.

La rédaction académique : réalité acquise ou acquisition illusoire

En ce qui concerne la préparation à la mobilité étudiante, les informations indiquent que près de la moitié (48,98 %) des répondants ayant eu une préparation dans les universités libyennes sont satisfaits du contenu du programme, tandis que 34,69 % affirment le contraire. La culture universitaire de chacun des pays (France/Libye) et la culture associée à la compétence écrite, ou plutôt la rédaction académique dans un langage normatif qui comporte des contraintes discursives (Fatima Davin-Chnane, 2003) nous obligent à interpréter ce résultat avec prudence. Plus précisément, la compétence écrite par exemple, de par son importance en tant que performance à développer lors de la formation initiale, a été analysée dans cette recherche (Cf. questions 28 et 29), et de grandes difficultés ont été observées chez environ un tiers des répondants, ce qui nous amène à nous interroger sur l'efficacité du contenu du programme présenté par rapport à cette compétence se développant dans les compétences discursive académique et interpersonnelle qui se rapportent à deux différents canaux de communication à savoir l'écriture et le canal parlant.

Dans des proportions variables, liées aux habiletés que les participants auraient souhaité développer pendant la formation initiale (ou avant de poursuivre les études supérieures en France) nous avons : « *La prise de parole* » (61,22 %), activité qui semble absente dans les programmes universitaires ou pré-universitaires ; « *la rédaction des dossiers* » (55,01 %) ; « *la présentation d'exposé* » (51,02 %) et la « *prise de notes* » (42,86 %). Toutes ces activités figurent dans les réponses de ceux qui se sont dits insatisfaits du cursus universitaire libyen quant à la préparation à la mobilité (Cf. question 13) et remettent en question les réponses des informateurs qui ont montré leur satisfaction de la formation initiale (48.98 %). L'analyse des entretiens peut éclairer sur la raison des réponses positives et l'origine de cette contradiction.

6.5.3 Carences des programmes de formation initiale

Lors de la présentation des résultats de la recherche, nous avons voulu vérifier le type de méthodologie utilisée et son impact sur la formation de futurs enseignants et sur l'enseignement des langues étrangères. Tout d'abord, nous nous référons au type de programme suivi dans la formation initiale définie principalement en français général, puis au programme en littérature et enfin au programme en didactique et méthodologie. Ce dernier renvoie à une formation en Didactique des langues et en méthodologie pour préparer des futurs

enseignants²²⁷, mais, dans notre enquête, peu en ont bénéficié (10), la majorité des répondants n'a reçu aucune formation en didactique du FLE et, par conséquent, ne l'a jamais enseignée (Cf. question 26). Pour rappel, la majorité des enquêtés a été formée suivant le programme de 2010 dans lequel un des objectifs des cours visait à initier les futurs enseignants à l'ensemble des concepts et des termes relevant du champ de la didactique : méthodologies, méthodes, approches (communicatives et actionnelles). Or, non seulement une simple initiation est insuffisante pour préparer de futurs enseignants de FLE, mais de plus, le résultat de notre analyse du DFUT a montré la persistance de la méthodologie traditionnelle.

Quant à l'enseignement de la grammaire et de la traduction, nous avons vu que les répondants sont conscients de l'importance de connaître la grammaire pour enseigner, mais l'approche reste peu fonctionnelle étant donné que les règles grammaticales sont enseignées de manière déductive, avec l'usage systématique de la traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. Cela ne reflète pas l'importance qu'il convient d'accorder au développement de compétences en communication (écrite et orale) dans une langue étrangère, et par conséquent la question qui se pose est de savoir si les enseignants enquêtés sont conscients de la proportion importante accordée à la littérature, à la traduction et à la grammaire dans le volume horaire du programme et des répercussions possibles sur leurs pratiques professionnelles ?

Enfin, force est de constater que le volume de ces unités d'enseignement dans le programme et le temps consacré à leur enseignement ne sont manifestement pas en adéquation avec les objectifs de formation d'une préparation de futurs enseignants, ni avec la recommandation des professionnels de la didactique des langues libyens, concepteurs du « Curriculum de la Licence de langue française, Université de Tripoli : 2010 » qui préconise que le contenu pédagogique de la formation soit basé sur une approche communicative ou actionnelle²²⁸. Cet objectif est resté à l'état de préconisation, car le programme et son organisation restent traditionnels et figés et ne répondent pas tout à fait aux exigences pédagogiques pour former les futurs enseignants de FLE, cette organisation du programme dans son ensemble n'est qu'une reproduction des anciennes maquettes. La question qui se pose ici est de savoir si les responsables du renouvellement du programme sont à même de remplir leur rôle et à quelle partie du programme ils accorderont la priorité ? Et comment les enseignants voient-ils les nouveaux outils et méthodes utilisés dans de nombreux pays du monde, comme

²²⁷ Ce type de programme a été proposé pendant une période propice dans l'histoire de la formation des enseignants de langues en Libye, mais de brève durée.

²²⁸ Cf. 2.3.5.7 : p.89.

l'adoption d'un standard de performance (James Stronge et Pamela Tucker, 2017) pour la pratique des enseignants, ou l'utilisation de PEPELF, outil de réflexion et d'autoévaluation destiné aux enseignants de langues en formation initiale (Mariella Causa, 2012b). Sont-ils prêts à les intégrer dans une stratégie de l'urgence pour le renouvellement du programme ?

6.5.4 Posture enseignante et place de la LM

L'un des sujets les plus discutés dans l'apprentissage des langues étrangères est l'utilisation de la langue maternelle, et il s'agit traditionnellement d'un débat entre les adeptes de « tout dans la nouvelle langue » et les partisans qui accordent un rôle et une place à la LM dans la classe de langue. Dans le questionnaire, nous avons posé la question dans le but d'identifier la posture des répondants, qu'elle soit mono ou pluri lingue. D'après les résultats obtenus, on peut dire que l'enseignant libyen est plurilingue à des degrés divers dans la classe, c'est-à-dire qu'il utilise la LM de manière ponctuelle, 45,71 % ou rarement 16,82 %. Cette posture est plus visible lors de l'utilisation de l'alternance codique entre l'arabe libyen et le français lors de la communication entre l'enseignant et son public, 46,34 % et entre les enseignants et les collègues, 51,22 %.

Il ne fait aucun doute que connaître et utiliser plusieurs langues est une ressource inestimable pour l'enseignant et l'apprenant. Mais du point de vue de l'apprentissage d'une nouvelle langue, comment est-il possible d'apprendre une langue et de la pratiquer tout en utilisant d'autres langues ? Comment gérer cette compétence d'alternance codique pour permettre à la nouvelle langue de s'installer ? S'agit-il d'y faire recours systématiquement et immédiatement ou faut-il ne recourir à l'alternance codique qu'en dernière solution de communication ? Bien que cette alternance soit une compétence reconnue, son utilisation par les apprenant·e·s libyen·ne·s en classe reste particulièrement faible et ne dépasse pas 21 % alors que l'échange en L1 frôle 75 %. Se pose donc la question d'expliquer le pourquoi cet usage excessif de la langue maternelle.

En effet, l'usage et la réhabilitation de la LM dans les programmes universitaires ont été encouragés et renforcés, conformément aux changements significatifs dans l'enseignement des langues étrangères entrepris depuis une quinzaine d'année. Cela peut expliquer l'excès de l'utilisation de l'arabe en classe, probablement en raison de l'objectif de la politique linguistique du pays qui tient à maintenir l'enseignement et la culture de la langue arabe au même niveau que les langues étrangères. De telles actions dans l'enseignement de la langue devraient amener le public à s'affirmer avec beaucoup plus d'intensité comme appartenant à la nation libyenne. L'utilisation intensive de l'arabe libyen en classe peut aussi provenir d'un environnement

d'apprentissage inapproprié, voire « sous tension communicative » car nous pensons que dans une telle situation, l'individu utilise le vocabulaire le plus « immédiat » pour s'exprimer, que ce soit l'arabe ou d'autres langues comme l'anglais seul (8,57 %), l'anglais associé à l'arabe (20,49 %), mais aussi l'alternance codique de trois langues ; italien, anglais et arabe libyen qui a un taux de 7,59 %.

En ce qui concerne la posture enseignante, la tolérance à l'usage de la LM peut être un indicateur lié à la posture plurilingue de l'enseignant puisque 57,14% des informateurs l'ont exprimé. L'enseignant libyen se veut donc plurilingue de par sa relation avec la LM et les autres langues présentes dans la classe, par le degré de tolérance vis-à-vis de son/leur utilisation. On peut se demander dans quelle mesure la posture de l'enseignant influence sa pratique formative, mais aussi s'il y a d'autres postures caractéristiques de l'enseignant de langue libyen.

Par ailleurs, concernant la posture « *guidante* » (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 111), elle est adoptée par plus de 67 % des répondants, tandis qu'un tiers des répondants préfèrent la posture directive/transmissive. Cette proportion est-elle un reflet exact de la réalité ? On peut se poser la question car l'utilisation de la méthodologie traditionnelle telle que précédemment mentionnée reste patente dans le programme. La posture de *guidance* peut avoir un impact positif sur l'intégration ou le réajustement de cette méthodologie traditionnelle sans occasionner une résistance majeure au changement de la part des responsables d'enseignement.

Enfin, l'attitude vis-à-vis de la LM et des autres langues contribue manifestement au choix de la posture des acteurs dans la formation à l'enseignement des langues, elle est aussi fonction de la personnalité de l'apprenant et reflète l'environnement dans lequel la formation se déroule. Quant à notre position sur l'usage de la LM et d'autres langues, nous pensons, comme Daniel Coste et Auguste Pasquier (1992 : 16), que la coexistence entre les langues dans un même mouvement alternatif de construction de concepts contribue à l'enrichissement de ces langues et qu'elle est de nature à favoriser une certaine distance réflexive en fonction des langues activées. Il semble donc nécessaire de ne pas interdire de parler la LM ou une autre que la langue cible, mais plutôt de prendre appui sur celle-s-ci, partir du connu et profiter de l'expérience linguistique du formé afin de le faire réfléchir sur le langage et son fonctionnement, de manière à affiner, ses stratégies d'apprentissage. Il s'agit en effet d'une didactique de l'alternance (Daniel Coste, 1997 ; Louise Dabène, 1992), dans le but d'incorporer les apprentissages, elle est ici l'enjeu de la réflexion méthodologique qui, dans notre contexte, devrait être prise en compte par les enseignants de futurs enseignants.

6.5.5 Le DFUT et le potentiel technologique en formation initiale

Le DFUT a été identifié pour cette étude comme une source importante qui alimente le marché des langues libyen en enseignants. Pour cette raison, nous avons décidé d'utiliser ce point pour discuter de la formation des enseignants et de la pratique enseignante dispensée en formation initiale.

Pour 22 participants à l'enquête, appartenant à l'UT, l'utilisation d'outils technologiques en formation initiale n'était pas semblable et la plupart ont convenu que l'utilisation de ces outils est « rare » et « jamais ». Globalement, la moitié de ces enseignants n'a pratiquement aucun contact avec les TICE, ce qui a ou aura très probablement un effet sur leurs pratiques enseignantes, comme nous l'avons démontré lors de l'analyse croisée (Cf. question 27). Si on n'intègre pas rapidement ces outils, cela peut conduire, à notre avis, à un déséquilibre continu et perturber, dans la formation initiale, les motivations des futurs enseignants de langues. De surcroît, cela rend l'acquisition de la langue française et l'atteinte des objectifs fixés par l'apprenant plus complexes. Les enseignants de plus de 50 ans sont ceux qui déclarent faire le plus usage des TICE car ils sont les mieux formés, alors que paradoxalement les plus jeunes (de moins de 30 ans) n'en ont pas un usage fréquent malgré les progrès de la technologie et le développement de la didactique en formation aujourd'hui :

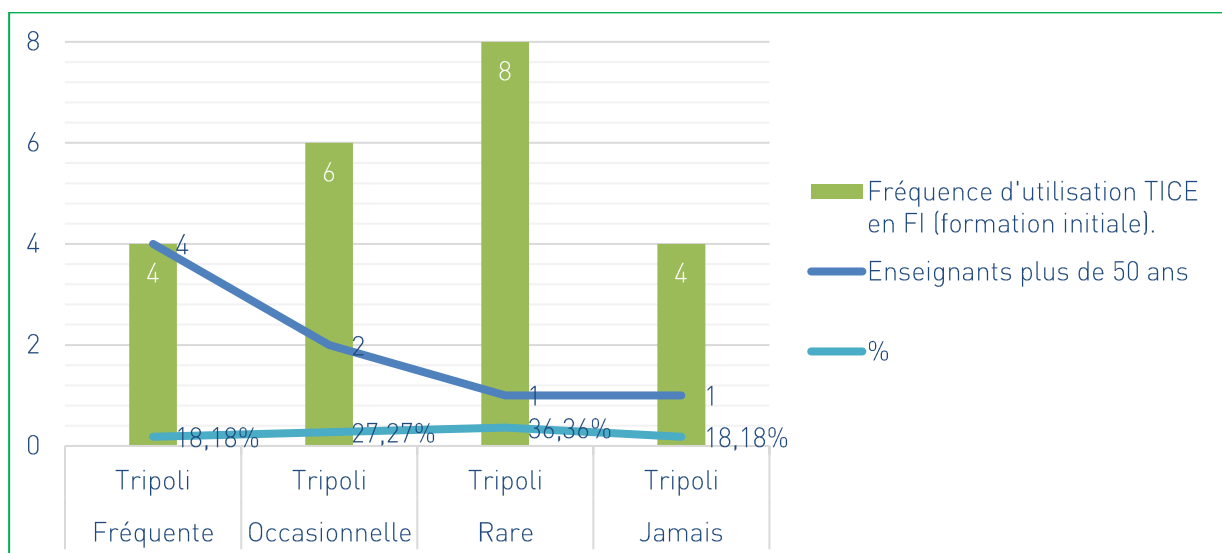


Figure 49 : Facteurs d'âge et usage des TICE au DFUT.

On peut extrapoler que les enseignants de plus de 50 ans ont profité d'une formation initiale de qualité en termes d'organisation et de contenu et on peut ajouter que la formation initiale dans les universités libyennes n'en bénéficie pas actuellement de la même manière. Les exigences renvoient plutôt à la rigueur d'admission dans l'enseignement supérieur, la

préparation à la mobilité à l'étranger avec le suivi et l'évaluation au retour et à la clarté des objectifs liés à la formation de futurs enseignants des langues ou encore à l'investissement personnel afin de se conformer aux règles administratives etc.

Cette pénurie confirme notre hypothèse liée au manque de moyens et d'investissement de la part de l'État dans l'enseignement des langues étrangères et la préparation de futurs enseignants de langues qualifiés. Face à cette pénurie, on peut se demander jusqu'à quel point le Gouvernement en voit l'utilité et si les enseignants ont conscience de l'intérêt de l'utilisation des outils technologiques dans l'apprentissage des langues. Pour trouver une issue, il faudrait qu'au moins une des parties prenantes dans ce problème engage une action. Il semblerait acquis que les TICE dans les départements des langues étrangères en Libye sont, aux yeux des enseignants non-formés, plus un obstacle qu'une aide. Cela nous a conduit à nous interroger sur l'étendue de la capacité de l'enseignant libyen à développer et retravailler ce qui a été acquis lors de la formation initiale et la disponibilité du personnel technique capable de travailler en coopération avec les enseignants et encore sur la compétence de ces derniers en la matière.

En définitive, les obstacles rencontrés en formation initiale dans les universités libyennes sont réels et persistent. Dans le chapitre suivant, nous continuerons d'approfondir certains points dans l'analyse sémantique des entretiens.

Chapitre 7. Les entretiens

Alain Blanchet et Anne Gotman, (2013), distinguent ainsi la recherche documentaire, l'observation, le questionnaire et l'entretien. Il semble acquis que les enquêteurs ont recours à ces différentes méthodes dans la plupart des disciplines des sciences humaines. Cela étant dit, et en ce qui concerne plus particulièrement l'entretien qui est l'objet de ce chapitre, il appartient aux chercheurs de déterminer quel type d'entretien correspond le mieux au contexte de l'étude et à l'échantillon à interviewer. Pour notre étude, nous avons choisi l'entretien semi-directif.

7.1 L'entretien semi-directif

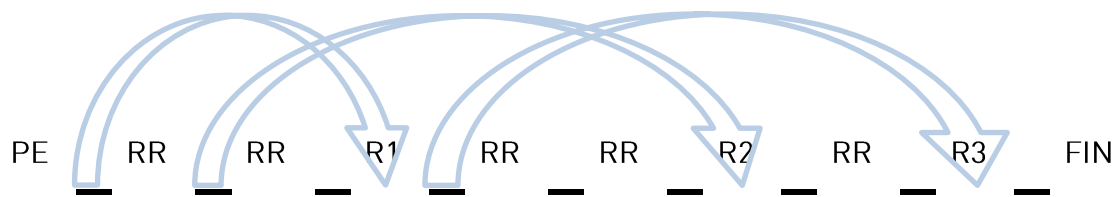
Appelé également « entretien guidé » ou encore « entretien non-directif », l'entretien semi-directif se caractérise par la possibilité d'offrir une liste d'items plus ou moins large en fonction de la problématique visée et traités librement par la personne interviewée (Stéphane Beaud et Florence Weber, 2003). Pour Alain Blanchet et Anne Gotman (1992 : 41), il serait l'outil de mesure privilégié pour explorer les faits²²⁹ véhiculés principalement par la parole mais aussi l'outil pour appréhender le cours des choses et suggérer les éléments et leurs contenus dans les phénomènes étudiés, loin de leur contenant, ou de leur enveloppe, « les rationalités propres aux acteurs, celles à partir desquelles ils se meuvent dans un espace social ».

Dans le domaine de l'ingénierie de formation, l'entretien semi-directif est utilisé pour identifier des besoins ou des dysfonctionnements. Il intervient dans le cadre d'une évaluation, et vise ainsi à améliorer une unité de travail ou un contexte. Pierre Romelaer (2005 : 102-104) trace une base concrète pour mener l'entretien en donnant certains termes-clés, tels que la « phrase d'entame » qui donne le point de départ sous la forme d'un énoncé général ou d'une question dans l'objectif de fixer un cadre à l'entretien, conforme à celui de la recherche menée, dans lequel le répondant peut explorer lui-même ce sujet en toute liberté. Vient ensuite progressivement l'étape de la réalisation de « reformulations-résumés » des propos de l'interviewé, par l'interviewer pour lui permettre de confirmer ou de réfuter ce qui a été abordé, et pour l'inviter à explorer davantage ses propres propos et ses représentations.

Enfin, il est commun que l'intervieweur suggère, le cas échéant, une « phrase de relance » basée sur les propos précédents de l'interviewé, employée dans la perspective d'orienter la discussion vers un nouvel aspect du sujet abordé. Le lecteur trouvera ci-dessous

²²⁹ Alain Blanchet et Anne Gotman, (2015) ont classés les faits recherchés à travers un entretien semi-directif comme suit : systèmes de représentation ou pensées construites et les pratiques sociales ou faits expérimentés.

une reproduction du schéma de Pierre Romelaer, qui interprète clairement le déroulement de ces étapes en entretien semi-directif :



PE= phrase d'entame RR = reformulation-résumé R1, R2, etc. = relance 1, relance 2, etc.

Schéma 6 : Reproduction du schéma de Pierre Romelaer sur la conduite d'entretien (2005 : 104)

L'approche adoptée dans les entretiens semi-directifs se distingue essentiellement par un double critère : l'efficacité réelle qui prime manifestement sur l'efficacité de surface, autrement dit, l'entretien est supérieur en rentabilité à celle présentée, à titre d'exemple, par les questionnaires fermés, il serait moins compliqué en préparation et en traitement. L'efficience en ingénierie est le deuxième critère important. En effet, dans les entretiens semi-directifs, le retour sur investissement semble assuré compte tenu de l'exactitude des données qu'il fournit et de son efficacité sur le terrain, quelle que soit l'action envisagée à sa suite. De plus, cette méthode se caractérise par la capacité à obtenir des informations couvrant toutes les dimensions liées à l'étude envisagée car elle est même la seule démarche qui permette d'aller au-delà de ce qu'une analyse approfondie peut rendre possible, au-delà du connu, du concevable et du prévisible. En ce sens, Alain Blanchet et Anne Gotman (2013 : 37) soulignent la spécificité de cette démarche en la résumant en la capacité de prise en charge des processus et du « comment » plutôt que du « pourquoi ».

L'entretien semi-directif visera, dans notre étude, à faire apparaître, à travers le « comment », la perception de la formation initiale en termes de contenu linguistique et disciplinaire propre à la didactique du FLE, la perception du métier d'enseignant de FLE, de la manière dont les enseignants exploitent leurs acquis, et de la mobilité formative en tant que facteur incontournable de réussite. De même - et principalement - il visera en partie à détailler et compléter les réponses du questionnaire et creuser davantage les points qui nous intéressent.

7.2 Rappel de positionnement méthodologique des entretiens

Il existe des modèles d'entretien qui peuvent être exploratoire, principal et complémentaire. Ces caractéristiques renvoient à la fonction de chacun de ces types

d'entretien ; un entretien peut enrichir la compréhension des données comme il peut aussi les compléter ou encore contribuer à leur construction, voire à leur interprétation. Notre enquête par entretien correspond plus ou moins à ce dernier type puisque nous cherchons, d'une part, à ajuster la conduite de l'entretien en nous appuyant sur des informations préalablement recueillies par le questionnaire qui a d'ailleurs pour inconvénient de ne pas clarifier toujours les réponses et peut laisser le chercheur sur sa faim par rapport aux renseignements demandés.

La méthode analytique utilisée (Cf. 5.3 : p.198), traitera les différents thèmes qui émergent des entretiens. Dans une fiche spécifique, les thèmes les plus importants seront répertoriés individuellement avec un numéro avant de les commenter sur la base de deux notes spécifiques :

- L'intensité avec laquelle ils s'expriment sur le thème de l'autonomie dans l'apprentissage en formation initiale, de l'adaptation dans le pays étranger et encore de l'exercice du métier ;
- Leur orientation par rapport au cadre théorique et son articulation avec le positionnement du programme de formation en matière de TICE (surtout pour les jeunes enseignants), de FLE (qualité de contenu disciplinaire) et de préparation à la mobilité (niveau de satisfaction, capacité d'ouverture).

Passons, dans un premier temps, aux caractéristiques associées aux enseignants interviewés. Dans un deuxième temps, nous présenterons les éléments liés aux objectifs du recueil d'informations recherchées et aux thèmes des entretiens.

7.3 Profil des interviewés

Les entretiens ont été uniquement proposés aux enseignant·e·s de langues libyens aux caractéristiques variées (enseignant ayant occupé d'autres responsabilités, enseignants expérimentés, enseignants novices de FLE) mais vivant, tous, en France. Ils sont intéressés par le français en tant que langue étrangère et par tout ce qui touche à son enseignement, ce qui est à l'origine de leurs études en France. Tous les enseignants qu'il a été possible d'interviewer sont physiquement inscrits dans différentes universités françaises, situées dans les villes suivantes : Paris, Nantes, Metz, Strasbourg, Nancy et Besançon²³⁰.

²³⁰ Les informations sur les participants aux entretiens dans cette partie sont spécifiques et directement liées aux entretiens et nous invitons le lecteur à se référer au point (5.2 : p.196) au chapitre 5 afin de se construire une idée plus complète sur l'échantillon interviewé.

Une autre raison, à la base de ce choix, réside plus précisément dans leur proximité avec le système de formation libyen et dans leur expérience d'enseignement de FLE pendant une durée variable. C'est ce qui a déterminé le profil des enquêtés et sur la base des critères qu'il contient, nous pouvons justifier notre sélection de cet échantillon pour réaliser les entretiens. Ce choix tient également compte de la proximité de ces participants avec le système de formation libyen et de leur expérience pendant des années « variables » d'enseignement en FLE : d'abord dans leur parcours d'étudiants au département de français, puis dans leur activité professionnelle d'enseignants²³¹.

7.4 Objectifs et thèmes des entretiens

Les entretiens que nous avons conduits ont pour vocation d'explorer les faits qui se rapportent aux représentations ou aux idées construites par les interviewés sur leur profession, leur environnement d'exercice et leurs pratiques pédagogiques mais aussi sur les programmes sur lesquels ils fondent leur enseignement. L'enjeu consiste également à approfondir certains points spécifiques du questionnaire et à identifier concrètement les éléments professionnels problématiques qui ont un impact direct sur leur formation. Ainsi, les éléments à dégager concernent :

- Les caractéristiques et les difficultés de la formation initiale des enseignant·e·s.
- Les besoins satisfaits ou non-satisfaits des enseignant·e·s.
- Les contenus linguistiques, culturels et disciplinaires propres à la langue française, à la didactique du FLE mais aussi au monde universitaire.

Ainsi, quatre thèmes principaux sont inclus dans le guide d'entretien²³² qui concernent :

- La formation universitaire et professionnalisation,
- La pratique enseignante et la motivation,
- La mobilité formative / étudiante,
- enfin, les suggestions pour une préparation et professionnalisation des futurs enseignants.

²³¹ Il convient de noter que le dispositif de l'entretien prend appui sur le guide de l'enquête de terrain de Stéphane Beaud et Florence Weber (2003) et sur l'ouvrage d'Alain Blanchet et Anne Gotman (2013) qui tient compte de trois phases dans le déroulement logique de l'enquête par entretien : préparation, réalisation et analyse.

²³² Le guide d'entretien n'est pas un cadre rigide, en effet : « *L'ordre des thèmes prévu est la plus logique possible, mais il n'est pas imposé : chaque entretien a sa dynamique propre. Le seul point important est que tous les enquêtés aient abordé tous les thèmes du guide avant de terminer l'entretien - ce qui permettra de réaliser une analyse comparative des différents entretiens* » (Nicole Berthier, 2010 : 80).

Chacune de ces quatre grandes catégories comprend trois sous-catégories dont chacune comprend un ensemble de questions (2 à 3 questions), regroupées dans la trame suivante :

Thème I. - Comment qualifiez-vous le programme de votre formation initiale : contenus linguistiques et culturel, contenu disciplinaires/ manuel utilisé ou non/ avec des enseignants natifs...la place des outils numérique...

- Concernant l'étudiant de FLE à l'université en Libye, comment pouvez-vous le qualifier en termes d'apprentissage du français ?

- Quelle utilité accordez-vous à la formation initiale en FLE dans l'exercice du métier d'enseignant ?

- Qu'en est-il de la formation extra-institutionnelle ? Quel intérêt donnez-vous à cette pratique pour l'acquisition de la langue française ?

-Parlez-nous de votre expérience sur ce point ?

- Comment étiez-vous recruté-e pour l'exercice de votre métier et dans quelle structure ?

- Pour la FC, combien des stages avez-vous suivis dans le cadre de formation continue pour actualiser les connaissances et améliorer la pratique ? Où, comment par qui ?

- Quelle importance convient-il d'attribuer au rôle de la formation continue dans le parcours professionnel d'un enseignant ?

Thème II. - Comment êtes-vous devenu-e enseignant-e et quels sont les éléments qui vous ont stimulé-e et incité-e à embrasser ce métier ?

- Qu'allez-vous nous dire sur l'emploi des outils pédagogiques comme le portfolio pendant et/ou après la formation initiale ?

- Quelle sera votre propre positionnement sur l'usage de la LM en classe ?

- Quelle serait l'approche pédagogique adoptée lors de vos cours pour améliorer et développer le dynamisme de la classe ?

- Comment voyez-vous la pratique de l'enseignant de FLE libyen en termes d'implication en classe (autorité, maîtrise de la relation pédagogique...) et du respect de l'éthique professionnelle du métier etc. ?

- Qu'avez-vous à me dire sur le travail de l'analyse de pratique professionnelle ?

- Comment faites-vous pour vous informer sur la nouveauté en termes de pratique didactique et pédagogique ? (Internet/périodiques/ livres).

Thème III. - Que pensez-vous de la qualité de la formation dispensée aux différents DF en Libye quant à l'intégration des étudiants aux universités françaises ?

- Quelles sont les expériences vécues négatives ou positives sur cette question et pourquoi ?

- La découverte de la langue et la culture de l'autre un élément capital pour une meilleure connaissance mutuelle des individus, si cela est vrai, dans quelle mesure est-ce perçu par les responsables d'enseignement des langues en Libye ?

- Que reprochez-vous aux responsables d'enseignement des langues concernant cette question ?

- Dans un contexte de mondialisation, que pouvez-vous nous dire sur la capacité d'adaptation des étudiant-e-s libyen-ne-s ? Parlez-nous de votre expérience personnelle sur cette question ?

Thème IV. - C Thème IV. - Comment s'effectue en général le changement, la modification ou le réajustement du programme ?

- Quel changement pourriez-vous apporter au programme pour améliorer la compétence communicative ?

- Que suggérez-vous pour une meilleure préparation des futurs professionnels en enseignement du FLE ?

- En France, réussir son intégration à l'université impose un défi particulier pour un étudiant allophone. Quels contenus méthodologiques relatifs à la culture académique francophone pourriez-vous proposer dans le programme dispensé ?

Ces thèmes ont été choisis dans le but d'offrir un espace aux répondants pour procéder à une analyse libre et introspective qui fasse ressortir leurs représentations. Notre intervention

s'est principalement limitée aux phases d'entame, de reformulations-résumés et de relance, accompagnée des modalités d'expression et d'une terminologie adaptée au répondant.

7.5 Préparation, modalité et déroulement des entretiens

Le recueil de données sur le terrain a été précédé par une étape qui a consisté à prendre contact avec les enseignants volontaires : expliquer rapidement les objectifs de la recherche, demander l'approbation et s'entendre sur un rendez-vous pour les entretiens afin que nous puissions préparer au mieux l'accès aux interviewés, donc notre déplacement entre les différentes villes mentionnées. Les entretiens ont été menés entre le 18 octobre et le 7 novembre 2018 auprès d'un échantillon de 11 enseignants et enregistrés sur dictaphone. Ils se sont systématiquement déroulés en français, sauf un en LM traduit ensuite entièrement par nos soins.

Le choix du français lors des entretiens plutôt que de la langue initiale des interviewés se trouve justifié par deux raisons. D'une part, la traduction en français de grands textes oraux nécessite un long travail pour chaque entretien mais aussi une grande expérience, et la seconde raison est liée à la première, c'est-à-dire que l'usage du français par l'interviewé·e est un gain de temps, puisqu'il n'y a pas de traduction. Rappelons que le statut d'enseignant de langue qui caractérise notre échantillon a davantage encouragé l'option de la langue française dans les entretiens comme cela a été le cas pour le questionnaire.

Sur les 11 entretiens réalisés, deux ont été exclus, à cause des données inexploitable. Dans l'ensemble, les entretiens durent une trentaine de minutes et comprennent une série de questions simples et d'items souples pour un développement et recueil du discours détaillé, autonome et spontané, ce qui explique notre intérêt à choisir cette méthode pour compléter l'enquête. À cet égard, Jean-Claude Kaufmann (2011 : 44) rappelle que les questions et la simplicité du guide d'entretien font « parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions ». De ce point de vue, les questions ouvertes ont été privilégiées. Enfin, un délai de dix minutes environ a été accordé avant chaque début d'entretien pour expliquer certains engagements principalement liés à l'usage de l'entretien à des fins académiques, exclusivement pour cette recherche et au respect de la stricte confidentialité de l'enregistrement et de l'identité de l'interviewé²³³. Ce même délai a été également une étape pour « briser la glace » entre

²³³ Les transcriptions de tous ces entretiens sont disponibles en annexe n° 8.

l'informateur et l'enquêteur qui a permis de s'assurer une entrée plus fluide dans le vif du sujet avec une certaine sérénité et confiance.

7.6 Mode de transcription des entretiens

La transcription des données récoltées permet de concrétiser l'objet de l'enquête pour recueillir, organiser (transcrire), codifier et enfin analyser²³⁴. C'est une étape que certains spécialistes qualifient de *déterminante* car elle atteste de l'efficacité du travail théorique *ex ante* élaboré et d'en dégager des modèles à partir des informations recueillies auprès de chaque interviewé.

De son côté, Loranza Mondada (2008 : 78) dans un domaine plus lié à *l'analyse conversationnelle* précise que « *la transcription est une activité pratique qui « incorpore » littéralement le travail d'analyse, d'interprétation et de sélection dans des choix techniques, dans des activités perceptives – auditives ou visuelles –* ». Elle serait aussi une activité pratique qui selon cette même auteure « s'intègre dans une succession d'autres activités constituant le processus de traitement des données et plus largement de recherche » (ibid).

Cependant, puisqu'il s'agit de transcrire, un travail important d'écoute est donc exigé et orienté particulièrement vers la pratique attentive et successive de l'écoute. L'intérêt de favoriser une telle pratique d'écoute dans une démarche de transcription est en effet de faciliter au mieux l'accès à l'univers des interviewés et d'aider, par la suite, à la création de certains repères.

Nous avons retranscrit intégralement les entretiens, ce qui signifie que nous avons pris la « *décision pour traduire à l'écrit ce qui survient à l'oral* » Francine Cicurel (2011b : 325). Il s'agit principalement d'une transcription type verbatim qui consiste à recopier (mot à mot) tout ce que l'on entend en appliquant des codes de transcription ou conventions de transcription. En ce qui nous concerne, nous sommes inspirés des conventions de transcription utilisées dans le domaine de l'analyse conversationnelle basées sur les travaux de l'ICOR²³⁵, mais l'important étant plus de recueillir le contenu sémantique que le contenu conversationnel, nous avons mis au point un code de transcription simplifié pour réduire le temps d'exécution. En effet, le modèle de la convention ICOR²³⁶ sert en effet à la notation des phénomènes verbaux et vocaux

²³⁴ Deux manières de transcrire sont couramment utilisées, on mentionne la « transcription intégrale » soulignée par Francine Cicurel (2011b) ou l'utilisation d'une fiche de Jean-Claude Kaufmann (2011), celle-ci consiste à transcrire sur des fiches des éléments du discours et à les accompagner dès le début de commentaires.

²³⁵ Notamment de Lorenza Mondada, avec qui nous avons eu un échange des courriels courant 2016 concernant ce sujet.

²³⁶ Convention ICOR, janvier 2013 Groupe ICOR UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS de Lyon).

et se présente en deux parties ; celle qui dépend de l'organisation générale de l'entretien mais aussi celle qui s'intéresse à l'entretien d'une manière plus spécifique. Pour la première catégorie, il s'agit de noter :

- L'identité des participants qui doivent être anonymes (noté par les 3 premières lettres de son nom en majuscule CAR pour Caroline) ;

- L'action que ce soit attribué à un participant ((frappe à la porte)) ou non ((sonnette de l'interphone)) doit être décrite entre doubles parenthèses ((...)) ;

- Le tour de parole (notation du tour, enchaînement immédiat (*latching*) ou chevauchement noté par [...]), - structures segmentales comme : l'orthographe (écrire en lettre le verbal entendu), l'élision (notée par < ' >), l'allongement (<::>), amorce de mot (inséré par < - > *je retr- retrouve*), segment inaudible (présenté par xxx chaque lettre représente un syllabe). Quant aux nombres, ils ne sont pas notés par les chiffres mais en toutes lettres ;

Pour la seconde catégorie qui s'intéresse à la transcription de l'entretien d'une manière plus spécifique, l'ensemble de notation est plus technique, il concerne plus précisément :

- Les pauses : transcrite par (.) quand inférieures à 0.2 secondes ou quand elles sont chronométrés (0.4) ;

- Les productions vocales²³⁷

- Les prosodies : les intonations montantes/ ou descendantes\, saillance perceptuelle notée en majuscule et la baisse du volume de la voix notée entre deux °...°. Il existe aussi une liste (non exhaustive) des onomatopées, interjections et autres particules (aïe, bah, bè, ben, enfin, hein, hum(raclement de gorge), mouais, oula, ouh là) ;

La restitution à l'écrit des entretiens oraux est une tâche chronophage, cependant, elle permet au chercheur de comprendre le déroulement de l'entretien en déterminant comment les sujets de la population d'enquête abordent une situation ou un objet, comment ils parlent de ce qu'ils font, quelles sont leurs croyances ou leurs valeurs (Nicole Berthier, 2010) sur certains éléments qui peuvent rester implicites.

7.7 L'analyse des résultats

Ainsi que nous l'avons déjà précisé, les entretiens ont été pour nous une opportunité de dialogue libre et de collaboration constructive qui a permis d'obtenir des informations auprès

²³⁷ L'ensemble de ces productions comprend : le rire, le pleur, la lecture, l'imitation d'un acteur ou la prononciation particulière et est décrit entre doubles parenthèses et précède la transcription et l'ensemble est compris entre chevrons pour en indiquer la portée : <((description)) transcription>. La description de l'aspiration est notée par (.h) et le (h :: :) pour l'expiration ou soupirs.

de participants dont l'expérience de l'enseignement varie d'un an à plus de 30 ans. Ce fut également une opportunité pour les participants de manifester un intérêt pour l'enseignement et la formation. Tout comme nous, ils sont concernés par un nombre des thèmes sur lesquels nous nous concentrons notre analyse.

Concernant la méthodologie que nous avons appliquée, deux types d'analyses sont effectués en trois phases. Il s'agit d'abord d'écouter et de relire les entretiens transcrits pour constituer la fiche globale des thèmes sortants, présentés chacun par un numéro qui est repris ensuite, dans une fiche individuelle divisé en deux parties. La première présente les différents thèmes et identifie l'opinion et la position du participant par rapport l'enseignement et les éléments connexes à analyser. Ces thèmes sont codifiés afin de mesurer l'intérêt porté au thème : $(x) = un\ intérêt$ ou encore, avec une note d'intensité, l'intérêt de 1 à 3 et l'orientation de ce thème par rapport au cadre théorique de notre recherche - 0 +.

Après le classement des thèmes pour analyse, la seconde partie de la même fiche porte sur trois points qui présentent un intérêt particulier pour notre sujet et qui se rapportent au statut du programme de formation, son orientation par rapport aux outils TICE, au FLE et la qualité de son contenu disciplinaire mais aussi à la préparation à la mobilité (niveau de satisfaction, capacité d'ouverture). En d'autres termes, nous cherchons par rapport aux thèmes abordés dans le questionnaire des réponses plus précises sur :

- Les enseignants nouvellement diplômés (décrits comme des « natifs numériques ») et leur utilisation des TICE.
- La matière « FLE » dispensée dans le programme de certaines universités libyennes et son efficacité dans la préparation des futurs enseignants. Aussi, si stages et les formations ont été une aide suffisante (ou non) dans le développement des connaissances et de la capacité d'adaptation sociale et d'autonomie dans l'enseignement et l'apprentissage.
- L'efficacité et la pertinence de la formation universitaire dans la préparation des étudiants à la poursuite des études dans les universités françaises.

7.7.1 Principaux thèmes des entretiens

L'ensemble des thèmes s'articule autour de quatre axes, la formation universitaire, la pratique de l'enseignement, la motivation à la mobilité formative / étudiante, et les suggestions pour préparer et qualifier les enseignants à l'avenir.

<u>LISTE DES THEMES DES ENTRETIENS ET CODES</u>			
Programme	01	Pratique pédagogique. (travail en binôme, autocritique/autonomie)	18
Outils TICE.	02	Moyens mis en place.	19
Posture (futurs enseignants). Assiduité (étudiants).	03	Ethique du métier.	20
Certification (diplôme).	04	L'État et les moyens.	21
Les perspectives professionnelles.	05	2007-2014.	22
Stages et/ou formations (pendant, après) la FI.	06	Adaptation société/université.	23
Outils utilisés en formation. (Référentiel de compétence/ PFPEFLE/de compétence)	07	Préparation (FOU).	24
L'usage de la LM (futurs enseignants).	08	Marge de manœuvre (enseignants)	25
Motivation (futurs enseignants).	09	Résistance au changement (culturelle, pratique professionnelle).	26
Cohérence du système universitaire dans le pays.	10	Qualité FI avant et maintenant.	27
Motivation (enseignants).	11	L'organisation en FI (timing, système annuel ou semestriel...).	28
L'usage de la LM (enseignants).	12	Harmonie sociale en FI. Conflit / inégalité de chance.	29
Posture (enseignants). (Directive / réflexive/plurilingue).	13	Préparation didactique.	31
Variété des supports pédagogiques (audio uniquement, AV, documents authentiques).	14	Différentes approches : Approche communicative ou actionnelle en FI	32
Politique linguistique.	15	S'informer sur la nouveauté.	33

Avant de procéder à une analyse globale, il faut préciser que les programmes dans les universités libyennes dépendent des choix de chacun des doyens en l'absence d'un programme unifié, de plus les contraintes techniques, administratives et organisationnelles sont particulières à chaque université, si bien qu'il faut s'attendre à l'expression de points de vue et

d'opinions différents sur les sujets traités au cours des entretiens. Cela se dégage lors du traitement des thèmes sortants pour constituer les fiches individuelles avant l'analyse.

7.7.2 Fiche et analyse par individu

Interviewé ·e n°1							
Identité : PK01.							
Thème	Intérêt	Intensité	Direction	Thème	Intérêt	Intensité	Direction
01	(x)	3	+	21	(x)	1	0
03	(x)	3	+	22	(x)	1	-
06	(x)	3	0	23	(x)	3	+
07	(x)	2	+	25	(x)	2	0
09	(x)	2	+	27	(x)	3	+
10	(x)	1	-	28	(x)	3	+
11	(x)	3	+	32	(x)	2	+
13	(x)	3	0	33	(x)	3	-
15	(x)	3	+	18	(x)	2	0

Jeunes enseignants de FLE et les outils TICE / FLE et Enseignement / FOU²³⁸

Cette enseignante est très enthousiaste dans toutes ses réponses, elle se préoccupe de la formation initiale des enseignants et se sent concernée par le sujet. Elle s'est montrée pleinement satisfaite de sa formation initiale et a exprimé certaines réserves et observations concernant le programme actuel au niveau de son organisation en termes de temps insuffisant consacré à la formation. Elle fait preuve d'une motivation « suprême » pour la langue française et elle est passionnée par son métier, elle est plutôt satisfaite de l'investissement de l'État dans la formation des enseignants de langues mais demeure très nostalgique par rapport à l'organisation de l'enseignement et de la formation d'avant. Elle parle en toute connaissance de cause puisqu'il s'agit du dispositif de sa formation initiale. Par ailleurs, elle estime que les futurs enseignants sont motivés surtout compte tenu de leur assiduité, mais constate tout de même que cette motivation est entravée par le contexte social « chaotique », ce qui va dans le sens de notre cadre théorique et valide notre hypothèse. Pour la pratique enseignante elle s'appuie sur une approche actionnelle mais les référentiels utilisés dans la formation initiale lui restent inconnus.

²³⁸ Cela renvoie à la deuxième partie de la composition de la fiche spécifique individuelle Cf. 7.7 : p.277.

En ce qui concerne l'utilisation d'outils spécifiques à la formation et à l'enseignement et au manque de moyens accordés dans la politique d'éducation de l'État libyen, les propos de l'interviewée le confirment. Au moment de la formation initiale de cette interviewée, les outils technologiques de l'époque étaient bien présents dans son université. Elle-même utilise les TICE dans son enseignement et précise bien d'ailleurs que cela lui a servi de modèle pour enseigner plus tard. Sa satisfaction à propos de sa formation initiale s'exprime à travers les mots *la qualité de ma formation initiale* qui reviennent à plusieurs occasions durant l'entretien. Cependant, elle exprime des réserves sur les programmes d'enseignement des langues étrangères en Libye car elle dit : *La formation reste linguistique, on est très hanté par la formation linguistique au dépend de la formation pratique et la recherche*. De cet entretien, on peut retenir que : l'insuffisance numérique technologique aggrave le problème de l'enseignement en termes de préparation des enseignants à l'exercice du métier d'enseignant. Cela prive les futurs enseignants d'une porte ouverte sur le monde pour se préparer à la mobilité et renforcer leur capacité d'autonomie. De plus, selon elle, les contenus en didactique du « FLE » sont accessoires dans les programmes universitaires aucun cours ne prépare à la vie sociale et universitaire dans le pays d'accueil.

Interviewé·e n°2							
Identité : NI02.							
Thème	Intérêt	Intensité	Direction	Thème	Intérêt	Intensité	Direction
01	(x)	3	+	21	(x)	1	0
02	(x)	3	+	24	(x)	2	+
06	(x)	2	0	18		1	0
07	(x)	1	+	15	(x)	3	+
09		2	+	31	(x)	3	+
11	(x)	3	0	33	(x)	3	-
13	(x)	3	0				

*Jeunes enseignants de FLE et les outils TICE / FLE et Enseignement / FOU

Cet interviewé partage avec un grand intérêt et enthousiasme un nombre important de sujets, dont la plupart sont abordés dans le cadre théorique de la recherche. Il débute son parcours universitaire avec une motivation « suprême » et est partagé dans son appréciation de la qualité sa formation initiale en langue étrangère, il est heureux d'avoir beaucoup travaillé la littérature mais très déçu car cela ne lui a été d'aucune utilité quand il est arrivé en France. Il ajoute qu'il a ressenti un manque dans la préparation à l'exercice du métier d'enseignant. Il

trouve les apprenants libyens de plus en plus intéressés par la langue française, mais avec des motivations variées.

Profondément intéressé par l'usage des TICE, il plaide fortement pour un engagement des responsables pour outiller les futurs enseignants afin qu'ils puissent travailler de façon indépendante et autonome. Il explique qu'un programme plus axé sur les méthodes pédagogiques aurait des effets positifs sur l'exercice du métier. Il trouve qu'une formation préparatoire à la mobilité est indispensable et qu'il faut redonner de l'importance à la formation continue des enseignants en exercice. Il est conscient de l'avancement didactique mais il pointe le peu de connaissance de certains outils de formation des enseignants. Enseignant avec très peu d'expérience professionnelle, il a une perception aigüe sur la formation initiale et dénonce d'une manière claire les problèmes en termes de méthodes, outils et contenus.

Interviewé ·e n°3							
Identité : MH03.							
Thème	Intérêt	Intensité	Direction	Thème	Intérêt	Intensité	Direction
01	(x)	3	+	12		2	-
02	(x)	2	+	13		1	0
09	(x)	2	+	18		1	0
07		1	+	24	(x)	3	+
19	(x)	2	-	23	(x)	3	+
11	(x)	2	0	31	(x)	3	0
06	(x)	3	0	33		2	-
05	(x)	3	-	28	(x)	3	+

*Jeunes enseignants de FLE et les outils TICE / FLE et Enseignement / FOU

Dans cet entretien l'interviewé ne s'est pas montré intéressé ni coopératif. Ses réponses sont brèves et apportent peu d'éléments par rapport à notre cadre théorique. Il a une vision précise, essentiellement focalisée sur le programme universitaire dont il dit qu'il faudrait le changer ou l'amender pour l'adapter aux besoins et aux objectifs du contexte libyen. La plupart de ses critiques sont intenses et portent sur les moyens éducatifs et financiers des départements :

le manque des manuels, à l'université il n'y a pas des manuels à la disposition des apprenants, on fait des photocopies noir et blanc, comme ça on n'arrive même pas à les motiver, on n'arrive même pas à travailler sur des exercices qui nécessitent des couleurs par exemple.

Il évoque les moyens insuffisants comme principale raison de la démotivation dans l'apprentissage et la formation chez les futurs enseignants. De plus, il se montre critique envers

le temps de travail en formation qu'il juge insuffisant. Il a exprimé son mécontentement quant au contenu du programme dans la formation pédagogique et l'absence de stage de renforcement d'acquis à l'étranger lors de la formation initiale, mais il se montre satisfait des deux stages suivis pendant ses études supérieures au sein de l'AHE et totalement conscient du rôle que ces formations jouent dans l'enseignement des langues et la formation des futurs enseignants. L'interviewé fait preuve de franchise dans ses propos, surtout sur sa motivation qui peut se qualifier comme « extrinsèque » pour exercer le métier d'enseignant. Pour lui, le manque de perspective professionnelle post-formation est une réalité en Libye, ce qui l'a conduit à poursuivre ses études pour devenir enseignant. Le choix par défaut qu'il a fait ne l'encourage pas à s'améliorer professionnellement en pratiquant l'auto-évaluation, pour laquelle il n'éprouve pas d'intérêt.

Il est partisan de l'usage modéré de la langue maternelle en salle de cours et parvient à se tenir au courant de l'évolution dans son domaine grâce aux ouvrages numériques et revues en ligne, cependant il manque encore d'informations sur les référentiels utilisés en formation comme le PEPELE. Il fait preuve de réserve sur le respect de l'éthique du métier et estime que la posture des enseignants libyens est plus ou moins directive et autoritaire. Il ne s'engage pas sur le concept de mobilité, liée à l'effort volontaire, chez les Libyens. Personnellement, il a plutôt réussi au niveau académique, mais moins au niveau sociétal, l'engagement familial en est la cause principale, confirmant ainsi ce qui a été dit dans un autre entretien sur l'impact de l'âge et en particulier de la situation familiale des libyens, dans le processus d'adaptation dans le pays d'accueil. Pour lui, l'ouverture culturelle doit être étudiée tôt et dès le secondaire. Il pense qu'il faut changer le contenu des programmes actuels sous les auspices du conseil scientifique de chaque département afin de proposer des manuels modernes basés sur une approche communicationnelle. Il estime que la réintégration de la langue française au lycée est très importante pour améliorer le niveau général. En ce qui concerne la préparation des étudiants à l'intégration universitaire en France, il propose une formation avant le départ, ce qui correspond à l'un des objectifs de notre thèse. Il s'est appuyé sur sa propre expérience pour s'exprimer sur la nécessité de ce type de formation.

Il ressort de cet entretien que le manque de moyens pédagogiques et financiers empêche le développement de l'enseignement et de la formation des enseignants dans les universités libyennes, et que l'insuffisance du temps alloué à l'apprentissage et à la pratique des langues est un point problématique, tout comme l'absence de séjour linguistique en France pendant la formation initiale. Même avec les meilleurs contenus pédagogiques et les meilleurs supports

technologiques si la motivation fait défaut à l'enseignant, la réussite dans la progression de l'apprentissage des apprenants n'est pas assurée.

Interviewé ·e n°4							
Identité : PA04.							
Thème	Intérêt	Intensité	Direction	Thème	Intérêt	Intensité	Direction
11	(x)	1	0	19	(x)	2	-
02	(x)	2	+	20	(x)	2	0
03	(x)	1	0	23	(x)	2	+
06	(x)	3	0	24		2	+
09	(x)	3	+	25		1	0
10	(x)	3	-	28	(x)	3	+
21	(x)	2	0	31	(x)	2	0
13	(x)	3	0	29	(x)	3	+
14	(x)	3	0	05		3	-
26	(x)	3	0	18	(x)	2	0
12		3	-	22	(x)	2	-
07		1	+				

*Jeunes enseignants de FLE et les outils TICE / FLE et Enseignement / FOU :

Cette enseignante a une expérience limitée dans le domaine de l'enseignement, cependant les thèmes sont abordés avec intérêt et beaucoup d'enthousiasme. Dans la plupart des cas, tous vont dans le sens des hypothèses formulées dans notre recherche, en particulier en ce qui concerne l'importance de l'harmonie sociale dans la formation. Elle considère que le programme « *classique* » n'est pas favorable au développement des compétences périphériques telles que la confiance en soi qui est un élément indispensable pour faciliter l'apprentissage et l'adaptation lors de la mobilité. Comme un certain nombre d'interviewés, elle constate que le niveau du diplôme de langues délivré par les universités libyennes est insuffisant pour l'exercice du métier d'enseignant et que les outils technologiques manquent dans les universités.

L'interviewée ne s'est pas prononcée sur la motivation des futurs enseignants mais elle a laissé entendre que cela dépend de l'intérêt porté par chacun à la langue. Elle identifie la posture des enseignants libyens comme « *plurilingue* ». Elle fait partie de ceux qui ont été choqués par la faiblesse de leur niveau de langue à l'arrivée en France, au cours d'un séjour linguistique lors de sa formation initiale.

Concernant la pratique enseignante et la motivation, l'enseignante avoue manquer de supports pédagogiques, le seul qu'elle utilise en dehors de documents authentiques est le support audio et souvent des chansons. Cette enseignante n'a pas d'opinion déterminée sur l'usage de la LM. Elle est partisane du travail en coopération avec les collègues même si elle qualifie leur posture d'autoritaire. Elle considère le travail en commun comme l'une des bases des pratiques didactiques et le dit très bénéfique, ainsi :

Surtout quand on a commencé à partager une seule matière avec un autre professeur, et ça c'est très utile, quand on partage le même programme avec le public. Comme ça la critique n'est pas seulement subjective mais on fait aussi la critique de l'autre selon l'avancement de chaque enseignant.

Du point de vue de la mobilité, elle n'a pas connu de difficulté d'intégration dans le pays d'accueil grâce aux échanges avec les collègues français en Libye et aux stages effectués en France, lors de sa formation initiale. Elle a cependant fait part de quelques limites, notamment administratives, pour les femmes libyennes, choc culturel inévitable quand les informations préalables font défaut. En revanche, sur le plan universitaire, elle s'est montrée plutôt satisfaite de son intégration académique hormis quelques difficultés pour déterminer la manière adéquate de s'adresser aux responsables académiques (directeurs de recherche, enseignants ...). Elle regrette le peu de liberté de l'enseignant libyen qui n'a aucune influence sur le programme sans l'accord du responsable du département. L'interviewée exprime également de réels problèmes de résistance culturelle chez certains apprenants bien que cela ne se soit produit que peu fréquemment et face à une enseignante d'une culture étrangère.

Mécontente de l'organisation de la formation et de son volume horaire insuffisant, l'enseignante laisse entendre, à plusieurs reprises, que la formation d'avant était bien meilleure à tous les niveaux : linguistique, professionnel, technologique et organisationnel. Le fait de placer la question des conflits armés comme source de la démotivation des futurs enseignants est ce qui distingue cet entretien. Elle a une vision juste de l'importance de fournir un environnement d'apprentissage approprié dans le travail éducatif et plaide pour un dispositif qui permettra aux enseignants de rester à l'écart de tout conflit social ou armé. Cependant, elle se rend compte que l'environnement n'est qu'une partie de la solution et qu'un manque de perspectives professionnelles n'aide pas à motiver ces apprenants. L'une de ses propositions les plus importantes est de créer une formation théorique dans le domaine de l'enseignement des langues, qui comporterait au moins un module sur la manière de mener une recherche scientifique. Elle suggère aussi une formation plus concrète avec des stages pratiques :

Ramener les étudiants aux écoles et aux lycées [...] comme on faisait avant dans les autres matières, c'est-à-dire de l'observation, ils

s'entraînent déjà à donner des cours et on peut faire ça aussi avec les assistants, on les encourage à enseigner avec l'enseignant.

Cet entretien nous permet de discerner davantage de choses sur la formation initiale des enseignants en Libye : accorder plus de place aux personnes concernées et leur proposer un programme qui va au-delà de la simple compétence linguistique ou professionnelle. D'autres compétences d'ordre sociolinguistique méritent d'être identifiées et prises en compte pour former les futurs enseignants, mais aussi et surtout, des acteurs sociaux capables de surmonter les difficultés et de construire une vision plus positive de leur mobilité.

Interviewé.e n°5							
Identité : PM05.							
Thème	Intérêt	Intensité	Direction	Thème	Intérêt	Intensité	Direction
01	(x)	3	+	19	(x)	1	-
02	(x)	2	+	20		1	0
04		1	0	23	(x)	2	+
06	(x)	3	0	24	(x)	2	+
09	(x)	2	+	25		1	0
11	(x)	3	0	27	(x)	3	+
12	(x)	2	-	31	(x)	2	0
13	(x)	3	0	32	(x)	3	+
14		1	0	33		1	-
15	(x)	3	+	18	(x)	1	0

Jeunes enseignants de FLE et les outils TICE / FLE et Enseignement / FOU

Pendant l'entretien, cette enseignante s'exprime sur les sujets avec une sorte d'énergie parfois incontrôlée. Un peu plus d'un tiers des sujets abordés le sont avec intensité et correspondent à notre cadre théorique. Il s'agit d'une enseignante chevronnée qui intervient encore aujourd'hui auprès d'un public étranger en France. Elle n'exprime aucune insatisfaction à l'égard des pratiques pédagogiques lors de la formation initiale, en particulier en ce qui concerne l'usage des outils technologiques et audio-visuels. Bien qu'elle juge son programme de formation initiale assez bon, elle aurait souhaité qu'il inclût quelques semestres supplémentaires pour travailler les compétences de l'écrit. Elle a fait une remarque importante sur les objectifs qui, selon elle, ne visaient pas à l'exercice du métier dans l'enseignement mais plutôt dans l'entreprise. Son opinion est très positive sur l'apprenant libyen qu'elle trouve très motivé et elle comprend également l'importance de la formation continue pour suivre l'évolution de l'enseignement. Cette observation découle de son expérience personnelle

lorsqu'elle a suivi des formations extra-institutionnelles courtes (1,5 mois) pendant ses 1^{ère} et 2^{ème} années de Master de français au sein de l'AHE de Tripoli.

La curiosité et l'amour de la langue sont les deux raisons qui ont poussé l'interviewée à embrasser le métier d'enseignant et l'utilisation de la LM ne la gêne guère s'il se fait d'une manière équilibrée. Elle trouve l'enseignant libyen autoritaire en général. Elle recourt peu à l'analyse de sa pratique enseignante. C'est avec une grande déception qu'elle parle de la formation préparatoire à la mobilité en Libye. Cette insatisfaction est relative à son expérience très négative, car elle a perdu un an à préparer son entrée universitaire lorsqu'elle est venue en France avec une bourse d'études d'une durée totale de (3 ou 4 ans) jugée d'ailleurs insuffisante. Pour améliorer le programme de formation FLE, l'interviewée propose des formations continues et des modules de méthodologie didactique pour les futurs enseignants.

Il ressort de cet entretien que l'engagement et l'énergie déployés par certains enseignants libyens peuvent être rentables et apporter une satisfaction générale à partir du moment où la plupart des paramètres sont plus ou moins réunis (motivation des futurs enseignants, supports pédagogiques et enseignant qui aime ce qu'il fait). Cette satisfaction ne concerne qu'une partie de la formation et le travail concret sur un programme avec de réels débouchés professionnels et/ou perspectives de poursuite d'études en didactique des langues *in situ*, reste indispensable à l'heure actuelle.

Interviewé.e n°6							
Identité : SA06.							
Thème	Intérêt	Intensité	Direction	Thème	Intérêt	Intensité	Direction
01	(x)	2	+	12	(x)	2	-
02	(x)	2	+	04		1	-
06		2	0	33	(x)	2	0
07		3	-	20	(x)	2	+
11		2	0	23		2	+
09	(x)	3	+	18	(x)	2	0
31	(x)	2	0	13		1	+
Jeunes enseignants de FLE et les outils TICE / FLE et Enseignement / FOU							

L'interviewé n'a pas montré beaucoup d'intérêt pour la plupart des sujets. Il faut rappeler que sa situation sociale l'a empêché de continuer à exercer son métier en Libye, et que sa présence en France pour poursuivre ses études est à la fois volontaire et indépendante de sa

volonté²³⁹. Malgré cette situation, il a fourni des réponses relativement pertinentes sur l'enseignement des langues et la formation des enseignants. Il avance des thèmes qui ne figurent pas, pour la plupart, dans le cadre théorique de la recherche. En ce qui concerne le programme universitaire, l'interviewé se plaint du manque d'opportunités pour la pratique de la langue par les apprenants-futurs enseignants, ce qui l'incite à suggérer plus d'heures de formation. Pour lui, le programme est incomplet si l'objectif est de préparer des enseignants de langues mais il est parfait si l'objectif est simplement linguistique et vise à préparer des individus capables de communiquer dans la langue étrangère.

L'État est sa cible à plusieurs reprises. Il reproche sa négligence en termes de suivis et de besoins au niveau de l'apprentissage des langues et de la formation des enseignants. Assez jeune et passionné par la langue française, il a été recruté par admission sur concours pour devenir d'abord *répétiteur*²⁴⁰. L'usage de la LM est toléré dans ses cours mais comme un dernier recours, et il serait d'accord pour son interdiction totale malgré son avantage surtout avec des débutants. Il n'a rien à dire sur la manière de suivre l'évolution du domaine de la didactique ni sur la posture de l'enseignant libyen, il ne s'informe que très peu sur la nouveauté dans le domaine et le manque d'Internet est pour lui l'une des premières raisons. L'interviewé ne connaît pas les référentiels utilisés pour la formation, à l'instar des autres enseignants interrogés. Partisan de l'évolution des programmes, il propose la conception d'un programme intégré sous la supervision d'experts en enseignement des langues locaux et internationaux, dans lequel les besoins du contexte libyen et les caractéristiques du futur enseignant libyen seraient pris en considération. Il estime que la formation du futur enseignant ne tiendra pas ses promesses en Libye à moins que la pratique de stages de renforcement linguistique et de stages d'observations de pratiques dans les écoles en France ne soit généralisée.

La proposition d'un programme axé sur le séjour linguistique et le stage d'observation à l'étranger est probablement l'élément le plus caractéristique de cet entretien. La conception et l'évolution des programmes par un expert étranger nous semble *a priori* difficile à mettre en œuvre. Il serait difficile pour lui d'intégrer tout ce qui est culturellement approprié dans son programme. L'augmentation du volume horaire des enseignements est également inenvisageable car il est déjà assez conséquent, plus de 2000 heures réparties sur 4 années.

²³⁹ Pour des raisons de confidentialité et de sensibilité des informations personnelles, nous avons décidé de garder la transcription ce réserve et ne pas le mettre en annexe.

²⁴⁰ C'est le terme utilisé dans le domaine universitaire en Libye pour désigner un futur enseignant ou un maître assistant pédagogique/administratif sans avoir le droit d'enseigner.

Interviewé·e n°7							
Identité : PN07.							
Thème	Intérêt	Intensité	Direction	Thème	Intérêt	Intensité	Direction
01	(x)	1	+	20		3	0
02	(x)	3	+	25	(x)	3	0
06	(x)	3	0	33	(x)	1	-
07		1	+	32	(x)	2	+
09	(x)	3	+	19	(x)	3	-
23	(x)	3	+	18	(x)	1	0
24		1	+	13	(x)	1	0
12	(x)	2	-				

*Jeunes enseignants de FLE et les outils TICE / FLE et Enseignement / FOU

Pour l'interviewé PN07, la formation initiale à l'université est considérée comme inefficace et jugée sévèrement. Bien que cette formation fournisse les bases pour la maîtrise de la langue française, elle considère qu'elle date et ne propose pas de contenus pertinents pour le métier d'enseignant. Même si elle n'éprouve pas beaucoup d'intérêt pour certains sujets abordés, elle parle avec une intensité modérée et beaucoup d'enthousiasme de certains sujets que nous traitons dans notre cadre théorique. L'enseignante attache une grande importance aux formations et aux stages pendant la formation initiale, indispensables selon elle, pour l'expression orale et la découverte de la culture et elle cite l'IF (Institut Français) comme le lieu incontournable dans le pays (hors université) pour améliorer son niveau linguistique dans la vie professionnelle, surtout parce qu'il permet des contacts avec des locuteurs ayant le français comme langue initiale. Elle est persuadée que l'étudiant libyen est motivé mais qu'il rencontre beaucoup de difficultés et que l'absence de l'apprentissage de la langue dans les cycles secondaires en est la principale cause.

Nous n'avons pas obtenu d'informations sur ses motivations pour faire ce métier et sa carrière a commencé en tant que « répétitrice », puis enseignante de FLE. Elle attache une grande importance à la formation continue pour la motivation d'abord, puis pour la découverte de nouveaux outils (audio-visuels) et des évolutions dans le domaine professionnel, puisque son expérience en formation continue a été riche par rapport à ses pairs (7 formations, 2 à Tripoli et 5 en France). En revanche, la connaissance des différentes approches pédagogiques lui manque encore, tout comme les outils de formation spécifique dont elle ignore l'existence, elle a une connaissance très vague de l'analyse des pratiques professionnelles. Elle pose un regard critique sur la posture générale de l'enseignant libyen jugé autoritaire et est partagée sur le

respect de l'éthique professionnelle de ses collègues. Elle déplore des pratiques professionnelles sans intérêt de certains collègues tout comme le fait que pour certain enseigner, signifie simplement « gagner de l'argent ». Elle aime le travail collectif et s'appuie sur des ouvrages numérisés pour s'informer sur les innovations dans son métier.

En ce qui concerne son intégration dans le pays d'accueil et les universités, l'enseignante critique le manque de formation initiale préparant à la méthodologie de recherche et aussi à la méthodologie d'intégration dans la société, car elle trouve que les notions culturelles dispensées dans les formations en Libye sont sommaires et cite comme exemple « l'alcool » dans la culture française. Le problème de l'adaptation et de l'intégration se manifeste dans une résistance qui transparaît dans le discours de l'enseignante, elle fait preuve d'ouverture mais ressent une sorte d'intolérance en France, notamment en ce qui concerne le voile. Au sujet de l'intégration de ses compatriotes en France, elle constate juste qu'ils se montrent critiques vis-à-vis des autres libyens en France. Elle suggère de créer un réseau Internet dans les universités pour les enseignants et d'organiser des séminaires sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle propose également l'envoi des FELs libyens, 6 mois minimum, dans les universités françaises dès la première année de formation initiale afin de faciliter l'intégration au monde universitaire et continuer sur un Master dans ces universités. Pour les filles qui « ne peuvent pas voyager seules pour des raisons familiales », elle suggère de faire venir des enseignants locuteurs natifs en Libye. Dans cet entretien, les propositions de l'enseignante nous ont semblé quelque peu superficielles. La nature des réponses obtenues en matière d'intégration universitaire et sociale est la même, elle s'exprime négativement et se borne à l'expression d'une opinion sur l'interdiction du port du voile en France. Même s'il faut tenir compte de la spontanéité des réponses dans un entretien, il est quelque peu réducteur d'assimiler une culture à une décision politique.

Interviewé·e n°8							
Identité : BS08.							
Thème	Intérêt	Intensité	Direction	Thème	Intérêt	Intensité	Direction
01		2	+	09	(x)	3	+
06	(x)	3	0	18		1	0
03	(x)	1	0	13	(x)	3	0
05	(x)	3	-	19	(x)	2	-
15	(x)	3	+	29	(x)	3	+
07		1	+				

*Jeunes enseignants de FLE et les outils TICE / FLE et Enseignement / FOU

Cet entretien a été réalisé en arabe pour répondre au souhait de l'interviewé. Les propos transcrits sont relativement vagues et manquent de véritable réflexion et parfois d'argumentation. Il s'agit de sujets brefs qui sont abordés d'une manière superficielle et avec peu d'intensité, un petit nombre d'entre eux va dans le sens de notre travail, comme indiqué dans la fiche ci-dessus. Cet enseignant ne peut pas être qualifié de passionné par l'exercice du métier d'enseignant de langues, mais « y tomber sans le vouloir » correspond bien à l'impression que nous avons eue lors de l'entretien. Il rapporte les propos des responsables de l'éducation libyens qui évoquent à plusieurs reprises le manque d'infrastructures « éducatives » à tous les niveaux, ce qui a conduit à une dévaluation de la formation aux yeux des apprenants, selon lui, généralement démotivés.

Il ne s'exprime pas sur la pratique d'auto-évaluation, et n'a pas de connaissance des outils de formation liés à cette question. Il donne un avis négatif sur les perspectives professionnelles de la langue française dans le pays et relie cela au contexte de conflit social dans un environnement fortement défavorable à la formation, selon lui *l'attrait financier du marché de l'emploi pour un francophone est une illusion*. Le sujet dominant dans cet entretien est l'environnement éducatif et les moyens que l'État consacre aux langues étrangères et à leur enseignement/apprentissage, en particulier en ce qui concerne la langue française. Le lien entre ces deux axes est évident d'autant plus que ce n'est pas le premier interviewé qui lui accorde une certaine importance, implicitement ou non. Dans cet entretien, l'accent est mis sur l'amélioration professionnelle des enseignants et les pratiques innovantes comme nécessité, et la formation continue est considérée comme la seule capable de répondre aux lacunes constatées.

Interviewé · e n°9							
Identité : BE09.							
Thème	Intérêt	Intensité	Direction	Thème	Intérêt	Intensité	Direction
01	(x)	3	+	14	(x)	2	0
02	(x)	2	+	15	(x)	2	+
04		1	0	23	(x)	2	+
10		1	-	24		2	+
06	(x)	3	0	27	(x)	3	+
09	(x)	0	+	31	(x)	1	0
07		2	+	32	(x)	1	+
12	(x)	2	0	18	(x)	2	0
13	(x)	2	0				

*Jeunes enseignants de FLE et les outils TICE / FLE et Enseignement / FOU

Cet interviewé adopte une posture critique envers tous les acteurs principaux de l'enseignement des langues sans exception. Il considère que sur le plan de la mobilité et/ou de la formation continue, les libyens ne s'intègrent pas efficacement dans la société française et qu'ils restent entre eux. Il relie de cette incapacité d'adaptation à l'âge et au statut familial quand il précise :

Ils (les libyens) sont communautaires, ils ne se mélangent pas avec les autres et surtout ceux qui sont âgés de plus de 30 ans, les moins de 30 ans, ça va, ils arrivent à se mélanger, ils n'arrivent pas vraiment à maîtriser la langue, mais ils arrivent à se mélanger. C'est du fait de leur âge...

L'interlocuteur est critique également vis-à-vis du système éducatif, qu'il considère « sans valeur » en le comparant à la formation des périodes précédentes.

Ce n'était pas suffisant parce que l'étudiant, dès qu'il finit sa formation à l'université, il n'est pas capable de communiquer avec des français, il n'est pas capable de soutenir une conversation en français pendant 5 minutes. [...]. Pourtant, ils sont diplômés du département de français langue étrangère, avec des professeurs soi-disant compétents.

Cette critique, très intense dans son explicitation, est en accord avec notre cadre théorique. Au sujet de l'utilisation de la langue maternelle pendant les cours de langue, il pense que cela dépend du niveau des apprenants. Lorsqu'il parle de la posture de l'enseignant libyen, il est affirmatif et lui attribue une posture autoritaire dans le cycle secondaire mais il nuance ses propos quand il parle des enseignants universitaires en disant qu'ils gardent un peu d'autorité. Pour lui, la Libye n'est pas un état qui utilise les TICE dans l'enseignement avant de préciser que *Le problème associé aux TICE peut être plus ou moins important dans d'autres universités*. Il ignore cependant l'usage des référentiels métier dans la formation des enseignants. En ce qui concerne la préparation à l'université, sa position reste la même, et cette fois sa critique est centrée sur le fait que le programme ne comporte pas d'éléments sur la préparation au monde universitaire ni d'ailleurs une préparation à la pratique de la langue. Son discours est marqué par une forte intensité et il prend comme exemple un de ses collègues :

J'ai un collègue diplômé de l'Université de [...] il y a 2 ou 3 ans et qui a suivi une formation de renforcement à l'enseignement du FLE d'un an en France. Ce qui est inquiétant, ces 4 ans d'études en Libye ne lui ont pas été bénéfiques faute d'un niveau médiocre, la formation suivie n'était pas sérieuse à tous les niveaux.

Sa critique négative de la formation universitaire libyenne repose sans doute, sur les difficultés qu'il a rencontrées à son arrivée en France, à cause de son niveau de français, il parle de « choc linguistique » mais il s'exprime de façon très positive sur sa formation universitaire en France. La motivation de cet enseignant se place au niveau du métier de professeur et non

au niveau de la langue enseignée. Pour lui, ces motivations ne sont pas toujours présentes chez les futurs enseignants qui manquent d'engagement dans la formation. Il propose comme solutions concrètes des stages dans des pays francophones dès la première année du cycle universitaire et une réelle formation en didactique du français.

On peut résumer cet entretien en disant que, pour cet enseignant, la formation dispensée est loin d'être suffisante et que les effets négatifs cumulés pendant des années sont « *désastreux* » et se manifestent encore sur les diplômés et leurs niveaux de réussite dans le marché du travail, le mot « *Catastrophe* » est une occurrence revenue plus de quatre fois lors de l'entretien.

7.8 Résultats des entretiens

Ces entretiens ont permis d'identifier/confirmer les obstacles au développement formatif des acteurs de formation initiale des enseignants des langues. Dans la plupart des entretiens, les enseignants interrogés ont montré de l'intérêt pour les sujets abordés, même s'ils les ont traités avec plus ou moins d'intensité suivant les thèmes abordés. Ici, il faut rappeler que l'échelle d'intensité est choisie comme mesure pour refléter la sensibilité de l'enseignant par rapport au sujet commenté et l'intensité sur un thème reflète son importance pour le locuteur. Il y a aussi des sujets qui ont été traités de façon neutre. Il ressort de cette analyse que le thème du stage ou de la formation pendant et après la formation initiale arrive en tête (6), suivi par le thème du programme universitaire et de la posture de l'enseignant libyen en général, à égalité (01, 13), en troisième position, on trouve les motivations des futurs enseignants (9), la politique linguistique du pays (15) mais aussi l'adaptation et l'intégration sociale et universitaire dans le pays d'accueil (23) avec la qualité de formation dispensée à l'époque d'avant (27), souvent comparée à la formation actuelle (28). À première vue, cela reflète la complexité de la situation de l'enseignement et de la formation initiale en Libye et place la formation des futurs enseignants au centre des préoccupations des interviewés.

Si la manière de s'exprimer varie au niveau de l'intensité et au niveau linguistique, les inquiétudes exprimées par les interviewés se rejoignent à 2 niveaux : de la macrostructure qui est d'ordre général et concerne les problèmes qui transcendent la seule barrière institutionnelle, à la microstructure se limitant au niveau de la profession elle-même et de son exercice dans la même structure.

La première touche la carence technologique identifiée comme l'un des problèmes les plus importants dans la préparation des enseignants à l'exercice du métier d'enseignant car,

l'absence de ces outils, les pousse indirectement à s'isoler de la vie sociale et culturelle en France. Ce qui les prive d'une mobilité bien préparée et d'un apprentissage de l'autonomie, compétence très importante dans le contexte libyen. À cela, il faut ajouter l'impact de cette absence dans les cours des enseignants qui n'ont pas appris à les utiliser. Cette carence affecte moins les enseignants interviewés qui suivent l'évolution continue des TICE et qui sont plus autonomes pour s'informer régulièrement sur les nouveautés en pratique pédagogique et didactique ou sur les résultats des expériences humaines d'une manière plus globale.

Quant au deuxième point, la microstructure, la question de la durée insuffisante du temps consacré à l'apprentissage et à la formation a été régulièrement soulevée avec une forte intensité par plus d'une personne interrogée. Les suggestions formulées visent en général à permettre aux futurs enseignants de garder le plus possible le contact avec la langue française dans le contexte spécifique de la Libye, presque tous ont proposé d'augmenter l'offre de séjour linguistique en France lors de la formation initiale, jugée essentielle pour une formation au-delà de la simple langue ou des compétences professionnelles, d'autres ont ajouté qu'il faudrait accroître la présence de francophones natifs en Libye, tant dans l'enseignement que dans la recherche. Ils n'ont pas tous vécu leur adaptation en France, lors des premiers stages, de la même façon mais tous souhaiteraient une véritable préparation avant cette expérience formative.

Au sujet de la motivation, certains des enseignants interrogés ont trouvé les étudiants motivés mais une majorité les juge démotivés par le manque d'infrastructure éducative, par les conditions de la vie civile dans le pays (conflit armé) et par le peu de perspectives professionnelles.

Les résultats ont mis en évidence la formation continue comme facteur clé de l'élargissement des pratiques enseignantes. La présence en France de tous les participants aux entretiens indique clairement une prise de conscience du rôle de la formation continue dans le développement des pratiques des enseignants, ils sont unanimes pour dire que c'est la solution la plus pertinente pour pallier les carences de la formation en Libye. Cependant, l'entre-soi et le repli reste l'un des thèmes les plus marquants des résultats que nous pouvons relier aux facteurs de distance/proximité psychiques et physiques présentés par Muriel Molinié (2007) (voir chapitre 3). En effet, certains étudiants en mobilité sont à distance physique mais à proximité psychique de leur communauté d'origine et à l'opposé quand il s'agit de la communauté d'accueil, ils sont à proximité physique mais à distance psychique. L'analyse montre également des cas dans lesquels il peut y avoir une proximité physique et un lien fort au niveau de la communauté d'origine présente en France.

Enfin, comme on le constate, les enseignants libyens de FLE sont plutôt réalistes sur la situation en Libye et ils dénoncent particulièrement le manque de moyens accordés à la formation. Les opinions exprimées sur la formation des enseignants de français en Libye sont assez négatives dans l'ensemble mais les propos recueillis lors d'un entretien sont toujours subjectifs, pour confirmer ou infirmer ces résultats, il est nécessaire de les confronter aux données collectées avec les questionnaires.

7.9 Analyse croisée et discussion

Les entretiens individuels et les questionnaires ont permis d'obtenir des données auprès de participants ayant une expérience d'enseignement variable et, par conséquent, d'avoir des résultats les plus exhaustifs et objectifs. Avec un questionnaire on vise le quantitatif, c'est-à-dire qu'on obtient beaucoup de réponses, le questionnaire autorise aussi un temps de réflexion au répondant mais les questions posées et les réponses proposées peuvent être incomprises ou mal interprétées sans possibilité de reformulation. L'entretien vise le qualitatif mais il a pour limites la spontanéité dans les réponses, la subjectivité dans le rapport avec la personne qui mène les entretiens et les conditions environnementales dans lesquelles il se déroule, et pour les questions fermées, les mécanismes de blocage inhérents à la personnalité de celui qui est interrogé. C'est pourquoi, dans l'analyse ces deux types de données ont été croisés afin de brosser le tableau le plus proche de la réalité de l'univers de l'enseignement du FLE en Libye. Les résultats ont révélé que les enseignants considèrent le développement des programmes de formation comme une nécessité et ont manifesté leur intérêt pour participer à cette réflexion commune concernant l'offre formative.

Postures des enseignants et place de la langue maternelle

L'utilisation de la langue maternelle est l'un des sujets les plus discutés dans l'apprentissage des langues étrangères et comme le questionnaire nous l'a révélé, l'enseignant libyen adopte cette posture plurilingue à des degrés divers. On peut dire que son utilisation est plus prononcée lorsque cet enseignant recourt à l'usage d'autres langues comme l'anglais ou l'italien et les alterne avec la langue qu'il enseigne en l'occurrence le français. Cette alternance codique est une plus-value pour l'enseignant libyen et atteste d'une très bonne compétence plurilingue, comme les entretiens l'ont montré. Du point de vue de la tolérance de cet emploi des langues, ils en acceptent l'utilisation, surtout avec les débutants. Quel que soit le public, les enseignants sont d'accord sur un usage modéré et « didactisé » de la LM. Ainsi, cette réflexion

méthodologique devrait-elle figurer dans les actions de formation élaborées par les responsables.

Toujours sur la posture de l'enseignant libyen, on obtient des résultats relativement proches malgré leur apparente opposition. Bien que les résultats du questionnaire mettent en évidence la posture de l'accompagnement (ou « *guidance* ») comme étant celle adoptée par le plus grand nombre d'enseignants libyens, les entretiens disent le contraire et attribuent à l'enseignant libyen une posture plutôt autoritaire (ou « directive ») et transmissive pour un peu plus de la moitié des réponses. Cela peut s'expliquer par la posture qu'il adopte lui-même dans son exercice du métier, et par le jugement qu'il porte sur la posture de ses enseignants pendant la formation initiale, posture qu'il reproduira ou non dans sa pratique enseignante, selon son vécu et l'opinion qu'il a de ses collègues.

La réalité des programmes actuels et les perspectives d'évolution.

Lorsque nous avons élaboré le questionnaire, les ressources et les références didactiques et organisationnelles de la formation nous sont apparues incontournables. De même, il était indispensable de les intégrer dans le guide d'entretien. Nous avons donc rédigé des questions portant sur le programme de la formation initiale des enseignants afin de vérifier s'il est correctement échelonné et pondéré, questions couvrant efficacement les trois axes qui caractérisent selon nous la conception « idéalisée » d'un programme de formation dans un contexte libyen, à savoir : la formation linguistique, la formation professionnelle et la poursuite des études à l'étranger.

Tout d'abord la formation linguistique qui est jugée satisfaisante par les informateurs dans le questionnaire comme dans l'entretien. À plusieurs reprises, certains interviewés ont exprimé leur satisfaction du contenu linguistique du programme suivi qu'ils jugent « *parfait* » et qui, disent-ils, permet de communiquer dans la langue étrangère, d'autres ont fait part de leur déconvenue quant à la compréhension de la langue à leur arrivée en France.

Il est en revanche selon eux incomplet et souffre de plusieurs lacunes en ce qui concerne la formation au métier d'enseignant. En effet, les résultats de l'enquête par questionnaire, indiquent qu'il est possible de commencer une carrière professionnelle immédiatement après la formation sans maîtriser les fondamentaux du métier et ce ressenti s'exprime encore plus sévèrement dans les entretiens dans lesquels le programme est souvent qualifié de « *désastreux* » car il n'anticipe jamais l'environnement d'enseignement.

Le programme FOU n'est pas mieux apprécié dans les deux enquêtes, ce n'est pas une surprise puisque déjà l'analyse du programme universitaire (chapitre 2) fournissait la preuve qu'il n'existe aucune séquence préparatoire ou atelier spécifique qui réponde à de quelconques

besoins relatifs aux études supérieures en France. On peut mentionner « la contradiction » dans les résultats du questionnaire et des entretiens. L'ensemble des résultats des entretiens montre clairement que la formation initiale dispensée dans les universités libyennes ne comporte pas de programme préparatoire à l'intégration dans les universités de France et que, même si cette formation a donné des résultats positifs pour l'acquisition de la langue, elle est loin d'apporter les connaissances du monde universitaire francophone nécessaires pour les diplômés.

Les initiatives dans ce sens sont largement absentes, comme l'illustre l'entretien avec l'informateur « *PM05* » qui dit avoir « *perdu* » un an dans la préparation à l'entrée universitaire, faute de connaissances préalables de l'université française et son système organisationnel. On peut donc réaffirmer que certains objectifs de la formation initiale dispensée dans les universités libyennes font défaut dans la préparation universitaire voire sociale pour l'intégration dans le pays d'accueil lors de mobilité. Cette réalité dans les programmes actuels démontre également l'absence de certains outils/référentiels utilisés dans la formation, ces outils/référentiels se sont révélés très utiles (Jean-Marc Mangiante et Cristelle Cavalla, 2016) pour la formation des futurs enseignants des langues et bien qu'ils soient conçus pour un public européen, leur utilisation pourrait avoir des effets importants et positifs pour l'enseignement des langues dans le pays.

La mobilité, genèse d'une ouverture sur le monde

Il est presque évident que le chercheur n'est pas toujours en mesure de fournir une interprétation unique d'un résultat particulier, surtout si ce résultat est directement lié à un sujet complexe tel que la « mobilité étudiante ou formative ». À cet égard, les entretiens ont été des données précieuses qui nous a permis d'affiner certaines réponses mentionnées dans le questionnaire, notamment si et comment les libyens en mobilité s'adaptent dans le pays d'accueil. Les résultats du questionnaire montrent que la capacité d'intégration et d'adaptation sociale fait défaut, ce qui conduit inévitablement au repli social, voire au repli sur soi. Or, pour les enseignants libyens interrogés, ce repli est confirmé sans déterminer précisément si c'est une question d'insécurité linguistique ou si c'est une question d'engagement moindre parce que la mobilité est perçue en tant qu'opportunité d'un « petit » revenu²⁴¹ supplémentaire (obtention d'une bourse). En ce qui concerne les entretiens, le problème de l'adaptation et de l'intégration sociale est apparu avec la question de l'importance de la formation continue. Plusieurs interviewés la considèrent comme un pilier du développement professionnel de l'enseignant. À la différence du questionnaire, lors des entretiens, les informateurs ont situé ce problème à un

²⁴¹ Cf. 4.4.3 : p. 189.

autre niveau, c'est pour eux une question d'âge et de situation familiale. C'est, semble-t-il, un obstacle qui ne permet pas aux libyennes en mobilité de s'intégrer activement dans la société française, alors qu'il est moindre ou tend à disparaître chez les moins de 30 ans et célibataires. Quels que soient l'âge et l'état civil de la personne, un dispositif de pré-mobilité s'avère indispensable pour mieux appréhender la situation dans le pays d'accueil et planifier la future vie sociale.

Il existe aussi des outils pour préparer à la mobilité et à l'autonomie à l'étranger, ce sont les TICE qui offrent à minima, des connaissances gratuites et instantanées sur le monde.

Le rôle de la technologie traditionnelle dans l'enseignement actuel

Le perfectionnement continu des TICE en a fait des outils indispensables dans l'enseignement/apprentissage des langues. Les résultats du questionnaire mettent déjà en lumière une réalité bien particulière en Libye, concernant l'évolution et l'utilisation des outils technologiques. Dans certaines universités on utilise toujours des outils « anciens » (audio, vidéo, laboratoire de langue sans internet) dans d'autres, ils n'existent même pas. Dans les questionnaires comme dans les entretiens, c'est le manque de moyens et la politique de l'État en matière d'éducation qui sont pointés du doigt. Dans les entretiens, ce manque de moyens avec une mise en cause à l'égard de l'État s'exprime de façon plus intense. Bien que certains interviewés soient satisfaits des moyens mis en place et citent les bourses d'études allouées pour étudier à l'étranger comme exemple, la majorité pense que les moyens doivent d'abord être distribués au niveau local et surtout que le critère du mérite n'est pas toujours appliqué pour choisir les bénéficiaires.

L'autre information importante apportée par l'analyse des réponses au questionnaire, est l'existence d'un lien entre l'usage des TICE dans la formation initiale et son impact sur la pratique enseignante, il apparaît clairement que les enseignants sont plus susceptibles d'utiliser ces supports dans leurs cours s'ils sont formés à l'aide de ces outils. Ce lien apparaît deux fois dans les résultats du questionnaire à travers une analyse croisée de l'ensemble de l'échantillon et une analyse portant sur les enseignants de l'UT, en raison de son importance au niveau national et du lieu d'exercice du métier d'enseignant pour le chercheur.

L'analyse des entretiens sur l'usage des supports technologiques confirme ces résultats et révèle aussi un manque sévère d'usage, voire une absence de ces outils dans certaines universités, et permet d'aller plus loin puisque les réponses (questions ouvertes) se concentrent en particulier sur les conséquences. Elles ciblent trois points : démotivation des futurs enseignants, difficultés dans l'acquisition de l'autonomie dans l'apprentissage et la formation

professionnelle et inaccessibilité des ressources qu'Internet peut fournir, comme par exemple, des informations sur la France et sa culture pour préparer la mobilité.

Tous ces éléments sont interdépendants et jettent une ombre sur les performances linguistiques, culturelles et professionnelles des futurs enseignants en général et la mobilité en particulier.

Les entretiens ont largement abordé la question de la motivation, car non seulement le manque d'outils technologiques l'affecte négativement, mais aussi le manque d'infrastructures éducatives, le conflit armé et le peu d'offres d'emploi nuisent davantage et perturbent l'atteinte des objectifs fixés. L'État est largement mis en cause que ce soit sur sa politique en général pour ramener la paix dans le pays, ou sur sa politique linguistique, aussi bien dans la fourniture de moyens adéquats aux départements de français des universités libyennes, que dans la mise en œuvre de stratégies claires pour diffuser la langue française et la promouvoir sur le marché du travail et offrir ainsi de meilleures perspectives de carrière.

Inadéquation du temps consacré à la formation :

Beaucoup des répondants estiment que le temps de travail consacré à la pratique de la langue est insuffisant, ce qui distingue les résultats des entretiens des résultats du questionnaire où ce thème n'est abordé qu'une seule fois (voir la question 29 (n° 13)). Les résultats montrent que près de la moitié des répondants ne font pas de lien entre le niveau linguistique général, le contexte peu favorable à la pratique de la langue et le temps consacré à la pratique linguistique. Ils pensent que c'est à la formation initiale de fournir des plages horaires pour la pratique de la langue, plus l'intéressé passe du temps dans le milieu universitaire, plus cela créera des occasions pratiquer la langue. Cela s'explique par le fait du contexte libyen hétéroglotte qui ne permet pas d'apprendre la langue en dehors de la salle de cours et mais aussi la situation conflictuelle du pays qui ne favorise pas la présence de locuteurs francophones étrangers dans le pays. Une option raisonnable consisterait en un apprentissage par des méthodes alternatives et d'une manière autonome.

On peut insister sur le fait que l'enseignement numérique permettrait d'éviter l'augmentation du temps de travail déjà conséquent et que le futur enseignant gagnerait en autonomie pour apprendre, se former mais aussi s'informer par le biais d'une mobilité « virtuelle » (Laure Endrizzi, 2010) avant son voyage à l'étranger. Autrement dit, l'utilisation indépendante de ces outils numériques permettrait aux futurs enseignants de se former autrement en bénéficiant d'une autre manière qui inclurait une approche culturelle, linguistique et didactique du développement autre que celle offerte par les manuels, car limitée et subjective. Le travail sur ordinateur est fondamental pour permettre à chacun d'avancer à son rythme et selon ses choix.

7.10 Conclusion de l'analyse croisée

L'analyse des données collectées a révélé que les motifs d'insatisfaction des enseignant·e·s libyen·ne·s, exception faite de l'environnement politique instable du pays, convergent sur trois secteurs du métier d'enseignant de langues et de la formation en FLE que nous allons rappeler ci-dessous.

Tout d'abord la maîtrise des compétences spécifiques à l'enseignement ou à la formation comme l'analyse de pratique, la gestion de groupe ou encore la mise en œuvre d'approches pédagogiques, compétences indispensables à l'enseignant pour être à l'aise dans son métier et atteindre une certaine autonomie. L'autonomie qui résulte de la maîtrise de ces compétences est liée à une prise de recul par rapport aux pratiques et aux programmes imposés, elle agit comme un moteur pour faire progresser à la fois les apprenants et l'enseignant. C'est la distance qu'on introduit, par exemple, *via la médiation*, par rapport aux apprenants et à l'objet d'apprentissage et/ou aux actions qu'ils entreprennent, pour analyser l'action en cours et, à l'atteinte des objectifs visés. La maîtrise de ces compétences offre une marge de manœuvre pour adapter le programme au public. C'est là que se situe l'autonomie de l'enseignant ou du formateur, il y trouve une certaine liberté. Comme l'enseignant, l'apprenant doit être autonome et éprouver du plaisir à réajuster et compléter sa formation à l'intérieur comme à l'extérieur des systèmes institutionnels. Le travail avec l'approche actionnelle renforce l'autonomie chez les apprenants, c'est évident tout comme les interactions plus horizontales facilitent l'échange.

Ensuite, lors de l'interprétation des résultats, la préparation à la mobilité est apparue comme un point de convergence. L'urgence porte sur la nécessité d'achever tout travail visant à préparer la mobilité avec l'introduction de connaissances sur l'administration universitaire du pays d'accueil et sur d'autres lieux ressources tels que : la maison de la recherche, la bibliothèque, la recherche de documents, et la connaissance des organisations dédiées à l'aide aux étudiants, de façon à être autonome. Il faut aussi munir les apprenants-futurs enseignants des outils indispensables pour réussir des études à l'étranger comme la prise de notes, la préparation d'un exposé et la prise de parole en public, la réalisation d'une synthèse, etc.

Enfin, un autre thème récurrent, concerne la présence des outils numériques qui sont une aide précieuse pour l'apprentissage et la formation des enseignants. Pour les informateurs, l'utilisation de ces technologies modernes est impérative et chaque formation d'enseignants devrait comporter à minima une initiation. Ces outils techniques audio-visuels offrent la possibilité de mettre en place des méthodes pédagogiques actives, de gérer le groupe et d'analyser les pratiques des enseignants. Ils ouvrent la porte sur un univers de connaissances

dans tous les domaines et conduisent à l'autonomie de l'utilisateur en lui donnant la liberté de s'auto-former.

Les propositions émises par les enseignants lors de l'enquête, nous confortent dans notre idée initiale (Cf. 4.4 : p.186) et nous incitent à proposer, dans le dernier chapitre de ce travail, un programme de formation qui en tienne compte. Notre propos est d'élaborer un programme de formation plus à même de répondre aux exigences des enseignants dégagées par l'analyse des données tout en nous fondant sur les principes théoriques, présentés dans la première partie de notre thèse, qui viennent nourrir notre réflexion et notre intervention. C'est ainsi que nous envisagerons le programme de la formation des futurs enseignants dans un enseignement des langues en devenir.

Chapitre 8. Proposition : programmes de formation adaptés au contexte libyen

8.1 Introduction

Ce chapitre ambitionne de revisiter le dispositif de formation de l'Université de Tripoli afin de mettre en place une ingénierie de formation qui, avec un changement des contenus, conduise vers un programme plus professionnel. Nous interrogerons les modalités d'implantation d'un tel projet, au regard des observations des chapitres 7 et 8 et du contexte présenté au chapitre 2. Dans cette perspective, les questions en suspens jusque-là, trouveront des propositions de réponses : c'est notamment le cas des problématiques formulées au chapitre 4 où figure l'évaluation de l'impact de la formation initiale en général dans les universités libyennes. Les résultats de l'analyse de l'enquête croisée ont fait apparaître trois points essentiels : la maîtrise des compétences didactiques indispensables pour l'exercice du métier ; la préparation à la mobilité formative et sociale dans le pays d'accueil ; les outils TICE dans la formation initiale des enseignants. Le premier volet comporte un contenu qui puisse s'intégrer au programme actuel afin de combler le vide existant, ce contenu prend en compte les futurs enseignants qui prévoient d'enseigner dans le secondaire ou dans le privé immédiatement après la formation, afin que tous aient un minimum de connaissances préalables du terrain et qu'ils entament leur carrière avec plus de sérénité. Le deuxième volet concerne plus particulièrement l'université française et la préparation sociale qui manque à une grande partie des libyennes en France. Les résultats ont montré que l'intégration et l'adaptation sociale constituent un énorme problème pour les bénéficiaires et que les difficultés qu'ils rencontrent entraînent inévitablement un retrait de la société, et à ce repli, parfois évident dans le milieu universitaire, viennent s'associer les difficultés académiques causées par les systèmes universitaires différents. Le troisième volet est axé sur l'utilisation des outils technologiques avec une initiation et leur utilisation pour l'enseignement dans les deux Parcours²⁴² précédemment mentionnés, car comme le montrent les résultats, une formation initiale avec ces outils les rend incontournables dans la pratique des futurs enseignants. Nous rappelons ici que ces outils rendent le bénéficiaire de la formation autonome non seulement dans sa formation professionnelle et linguistique, mais aussi dans sa préparation avant et pendant la mobilité,

²⁴² Nous avons opté pour l'emploi du « Parcours » pour désigner les deux composantes. On y reviendra plus loin.

grâce à la possibilité de rechercher des informations et de découvrir un pays grâce à Internet. En plus du grand rôle que jouent les outils TICE dans l'accès à l'autonomie, il semble opportun d'encourager l'idée d'un « projet » personnel et professionnel, étant donné son importance en tant que catalyseur d'indépendance et qui favorise ainsi la socialisation, car avoir un projet, c'est avant tout être épanoui, avoir un plus grand degré d'autonomie garantissant l'intégration sociale, culturelle et professionnelle, (Annie Corriol et Annie Gonet, 1994) dans une société mixte, dans laquelle la compétence du professionnel dépend aussi de la compétence des autres, de sa capacité à coopérer avec les autres. La notion d'autonomie a évolué, désormais être autonome ne signifie plus seulement agir tout seul avec ses seules ressources nous rappelle Guy Le Boterf (2010 : 51) pour qui être autonome « c'est savoir tout seul faire appel à une combinatoire de ressources qui relèvent de sa propre personne ainsi que de sources externes (collègues, experts, banques de données...). L'autonomie professionnelle, ce n'est en rien le repli sur soi : c'est aussi l'ouverture ». C'est dans ce sens que nous envisagerons le développement de l'autonomie professionnelle dans ce travail.

Ainsi, nous commencerons par détailler ces besoins qui ont été identifiés comme éléments de base pour les diplômé·e·s libyen·ne·s et définirons les objectifs à atteindre avant d'entrer dans une description précise du contexte et du préalable indispensable au succès de l'action, puis nous désignerons tout ce qui concerne l'ingénierie pédagogique pour celle-ci : des matériaux intégrés, à la planification en passant par les différentes étapes décrites de façon chronologique.

8.2 Le bagage indispensable aux futurs diplômés des universités libyennes.

À partir de la connaissance du terrain, du résultat des enquêtes menées et des observations que nous avons formulées sur la situation de la formation initiale des enseignants, nous avons distingué trois secteurs de l'enseignement à l'université en Libye qui sont apparus comme les plus importants en fonction des perspectives d'apprentissage. Notre intention s'exprime clairement dans cette intervention sur le contenu de la formation qui prend en compte les exigences institutionnelles, l'expression des valeurs et des finalités sociales et la logique de la connaissance dans sa pertinence épistémologique et fonctionnelle et surtout les attentes et besoins exprimés des futurs enseignants.

8.2.1 La maîtrise des compétences didactiques

Les méthodes de l'ingénierie de formation, incitent les futurs enseignants à réfléchir, à répondre aux contraintes, à proposer des solutions concrètes, et à constamment remettre en question leur enseignement. C'est la base de toute efficacité de formation et notre contenu vise à les intégrer dans le programme existant. La réflexion sur l'enseignement ne doit être envisagée que comme un outil de développement de la pratique enseignante et n'a en aucun cas vocation à apporter des solutions à tous les problèmes éducatifs, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants de langues étrangères, qui, indépendamment du contexte, doit redéfinir ses objectifs de formation et articuler la formation initiale et continue, élargir « la formation pédagogique à une formation professionnelle comportant des aspects rationnels, coopératifs et institutionnels, [initier] aux nouvelles technologies et méthodologies, [resserrer] des liens entre la théorie et la pratique. », (Gille Ferry, 2003 : 32).

Il est également important que le contenu du programme comprenne le développement de compétences professionnelles pour aider à instruire avec une volonté réaffirmée, socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble et qualifier selon des voies diverses. Ce sont des tâches essentielles que le futur enseignant libyen doit développer dans la formation initiale.

Nous rappelons que ces compétences professionnelles sont des comportements qui peuvent être appris et améliorés par la pratique, qui forcent à la réflexion et si un accompagnement les enrichit, ces comportements au sens large sont des compétences qui complètent les connaissances disciplinaires et qui devraient faciliter le passage des futurs enseignants vers le marché de l'emploi.

Le référentiel de compétences utilisé pour développer les programmes de formation est un outil de formation tout comme le PEFELE (Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères) qui mérite, contextualisé, d'être proposé ne serait-ce que pour en prendre connaissance.

Le programme de préparation des enseignants devrait donc comprendre des connaissances telles que celles liées au contenu (connaissance de la langue, de la culture françaises et de la littérature) et des connaissances pédagogiques et méthodologiques (connaissance des stratégies, approches communicative et actionnelle, directe, semi-active et pratiques pédagogiques) et qui soient appuyées par des réflexions théoriques. Un contenu de programme préoccupé donc par la transmission des connaissances théoriques mais aussi de connaissances pédagogiques (comment présenter et expliciter les connaissances d'un contenu afin que les élèves puissent comprendre ; le matériel et le développement du curriculum) et surtout comment renforcer

toutes ces connaissances et les articuler avec la pratique. Dans le même contexte, le contenu disciplinaire comporte un espace qui permet au bénéficiaire de se renseigner sur certaines des compétences nécessaires telles que la gestion de classe et la sensibilisation au travail individuel, la sollicitation de la motivation et l'engagement des apprenants et dans quelle mesure est-ce nécessaire, avec quels outils et méthodes, et comment concevoir et organiser les différents types d'évaluation.

8.2.2 La mobilité étudiante

Les personnes intéressées par le sujet de la mobilité académique doivent être conscientes qu'elle comprend souvent plusieurs critères, que nous présentons comme les suggère Laure Endrizzi (2010 : 4), afin que nous puissions identifier mieux le public susceptible de bénéficier du contenu du programme proposé. La mobilité académique est ainsi structurée :

- selon le profil des étudiants : critère de nationalité versus critère de résidence (temporaire ou non) ou d'études antérieures (ailleurs ou non) ;
- selon l'objectif poursuivi : diplôme, études, stage, apprentissage par les pairs ;
- selon qu'il s'agit d'une mobilité encadrée ou institutionnalisée (dans le cadre d'un programme d'échanges ou d'accords bilatéraux) ou d'une mobilité spontanée à la seule initiative de l'étudiant ;
- selon qu'il s'agit d'une mobilité libre (encadrée ou spontanée), d'une mobilité imposée dans le cadre d'un diplôme donné ou d'une mobilité de contournement pour échapper aux restrictions d'accès en vigueur dans le pays de résidence ;
- selon le moment auquel elle intervient dans le parcours des étudiants : mobilité horizontale (à l'intérieur d'un même cycle d'études) ou mobilité verticale inter-cycles ;
- selon la durée du séjour : une année ou un semestre universitaires, quelques semaines ou quelques jours.

Ces critères mentionnés illustrent en grande partie les caractéristiques de la mobilité du public universitaire en Libye, ce qui signifie que le projet de départ après l'obtention du diplôme peut dépendre de l'objectif poursuivi, à savoir la mobilité pour l'obtention d'un diplôme, la mobilité pour la poursuite d'études, la mobilité pour un stage. Il s'agit également d'une mobilité dite « encadrée » ou « institutionnelle » (hors du cadre du programme d'échange ou d'accords bilatéraux) qui peut être imposée dans le cadre d'un diplôme donné ou spontanée à l'initiative individuelle du diplômé, c'est-à-dire une mobilité libre et non encadrée. Enfin, la mobilité dans le contexte libyen ne peut pas être décrite comme horizontale (Fred Dervin, 2008) mais plutôt verticale car la formation universitaire désirée demeure insuffisante en termes de moyens et/ou

absente du cycle de formation dans le pays d'origine ou le séjour à l'étranger ne correspond pas à ce qui est offert dans les établissements supérieurs du pays même. Chacun de ces critères s'applique à une période de séjour différente : un ou deux mois pour le FEL de AHE ou quelques années pour le FEL en Master et Doctorat.

Déterminer ce qu'un étudiant libyen doit maîtriser pour mener à bien ses études avec le moins de contraintes possible nécessite des éclaircissements. Sur la base du fait que la mobilité se prépare, s'organise, et même, est soumise au processus d'institutionnalisation, le bénéficiaire doit connaître l'environnement universitaire et l'administration française dont dépend directement sa vie quotidienne (titulaire de la bourse et non). Il doit être à l'aise dans la réalité universitaire française que ce soit au niveau de l'apprentissage oral : commenter, décrire ou nommer un élément/les relations entre éléments, expliquer un phénomène/ un processus, faire un exposé, présenter des étapes, débattre / argumenter, reformuler, comparer, discuter de la méthodologie, parler des avantages etc. Quant à l'écrit, il doit être capable de : réaliser une synthèse, résumer le cours, élaborer un questionnaire, présenter les avantages et les inconvénients, reformuler, résumer, expliquer / justifier, rédiger un dossier etc. (Cf. 4.3.4.1 : p.181). Il doit aussi atteindre une compétence technique, l'utilisation des outils informatiques ; logiciel de présentation pour exposé *PowerPoint*, courriels, Internet, traitement de texte, et développer une connaissance, tant administrative liée aux lieux ressources ; bibliothèque, salle informatique, guichet unique « TDS » (Titre de séjour), maison des chercheurs, que socio-culturelle : adoption de stratégies de résilience (voile, alcool, la plage, l'embrassade en public, boîte de nuit.). L'ensemble de ces éléments une fois acquis, contribuera à la réussite des candidats dans leurs études, mais ils seront utiles, avant cela, lors du traitement du dossier d'admission afin de vérifier le niveau académique qui est laissé à la libre initiative de chaque établissement en France et souvent effectué par une « commission pédagogique » installée²⁴³, soit pour l'ensemble d'une UFR, soit pour une filière disciplinaire, soit spécialisée sur un diplôme.

8.2.3 La technologie numérique au service de l'enseignement libyen

Le choix des méthodes de formation et d'apprentissage dépend en grande partie de ce qui est imposé par la réalité du développement scientifique d'une part, et de ce que les utilisateurs eux-mêmes préfèrent et de leurs habitudes pour communiquer d'autre part, et cela est

²⁴³ Selon le rapport de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (I.G.A.E.N.R) (2005) sur les conditions d'inscription et d'accueil des étudiants étrangers dans les universités en France.

définitivement lié au degré de maîtrise des outils de communication ou de facilité d'utilisation. Dans notre contexte, nous sommes face à une génération de consommateurs de ces outils technologiques, au point de parler de *natif numérique*, comme nous l'avons expliqué plus tôt (Cf. 4.4.3 : p.189).

Les Technologies de l'Information et de la Communication font aujourd'hui partie de l'enseignement, à la fois comme unité d'enseignement à étudier et comme outil dans tous les domaines. Nous déplorons qu'un grand nombre des universités libyennes ne forment toujours pas avec des outils technologiques modernes et utilisent, le cas échéant, des outils « dépassés » (audio, vidéo, laboratoire de langue sans internet), tandis que la majorité des enseignants, notamment les novices, ne les utilisent pas dans leur pratique, comme le montrent les résultats des enquêtes, parce que leur formation initiale s'est déroulée sans l'aide de ces supports (Cf. 6.5.5 : p.268). C'est pourquoi nous intégrons ces outils dans le paradigme d'enseignement/apprentissage du DFUT, afin d'améliorer la formation des futurs enseignants. Cependant, l'État est directement responsable de la prise en charge des ressources techniques et humaines nécessaires pour enseigner les langues étrangères dans des conditions appropriées et le succès de tout programme à cet égard est lié à la bonne volonté d'un changement et à l'intérêt que les responsables de l'enseignement accordent au projet.

Même si le contexte est à l'origine du problème lié à la crise des enseignant·e·s libyen·ne·s dans le domaine de l'enseignement des langues, et selon l'évolution de la pensée, nous ne devons pas nous arrêter là, mais nous devons rebondir et contribuer à l'élaboration de solutions et réorganiser les objectifs de notre proposition.

8.3 Organisation des objectifs en fonction des effets attendus

Dans cette recherche, la formation initiale des enseignants de langues a été remise en question au niveau institutionnel mais aussi au niveau de la pratique enseignante et du contenu disciplinaire²⁴⁴. La question est alors de savoir comment cette formation pourrait intégrer davantage les avancées théoriques de la didactique des langues et des cultures mais aussi la discipline professionnelle pour les enseignants. Rappelons que l'objectif de la recherche est d'aboutir à l'élaboration d'un dispositif de formation qualitative qui prenne en compte, dans son contenu, les enjeux actuels en termes de besoins de communication des futurs enseignants et de besoins professionnels, que ce soit pour exercer le métier d'enseignant ou pour poursuivre

²⁴⁴ Cf. 2.3.6 : p.91.

des études dans les universités françaises. Il ne faut pas oublier que ces besoins sont aussi les besoins de la société libyenne qui, par sa nature géographique, partage ses frontières avec quatre états francophones. L'objectif de cette recherche consiste donc à conduire une amélioration qualitative de l'enseignement/apprentissage des langues dans les universités libyennes avec deux actions :

1. Proposer un contenu disciplinaire propre à l'enseignement des langues qui s'inscrive dans une procédure à long terme. Il s'insère dans les deux derniers semestres des programmes existants qui se caractérisent par une régularité organisationnelle extrêmement significative.

2. Préconiser une formation spécifique dont l'action est à court terme. Elle intervient pour répondre aux besoins ponctuels en formation initiale d'enseignants de FLE, formation continue ou en fin de parcours de formation académique avant l'exercice du métier.

Avec ces deux propositions, notre intention est aussi de participer au développement de la pensée professionnelle dans l'enseignement des langues en Libye qui préoccupe certains chefs de départements universitaires. Encore une fois, la seule bonne volonté de changer ne suffit pas et la réalité du terrain prime, cela veut dire que ces initiatives ne seront suivies d'effets que si elles sont appliquées dans un environnement approprié qui croit en un réel changement, et manifeste une volonté sincère de hausser la formation des futurs enseignants à un niveau meilleur qu'il ne l'est aujourd'hui. Rendre les étudiants et donc les futurs enseignants de langues plus autonomes en leur fournissant des outils et des formations adaptés contribuera à la préparation de diplômés capables d'exercer ou de poursuivre des études avec moins de contraintes malgré un contexte politique instable.

8.4 Spécificités du contexte

Dans toute conception de formation, afin d'adapter les propositions de contenu, il faut d'abord examiner le contexte et dans le cas de la Libye, on peut parler d'un contexte spécifique et déterminant. Le contexte général de ces dernières années n'a rien de propice à l'apprentissage et à la formation dans les universités du pays, il est difficile pour les bénéficiaires d'une formation d'y assister sereinement et sans se préoccuper de la vie hors université, en outre dans le contexte sociolinguistique défini par des propriétés « hétéroglottiques », la diffusion et l'apprentissage du français sont éclipsés par une légère tendance à apprendre l'anglais ou l'italien qui offrent bien meilleures perspectives professionnelles (Cf. 1.2.2 : p.35).

Pour le contexte institutionnel, il peut être décrit en fonction de ce que disent les enseignants de leur vécu et de leur praxis car chaque création de contenu de formation doit se fonder

sur les principes de l'identification et de l'analyse (si possible) des contextes d'enseignement/apprentissage, et en tenant compte des besoins et des pratiques des enseignants. Indépendamment de la politique linguistique désorganisée des autorités libyennes, nous avons examiné le contexte dans lequel évolue l'enseignant de langues, décrit par les pratiques pédagogiques de référence pour les enseignants et l'institution, les moyens matériels et le statut des enseignants, leurs formations initiales, leurs représentations sur la langue, l'enseignement, l'apprentissage. Selon les résultats de l'enquête, les enseignant·e·s de langues libyen·ne·s sont dans une situation délicate à plus d'un niveau et nous relevons de façon non exhaustive (*Cf.* 7.10 : p.300) :

- L'incompétence de certaines administrations pour élaborer des plans d'études et des stratégies de développement, ce qui se retourne négativement contre l'enseignant de langues.

- Le manque d'équipement et la méconnaissance des priorités dans les salles de cours ; parfois on se soucie d'abord d'installer une climatisation dans une salle de cours tandis que cette même salle n'est pas équipée de TBI ou même d'une connexion Internet.

- Le manque de formation continue et d'ateliers de formation réguliers avant et pendant l'année universitaire et le désintérêt de la hiérarchie pour les propositions de l'enseignant qui visent à élever le niveau de l'enseignement.

Cet échantillon de problèmes révèle des besoins, ce qui confirme l'importance de mener en amont une analyse de ce type. La sociolinguistique doit être également convoquée pour analyser les contextes d'enseignement au début de la formation, permettant d'être conscient de la diversité des contextes et de déterminer les besoins généraux du public dans chacun de ces contextes (*Cf.* chapitre 3).

Enfin, pour mieux identifier le contexte de formation en Libye, il convient de mentionner une particularité, souvent constatée dans ce travail et qui découle du fait que l'apprentissage de la langue et la formation menant à l'exercice du métier d'enseignant de cette langue, vont de pair et sont étroitement liés. Cette description montre la complexité du contexte dans lequel la tâche de formation initiale des enseignants se déroule, c'est-à-dire que l'on ne peut pas adapter les pratiques aux futurs enseignants de langues proprement dits, comme dans les centres ou instituts spécialisés dans la préparation des futurs enseignants de langues où tous les enseignements sont orientés dans le même sens. Pour les FELs libyens, la langue française est une langue « étrangère » tant au niveau historique, géographique et politique qu'aux niveaux religieux, culturel et linguistique, et la formation doit être abordée sous cet angle et l'apprentissage s'effectue en parallèle de la préparation à l'enseignement. Les personnes concernées par la formation des enseignants en Libye (tous acteurs confondus) devraient conserver ce lien et maintenir la continuité toute au long de la vie professionnelle.

8.5 Préalables à l'action : état des lieux, modalité de l'action et rappel de la problématique

Avant d'entrer dans le vif du sujet, c'est-à-dire l'action de formation, il est utile de revenir sur le déclencheur de cette proposition et d'en expliquer les tenants et les aboutissants. Après un bref rappel de la problématique, nous décrirons certaines actions de formation choisies pour leurs similarités avec celle que nous envisageons, puis nous nous intéresserons aux acteurs, le public, les prescripteurs potentiels et les pilotes de cette action, les personnes chargées de superviser et les enseignants qui l'exécuteront. Nous détaillerons ensuite les effets attendus et les finalités de l'action proposée et enfin le type de procédure à mettre en œuvre et les modalités d'évaluation de cette action. Seront ainsi présentés, le pilotage du dispositif, l'ingénierie pédagogique mise en place, les objectifs et les stratégies retenues, les moyens financiers envisageables, les outils pédagogiques et les méthodes de travail recommandés. Une fois le cadre établi, la proposition sera présentée parcours par parcours. Dans chaque parcours, le nombre de séquences, l'intitulé et la charge horaire de chaque séquence seront présentés, ainsi que l'ensemble des objectifs qui lui sont assignés. La présentation donnera également un aperçu sur des bases de réflexion concernant les enjeux des points qui ont été abordés. Les compétences cibles seront introduites lors de la phase d'introduction de chaque parcours. Le tout converge sur les orientations de la politique nationale, les idées les plus acceptables sur le plan culturel et les objectifs que l'on se fixait.

La mise en lumière de la formation initiale des enseignants de langues en Libye provient de la volonté de développer ce domaine et d'essayer de comprendre la formation telle qu'elle est dispensée dans les départements de français des universités libyennes, notamment à l'Université de Tripoli, et comment elle prépare les diplômés à rejoindre leurs projets professionnels à la fin du cursus universitaire. L'insertion universitaire est également au centre de notre problématique, on voulait comprendre comment la formation prépare à la mobilité formative ou étudiante en France. La question à l'origine de cette recherche a fait surgir plusieurs hypothèses dont quelques-unes ont été confirmées par l'enquête réalisée (Cf. 4.4 : p.186). La première supposait que la formation initiale dispensée dans les départements français de Libye ne remplit pas parfaitement son rôle et que les pratiques enseignées sont rudimentaires et ne tiennent pas compte des progrès actuels de la recherche en didactique des langues tant au niveau de la théorie que de la pratique.

La seconde hypothèse qui découle de la première, se fonde sur le fait que les compétences nécessaires pour étudier en Master/Doctorat en didactique des langues dans les universités françaises sont absentes et que le niveau requis pour l'obtention du diplôme par les futurs enseignants pour enseigner le FLE est inapproprié. On peut imaginer qu'il y a un non-respect du contenu annoncé à savoir : étudier les bases de la manière d'enseigner le français, en se concentrant sur les termes et les concepts du domaine de l'enseignement sans tenir compte du fait que le français est une langue étrangère « par excellence » et non pas la LM ou même L2 des formés. Par exemple un des objectifs déclarés des cours est de permettre aux bénéficiaires d'acquérir la méthodologie d'apprentissage des langues étrangères, en mettant l'accent sur la méthode de communication, la méthode d'enseignement, l'exécution de tâches et le travail de groupe en classe. Or, ces contenus, ne sont pas travaillés et l'écart entre objectifs annoncés et contenus des cours est bien réel.

8.5.1 Présentation rapide de formations déjà existantes et de leurs effets

En préparant le contenu de notre programme, nous avons pris en compte la composition des Master 1 et 2 en France et avons jugé utile de faire la lumière sur l'aspect général et de savoir également ce qui se passe dans le monde de la formation des enseignants en termes de contenu, notamment pour les cours de français langue étrangère dispensés dans les écoles de langues et les salles de classe dans l'enseignement universitaire. En raison du grand nombre d'universités proposant ce domaine, nous avons choisi d'en examiner quatre. Nous nous sommes appuyés sur les cours de Master I, Sciences du Langage, à l'Université de Franche Comté de France, à titre indicatif, ainsi que sur la plateforme de CIEP, qui propose tous les programmes dans les universités françaises, et avons également regardé de près le programme de Master des universités de : Nantes, Grenoble et Bordeaux. Le but est d'avoir une idée de ce que se faisait ailleurs afin de nous rendre compte de la réalité de la formation des futurs enseignants tant sur le fond que sur la forme.

Le CLA de Besançon (centre linguistique appliquée), attaché à l'Université de Franche Comté, cordonne un Master1 avec des enseignements en présentiel d'abord et à distance ensuite, qui succèdent aux cours qui ont lieu en été. La formation dans sa première partie comprend une étude analytique simple des aspects linguistique et morphosyntaxique de la langue française à partir d'un corpus approprié. Elle comprend également une composante grammaticale visant à permettre aux futurs enseignants de comprendre les modes de fonctionnement

des principaux temps verbaux du français afin qu'ils puissent les enseigner efficacement à des apprenants non francophones²⁴⁵.

Cette composante grammaticale est si importante dans le programme qu'elle est proposée également dans un autre module « didactique de la grammaire et évaluation des compétences » avec un double objectif : le premier vise à permettre l'accès à des outils analytiques pour la grammaire et donner des bases de réflexion sur les enjeux de son enseignement et le second objectif est de former aux principes et spécificités d'évaluation en FLE ainsi que de connaître les différentes certifications basées sur le CECRL.

Dans cette même unité d'enseignement, il existe deux autres modules : « contacts des langues » et « phonétique et phonologique ». Il s'agit pour le premier module de traiter deux volets : sociolinguistique et didactique. L'accent est mis sur les phénomènes liés au contact des langues : diglossie, bilinguisme ou plurilinguisme et alternance codique dans le premier volet tandis que le deuxième volet, « didactique », concerne l'enseignement/apprentissage des langues dans un contexte plurilingue et comment l'exploiter en classe. Le deuxième module propose une formation sur un support théorique et des activités de prononciation, tout en apportant les corrections appropriées à la spécificité de chaque activité.

La deuxième partie de la formation est plus tournée vers la discipline didactique proprement dite et se compose de 5 modules : « pratique et conduite de classe et analyse de matériel didactique », « anthropologie culturelle », « communication et interaction », didactique de l'oral et de l'écrit » et « TICE et didactique ». Les objectifs, tout aussi intéressants qu'ambitieux, vont de l'acquisition des outils conceptuels sur les TICE et leur pratique, à la réflexion sur la méthode appropriée pour enseigner les aptitudes de l'écrit et de l'oral en passant par un socle théorique de base autour des notions de communication et d'interaction ou celles portant sur la réflexion en anthropologie culturelle, ou encore la mise en évidence certains comportements non verbaux comme « le rire » qui remplit, dans une classe de langue, de multiples fonctions communicationnelle, émotionnelle et relationnelle que l'enseignant ne peut ignorer.

Notre recherche sur les formations existantes s'est poursuivie sur le site de France Education International (ex CIEP). Ce site répertorie toutes les formations en Master de Sciences du langage, et nous avons classé les composants de certains programmes de formation de futurs enseignants de langues en trois rubriques : présentation, programme et mode professionnel et finalités.

²⁴⁵ Cf. annexe n° 9.

L'Université de Nantes²⁴⁶ propose un master qui se décline en deux parcours ; le premier s'appelle Sciences du langage qui vise à fournir les bases théoriques essentielles à toute enquête scientifique sur le langage et son apprentissage, et offre une formation avancée à l'usage des méthodes quantitatives et expérimentales d'analyse et de recueil des données. Le deuxième est un parcours FLE, qui se concentre sur les situations discursives du contexte socioprofessionnel de l'enseignement des langues et ses pratiques enseignantes (ingénierie didactique), et offre aux étudiants de découvrir les enjeux ethnolinguistiques et anthropologiques (didactique interculturelle). Quel que soit le parcours-type choisi, le master propose un cours commun de linguistique fondamentale. Il offre également en complément des enseignements spécifiques à chaque parcours où nous trouvons des cours obligatoires, mais également la possibilité de choisir entre la rédaction d'un mémoire et un cours dans un domaine spécialisé (traduction, psycholinguistique appliquée, travaux dirigés en linguistique) dans le parcours Sciences du langage, au deuxième semestre (M1). Sur le Master 2, deux blocs différents de cours sont proposés, bloc « Etudes avancées » et bloc « Domaines fondamentaux » et la poursuite de l'un ou l'autre dépend de la formation initialement suivie en termes de suffisance. Dans le parcours Français Langue Étrangère, au deuxième semestre (M1), les étudiants suivent des cours à orientation didactique et rédigent un mini-mémoire consistant à construire une problématique de recherche professionnelle. La deuxième année contient d'un tronc commun lié aux problématiques didactiques, puis propose au 4^{ème} semestre un choix entre deux spécialisations distinctes. À la fin du cursus, les étudiants des deux parcours (sciences du langage et Français Langue Étrangère) auront rédigé un mémoire de recherche de deuxième année. Enfin, le nombre d'heures étudiant varie entre 234h et 330h pour le M1 et 174h et 230h pour M2.

Pour l'Université de Grenoble²⁴⁷, le Master Didactique des langues (DDL) se compose de trois parcours : parcours didactique des langues et ingénierie pédagogique numérique (Dilipem), FLES (Master 1^{ère} et 2^{ème} années) et sur une année pour le parcours formation de formateurs en français écrit (3FE) (Master 2^{ème} année). Le tronc commun du parcours DDL est construit autour d'unités d'enseignement théoriques et transversales « Acquisition, apprentissage et courants méthodologiques en LE (semestre 7), Evaluation et apprentissage (semestre 9). Les UE comprennent également une méthodologie liée au mémoire (axée sur la recherche ou l'observation (semestres 7-8) et une grande application des compétences à travers stages et

²⁴⁶ [Consulté le 21/07/2020] Disponible à l'adresse : <https://lettreslangages.univ-nantes.fr/formations/masters/master-sciences-du-langage-2018278.kjsp?RH=INSTITUTIONNEL>

²⁴⁷ [Idem] disponible à l'adresse : <http://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue/master-XB/arts-lettres-langues-ALL/master-didactique-des-langues-program-master-didactique-des-langues.html>

projets (semestres 8 et 10.) Chaque parcours propose des spécialités qui permettent aux étudiants de se spécialiser dans le champ de la didactique. Ainsi, le diplôme Didactique des Langues vise à préparer aux métiers de l'enseignement, notamment de FLE. Il s'ouvre également aux métiers de l'ingénierie didactique et pédagogique et de l'informatique liée aux langues, avec des chefs de projet e-learning, des coordinateurs pédagogiques, des concepteurs de produits et services multimédia pour l'apprentissage et la formation, des ingénieurs linguistes, *text-mining*, transfert et innovation. La durée des études est de deux ans et il est possible de suivre un parcours à distance.

Concernant le Master à l'Université de Bordeaux Montaigne²⁴⁸, il comprend des cours théoriques, méthodologiques et appliqués en FLE. Intitulé récemment « Didactique du FLES, diversité des contextes et des langues, ingénieries de la formation », la formation se décline en deux années académiques, la première est généraliste et offre un enseignement théorique en didactique des langues et des connaissances professionnelles tandis que la deuxième année complète le profil enseignement en ciblant davantage l'acquisition de compétences en ingénierie de formation. Comme tous les Masters en Didactique du FLE en France, ce Master inclut un stage enseignement de 140h pour la 1^{ère} année et un stage d'enseignement et ingénierie de formation de 470 h pour la deuxième.

Il ressort de ces observations que ces formations universitaires sont relativement variées pour s'adapter aux besoins actuels dans l'enseignement/apprentissage/formation en FLE et, plus largement, en langues. Autrement dit, les besoins institutionnels et spécifiques propres au public universitaire et la manière de les articuler avec les besoins du marché du travail régional, national et international constituent le noyau dur de toute conception de programme.

On peut en déduire, par exemple, que la présence d'un nombre important de réfugiés ou de demandeurs d'asile dans une région donnée peut affecter le programme universitaire, en imposant plus de unités d'enseignement liées à l'enseignement du français langue seconde ou à visée d'intégration, qui prend plus en compte la problématique de l'immigration qu'il n'accorde d'attention à la langue professionnelle et aux visées liées au français à des fins universitaires. Outre la visée professionnelle immédiate, les trois contenus que nous venons de présenter ont pour point commun de mener à des études doctorales, c'est-à-dire à la recherche universitaire en didactique. On peut ainsi conclure qu'il y a un fossé important entre le programme dispensé dans les universités libyennes (voir chapitre 2) et le programme proposé en

²⁴⁸ [Idem] disponible à l'adresse : https://www.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/formations/offre-de-formation-2016-2020/master-XB/sciences-du-langage-SCLANG.14/master-francais-langue-etrangere-MNL16_216.html

Master dans différentes universités françaises, c'est un véritable défi de combler cet écart flagrant qui sépare les aspirations professionnelles de FELs libyens et le système universitaire en France.

8.5.2 Prescripteurs de l'action, Université, Ministère de l'enseignement

Collectivement, les protagonistes de ces organismes forment un système appelé « le système des acteurs » et il se compose de toutes les relations et les interrelations que les acteurs entretiennent entre eux. Ces relations peuvent être formelles voire identifiables (fonctionnelles, hiérarchiques) ou informelles qui dépendent des affinités, des alliances ou des rivalités, des oppositions et des conflits (André Guittet, 1998). Dans le cadre de la mise en œuvre de notre démarche, il est utile de décrire les acteurs potentiellement intéressés et les secteurs susceptibles d'utiliser ce type de formation.

→ **Dans le secteur public :**

- Université de Tripoli et toutes les institutions actives dans le domaine de l'enseignement des langues ;
- Les universités libyennes avec leurs collègues ; Langues et littérature ;
- Des instituts supérieurs tels que l'Institut du pétrole, de restauration et d'hôtellerie et des études diplomatiques.

Développer et faire bénéficier de l'approfondissement des connaissances spécifiques est le premier objectif de cette approche afin de permettre de professionnaliser davantage la formation proposée.

→ **Dans le secteur privé :**

Ce type de programme peut être utilisé par les établissements d'enseignement universitaire ou les centres d'apprentissage des langues pour fournir aux futurs locuteurs francophones des connaissances nouvelles et spécifiques qui incluent le domaine de l'enseignement des langues. Il convient de noter que le secteur privé dans le domaine de l'enseignement préparatoire ne s'est pas encore développé dans le pays, et cette formation peut intéresser le secteur privé dans le domaine du FOS, c'est-à-dire des cours dispensés par un enseignant expérimenté et qui répondent à une demande spécifique. Enfin, cette formation peut être utilisée comme introduction au monde universitaire français et à ses modes de fonctionnement dans le cadre du projet de poursuite des études en France. Elle est personnalisable et individualisable en fonction des besoins du public.

8.5.3 Effets attendus, finalités

Les finalités de l'intervention sur le programme existant, qui est d'ailleurs transposable à d'autres demandes, sont de développer l'enseignement des langues, dans le public en général, en matière de préparation professionnelle. Il faut faire évoluer un nouveau paradigme dans notre système d'enseignement supérieur et dans le secteur privé, c'est aussi la finalité de notre contenu. De manière concrète, les effets attendus sont d'élever le niveau des pratiques des nouveaux diplômés et de faire, de l'usage des outils techniques, plus qu'un sujet de débat et un moyen mais plutôt une culture éducative commune, dont la renommée et la diffusion dans le milieu éducatif sont manifestes. La finalité principale de ce travail vise à ce que l'usage de ces outils ne soit pas seulement une fin, mais aussi un moyen décisif qui mène à l'autonomie. Il s'agit d'une capacité psychologique, un potentiel et un but à atteindre grâce au choix d'un certain type de pédagogie (différenciée, de groupe, de l'implication, du projet) fondée sur le socio-constructivisme.

Enfin, pour qu'une formation remplisse son rôle en termes de finalités et d'objectifs, il faut un travail de catalyse et d'intégration des visions plurielles des langues, des cultures et des exigences de la société, lors de la phase initiale de sa conception et de l'identification des compétences clés. Cela contribue au développement de l'organisation de la formation qui devrait intégrer l'approche compétence en se référant à des situations sociales, culturelles et personnelles et aux futurs projets professionnels qui ont du sens chez l'individu. C'est le cœur de « l'ingénierie pédagogique » qui a présidé à l'élaboration de cette proposition.

8.5.4 Pilotage de l'action, évaluation de l'action (bilans)

Comme pour les prescripteurs, les acteurs de terrain ont un rôle important dans ce travail. Il est à prévoir qu'une courte formation soit dispensée au bénéfice de certains enseignants sur le contenu et sa composition afin de le présenter avec une conduite cohérente et avec l'approche et l'évaluation choisies. Il s'agit de former pendant quelques jours pour obtenir des cadres qualifiés sous l'œil attentif du doyen et, si possible, d'un spécialiste en psychologie²⁴⁹.

²⁴⁹ L'intervention de ce dernier en salle de cours est fortement « souhaitée » et sera individuelle afin de traiter tout comportement d'apprentissage négatif qui pourrait résulter d'une série de conflits croisés, et aussi parce qu'elle apporte un éclairage sur des phénomènes connus chez le futur enseignant ou l'enseignant novice tels que soulignent (Frederic Saussez et Leopold Paquay 1994) sur les concepts du sens commun au début du travail dans le métier. Selon les mêmes auteurs, ces concepts sont issus des « théories populaires comme la psychologie populaire, la pédagogie populaire, l'épistémologie populaire » et des concepts scientifiques tels que « les théories scientifiques transmises par la formation professionnelle ». Tous ces concepts, dits « amalgame », constituent la connaissance professionnelle des enseignants dont nous cherchons à mieux comprendre le développement à travers la psychologie du public.

Quant à l'évaluation, elle doit se faire principalement à deux niveaux : au niveau de l'action elle-même et au niveau de ses bénéficiaires. À cet égard, notamment pour l'action, il semble judicieux de mener une évaluation pendant et à la fin de la formation avec tous les acteurs engagés et sur divers aspects ; rencontre avec les partenaires et acteurs pour connaître la fréquence et la qualité des échanges (entretiens informels, réunions, téléphones, courriels, etc.). Un référentiel explicatif (Cf. annexe n° 10) de l'action menée permettra de découvrir le mécanisme approuvé pour évaluer notre proposition, il comprend également d'autres références pour mieux connaître les indicateurs les plus importants dont la mesure permet de connaître le degré de réussite des résultats souhaités.

Le critère communicatif et informatif des échanges traduit en partie l'observation du terrain et trouve éventuellement sa racine dans le référentiel *Qualité FLE*²⁵⁰.

De plus, l'observation et l'analyse des résultats des années précédentes sont aussi des critères d'évaluation pour l'action²⁵¹. Mais ce type d'évaluation ne sera utilisé qu'à titre informatif car nous sommes conscients que la vérification du résultat d'un travail sera plus mesurable grâce à l'évaluation de la performance professionnelle. La dernière méthode d'évaluation utilisable est un questionnaire²⁵² dans lequel les bénéficiaires expriment, sur une échelle de 1 à 4, leur satisfaction ou leur insatisfaction à l'égard de certains thèmes de contenu.

8.6 Ingénierie de formation : dispositif pour une formation des enseignants en didactique du FLE en Libye (Actions)

L'ingénierie de formation est dans une large mesure, un travail complexe et nécessite que des techniques et des méthodes spécifiques soient acquises par chaque concepteur grâce à l'accumulation d'expériences : du diagnostic des besoins, de la formulation d'objectifs opérationnels à la rédaction de cahier des charges, à la préparation de programmes pédagogiques et aux conditions de transfert des connaissances acquises en formation ou encore aux effets attendus et évaluation des coûts ... Bon nombre d'étapes et d'outils sont décrits ci-dessus (8.5.1 : p.311) et, dans le cadre de notre proposition, ils seront complétés dans la description du programme aux pages suivantes, en s'appuyant sur une ingénierie de formation coordonnée et systématique mais aussi sur ce que l'on retrouve dans le référentiel délivrant le label-qualité

²⁵⁰ Le label « Qualité FLE » est créé en 2004 pour rendre l'offre française des cours de langue plus « lisible » en fournissant un référentiel dans cinq domaines dont l'un « Formations, enseignement » est placé en annexe n° 11.

²⁵¹ Cf. Grille d'évaluation de la satisfaction du public, annexe n° 12.

²⁵² Cf. Questionnaire d'appréciation de fin de parcours, annexe n° 13.

FLE, des programmes d'enseignement en France dans les filières à forte composante internationale.

Avant d'aller plus loin dans notre démarche, nous avons jugé utile de présenter les supports utilisés ayant pour but d'accompagner le public visé par notre programme. Nous nous sommes appuyés sur du matériel pédagogique varié pour concevoir ces supports, des manuels de FLE et documents authentiques et semi-authentiques, aux documents fabriqués et didactisés. On fera également usage du travail sur Internet ou encore de certains supports de formation contextualisée tels que le kit de formation Besançon 2020, conçu pour former les formateurs de FLE dans le contexte libyen, mais aussi des outils de formation spécifiques comme l'ouvrage de Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011) qui est destiné à la mise en œuvre d'une formation en FOU ou encore l'ouvrage de Patricia Bouhier et *all.* (2020) (*volume DUEF B1*) de CAMPUS FLE-ADCUEFE²⁵³, proposant une formation aux étudiants étrangers souhaitant poursuivre leurs études dans un cursus francophone.

8.6.1 Conception de l'action

Certains futurs enseignants atteignent la quatrième année et ont déjà un projet professionnel ; il peut s'agir de poursuivre des études ou d'exercer le métier d'enseignant ou de postuler à un concours qui conduit le-a candidat-e à rejoindre l'université en tant que « répétiteur ou maître assistant ». Notre contribution à travers le développement du programme tend à les aider à faire face à la réalité des différents secteurs en ciblant, à travers la formation, les connaissances et les compétences requises dans l'avenir et en assurant une transition douce, du monde universitaire libyen vers le système académique français ou vers le monde professionnel. Mais quand et comment les bénéficiaires recevront-ils cette proposition, et quels sont les objectifs pour ceux qui en sont responsables ?

8.6.1.1 Descriptif et planification

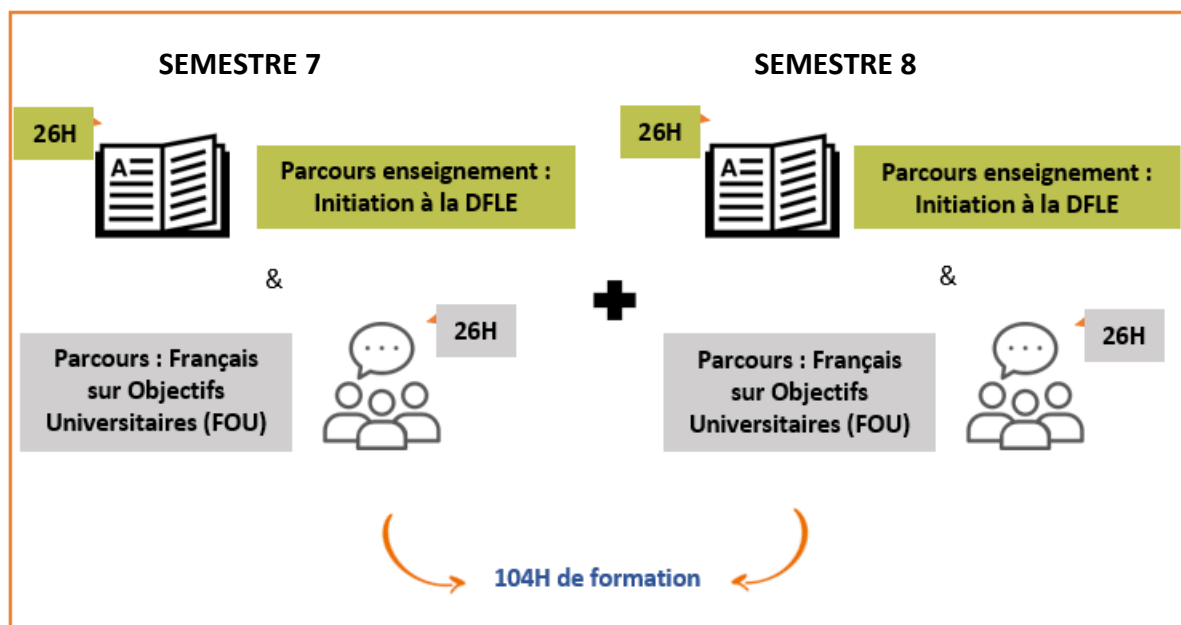
Nous avons expliqué précédemment que le contenu sera ajouté au cours de la dernière année de la formation à savoir dans les septième et huitième semestres (équivalent du Master 1). Pour plus de précisions, nous allons partir de la maquette actuelle globale de l'Université de Tripoli (*Cf.* annexe n° 14), pour en extraire la quatrième, donc la dernière année. Elle se présente comme suit :

²⁵³ Un groupement professionnel rassemblant des centres universitaires d'enseignement de FLE pour étudiants étrangers et proposent des formations validées par des DUEF (Diplômes universitaires d'études françaises).

Semestre 7	Syntaxe et morphologie 7	Techniques de la rédaction 7	Techniques de l'E.O. 7	Traduction spécialisée 7	Méthodologie de recherche 7	Littérature Française 7	Parcours « Enseignement » P1	Linguistique 1	Parcours « FOU » P2
	52h	52h	52h	52h	26h	52h	FLE 1		Français professionnel 1
Semestre 8	Syntaxe et morphologie 8	Techniques de la rédaction 8	Techniques de l'E.O. 8	Traduction spécialisée 8	Mémoire	Littérature Française 8	Parcours « Enseignement » P1	Linguistique 2	Parcours « FOU » P2
	52h	52h	52h	52h	26h	52h	FLE 2		Français professionnel 2
	52h	52h	52h	52h	26h	52h	26h	26h	26h

Tableau 21 : Maquette actuelle de quatrième année

La structure de la maquette se compose de 9 unités d'enseignement. L'ensemble de celles-ci porte sur la langue française qui est également la langue d'enseignement de toutes les unités d'enseignement. Sur la maquette, nous avons délibérément ajouté du gris et étiqueté les parties « Parcours » afin de les distinguer des autres unités d'enseignement et d'anticiper le travail envisagé. Afin d'être plus précise, elle présente le code (P1) pour désigner Parcours « enseignement » tout comme (P2) qui peut être utilisé pour désigner ici Parcours « FOU ». L'infographie suivante illustre l'organisation des deux parcours de formation que nous proposons et la répartition des créneaux horaires de chaque parcours.



D'après la figure ci-dessous, les deux parcours sont dispensés dans le même semestre et répartis en semestres sept et huit. Chacun de ces parcours propose 26 heures semestrielles ce qui fait 52 heures par an et 104 heures si l'on comptabilise les P1 et P2.

Concernant le niveau de langue et compte tenu des objectifs des cours pour les futurs enseignants, nous soulignons que leurs niveaux doivent se situer entre A1 et B1 du CECRL lorsqu'ils atteignent leur quatrième année.

8.6.1.2 Les modalités de formation

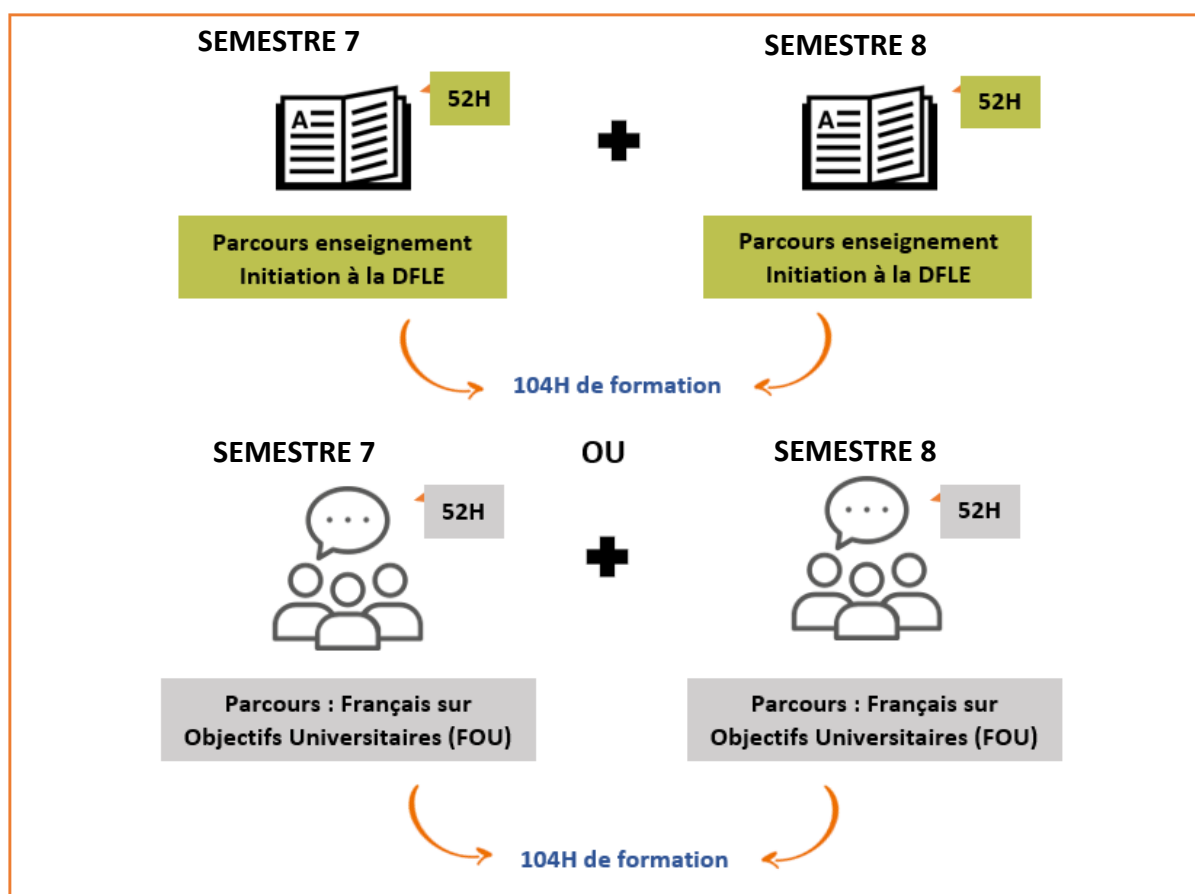
Les apprenants-futurs enseignants auront ainsi au choix deux options :

- un parcours enseignement (initiation à la didactique du FLE)
- un parcours type FOU.

Plus concrètement, plusieurs possibilités sont proposées.

1) Un programme de formation unique (long format) sur l'année universitaire :

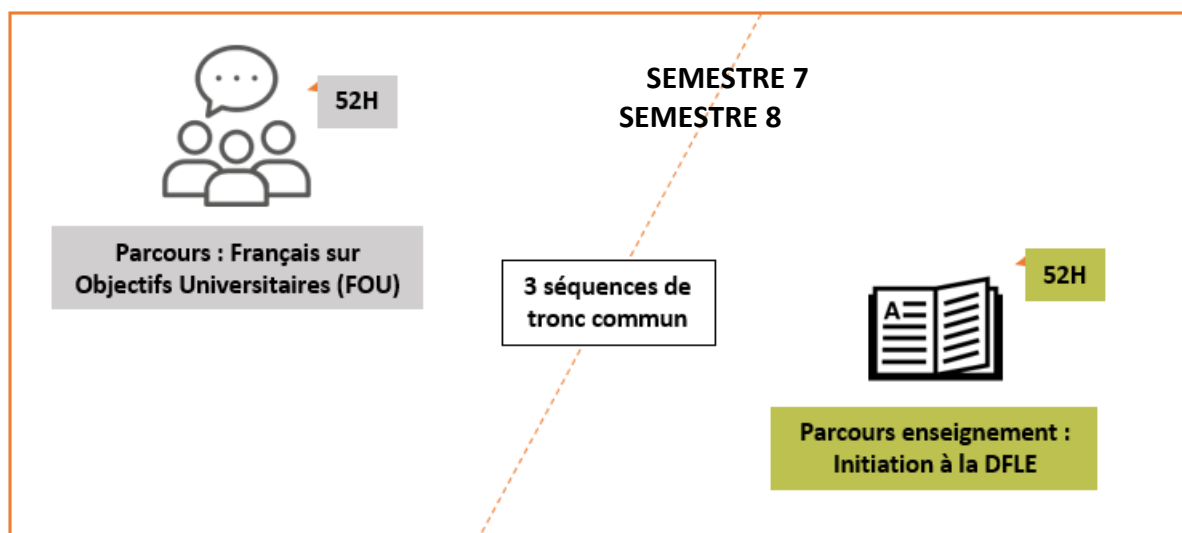
- programme complet sur l'année universitaire en DFLE (ou)
- programme complet en FOU



Le programme de formation « unique » se compose de 104 heures d'apprentissage et comprend 12 séquences, avec deux évaluations (formative et sommative) et un atelier à la fin de parcours ou un stage selon le contenu du programme dispensé.

2) Deux programmes de formation en parallèle (format court) :

- programme sur l'année universitaire en DFLE (et)
- programme sur l'année universitaire en FOU



Comme l'illustre la figure ci-dessus, les deux programmes de formation se mettent en place en parallèle. Ils se composent de 52 heures d'apprentissage par spécialité, réparties sur 6 séquences. En d'autres termes, les étudiants suivent toute l'année un seul parcours, soit 26 heures pour le semestre 7 et le même volume horaire, dans la même spécialité, pour le semestre 8. Parallèlement, les étudiants choisissant l'autre parcours suivent un enseignement dans la spécialité choisie au 7^{ème} et au 8^{ème} semestre pour un total de 52 heures. Ainsi, chaque programme, DFLE ou FOU, prévoit également deux évaluations (formative et sommative) et, en fin de parcours et selon la spécialité, les bénéficiaires seront à amener à réaliser un mini-stage ou un travail dans en salle de cours « atelier ».

3) enfin, nous proposons un programme totalement individualisé selon des objectifs spécifiques en cas de demande précise émanant d'organismes publics ou privés.

Dans ces trois différents cas de figure, on considère que le bénéficiaire obtiendra dans tous les cas au moins 52 heures grâce auxquelles, il acquerra des compétences linguistiques et spécifiques à des fins professionnelles ou universitaires. Dans tous les cas, la proposition du contenu dépendra de ces moyens éducatifs, et le type de l'acquisition dépendra lui du parcours d'études soumis au choix du futur diplômé pour son futur projet.

Dans ces deux parcours, un large part est attribuée aux compétences en TICE et multi-média comme moyen de communication qu'il est indispensable de maîtriser dans le monde moderne. Le multimédia sera travaillé non seulement d'un point de vue linguistique, mais aussi

dans les usages culturels comme l'indiquent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2008 : 464) en expliquant le bénéfice que ces technologies apportent à l'enseignant : « sous sa forme dite en ligne (Internet, ou, selon la dénomination francophone, la toile), [...] (il) peut jouer pour les enseignants un rôle d'information professionnelle, d'exposition à la langue et à la culture enseignée, de documentation pédagogique et même de formation, que d'ailleurs le minitel²⁵⁴ avait déjà initié ».

8.6.1.3 Objectifs détaillés

L'objectif général du P1, se concentre sur l'acquisition de compétences liées à l'enseignement et sur la prise de conscience de l'importance des attitudes socioprofessionnelles dans les pratiques enseignantes ainsi que sur l'adaptation de ces pratiques au contexte institutionnel. Quant au P2, il vise à développer des compétences de modélisation, des fondements théoriques et scientifiques sur l'enseignement universitaire en France et aborde les éventuels problèmes auxquels sont confrontés les étudiants étrangers. L'objectif est de fournir une formation qui donne les moyens pour réfléchir sur ces différents éléments et développe la capacité réactive de l'étudiant à l'avenir.

À la fin de la formation, et selon le parcours choisi, les bénéficiaires devraient avoir suffisamment de connaissances et de compétences concernant :

- 1) la planification d'une séance d'activité, d'une séquence pédagogique : définir les activités et le déroulement ... ;
- 2) La mise en œuvre de séquences pédagogiques (techniques d'animation, dynamique de groupe) ;
- 3) L'évaluation : formative et sommative ;
- 4) L'appréhension de l'évaluation interne de la structure dans laquelle il évolue ;
- 5) L'appropriation de quelques notions fondamentales du CECRL ;
- 6) La connaissance des outils de formation PEPELF/ ainsi que des manuels utilisés ;
- 7) Une réflexion sur ses propres pratiques pédagogiques ;
- 8) Une méthode pour présenter, détruire et construire les représentations initiales de l'étranger ;
- 9) Le développement de l'esprit d'ouverture sur l'Autre et d'adaptation afin de réduire la distance culturelle perçue ;
- 10) La connaissance du système administratif et universitaire français ;

²⁵⁴ Médium interactif par numérisation d'information téléphonique.

- 11) La connaissance et l'utilisation des TICE et d'Internet pour la recherche et la conception de supports pédagogiques ;
- 12) La capacité de s'approprier sa formation et communiquer efficacement en classe pour réussir ses études académiques.

8.6.2 Mise en œuvre de l'action

8.6.2.1 Préparation : mise en place technique et humaine

La réalisation de ces objectifs dépend dans une large mesure des ressources logistiques et financières et de la mise à disposition de moyens, notamment humains et matériels. Il faut rappeler que dans notre contexte, les instances enseignantes sont souvent insuffisamment équipées, sous dotées en corps enseignant et dispensent peu de formations continues. En matière de ressources humaines, nous avons besoin d'un·e ou plusieurs enseignant·e·s pour chaque parcours (enseignement et FOU) et d'un technicien en assistance TICE en plus du psychologue mentionné *infra*.

Sur le plan technique, la présence d'un collaborateur extérieur spécialisé en TICE est indispensable pour vérifier, dans une salle adaptée aux cours de langues (moyen d'occultation, loin de couloir ou toute ressource bruyante, tableau etc.), l'installation dans la même salle de cours de matériel informatique (caméra numérique, ordinateur et vidéo projecteur) ainsi que le raccordement au réseau Internet, et l'installation et le bon fonctionnement d'autres matériels souhaitables comme entre autres le TBI et une salle informatique...

8.6.2.2 Animation : choix des approches pédagogiques en fonction des contenus et unités d'enseignement

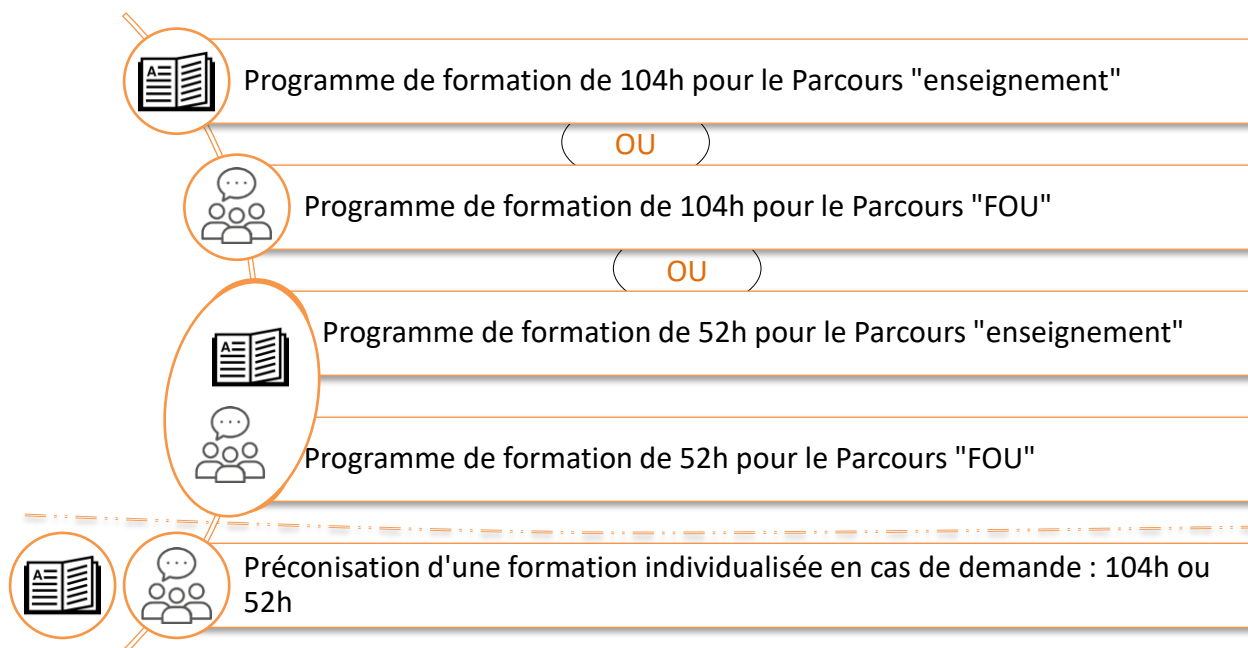
L'approche pédagogique en général, pour ce travail, sera choisie en fonction du contenu et des unités d'enseignement, mais, il est recommandé comme approche d'enseignement/apprentissage une approche communicative et la perspective actionnelle telle que celle prônée par le CECRL. Cette approche « mixte » découle d'une analyse des besoins d'usage de la langue des participants en fonction des situations de communication dans lesquelles ils agissent ou de leur environnement quotidien (social, culturel, économique ou universitaire pour notre public). Cette même approche s'appliquera également à la formation des enseignants car elle favorisera la co-construction des savoirs. Elle doit s'accompagner d'un travail de réflexion et d'analyse sur les pratiques exercées, dont le développement, dans notre proposition de programme, est proposé à travers le recours régulier à l'auto-confrontation et ce, pour les deux formats de parcours : 104 ou 52 heures.

Les attentes et besoins exprimés par les enseignants dans l'enquête préalable (Cf. 7.10 : p.300), ont abouti à la formulation des objectifs de la proposition de formation en termes d'acquisition de compétences linguistiques, qui correspondent aux différentes tâches que les participants doivent accomplir dans leur futur environnement universitaire ou professionnel. Par conséquent, une partie des activités de formation sera structurée de façon contextuelle afin d'encourager les participants à développer leurs compétences à communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement et en interaction dans diverses situations liées à la profession enseignante. On donnera la préférence aux pratiques orales tant dans le développement de compétences linguistiques et culturelles que dans la formation disciplinaire, conformément à notre conviction que cela aide les futurs enseignants à s'engager dans des dimensions affectives, personnelles et professionnelles favorables au développement professionnel. Dans tous les cas nous transmettrons un savoir et un savoir-faire dont les lignes directrices sont les principes pédagogiques suivants et qui tiennent compte de :

- La contextualisation, identifier le message produit, le locuteur de ce message et son interlocuteur ainsi que la situation dans laquelle il est produit.
- La garantie de la bonne compréhension et la perception en faisant plusieurs écoutes guidées et en affinant progressivement la compréhension.
- La mise en production : par le fait d'inciter à parler autant que possible, à répéter en grands groupes, en binômes ou petits groupes pour systématiser et enregistrer (stockage, apprentissage guidé, écoute en groupes, utilisation de logiciels – speedlingua, vocaroo).
- La remédiation pour structurer la parole et la prosodie.
- L'ancrage des apprentissages dans le temps et la persistance des traces d'apprentissages (frises temporelles, cartes heuristiques, fiches synthèses, maison des sons, padlet) sans oublier l'utilisation de l'apprentissage en spirale.

Dans cet esprit et selon l'approche préconisée, des visites « didactiques » sous forme de stages, seront également organisées dans des lieux pertinents de la vie scolaire afin de renforcer la contextualisation des activités d'apprentissage favorisant ainsi l'alternance des exploitations entre les activités de formation et les activités dans l'environnement éducatif (établissements scolaires, structures francophones dédiées à l'enseignement du français etc.). Ce qui permettra de compléter, d'enrichir les profils professionnels des bénéficiaires et de renforcer les acquis des contenus de notre proposition.

Enfin, avant d'aborder les programmes de formations proprement dits, on peut, en guise de rappel, fournir une autre présentation de notre programme que la précédente. Elle rappelle les trois possibilités de notre proposition à savoir :



8.6.2.2.1 *Parcours 1 « enseignement » : Initiation à la didactique du FLE 1 et 2*

Les séquences proposées ici ont pour objectif général de permettre aux bénéficiaires d'être parfaitement à l'aise en français, notamment par rapport au contexte professionnel, et de pouvoir gérer leurs futures salles de cours en autonomie et dans toutes les situations. Il est à noter que la mise en route du programme de formation sera précédée d'une première évaluation pour identifier avec précision les besoins et faciliter la sélection du parcours souhaité afin de l'adapter au choix de chacun. Cette évaluation sera aussi utilisée pour identifier les niveaux et les besoins dans le cadre d'une formation sur-mesure. Enseigner le français langue étrangère et permettre une progression efficace font partie des buts à atteindre dans ce parcours présenté comme suit.

Programme de formation du P1 (Didactique du FLE) : Formation 104 heures

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
<p>Séquence 1 Chercher un travail et développer des savoir-être 7h</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Recherche d'un emploi -Consulter une annonce. -Faire un CV et une LDM. -Utiliser des outils lexicaux en rapport avec les études et le travail. -Développer la capacité à socialiser pour apprendre et apprendre à mieux vivre ensemble. 	<ul style="list-style-type: none"> -Le temps verbal à employer et la formation du participe passé. -Les indicateurs de temps (il y a, depuis, pendant, dans). -Comment postuler -Le monde professionnel post-formation -L'importance de développer la capacité à se connaître et à développer les compétences professionnelles avec la synergie de groupe en formation initiale ou continue -la construction du vivre ensemble par le travail de reconnaissance de soi et de l'autre. -La relativité liée aux certitudes et son rôle pour supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Réaliser un CV et LDM et comprendre leur importance dans les projets futurs. -Promouvoir les échanges, le travail contributif et développer la valeur sociale apportée par le travail collectif dans la société.
<p>Séquence 2 Découvrir le CECRL 8h</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Saisir les grandes lignes de l'approche actionnelle et de ses retombées didactiques -Identifier les compétences générales et celles communicatives langagières - Commencer à se familiariser avec les descripteurs et leur formulation - Manipuler les descripteurs pour l'autoévaluation -Comprendre la notion de « contextes d'utilisation de la langue » et son impact pour l'évaluation -Découvrir 	<ul style="list-style-type: none"> -Les approches utilisées dans l'enseignement des langues. - Les acquis et les besoins des apprenants à l'aide des descripteurs de compétences. L'évaluation et ses critères et comment celle-ci peut être modifiée par la notion de « contextes d'utilisation de la langue ». -Le lien qu'il peut y avoir entre le Cadre et la perspective actionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier le rôle, la fonction et les principes de base du CECRL ainsi que les niveaux de compétence et les approches qui y sont décrits.

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
	l'évaluation et ses critères -Découvrir et manipuler des exemples de supports pour l'évaluation.		
Séquence 3 Utiliser les TICE 9h	-Intégrer les TICE dans la formation - Explorer les ressources en ligne pour l'apprentissage de FLE. -S'approprier des applications et outils Web 2.0. -Concevoir des activités interactives et de parcours en ligne.	-Le potentiel des outils numériques dans une formation - Les contraintes d'intégration des TICE dans le contexte libyen -Les pratiques pédagogiques avec ces outils.	-Harmoniser les pratiques de recherche numérique avec l'éthique des TICE : vérifier l'information trouvée, citer régulièrement les ressources... -Faire cours avec des logiciels d'apprentissage des langues sur le web ou conçus pour cette finalité.
Séquences 4 et 5 Développer le savoir-faire enseignant 14h	-Connaître et analyser un manuel de FLE : <i>Alter Ego1 / Rond-Point1</i> -Compléter le manuel en adaptant des activités à la situation d'enseignement - Mettre en œuvre des activités de discrimination auditive. -Sensibiliser aux activités phonétiques d'un manuel de FLE.	-La structure d'un manuel de FLE <i>Alter Ego 1/ Rond-Point</i> et comment l'analyser -L'avant-propos du manuel et du guide pédagogique et la planification du cours -Les pré-requis culturels et la possibilité d'adapter les activités au contexte libyen - Les sons inexistants dans la LM des apprenants comme par exemple, [e], [ɛ], [y], [p] etc.). - Les leçons et activités et sur la manière de les enrichir -L'API et sur les méthodes de correction phonétique existantes.	-Organiser, compléter et créer un équilibre entre le manuel et la spécificité du contexte. S4- Élargir le choix du manuel de FLE et analyser son contenu.
Séquences 4 et 5 Développer le savoir-faire enseignant.	-Fabriquer une séquence didactique de la conception du support à l'élaboration d'une fiche pédagogique	-L'exploitation de supports variés tels que la chanson et les films -Le maintien de l'attention et le rôle de la voix pour ce faire -L'auto-évaluation de pratiques (analyse et retour sur	-Concevoir et utiliser des outils et techniques pédagogiques pour évaluer ou motiver les apprenants

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
	<p>-Mettre en place diverses techniques de classe suscitant la motivation et favorisant la communication des apprenant·e·s libyen·ne·s.</p> <p>-Donner des outils d'évaluation pour l'expression orale.</p> <p>-Élaborer une leçon zéro.</p>	<p>apprentissage)²⁵⁵ -L'importance de jeux de mise en route en classe de FLE ainsi que les avantages et les inconvénients de ceux-ci -Les grilles d'évaluation (C. Tagliante) - L'intérêt du contrat didactique.</p>	<p>(grille d'évaluation, fiche pédagogique, les jeux, la chanson etc)</p> <p>-Définir le rôle et les principes de base du premier contact avec le public afin d'aligner les pratiques pédagogiques avec cette pratique d'enseignement/apprentissage.</p>
<p>Séquence 6</p> <p>Élaborer et animer des activités et se familiariser avec les outils de formation PEPELF et travailler l'écrit en classe 8h dont 1,5h pour l'évaluation formative.</p>	Évaluation intermédiaire (formative)		
	<p>-Identifier l'ordre de mise en œuvre des activités de langue, d'une leçon ainsi que les étapes d'une activité lexicale. -Mettre en œuvre une approche inductive en grammaire.</p> <p>-Acquérir les informations sur les outils d'autoévaluation permettant d'accéder aux multiples ressources (PEPELF, PEFELE etc.).</p>	<p>-Les différentes étapes qui caractérisent une activité de langue : découverte, conceptualisation et systématisation.</p> <p>-Le processus de construction de sens à partir du contexte.</p> <p>-La consigne et l'enjeu de sa clarté pour mener à bien une activité donnée.</p>	<p>-Maîtriser dans les étapes d'une activité pédagogique (mise en route ou entrer dans le document, mise en pratique, remplir une mission et pour approfondir). -Élaborer une leçon à partir d'un document. (phases d'anticipation, de découverte et conceptualisation). -Se familiariser avec les outils d'évaluation et s'auto-évaluer.</p>

²⁵⁵ Les participants sont amenés à réfléchir sur leurs pratiques ou, s'ils n'ont pas encore exercé, à expliciter leurs représentations à propos de problématiques liées à l'enseignement du FLE. Un élément précis peut être approfondi.

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
<p>Séquence 7 Concevoir et mener des activités de compréhension et travailler l'écrit et l'oral en formation 10h</p>	<p>-Comprendre le fonctionnement de l'aspect théorique dans l'exercice du métier. -Identifier les différentes étapes d'une activité de compréhension orale et écrite - Identifier les obstacles à la compréhension écrite pour des apprenants arabophones -Rédiger des consignes d'activité -Élaborer des activités de compréhension (orale et écrite). -Formuler des hypothèses à partir d'une problématique donnée écrite ou visuelle via un visionnage.</p>	<p>-Les différentes étapes des activités de compréhension de l'écrit et de l'oral : écoute répétée, une étape de compréhension globale et de compréhension détaillée et pour l'écrit. -L'importance de la phase de pré-écoute pour l'oral (remue-méninge, description d'image, hypothèses sur des mots clés), mais aussi pour la préparation à la lecture par des activités (remue-méninge, description d'image, hypothèses sur des mots clés etc.). -La reformulation et l'explication des consignes et l'impact de leur clarté sur la tâche envisagée par le public. -Le rôle de l'analyse dans la compréhension des situations et la prise de recul avant de s'exprimer à l'écrit ou à l'oral.</p>	<p>-Gérer une salle de cours avec le moins de contraintes possible. -Pouvoir proposer une activité de compréhension auditive et écrite. -mener avec un travail sur une problématique écrite ou visuelle en autonomie partielle ou totale.</p>
<p>Séquence 8 Gérer la classe et les outils de transmission et d'animation 10h</p>	<p>-Identifier les éléments théoriques de base pour les activités orales. -Prendre conscience des différentes situations en salle de cours (conflit, apaisement, accueil, pendant le cours etc.). -Se familiariser à l'ensemble de différentes techniques d'animation de classe et les activités qui favorisent sa mise en place. -S'approprier</p>	<p>-Les différents aspects et les potentielles difficultés de la langue parlée ; de l'accent tonique et du rythme, aux formes réduites, à l'intonation. -L'exploration de la voix (respiration et posture, résonance et vocalisation, articulation sonore, registre) -Les stratégies de communication et la place de la voix dans une classe de langues pour l'enseignant -Les éléments verbaux extra-disciplinaires indispensables dans la pratique d'un futur enseignant.</p>	<p>- Utiliser des outils non verbaux qui favorisent l'interaction en salle de cours. -Choisir des activités stimulantes en fonction de l'âge et du centre d'intérêt du public « adulte ».</p>

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
	les différents outils langagiers qui interviennent dans une salle de cours.		
Séquence 9 Elaborer et animer des activités de production et évaluer 7h	-Identifier, organiser et réajuster les activités de production orale du manuel - Élaborer une activité de production orale - Définir la notion d'évaluation -Identifier les différentes formes d'évaluation - Renforcer la connaissance et l'usage des grilles d'évaluation d'expression orale.	-La finalité de la production orale pour un apprenant et le fonctionnement de cette compétence. -Les activités orales en ce qui concerne surtout leurs conditions de mise en œuvre - La manière la plus adéquate pour intervenir lors d'une prononciation erronée pour éviter d'interrompre les apprenants et de les décourager en corrigeant trop. - L'importance de la prise de conscience par le public de ce qui est prononcé pour l'autocorrection.	S'approprier les techniques de mise en place d'une activité orale : modalité de travail, distribution du rôle, vérification de la clarté de consigne, vérification du bon déroulement de l'activité, mise en commun, distribution de parole à chacun). - Favoriser les activités de débat et de présentation sur un thème et concevoir des barèmes pour les évaluer.
Séquence 10 Comprendre le fonctionnement de l'aspect théorique dans l'exercice du métier 7h	-Acquérir la compétence de l'écrit et quelques notions organisationnelles liée à l'écrit -Connaître les différentes méthodologies et leurs liens avec la compétence de l'écrit	Réfléchir « théoriquement » sur : -La pratique enseignante et l'interpréter afin de fournir de nouveaux sujets pour une expérience à mettre en pratique. -La notion de communication écrite et la place de cette compétence dans l'apprentissage ²⁵⁶ . -Les connaissances didactiques et savoir-faire nécessaires pour enseigner les langues vivantes. -Les matrices de l'écrit qui diffèrent d'une langue à une autre. -	-S'approprier les bases de l'écriture comme entre autres la syntaxe et surtout les moyens de la développer : l'analyse littéraire, la participation à des ateliers d'écriture, l'entraînement régulier, faire un plan avant d'écrire etc.

²⁵⁶ Nous privilégierons une pratique de l'écrit contextualisée, en lui donnant un but et des conditions de production qui soient une simulation de situations authentiques, et qui se rapprochent le plus possible de situations réelles, afin de s'assurer que nos apprenants évoluent vers une certaine autonomie.

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
		L'effet de la reproduction calquée des matrices ou modèles de la langue maternelle sur la langue cible.	
Séquence 11 et 12	Évaluation finale (sommative) + un mini rapport du stage.		
Stage d'observation et de pratique 24h (Cf. annexe n° 15 Grille d'observation).	-Mettre l'étudiant en situation et voir si son idée d'enseigner le FLE est réellement en adéquation avec ses attentes ou non. -Appréhender les différentes situations dans le domaine de la didactique du FLE afin de cerner correctement les fonctionnements de chacun d'entre eux. -Maîtriser les différents contextes d'enseignement en aval, tant au niveau théorique que pratique pour gérer au mieux sa classe ainsi que le public. -Permettre de prendre du recul.		-Réfléchir sur sa propre pratique enseignante et analyser concrètement les points positifs et négatifs ainsi que les acquis durant toute l'année universitaire et les carences à combler.

Programme de formation du P1 (Didactique du FLE) : Formation 52 heures

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
Séquence 1 Harmoniser sa vie professionnelle et personnelle 7h	-Utiliser les outils lexicaux en rapport avec les études et le travail -faire un CV et LDM. -Développer la capacité du partage des connaissances et mutualisation de savoir-faire, savoir-être et vivre ensemble.	-Le monde professionnel post-formation quelle que soit la nature de projet. -L'importance de développer la capacité à se connaître et à développer les compétences professionnelles avec la synergie de groupe en formation initiale ou continue - La communication qui nécessite une compréhension des attitudes, des systèmes de valeurs, des comportements et de l'ensemble du contexte culturel de l'interlocuteur, car la compétence linguistique seule n'est pas suffisante.	-Réaliser un CV et LDM et comprendre leur importance dans les projets futurs. -Promouvoir les échanges, le travail contributif et développer la valeur sociale apportée par le travail collectif dans la société.
Séquence 2 Utiliser les TICE 7h	-Intégrer les TICE dans la formation - Explorer les ressources en ligne pour l'apprentissage de FLE -S'approprier des	-Le potentiel des outils numérique dans une formation -Les contraintes d'intégration des TICE dans le contexte libyen -Les pratiques pédagogiques avec ces outils.	-Présenter un pays et ses habitants et échanger sur des sujets culturels différents sans être choqué et

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
	applications et outils Web 2.0. -Concevoir des activités interactives et de parcours en ligne.		découvrir des stéréotypes. - Harmoniser les pratiques de recherche numérique avec l'éthique des TICE : vérifier l'information trouvée, citer régulièrement les ressources...
Séquence 3 Utiliser le TICE 10h dont 1.5h pour l'évaluation formative.	-Acquérir des connaissances sur les principes du CECRL, - Identifier les grandes lignes de l'approche actionnelle et de ses retombées didactiques -Identifier les compétences générales et celles communicatives langagières -Découvrir et manipuler des exemples sur l'évaluation et ses critères ²⁵⁷ .	-Les apports de la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage des langues -Les approches utilisées dans l'enseignement des langues. -Les compétences de base et comment les évaluer.	-Identifier le rôle, la fonction et les principes de base du CECRL ainsi que les niveaux de compétence et les approches qui y sont décrits.
Évaluation intermédiaire			
Séquence 4 Développer le savoir enseignant 8h	-Connaître et analyser un manuel de FLE <i>Alter Ego 1 / Rond-Point</i> . -Compléter le	-La structure d'un manuel de FLE <i>Alter Ego 1/ Rond-Point</i> et les éléments à analyser -L'importance de l'avant-propos du manuel et du guide pédagogique et du cahier d'exercice. -La charge	S4- Élargir le choix de manuel de FLE et analyser son contenu. - Organiser, compléter et créer un équilibre entre le manuel et la spécificité du contexte.

²⁵⁷ Cette séquence contiendra également une distinction importante concernant l'évaluation. Seulement 26 types d'évaluations mises en opposition par paire, présentées en annexe n° 16.

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
	manuel en adaptant des activités à la situation d'enseignement -Concevoir et gérer des activités phonatoires en classe pour améliorer la prononciation.	culturelle de chaque manuel qui peut « provoquer » un décrochage dans l'apprentissage. -Les différents sons difficiles à prononcer pour un public arabophone ([e], [ɛ], [y], [p] etc.).	
Séquence 5 Savoir-faire et savoir-être enseignants et préparation au stage 8h	-Prendre conscience de la tâche à accomplir et organiser une leçon zéro. -Savoir mettre en place des activités motivantes et ludiques. - Connaître les gestes professionnels qui favorisent la communication et encouragent la parole des apprenants. -Comprendre les différentes variables qui entrent dans une situation de communication ou un échange authentique entre individus.	-Le côté ludique des activités pédagogiques en classe et leur rôle dans la stimulation de la motivation dans l'apprentissage. - Réfléchir aux éléments qui caractérisent une classe de langue et qui nécessitent concentration et observation : les interactions d'accueil dès la première séance, consignes à formuler et comment, erreurs et leur traitement ainsi que les interactions entre enseignants et apprenants, apprenants entre eux et les déplacements de ces acteurs en classe... -les éléments non verbaux qui favorisent l'échange en salle de cours. -le pré-requis et son rôle dans la communication multidimensionnelle.	-Définir le rôle et les principes de base du premier contact avec le public afin d'aligner les pratiques pédagogiques avec cette pratique d'enseignement/ apprentissage. -Choisir des activités stimulantes en fonction de l'âge et du centre d'intérêt du public. -Utiliser des outils non verbaux qui favorisent l'interaction en salle de cours. - Communiquer dans différentes situations afin de développer son savoir multidimensionnel.
Séquence 6 Stage d'observation et de pratique 12h	Évaluation finale (sommativ) + un min rapport du stage		
	-L'intérêt du stage est de permettre de prendre du recul pour réfléchir et analyser concrètement sur les points positifs et négatifs ainsi que les acquis durant toute l'année universitaire et les carences à combler. -Maîtriser les différents contextes d'enseignement en aval, tant au niveau théorique que pratique pour gérer au mieux sa classe ainsi que le public de destination.		

Pour l'évaluation, avant d'expliquer son déroulement d'une manière complète dans le point suivant, nous recommandons ici un processus d'auto-évaluation qui peut être présenté au cours de la formation à l'aide d'une grille d'auto-évaluation conçue pour chaque séquence²⁵⁸, permettant de donner aux futurs enseignants une idée générale de la séquence à l'appui des objectifs énoncés, vérifier les acquis en leur permettant ainsi de connaître leur point fort dans l'acquisition et de consolider voire compléter les connaissances sur leur point faible. Ce support est nouveau dans le paysage formatif libyen et le développement de son utilisation vise à identifier ce type d'outils comme une auto-évaluation, et vise à les amener vers l'autonomie. Cela est valable pour les deux formats de parcours (104h ou 52h) présentés ci-dessus.

Nous souhaitons que l'approche pédagogique de ce contenu aille au-delà de la logique académique traditionnelle pour entrer dans celle des compétences-clés, nécessaires au développement des projets d'insertion professionnelle. Ainsi la langue dans cette perspective devient un moyen ou un outil et n'est plus une fin comme elle l'est dans les premiers semestres. La présentation des contenus liés au parcours « enseignement » ouvre déjà la voie à la prise de conscience de la complexité des compétences professionnelles à acquérir. C'est bien évidemment le même défi que doit relever le deuxième parcours lié aux compétences langagières et professionnelles dans le monde universitaire préparant les futurs diplômés à la poursuite des études en France que nous présentons dans les pages suivantes.

8.6.2.2.2 *Parcours 2 : Français sur Objectifs Universitaires*

Les étudiants libyens, quel que soit l'endroit où ils se trouvent dans le cadre de leur projet d'étude, sont susceptibles d'utiliser des compétences spécifiques et variées. Ce contexte de « tension » nécessite la recherche et l'identification des nombreux facteurs qui conditionnent le recours à telle ou telle compétence. Le plus évident est *a priori* le discours disciplinaire universitaire dans lequel sont employés le vocabulaire de base de la discipline recherchée, les différents codes, usages, savoir-être, qui sont très souvent sources d'incompréhension ou de confusion. Compte tenu de l'ampleur et l'importance de ces facteurs, nous avons jugé utile d'anticiper et préparer au mieux au « choc », non pas du passage d'une langue d'enseignement à une autre, mais surtout, dans notre contexte, d'un monde (social et universitaire) à un autre. Le programme de formation parcours FOU, présenté ci-après, définit avec précision les objectifs et les attentes de chaque séquence ainsi que les compétences espérées à l'issue de la formation.

²⁵⁸ Voir un exemple conçu pour la séquence 1 en annexe n° 17.

Programme de formation du P2 (FOU) : Formation 104 heures

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
<p>Séquence 1 Postuler pour un travail et développer des savoir-être 5h</p>	<p>-Recherche d'un emploi -Consulter une annonce - Faire un CV et une LDM -Utiliser des outils lexicaux en rapport avec les études et le travail - Développer la capacité à socialiser pour apprendre et apprendre à mieux vivre ensemble.</p>	<p>-Le temps verbal à employer et la formation du participe passé. -Les indicateurs de temps (il y a, depuis, pendant, dans). -Comment postuler -Le monde professionnel post-formation -L'importance de développer la capacité à se connaître et à développer les compétences professionnelles avec la synergie de groupe en formation initiale ou continue -La construction du vivre ensemble par le travail de reconnaissance de soi et de l'autre. -La relativité liée aux certitudes et son rôle pour supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente.</p>	<p>-Rédiger un CV et une Lettre De Motivation et comprendre leur importance dans les projets futurs : perspective professionnelle ou poursuite des études. -Être capable de travailler en équipe et de s'intéresser à l'Autre par les interactions ou tout autre échange.</p>
<p>Séquence 2 Découvrir le CECRL 6h</p>	<p>-Saisir les grandes lignes de l'approche actionnelle et de ses retombées didactiques - Identifier les compétences générales et celles communicatives langagières -Commencer à se familiariser avec les descripteurs de niveaux, leur formulation et leur importance dans le milieu universitaire -Découvrir l'évaluation et ses critères -Découvrir et manipuler des exemples de supports pour l'évaluation.</p>	<p>-Les apports de la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues. -Les acquis et les besoins des apprenants à l'aide des descripteurs de compétences. L'évaluation et ses critères et comment celle-ci peut être modifiée par la notion de « contextes d'utilisation de la langue ». -Comprendre les enjeux de la perspective actionnelle dans une formation académique.</p>	<p>-Se faire une idée du contenu du cadre européen : le travail par tâche, les descripteurs de niveaux et leur importance pour les milieux universitaire et disciplinaire.</p>

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
Séquence 3 Utiliser les TICE 8h	-Explorer les ressources en ligne pour développer des compétences académiques. -S'approprier des applications et outils Web 2.0 - Concevoir des activités interactives et de parcours en ligne pour mieux s'intégrer à l'université.	-Le potentiel des outils numériques dans une formation -Les contraintes d'intégration des TICE dans le contexte libyen -Les pratiques pédagogiques avec ces outils -Les différents types de ressources et supports numériques utilisés dans les formations universitaires en France.	-Avoir la pleine conscience de l'éthique des TICE et faire de la pensée critique un élément central dans la recherche numérique. -Faire régulièrement des liens entre les informations, citer systématiquement les sources.
Séquence 4 Sélectionner des données et comprendre les stratégies communicatives d'apprentissage 5h	-Sensibiliser à l'importance de prendre des notes et identifier les différents niveaux qu'intervient à ce processus ainsi que les éléments qui renforcent la compréhension ²⁵⁹ . -Faire une sélection des informations données oralement. -Mettre en place un travail de transcription pour distinguer les informations à retenir et les procédures discursives de l'enseignant (Tout ce qui est dit n'est pas à noter.). -S'approprier les différentes stratégies communicatives d'apprentissage (Francine Cicurel, 1985 ; Mireille Riachi, 2006).	-La pratique de la prise de notes. -La place de la compréhension orale dans la sélection des données à noter -L'importance et la difficulté d'écouter et écrire simultanément. -S'adapter aux différents styles de l'enseignant : style conventionnel, directif/non directif ainsi aux phénomènes paraverbaux : débit plus rapide, moins articulé etc.	-Réagir dans le monde universitaire français pour demander des éclaircissements, argumenter face à l'enseignant, expliquer à un camarade, exprimer des hypothèses

²⁵⁹ Certaines compétences comme la prise de notes dans sa version habituelle « page blanche » gagneront en maîtrise dans une formation plus longue pour certains niveaux (Supérieur à B1) et l'urgence sera de travailler la prise de notes avec supports.

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
<p>Séquence 5</p> <p>Développer les compétences académiques de compréhension écrite et production orale 6h</p>	<p>-Connaître les enjeux de certaines compétences comme la prise de notes.</p> <p>-Renforcer la confiance en soi par les techniques corporelle et vocale, nécessaires pour la prise de parole en public. -Développer la posture étudiante que ce soit au niveau professionnel par l'interaction avec les collègues, la participation, la prise de risque, l'ouverture d'esprit, ou à niveau plus personnel renforcer la confiance en soi à travers l'attitude corporelle positive (comment se tenir pour parler, regard etc.) et psychologique (éviter le stress et tout stimulus désagréable etc.).</p>	<p>-Les différentes situations pour la prise de note : l'écriture au tableau par l'enseignant, la dictée avec ses indispensables répétitions, l'énoncé à haute voix des titres et de leur hiérarchisation etc.</p> <p>-La différences entre des notes prises à partir de supports écrits fournis par l'enseignant ou prises à l'oral.</p> <p>-Le rôle et l'importance des dimensions vocales, physiques ou émotionnelles dans la réussite des présentations académiques (article, exposé, séminaire etc.) devant un public.</p>	<p>- Prendre des notes et parler en public</p> <p>- Agir et dépasser les limites de son ouverture à l'Autre dans le milieu universitaire ou social.</p>
Évaluation intermédiaire (formative)			
<p>Séquence 6</p> <p>Identifier les différents tests /diplômes français 10h dont 2h pour la réalisation de l'évaluation.</p>	<p>-Connaître les différents diplômes français : leur valeur, et leur remise par les établissements supérieurs. - Connaître les tests/examens de langue les plus importants certifiant le niveau de langue et le système LMD ainsi que les programme de mobilité comme le programme ERASMUS -Se familiariser avec les différents vocabulaires en enseignement supérieurs. - Identifier l'approche pluri-disciplinaire que proposent les Sciences du langage (censé être leur domaine de</p>	<p>-Les différents éléments qui valorisent les diplômes en France, leur reconnaissance ou non par l'État, les différents statuts des établissements et des centres des langues ainsi que les différents diplômes fournis par ces derniers. -Le choix des diplômes visant la formation en langues et en sciences du langage. -Connaître les enjeux formatifs des différentes structures délivrant ce type de diplômes : universités, centres de langues. -Connaître les diplômes exigés pour l'entrée à l'Université. -</p>	<p>-Reconnaître les diplômes, tests, examens et systèmes d'évaluation liés aux établissements supérieurs et aux centres de langues : les différents diplômes, leur classement hiérarchique, le mode de leur délivrance, etc.</p> <p>-Comprendre les réglementations auxquelles sont soumis les</p>

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
	spécialité en France) dans les universités françaises : (linguistique ou didactique des langues, Traitement automatique des langues) ²⁶⁰ . -Prendre connaissance des éléments de la première communication du professeur dans le monde académique en France.	L'organisation de l'année universitaire et se familiariser aux différents éléments donnés en début de semestre (nom du cours, organisation, horaire etc.). -Les différents types de stratégies qui accompagnent régulièrement les activités en milieu universitaire.	universités et les programmes d'échange linguistique. -Connaître les différentes disciplines en Sciences du langage dans les universités françaises. -Lire pour se faire une idée de la première communication d'un enseignant en salle de cours.
Séquence 7 Passer de la compréhension orale à la production écrite 8h	-Identifier et maîtriser quelques caractéristiques du français parlé et écrit. -Appréhender les différents processus à mobiliser en compréhension avant d'arriver à la production écrite (Comprendre, mémoriser, reproduire). -Faire ressortir les idées principales du texte, et repérer les éléments linguistiques récurrents (grammaticaux, lexicaux, culturels etc.) -Comprendre la démarche méthodologique et la composante d'un travail universitaire.	-Les différents registres du français ainsi que les différents modèles d'écrit seuls ou associés à des documents iconographiques -L'implicite dans un texte littéraire et historique -Les stratégies de l'approche globale des textes qui aident à trouver l'essentiel de l'information (« écrémage » qui permet de s'appuyer sur des mots clés significatifs pour comprendre ou écrire). - Les étapes méthodologiques pour créer un dossier, mini mémoire, article	-Rédiger un dossier/mini mémoire, sur un thème donné, qui respecte dans ses composantes le travail universitaire (Les pages liminaires ; page de titre, table des matières, liste des tableaux et des figures et les pages de corps du texte ; l'introduction, le développement et la conclusion).
Séquence 8	-Se familiariser avec la variété des matrices de l'écrit et analyser les fonctionnements propres d'un texte écrit.	-Les différentes démarches sur lesquelles se repose l'approche interculturelle.	-Communiquer dans différentes situations sans éprouver de

²⁶⁰ La connaissance préalable des différentes formations peut également intéresser les étudiants non spécialistes en langue souhaitant poursuivre leurs études en français dans leur domaine de spécialité.

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
Mobilité formative et académique 8h	-Découvrir l'approche interculturelle et s'approprier une attitude interculturelle. -se familiariser avec des langages, gestes ou tic qui peuvent se manifester lors d'un échange avec de locuteur natif du français. -Construire des savoirs grammaticaux (usage des temps verbaux du passé, utilisation des substituts, etc.) par l'observation. - Identifier les différentes variables d'une situation de communication.	-Les modalités d'échange communicative quand la maîtrise de celui-ci est partielle ou totale. -La diversité linguistique et le comportement culturel en tant qu'éléments dont la compréhension pouvant faciliter l'interaction voire l'intégration dans la société et dans le milieu académique.	difficulté face aux obstacles et aux codes discursifs qui peuvent se présenter. -Analyser une situation de communication sociale donnée et lire ses différentes variables. -Réagir et s'intégrer efficacement dans la société et le milieu universitaire.
Séquence 9 Maîtriser l'écrit formel/informel et argumentatif 6h	-Savoir rédiger une lettre formelle dans un registre de langue soutenu et adapter la formulation aux conditions d'énonciation, identifier la mise en forme requise et repérer les tournures de politesse ou expressions figés. - Savoir organiser la pensée et la justifier par écrit. -Saisir les étapes pour réaliser un texte argumentatif. -Connaître/utiliser les différents connecteurs argumentatifs.	-L'importance de maîtriser quelques formules de politesse dans le milieu universitaire. -Les conditions de production de chacun des écrits formel/informel et les caractéristiques principales. -La nécessité de pouvoir convaincre, donc l'importance de l'argumentation.	-Selon le destinataire, rédiger un courriel, une lettre ou une demande de manière claire pour transmettre des informations (mots / phrases, idiomes, expressions littéraires, etc.) sur soi-même ou sur toute situation imaginaire proche du milieu académique.
Séquence 10 Présenter un travail au milieu et en fin de formation universitaire 8h	-Distinguer les différentes modalités et formes d'examens (QCM, dissertation, commentaire de texte ...) -Prendre conscience de l'exigence/les enjeux de chaque forme d'évaluation. -Préparer à la réalité de l'informatique dans le monde universitaire français et	-Les différentes formes/format d'examens dans les parcours universitaires en France. -L'importance et la maîtrise des logiciels informatiques de traitement de texte, tableur, base de données et présentation, incontournables pour l'usage personnel	-Utiliser certains logiciels de traitement de texte sur ordinateur ou sur d'autres outils technologiques « Office Mobile ».

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles						
	l'éthique de son usage. -Acquérir les caractéristiques techniques de logiciels de présentation.	notamment pour la vie d'un étudiant quels que soient son parcours universitaire, son origine et ses objectifs.							
Séquence 11 et 12 Atelier de recherche informatique sur un extrait en classe universitaire afin de les analyser 34h.	Évaluation finale (sommative) + travaux pratiques en guise de travaux de fin du parcours								
<p>Dans ces deux dernières séquences, il sera demandé aux étudiants, en premier lieu, d'organiser un répertoire des « ressources de l'environnement » (recherche en bibliothèque, information en ligne, etc.) sur 6 thèmes liés à tout ce dont un étudiant étranger en France aura besoin, à savoir :</p> <table border="1" data-bbox="427 571 1718 740"> <tr> <td data-bbox="427 571 1115 624">1 : Inscription</td> <td data-bbox="1115 571 1718 624">2 : Vie quotidienne</td> </tr> <tr> <td data-bbox="427 624 1115 676">3 : Présentation globale de l'Université</td> <td data-bbox="1115 624 1718 676">4 : Services administratifs et généraux</td> </tr> <tr> <td data-bbox="427 676 1115 740">5 : Modalités de contrôle et organisation de l'année</td> <td data-bbox="1115 676 1718 740">6 : Associations et syndicats étudiants²⁶¹.</td> </tr> </table> <p>Il leur sera possible de sortir du cadre universitaire et de rechercher d'autres lieux et partenaires avec lesquels les étudiants créent du lien et qu'ils sollicitent pour enrichir le sujet choisi.</p> <p>Dans un second temps, ils seront amenés à tour de rôle à présenter un compte rendu oral en classe sur les différents sujets choisis suivi par un échange sur certains points clés. L'ensemble du travail sera collecté à la fin, remis au propre dans un dossier qui leur sera distribué à la fin de parcours.</p> <p>La présentation peut prévoir une partie concernant les types d'examens proposés par les structures francophones dédiées à l'enseignement du français en Libye, tels que le LFT et l'IFT, à partir d'une recherche sur le terrain.</p> <p>Réfléchir sur : -Les compétences acquises ou à améliorer. -La prise de conscience de l'importance des outils informatiques dans tout projet lié à la poursuite des études en supérieur. -Enfin, terminer cette réflexion sur l'importance de l'ouverture d'esprit et de la coexistence pacifique avec l'autre dans le contexte social en général mais surtout universitaire, en le considérant comme faisant partie des éléments qui contribuent à la réussite des études.</p>			1 : Inscription	2 : Vie quotidienne	3 : Présentation globale de l'Université	4 : Services administratifs et généraux	5 : Modalités de contrôle et organisation de l'année	6 : Associations et syndicats étudiants ²⁶¹ .	<p>-S'approprier davantage les ressources bibliothécaire disponible et les ressources en ligne afin de pouvoir réaliser une présentation sur un thème donné issu d'un centre d'intérêt ou prévu par le formateur.</p> <p>NB. À l'issue du parcours présenté ci-dessous, les étudiants doivent être capables de maîtriser ces compétences et privilégier toujours la communication, la coopération et la bienveillance pour assurer un environnement propice au travail et à la progression pour chacun d'eux dans la vie professionnelle et celle de tous les jours.</p>
1 : Inscription	2 : Vie quotidienne								
3 : Présentation globale de l'Université	4 : Services administratifs et généraux								
5 : Modalités de contrôle et organisation de l'année	6 : Associations et syndicats étudiants ²⁶¹ .								

²⁶¹ Le choix de ces unités et la modalité de travail (en binôme, trinôme...) seront définis en fonction du nombre groupe. Cf. annexe n° 19 liste non exhaustive des principaux éléments qui doivent apparaître dans chaque catégorie.

Programme de formation du P2 (FOU) : Formation 52 heures

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
Séquence 1 Harmonie sociale, professionnelle et numérique 5h	-Rédiger CV et LDM. -Utiliser les outils lexicaux en rapport avec les études et le travail. -Développer la capacité du partage des connaissances et mutualisation de savoir -faire, savoir-être et vivre ensemble. -Découvrir la prise de contact et l'échange sur un outil numérique comme Dokeos où l'on peut joindre des pièces, importer des photos, du son, jouer avec les couleurs, modifier la présentation et la mise en page etc. Le but n'est pas d'apprendre à le maîtriser mais simplement d'apprendre à utiliser une plate-forme pour évaluer les contraintes de ce type d'outil.	-Le monde professionnel post-formation quelle que soit la nature du projet. -L'importance de développer la capacité à se connaître et à développer mutuellement les compétences professionnelles en formation initiale ou continue.	-Rédiger CV et Lettre De Motivation et comprendre leur importance dans les projets futurs. -Parler et comprendre lors de la présentation d'un pays et de ses habitants et échanger sur des sujets culturels différents sans être choqué et découvrir des stéréotypes. -Créer des liens avec l'Autre par les interactions ou tout autre échange.
Séquence 2 Utiliser les TICE 8.5h	-Intégrer les TICE dans la formation -Sélectionner en respectant l'éthique et explorer les ressources en ligne pour développer des compétences académiques -S'approprier des applications et outils Web 2.0. -Concevoir des activités interactives et de parcours en ligne pour mieux s'intégrer à l'université : chercher un thème précis comme par exemple sur « la vie quotidienne de l'étudiant » ou les étudiants doivent connaître les éléments qui les	-Le potentiel des outils numériques dans une formation -Les contraintes d'intégration des TICE dans le contexte libyen - Les pratiques académiques ayant recours à ces outils -Les différents types de ressources et supports numériques utilisés dans les formations universitaires en France.	-Avoir la pleine conscience de l'éthique des TICE et faire de la pensée critique un élément central dans la recherche numérique. -Faire régulièrement des liens entre les informations, citer systématiquement les sources. -Développer des compétences en matière d'outils informations

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
	concernent directement comme le logement : (CLOUS-CROUS, Cité U, Location chez des particuliers, Location par agence), la nourriture : (RU, Cafétéria, les supermarchés), le transport : (Bus de ville, Taxi, Vélo de ville), le sport : (Parc des sports, Service des sports (à l'université), Ski, Sport d'eau etc.). Approfondir des connaissances sur chacun de ces sous-thèmes.		telles que la création d'un environnement informatique de travail adapté, la création et l'enregistrement d'un fichier, son envoi par courriel, exploiter l'aide d'un logiciel et/ou utiliser des outils de travail, seul ou en plénière.
Séquence 3 Connaître le CECRL 6.5h dont 1.5h pour la réalisation de l'évaluation.	-Saisir les grandes lignes de l'approche actionnelle et de ses retombées didactiques. -Comprendre l'importance des activités langagières de production et de réception en étant particulièrement familiarisé avec la production écrite et la réception orale du point de vue du Cadre et ses recommandations. - Développer des compétences réceptives et productives dans du domaine et des projets universitaires (CECRL, 2001 : 136). -Découvrir et manipuler des exemples et des critères d'évaluation utilisées dans les universités et centres d'apprentissage de langue.	-Les apports de la perspective actionnelle dans l'enseignement/ apprentissage des langues -Les approches utilisées dans l'enseignement des langues. - Les compétences de base et comment les évaluer.	-Connaître un outil incontournable dans le domaine de DDL et travailler sur un projet collectif en cours. -La capacité de comprendre une présentation orale ou écrite sur un thème donné et rédiger une réponse au problème qui y est soulevé.
Évaluation intermédiaire			

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
Séquence 4 Intégration sociale et académique 8h	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier les différentes stratégies et niveaux de prise de notes et les éléments qui renforcent la compréhension²⁶². -Renforcer la confiance en soi en développant les techniques corporelles et vocales nécessaire à la prise de parole en public. -Développer la posture étudiante en salle de cours que ce soit par l'interaction avec les collègues ou pour les cours « participation, prise de risque, esprit d'ouverture etc. ». 	<ul style="list-style-type: none"> -La sélection des données à noter et la difficulté d'écouter et écrire simultanément. -Le rôle et l'importance des dimensions vocales, physiques ou émotionnelles dans la réussite des présentations académiques (article, exposé, séminaire etc.) en public. -Organiser un répertoire des « ressources de l'environnement » (rechercher des documents à la bibliothèque, par exemple, mais en dehors de l'Université, comme sortir, et rechercher d'autres lieux et partenaires avec lesquels l'intéressé peut créer du lien). 	<ul style="list-style-type: none"> - gérer au mieux le stress, le temps de parole et la respiration lors de la prise de parole en public. - s'exprimer en français, à l'oral mais surtout à l'écrit, conformément aux exigences reconnues dans l'université.
Séquence 5 Développer des techniques de production écrite académique 7h	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier et maîtriser quelques caractéristiques du français parlé et écrit. -Appréhender les différents processus de production écrite (Comprendre, mémoriser, reproduire). -Faire ressortir les idées principales du texte, et traiter les éléments linguistiques principaux (grammaticaux, lexicaux, culturels etc.) -Comprendre la démarche méthodologique et la composante d'un travail universitaire (Les pages 	<ul style="list-style-type: none"> -Les différents registres du français ainsi que les différents modèles d'écrit seuls ou associés à des documents iconographiques -L'implicite dans un texte littéraire et historique -Les stratégies qui aident à trouver l'essentiel dans un texte comme celle d'« écrémage » qui permet à s'appuyer sur des mots clés significatifs pour comprendre ou écrire. -Les étapes méthodologiques pour créer un dossier, mini mémoire, 	<ul style="list-style-type: none"> - rédiger un mini-dossier qui respecte dans ses composantes le travail universitaire (mise en page recommandée, délais et date butoir de réalisation). La réalisation de ce dossier sur ordinateur est aussi une compétence visée par cette séquence.

²⁶² Comme nous l'avons souligné précédemment, la compétence à prendre des notes d'une manière directe « j'écoute, je sélectionne et je note » nécessite un niveau linguistique avancé et la priorité est laissée au travail de la prise de notes avec support.

Intitulé et horaires	Objectifs	Réfléchir sur	Compétences cibles
	liminaires ; page de titre, table des matières, liste des tableaux et des figures et les pages de corps du texte ; l'introduction, le développement et la conclusion). -Acquérir les techniques d'un logiciel de présentation.	article. -L'importance et la maîtrise des logiciels informatiques de traitement de texte, tableur, base de données et présentation, incontournables pour l'usage personnel notamment pour la vie d'un étudiant quel que soit son parcours universitaire, son origine et ses objectifs.	
Séquence 6 Atelier de recherche informatique et de mise en situation d'examen linguistique 17h	Évaluation finale (sommative) + travaux pratiques en guise de travail de fin du parcours		
	Les étudiants seront, dans un premier temps, amenés à présenter un compte rendu oral en classe sur les examens proposés par les structures francophones dédiées à l'enseignement du français en Libye, tels que le LFT et l'IFT, en les chargeant de mener une petite enquête. Dans un second temps, ils doivent se rendre en ligne pour trouver les éléments constituant un site Web d'une université en France avant de les noter et d'en parler publiquement en salle. Le but est double, il vise d'abord à sensibiliser à la recherche sur Internet sur des sites académique et ensuite identifier en amont les difficultés pour en parler donc mieux se préparer. Ces thèmes seront ensuite mis en commun pour créer un glossaire bilingue de définition des termes utilisés dans ce parcours afin de s'y référer.		Ceci étant, l'acquisition et le renforcement de ces compétences dépendent en partie des ressources, notamment humaines et matérielles, et d'un environnement d'apprentissage approprié afin que la proposition de programme et les séquences présentées puisse atteindre leurs objectifs.

8.6.2.2.3 *Parcours « FOU » : conseils méthodologiques*

Le contenu présenté dans certaines séquences peut, à première vue, sembler très chargé par rapport au volume horaire calculé. Il a été prévu dès la conception du programme que celui-ci doit inciter à l'utilisation d'outils technologiques. Le travail en autonomie, en plus des cours avec les formateurs, est donc favorisé tout comme l'utilisation des TICE, partie intégrante de la formation.

Cependant, pour ce Parcours plus technique et innovateur par rapport au Parcours « enseignement », nous souhaitons avancer quelques conseils à l'adresse du formateur qui aura en charge ces enseignements. Compte tenu de la sensibilité du sujet de l'intégration dans un nouveau milieu lors de la mobilité, le formateur ici devra non seulement travailler toutes ces habiletés et les 5 compétences (EE, EO et CE, CO et Structuration correcte des phrases), ainsi que les compétences générales et communicatives du CECRL, mais aussi, se familiariser davantage avec les trois phases clés proposées par Schild, citées par Elisabeth Murphy-Lejeune, (2003 : 147), et les présenter aux bénéficiaires lors de l'introduction des contenus à travailler, à savoir :

- L'observation comme mode dominant dans les étapes initiales. Elle aboutit à des hypothèses, des déductions, des constatations d'une position extérieure à la scène observée, dépourvue de réciprocité.

- La participation qui implique le passage à l'action et à l'interaction. Elle se présente souvent sous forme d'une expérimentation dans laquelle l'étranger peut mesurer certaines conduites à travers les réactions des hôtes. Les formes de participation vont de la participation minimale qui consiste à faire des achats chez l'épicier pour survivre, à une participation plus complexe comme celle qui consiste à remplir un rôle usuellement attribué aux natifs, par exemple enseigner.

- La troisième manière d'apprendre, qui traverse la totalité du séjour, est de communiquer avec les autochtones et les autres, ce qui met en évidence à nouveau le rôle primordial de la dimension linguistique.

Ces éléments sont davantage utiles aux futurs bénéficiaires de la mobilité, surtout lorsqu'ils sont précédés par des connaissances sur la dimension transnationale qui, selon Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes (2014 : 391) « contribue ainsi à la matérialisation d'une altérité nécessaire en vue d'opérer une décentration par rapport à soi ». Bien que ces éléments participent tous à la réussite de la mobilité sur le plan social, le milieu universitaire exige des compétences linguistiques et discursives spécifiques et de haut niveau car comme ils l'ont souligné Ridha Ennafaa et Saeed Paivandi (2008 : 73) : « la maîtrise de la langue ne garantit

pas toujours la maîtrise langagière ». Cela renvoie au cadre du travail universitaire qui nécessite de se familiariser avec les dimensions académiques et leurs particularités. Toujours selon les auteurs cités : « Les étudiants étrangers sont invités à pratiquer la langue savante et intellectuelle, à décoder ses règles discursives, à pénétrer le sens des textes universitaires ou à appréhender les propos de leurs professeurs. Ils doivent aussi répondre aux exigences de leurs professeurs qui apprécient ces derniers à partir du degré de maîtrise de la langue, se référant à la logique dominante de la culture universitaire ».

Ainsi, dans le programme de formation proposé dans les deux parcours nous souhaitons également renforcer des aspects tels qu'une meilleure compréhension mutuelle et une autonomie de réflexion, d'apprentissage, de découverte et d'exercice du métier²⁶³. Plus concrètement, il s'agit de reprendre de manière régulière les stratégies présentées par Natalie Auger et Vincent Louis (2009 : 109) dans le but de résoudre les problèmes de nature interculturelle soulevés en classe et liés à :

→ L'approche par *essais-erreurs*. Son application en formation peut être intéressante lors de l'analyse collective de situations interculturelles problématiques. Elle se construit, ainsi que nous l'avons envisagé dans le P1 « enseignement » (séquence 7), sur le développement de la capacité de prise de recul, de réflexion et de formulation des hypothèses mais aussi sur la possibilité de se projeter dans le futur en triant des hypothèses que les participants formulent, valident ou rejettent (Cf. P2, séquence 8).

→ La stratégie de *l'utilisation de l'analogie* : il s'agit d'une des stratégies travaillées dans les deux parcours (Cf. séquence 5, format 52h P1 ; séquence 8, P2). Elle vise à prendre en compte toutes les variables d'une situation de communication que l'individu maîtrise davantage, autrement dit, bien connaître le scénario rituel qui préside à la salutation entre pairs dans la culture-cible aidera le sujet à interpréter correctement la salutation avec d'autres pairs. L'application de ces activités vise à motiver le formé à utiliser ses connaissances pour surmonter la difficulté en le mettant en contact avec toutes les composantes qui constituent la communication multidimensionnelle.

→ *l'analyse d'une prise de parole* dans la langue cible : nous avons ainsi proposé dans le P2 (séquence 5, format 104h et séquence 4, format 52h) des activités traitant la manière de développer la capacité de parler en public. Cette stratégie porte avant tout sur l'analyse d'une prise de parole dans la langue-cible par les paramètres para-verbaux (intonations, accents, etc.).

²⁶³ Voir aussi la proposition d'Elisabeth Murphy-Lejeune (2003) pour une session temporaire en amont (avant le départ en mobilité) et les trois phases de sécurisation d'une place dans un nouveau milieu. Dans (3.2.3.1.1 Les enjeux et les plus-values de la mobilité).

Il est ensuite question de traiter d'autres paramètres de la situation (participants, lieux, gestes, normes sociolinguistiques, etc.), puis une analyse sémantique et syntaxique qui déboucherait sur la compréhension des thèmes abordés. Ces paramètres jouent un rôle non négligeable dans la communication lors de la mobilité qui peuvent être source de problèmes interculturels spécifiques nécessitant un traitement particulier. La séquence 8, du même Parcours, fournit également des activités d'analyse dans l'objectif d'une préparation optimale à la mobilité formative et/ou académique. Tout comme les auteurs mentionnés ci-dessus, nous veillerons à ce que toutes les solutions dégagées soient mises en relation les unes avec les autres dans la résolution du problème global.

Enfin, il ne faut pas oublier que le rôle du bénéficiaire et le temps qui lui est alloué lors de sa mobilité sont deux éléments majeurs qui permettront d'atteindre les objectifs souhaités. Cela reflète notre conviction qu'un séjour long dans le pays d'accueil est synonyme d'expérience significative, à condition que le rôle de l'individu soit efficace en termes d'adaptation et d'intégration tant au niveau social qu'au niveau académique.

8.6.3 Quelles évaluations ?

Le processus d'évaluation que nous préconisons dans les deux Parcours que nous avons élaborés concerne des questions de fond, entre autres, le type d'évaluation, les moments où elle doit être mise en œuvre, les principes sur lesquels elle se fonde, etc. Dans les deux parcours proposés, nous envisageons par conséquent différents types d'évaluation, à différents moments et, bien évidemment, à partir des compétences visées.

Dans un premier temps, sur la base d'une approche de positionnement, il sera question d'évaluer les bénéficiaires pour déterminer le projet professionnel de chacun. La détermination du projet professionnel dans notre contexte dépend du choix entre le parcours académique ou le parcours d'enseignement.

Cette évaluation prendra en compte ensuite le niveau de langue des étudiants. Pour ce dernier, nous pouvons nous rappeler ce que Claire Bourguignon (2011) a souligné à propos de l'évaluation d'un niveau de compétence en langue en lien avec le CECRL, dont l'essentiel est selon l'auteure : « - Concevoir une tâche complexe (à des degrés divers) comme situation d'évaluation. - Construire des grilles d'évaluation qui permettent de déterminer un niveau sur une échelle en fonction du degré d'accomplissement de la tâche. - Définir des critères et des indicateurs de performance »²⁶⁴. Cependant, il faut appliquer ces recommandations avec

²⁶⁴ L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL (2011) consulté sur http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_eval_competence_langue_2011.pdf

prudence surtout en ce qui concerne la compétence « écrire » pour laquelle le Cadre propose les mêmes descripteurs aux niveaux B2, C1, C2, globalement : « Je peux écrire un texte clair et bien structuré / Je peux écrire un rapport ou un essai ». De plus, ces descripteurs ne reflètent pas vraiment la dimension culturelle des genres universitaires français. Un travail contextualisé en ce sens s'avèrera nécessaire en amont.

Par ailleurs, il semble important de souligner que le processus d'évaluation que nous envisageons, est régi par les conditions générales prévues à l'Université de Tripoli en termes de période d'examen et de modalité de notation (Cf. 2.2.3.3 p.70) : deux examens à passer au cours d'un semestre (pendant et à la fin de semestre). Aucune contrainte ne devrait être imposée en ce qui concerne la formation en libre accès avec un parcours individuel telle que nous préconisons en cas de demande.

Quand et quel type d'évaluation :

De manière plus générale, il s'agit d'évaluations qui prennent place au début, pendant et à la fin de la formation : une évaluation diagnostique, une évaluation formative et, enfin, une évaluation sommative. Pour la première, l'objectif est de déterminer le choix de parcours par les bénéficiaires. Celle-ci prendra, nous l'avons dit, la forme d'un entretien afin de déterminer avec précision quel est le parcours le plus approprié selon leur projet professionnel et les besoins et attentes de chacun. Il est important de faire de cette phase un élément essentiel.

Quant à l'évaluation formative, elle intervient pour les deux parcours au milieu de la formation. Elle est en rapport avec les objectifs globaux des séquences, mais aussi avec chacune des compétences visées. L'évaluation formative doit également porter sur des situations actives, l'autonomie, la prise de responsabilités et la prise de conscience de points faibles, l'envie de progresser, la capacité d'accomplir une tâche individuellement et/ou collectivement ou encore le bon fonctionnement d'une réalisation pratique. L'auto-évaluation doit être proposée à ce stade, celle-ci, dans les deux parcours, aide à formaliser la représentation de la tâche à effectuer, à déclencher des actions et à passer de l'abstrait (possibilité de) au concret (action réalisée). De manière générale, les descriptions de l'auto-évaluation se transforment en objectifs à atteindre dans le cours²⁶⁵.

Enfin, nous préconisons une évaluation sommative qui respecte le calendrier des enseignements. Cette dernière visera à évaluer l'acquisition des notions essentielles traitées ainsi que la mise en place de compétences spécifiques. Pour cela, nous nous proposons de préparer une trame d'évaluation afin de mesurer les acquis en fonction des axes-clés de chacun des parcours.

²⁶⁵ Pour clarifier davantage ce concept d'évaluation, nous avons créé un modèle pour illustrer notre vision d'auto-évaluation en formation FOU. (Cf. annexe n° 18).

Par exemple, pour les compétences en matière de CO et de PE de l'unité d'enseignement FOU, seraient évaluées : la prise de notes, la capacité à reformuler une idée/ une pensée, la réalisation d'un résumé, d'un compte rendu ou d'une synthèse sous forme de tableau, la capacité à répondre à une question/ une consigne ou à mener une recherche, réaliser un dossier ou mini-mémoire concevoir un plan, hiérarchiser des informations, reformuler les idées, faire des fiches de lecture, faire une fiche bibliographique, se documenter. Il en va de même pour le parcours « enseignement » où l'évaluation portera sur l'acquisition de connaissances en technique d'animation de classe et la maîtrise de compétences qui stimulent la motivation, l'expression et la relation apprenant-apprenant et permettent l'application des principes retenus par le CECRL, l'exploitation des ressources numériques en salle de cours, etc. En d'autres termes, notre propos est de mettre en place une évaluation de manière systématique et individualisée car évaluer collectivement peut parfois masquer certaines difficultés individuelles.

Enfin, il nous semble important de nous arrêter rapidement sur un point d'actualité, à savoir la pandémie de la Covid19 et les retombées qu'elle a/aura sur l'enseignement/apprentissage/formation. La réflexion que cette crise a provoquée sur les nouvelles formes et formats d'enseignement/apprentissage/formation représente, à court terme, une occasion à saisir pour un remodelage en termes des nouvelles ressources à mobiliser dans notre domaine. Dans notre contexte précis, ce chamboulement des habitudes peut représenter un véritable tournant pour les universités libyennes et l'ensemble du système éducatif dans le pays pour repenser les formations, les moyens, les outils et les politiques à mettre en place pour un renouvellement du système universitaire.

Conclusion générale

À la fin de ce parcours d'études doctorales, nous souhaitons faire une synthèse des éléments qui nous semblent centraux dans notre recherche et qui ont constitué le fil rouge de notre réflexion. La formation à l'enseignement des langues en Libye a connu divers changements et phases ces dernières années. Depuis les années 80, nous assistons à une régression de la qualité de l'enseignement et des performances des institutions qui en sont responsables. On pourrait se contenter d'attribuer cette situation à l'instabilité et à l'insécurité en Libye. Ce serait faire table rase d'un des leitmotivs de la recherche : analyser la situation et trouver tous les éléments influents qui actionnent le changement.

Parmi ces éléments, le plus tangible est le manque de moyens qui affecte directement la dynamique du milieu universitaire, et dont les répercussions sont manifestes dans les universités en Libye, qui manquent cruellement d'un consensus commun sur leur fonctionnement, et sur leurs modalités d'enseignement. En dépit de cette hétérogénéité de fonctionnement, il fallait trouver un point commun à ces universités. Ce qui les rassemble, c'est le cursus (quatre années, système de notation et système d'évaluation), la communauté apprenante (profils, âge, culture) et la communauté enseignante (mode de recrutement, spécialité en formation, lieu de formation etc.).

Au premier abord, malgré la volonté exprimée par les enseignants de changer les choses sur le terrain, il s'avère qu'ils ont une marge de manœuvre très limitée. Il en va de même pour les étudiants qui commencent leur parcours universitaire avec une motivation et un enthousiasme pour la langue et son apprentissage, enthousiasme qui s'estompe en raison du manque de stimuli positifs tels que l'attribution au mérite de bourses d'études à l'étranger. Cela pénalise et accentue le phénomène de « décrochage » souvent lié au manque de perspectives universitaires et/ou professionnelles.

Cet état de fait interpelle le chercheur et le pousse à s'interroger sur la formation initiale, sur les programmes dispensés, les contenus abordés, les besoins et exigences que la mondialisation et l'évolution des connaissances et des idées imposent. Il s'agit en particulier de prendre en compte les progrès de la didactique des langues qui sont encore absents dans le domaine de la formation initiale et continue en Libye.

Une réflexion sur la formation des enseignants de langues en Libye et la compréhension de ce système, nous ont donc rapidement amenés à placer plus largement ces questions dans le contexte socio-économique, géopolitique et historique du pays. Cela nous a permis de comprendre, sur le plan de l'enseignement/apprentissage des langues, un certain nombre d'éléments

saillants. Par exemple que l'enseignement de l'arabe standard est la priorité pour les Gouvernements successifs tout comme la place allouée à l'anglais comme langue étrangère, et ce au détriment d'autres langues locales ou étrangères. En ce qui concerne le français, objet de notre étude, malgré sa position de deuxième langue étrangère après l'anglais, son enseignement se limite actuellement aux cours dispensés par les grandes universités libyennes et certaines écoles privées, en attendant sa réintroduction dans les écoles secondaires. Retour tant espéré pour un pays qui pourrait, grâce à sa situation géographique, renforcer sans aucun doute sa position et son influence continentale et régionale en stimulant les échanges commerciaux et académiques, notamment avec les pays voisins. Ce constat est confirmé par les éléments identifiés au cours de notre travail de recherche.

Le point de départ et d'arrivée de notre travail de recherche est la formation initiale des enseignants de FLE, domaine qui reste lacunaire dans notre pays. Or, nous savons qu'une formation initiale qui met en place des compétences didactiques et pédagogiques appropriées aux contextes et répondant aux besoins et objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue contribue au développement d'un répertoire didactique dans lequel la posture réflexive reste une base essentielle. La construction d'un répertoire didactique est aussi l'enjeu de la formation continue comme nous l'avons observé chez tous les enseignants interrogés sans exception. Cependant, la formation continue a toujours été invisible sur la scène de la formation des enseignants de langues en Libye, et se limite à ce que les structures étrangères, comme l'IF pour les enseignants de FLE, assurent avec la supervision des services consulaires.

Les trois notions qui sont pour nous essentielles pour repenser une formation initiale et sur lesquelles nous nous sommes fondés pour proposer notre programme de formation sont avant tout la motivation, l'harmonie sociale et l'autonomie.

Au cours de l'analyse de la motivation pour l'apprentissage du français dans la formation des (futurs) enseignants, une évidence s'impose : la motivation demande une construction en amont et qui doit se construire tout au long de la formation. En Libye, le manque d'infrastructures éducatives, les conditions de vie difficiles (conflit armé) et le peu de perspectives professionnelles sont autant de facteurs qui entrent en jeu dans le manque de dynamisme motivationnel. Dans cette situation complexe, pour l'enseignant de langues, il n'est pas courant de s'interroger sur sa motivation et les mesures à prendre pour la développer/maintenir, ni de rester concentré sur ses objectifs professionnels. La formation peut cependant devenir stimulante en orientant davantage le travail vers des stratégies de diversification des supports pédagogiques et d'utilisation des nouvelles technologies, ce qui confirme qu'il faut accorder aussi plus de place et de liberté à l'enseignant au niveau de la conception de son travail, ce qui n'est pas

encore évident dans le contexte décrit. En effet, l'analyse du programme et les résultats de la recherche nous ont permis de constater que la motivation n'est pas un principe pris en compte dans la formation et cela pour plusieurs raisons. La première se situe au niveau organisationnel : les départements se développent et se fanent très rapidement en raison de la volonté administrative qui se reconfigure sans cesse. Dans les formations en langues, malgré la volonté de présenter un programme renouvelé conforme aux recommandations du *CECRL*, on continue à faire l'impasse sur l'avis des professionnels directement concernés par l'enseignement ; la mise à l'écart des enseignants peut, nous l'avons constaté, affecter les méthodes utilisées et les contenus proposés dans les programmes de formation. Ce point renvoie à ce que nous avons appelé dans notre recherche l'harmonie sociale, nécessaire pour contrecarrer l'instabilité du contexte national ou régional et, de ce fait, favoriser la motivation chez les futurs enseignants. Plus que jamais la Libye, a besoin de ce principe d'harmonie, facteur important dans toute formation future des enseignants en raison de sa contribution à la formation d'individus capables de jouer un rôle de premier plan dans la société et son développement. La deuxième raison concerne le dysfonctionnement des instances étatiques, elle se situe donc au niveau des objectifs ministériels pour les langues étrangères qui ne sont pas conformes à ceux de la FDL. À cette ambiguïté institutionnelle s'ajoute la troisième raison : l'instabilité constante de l'enseignement des langues dans le système éducatif libyen. Une politique linguistique instable et des objectifs incompatibles sont quelques-uns des facteurs qui ont conduit à la situation actuelle de l'enseignement des langues et qui ont contribué à la fragilité de la langue française, donc à une pénurie d'enseignants. Malgré tous ces aléas, le français conserve son statut universitaire pour des raisons de prestige et le CNAQA travaille toujours pour contrôler la qualité de son enseignement. Parmi les facteurs évoqués, nous avons à maintes reprises évoquée la *quasi* absence des outils technologiques, alors qu'il est inconcevable aujourd'hui d'apprendre et d'enseigner une langue sans l'aide des TICE. L'usage de tels outils est d'autant plus important dans le contexte de notre recherche que les universités libyennes sont le seul endroit pour maintenir le contact avec la langue française. Les données que nous avons collectées ont bien démontré par ailleurs le lien entre l'usage de ces outils et la notion d'autonomie.

L'autonomie est la troisième notion cruciale que nous avons voulu mettre en évidence dans notre étude. Les formés doivent avoir la capacité et les outils pour développer cette compétence opératoire afin de devenir réellement acteurs de leur formation professionnelle et ce d'autant plus s'ils ont un projet de mobilité. Cela contribue, entre autres, à la formation d'une

personnalité collective capable de coexister dans un nouveau cadre social et demande, par conséquent, de l'engagement mais aussi une préparation linguistique et culturelle pour développer l'esprit d'adaptation et renforcer la confiance en soi.

Le deuxième axe de notre travail de thèse articule formation initiale et mobilité. Il est étroitement lié au projet de certains formés de poursuivre les études en France, ce qui nous a amené à nous interroger sur la place des compétences en français académique en formation initiale. Il ne fait aucun doute que le niveau de compétence linguistique peu avancé de certains étudiants libyens apparaît d'emblée comme la raison du manque d'intégration dans le système universitaire français. Cependant, nos données ont permis d'identifier d'autres compétences dans lesquelles le public libyen est moins avancé et qui doivent par conséquent être développées, telles que la prise de parole en public, le développement de la réflexion et de l'analyse à partir des connaissances acquises, et l'expression personnelle, etc., c'est-à-dire autant de sources d'insécurité. Il s'agit là de compétences plus largement académiques. Dans ce domaine, tout au moins à notre connaissance, notre étude est la première qui se pose ce genre de questions pour un public libyen.

En fonction des analyses effectuées, les mesures que nous proposons pour une formation initiale qui réponde aux besoins actuels dans la formation à l'enseignement/apprentissage du français portent sur le renforcement de toutes les compétences que nous venons de mentionner. Plus particulièrement, il est indispensable de développer en formation initiale des compétences à partir des trois éléments suivants :

1. **Une approche actionnelle** : il est important d'intégrer une telle approche dans le contexte libyen afin de développer le processus d'enseignement, souder le groupe et pousser les étudiants comme les enseignants, vers plus d'autonomie. L'urgence réside dans la mise en place des compétences spécifiques à l'enseignement ou à la formation, c'est l'une des conclusions les plus importantes à laquelle nous sommes parvenu. Les propositions de parcours que nous avons formulées visent ainsi à ce que le diplômé soit à l'aise dans son métier et acquière une certaine autonomie, utile pour lui offrir un espace de manœuvre lui permettant d'avoir plus d'indépendance par rapport au manuel et surtout d'adapter de manière efficace le programme au public. Cela lui sera utile également pour réajuster son apprentissage et sa formation en fonction de différents contextes d'intervention.
2. **L'usage des outils numériques.** L'une des aides les plus importantes que nous pouvons fournir à l'avancement de l'enseignement des langues en Libye concerne les outils technologiques. La formation initiale des enseignants de langues doit inclure l'intégration

et l'utilisation de ces outils technologiques, de façon à ce qu'ils soient aussi utilisés à l'avenir dans l'exercice du métier. Ces outils sont également un support essentiel en formation initiale car ils offrent la possibilité d'analyser des séquences pour maîtriser les méthodes d'enseignement actif, la gestion de groupe ou l'analyse des pratiques.

3. **Le travail analytique et réflexif en vue de la mobilité :** ce travail ciblé permet de pallier les difficultés rencontrées par les étudiants à leur entrée dans les universités en France. Autrement dit, une formation FOU les aiderait à les surmonter en préparant le candidat-étudiant à comprendre le travail des services administratifs, des services dédiés aux affaires des étrangers, du Ministère de l'enseignement supérieur et des différentes structures locales ou étrangères qui gèrent la mobilité mais aussi à développer des compétences académiques telles que la prise de notes, la réalisation d'une présentation ou d'un exposé, la prise de parole en public, la rédaction d'une synthèse, d'un résumé, etc.. En le dotant de ces compétences, le formé s'adapterait plus facilement à son nouvel environnement et deviendrait de ce fait autonome. Cela permettrait également, à notre sens, de dépasser l'insécurité linguistique qui n'est donc pas la seule raison du manque d'intégration en France.

Notre recherche a montré, si besoin est, que la formation initiale n'est pas simplement un processus de transfert d'informations et de connaissances du formateur au formé par des moyens traditionnels, mais avant tout un dispositif visant à activer de nouvelles façons d'(inter)agir. La formation doit impérativement tenir compte des différences qui peuvent se manifester en termes de différences/spécificités individuelles, ce qui nécessite la prise en compte de méthodes et de moyens favorisant l'apprentissage espéré et l'autonomie. De même, notre préoccupation constante sur les enjeux de l'usage des technologies en formation initiale devient encore plus d'actualité avec la crise sanitaire, crise qui nous a ouverts à d'autres considérations sur l'utilité pédagogique de cet outil. Cela pourrait sans doute faire l'objet d'un futur projet qui s'inscrit dans la continuité des résultats de cette recherche.

Notre travail de recherche se termine par la proposition d'un programme de formation initiale orienté vers des parcours susceptibles d'être choisis par les futurs bénéficiaires de la formation et qui aboutit à des solutions plus créatives, innovantes et adaptées sur les plans linguistique, culturel et didactique : un parcours professionnel et un parcours FOU. Ainsi, la conception de ces parcours témoigne notre volonté d'intervenir par le biais d'une recherche-action dans le contexte formatif décrit. Si les conditions et le soutien appropriés sont réunis, ces programmes de formation auraient pour effet de promouvoir la formation à l'enseignement/apprentissage du FLE car ils ont pour avantages :

- Le comblement partiel de l'écart avec l'offre universitaire en FOU en France ou ailleurs
- Leur reproduction dans un pays au contexte linguistique et organisationnel semblable.
- La qualité de conception qui les place au même niveau que les options proposées par les différents Master en France.
- Le travail de l'orientation en amont et la mise en relation du projet de l'étudiant avec ses perspectives professionnelles.
- Une ouverture à des choix disciplinaires avisés.
- L'intégration de la DDL et du FOU dans la formation, deux disciplines jusqu'ici absentes du cursus universitaire libyen.
- L'adaptabilité du FOU aux étudiants d'autres spécialités souhaitant se former en France.
- Une véritable préparation à la DDL, pour nous le FLE.
- Un faible coût et une flexibilité dans la mise en place, car l'agencement des séquences qui le composent peut être modifié.
- La facilité d'intégration dans les objectifs annoncés des programmes universitaires.

Nous ne pouvons conclure ce travail sans mentionner ce que la recherche nous a apporté sur le plan personnel et professionnel. Du côté professionnel cette recherche a changé notre perspective initiale en tant qu'enseignant de FLE. Nous avons redécouvert le sens éthique du mot pédagogie, c'est-à-dire enseigner en transmettant des valeurs de coexistence pacifique et d'acceptation de l'Autre, dans la formation du futur enseignant. Nous avons compris que ces idées pouvaient convenir à tous les lieux et à toutes les époques, et qu'il fallait mettre l'accent sur leur enseignement. La recherche nous a également permis de connaître la véritable complexité de la formation initiale des enseignants de langues tout comme l'importance du concept de formation continue, ce qui nous amène à dire que l'implication des enseignants libyens dans ce type de formation ne sera possible que si elle est obligatoire, à condition que l'État soutienne fortement ce projet. Cette étude nous a finalement convaincu que les TICE sont indispensables pour évoluer professionnellement et s'informer.

Nous espérons que cette recherche sera une référence utile pour les recherches à venir dans le domaine de didactique des langues en Libye, et qu'elle aidera les enseignants, les formateurs, les chercheurs et les futurs enseignants à réfléchir aux enjeux de la formation initiale en Libye. Notre souhait est enfin que notre travail permette aux politiques éducatives et linguistiques de notre pays d'accorder une plus grande attention aux éléments qui pourront contribuer à l'amélioration de la qualité de la formation des futurs enseignants de langues étrangères dans les départements de français dans le pays.

Références bibliographiques

- Abdul-Mannan M. (2001). An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, N° 41(3), 283-298.
- Abu-Absi S. (2012). Histoire et évolution de la langue arabe (A. Djebbar, trad.). *Cahiers de l'Islam*. Consulté sur : https://www.lescahiersdelislam.fr/Histoire-et-evolution-de-la-langue-arabe_a137.html
- Abu-Hanak N. (2008). *Enquête sur l'enseignement du français à l'université en Jordanie : pour un programme de formation des futurs enseignants de français* [Thèse de doctorat, Paris III Sorbonne-Nouvelle].
- Addih G. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesure. *Cahiers Du Service de Pédagogie Expérimentale*, N° 11-12, 209-236.
- Aguilar Rio J. I. (2014). Le développement personnel comme processus de formation des enseignants de langue (s). In *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, 333-354. Riveneuve éditions.
- Albergoni G. & Centre de recherches et d'études sur les sociétés méditerranéennes (1975). *La Libye nouvelle : rupture et continuité*. C.N.R.S.
- Albero B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. *Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis*, Consulté sur *Tématique en novembre 2019*, 139-159.
- Albero B. & Dumont, B. (2004). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*. Consulté sur :.....
<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000387/document>
- Albert M.-C. & Souchon M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Hachette.
- Al-Hasayisi M. (2016). *Voyage au pays des Senoussia, à travers la Tripolitaine et les pays touareg*. Hachette Live BNF.
- Almérés J. & Furia D. (1999). *Méthodes de réflexion et techniques d'expression*. Armand Colin.
- Arnold J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, N° 144(4), 407-425.
- Arnold-Morgan J. & Fonseca-Mora C. (2007). Affect in teacher talk. In *Language Acquisition and Development : Studies of Learners of First and Other Languages*, 107-121.
- Asselah-Rahal S. & Blanchet P. (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie rôles du français en contexte didactique*. E.M.E.

- Association de didactique du français langue étrangère. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- Auger N. & Louis V. (2009). Le CECR et la dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage du FLE : quelles tâches possibles ? (Coord. Evelyne Rosen). *Le français dans le monde Recherches et applications*, N° 45, 102-110.
- Auzanneau M. & Leclère M. (2018). Variabilité et apprentissages langagiers dans la formation à visée d'insertion sociale et professionnelle : Pour un chantier collaboratif entre acteurs de la formation. In *Perspectives plurilingues en éducation et formation : des représentations aux dispositifs*, 145-156. Presses universitaires de Rennes.
- Avenel J.-D. & Ciro P. (2014). *L'empire italien 1885-1945*. Economica.
- Baccouche T. (1998). La langue arabe dans le monde arabe. *L'information grammaticale*, N° 2(1), 49-54.
- Baillauquès-Breuse S. (2012). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ? Vol. 4. éd.* 59-81. De Boeck Supérieur.
- Ballatore M. & Blöss T. (2008). Le sens caché de la mobilité des étudiants Erasmus. In *Echanges et mobilités académiques : quel bilan ?* 15-35. L'Harmattan.
- Baluteau F. (2005). *La sociologie, une science pour former les enseignants ? le savoir sociologique chez des formateurs d'enseignants*. Fabert.
- Bange P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, N° 1, 53-85.
- Barbier J.-M. (2009). Le champ de la formation des adultes. In *Encyclopédie de la formation*, 1-28. PUF.
- Barbier J.-M. & Galatanu O. (2004). *Les savoirs d'action une mise en mot des compétences ?* L'Harmattan.
- Barbot M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. CLE international.
- Bardin L. (2013). *L'analyse de contenu* ([2. éd « Quadrige »]). Presses universitaires de France.
- Barkat M. (2000). *Détermination d'indices acoustiques robustes pour l'identification automatique des parlers arabes* [Thèse de doctorat, Lyon 2].
- Baroin C. (2003). *Les Toubous du Sahara central*. Vents de sable.
- Barthélémy F. (2007). *Professeur de FLE : historique, enjeux et perspectives*. Hachette.
- Beaud S. & Weber F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques* (Nouv. éd). Découverte.

- Beillet M. (2013). Expérimentation d'une nouvelle épreuve du Test d'évaluation de français académique pour les étudiants allophones. *Le Langage et l'homme*, XXXXVIII(2), 19-29.
- Bellenger L. & Pigallet P. (1996). *Dictionnaire de la formation et du développement personnel : à l'usage des formateurs et des enseignants*. ESF éditeur.
- Bengaillet A. (1986). *L'Enseignement du français en Libye : situation actuelle et perspectives pour l'avenir* [Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté].
- Berchoud M. (2017). Manuels FLE dits « généralistes » et besoins langagiers des étudiants non locuteurs natifs en universités françaises. In *Le français en contextes : Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*. Presses universitaires de Perpignan.
- Berchoud M., Rui B. & Mallet C. (2013). *L'intime et l'apprendre : la question des langues vivantes*. Peter Lang.
- Bergna C. (1925). *Tripoli dal 1510 al 1850*. Nuove arti grafiche.
- Berthier N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés* (4. éd). Armand Colin.
- Bertin J.-C. (1997). *Intégration des nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues*.
- Bertocchini P. & Costanzo E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE : cours, activités, corrigés*. CLE international.
- Bian C. (2015). La profession d'enseignant de langues dans le supérieur en Chine continentale : Témoignage d'une ancienne enseignante d'anglais. *Langues modernes*, N° 109(3), 42-47.
- Billaud-Viallon V. (2000). *L'image animée en didactique des langues à l'exemple du FLE : de la télévision au multimédia : analyse sémiolinguistique et pragmatique* [Thèse de doctorat, Lyon 2 lumières].
- Blanchet A. & Gotman A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Blanchet A. & Gotman A. (2015). *L'entretien*. Armand Colin.
- Blanchet A. & Gotman A. (2013). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. A. Colin.
- Blanchet P. & Clerc Conan S. (2018). *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... : témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*. Lambert Lucas.
- Blanquer J.-M. (2016). *L'école de demain propositions pour une Éducation nationale renouvelée*. Odile Jacob.
- Bleuchot H., Michel C., Charles D., Centre de recherches et d'études sur les sociétés méditerranéennes Aix-en-Provence & Berrady L. (1973). *La formation des élites politiques maghrébines*. Librairie générale de droit et de jurisprudence.

- Boch F., Cavalla C., Pétilion S. & Rinck F. (2015). Travailler le texte : ponctuation, anaphores et collocations. In *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, 53-109. Ellug : Université Stendhal.
- Boiron M. (2006). *Approches pédagogiques de la chanson* [Document]. Consulté sur : http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approch ansons.pdf
- Borg Se., Nguyen V. D. & Abdel Ghany S. (2010). *Le français sur objectifs universitaires - Colloque Forum Héraclès et Université de Perpignan Via Domitia - 10 11 et 12 juin 2010*. Consulté sur : https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/sommaires_tomes1et2.pdf
- Borg Si. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, N° 36 (2), 81-109.
- Bosworth C. E. & Donzel, E. V., (1986). *Encyclopédie de l'Islam : Volume 5, Khe-Mahi* (Nouv. éd). Brill.
- Bou P. & Cavalla C. (2011). Un référentiel-outil de compétences méthodologiques. In *Langue(s) et intégration : Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, 365-381. Peter Lang.
- Bouhier P., Gardies P., & Sohier S. (2020). *Préparer le DUEF B1: méthodologie des épreuves écrites et orales, entraînements, corrigés*. Présence Graphique.
- Bourdieu P. (2002). *La noblesse d'état : grandes écoles et esprit de corps*. Les Éd. de Minuit.
- Boutebel A. (2011). *S'implanter en Libye*. Ubifrance.
- Braibant J.-M. (2007). *Nous enseignons... apprennent-ils ? Guide de l'enseignant*. Presses universitaires de Louvain.
- Brodin E. (2004). Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels aux modèles pédagogiques. In *La notion de ressources à l'heure du numérique* Vol. 8, 23-43. ENS Editions.
- Bromley D. B. (1966). *The psychology of human ageing*. Penguin Books.
- Bruner J. S. & Yves B. (traduction). (2008). *Culture et modes de pensée l'esprit humain dans ses œuvres*. Retz.
- Bulletin périodique de la presse italienne. (1937). In *France Ministère des affaires étrangères*. Consulté sur : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6410903s>
- Cambra Giné M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Camps G. (2007). *Les Berbères : Mémoire et identité*. Actes Sud.

- Carré P., Le Boterf G., Saint-Girons B. & Bercovitz A. (2005). *Formation des adultes et individualisation : ingénierie, travail pédagogique et expérimentations*. CRDP, cop. 2005.
- Causa M. (2012a). Le répertoire didactique, une notion complexe. In *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*, 15-72. De Boeck.
- Causa M. (2012b). Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues. *DIRE*, 2, 62-72.
- Causa M. (2007). *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*. CLE International.
- Causa M. & Cadet L. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de Maîtrise de français langue étrangère). In *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, 159-181. Presses Universitaires de France - PUF.
- Causa M. & Cadet L. (2006). Devenir un enseignant réflexif, Quels discours ? quels modèles ? quelles représentations ? *Le français dans le monde Recherches et applications*, N° 39, 69-83.
- Cavalli M. (2012). (Se) former à l'enseignement des langues et d'autres disciplines. In *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*, 125-156. De Boeck.
- Cembalo M. & Holec H. (1973). Les langues aux adultes : Pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges pédagogiques CRAPEL*. Nancy : Université Nancy 2, 1-10.
- Chappelle J. (1959). Nomades noirs du Sahara. *Population*, N° 14(1), 177-178.
- Chappaz G. (1993, avril). Les représentations du monde comme tremplin pédagogique. *Sciences Humaines*, 27, 30.
- Choquet L. (2010, septembre 29). La Libye s'intéresse au français et recrute des enseignants français. *l'AFP Infos Mondiales*, 3.
- Cicurel F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Cicurel F. (2011b). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, 323-335. Éditions des archives contemporaines.
- Cicurel F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Aile*, N° 16, 145-164.
- Cohen-Scali V. & Moliner P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, N° 37/4, 465-482.

- Collin S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Corriol A. & Gonet A. (1994). *Le projet pédagogique en technologie*. CNDP de Marseille.
- Coste D. (1975). Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français. *Le français dans le monde*, N° 113, 13-24.
- Coste D. (1997). Alternances didactiques. *Etudes de Linguistique Appliquée - ELA*, N° 108, 393-400.
- Coste D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le français dans le monde Recherches et applications*, N° 45, 15-24.
- Coste D. & Ferenczi V. (1984). Méthodologie et moyen audio-visuels. In *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, 135-154. Hachette.
- Coste D. & Pasquier A. (1992). « Principes et méthodologie » Langues et Savoirs, Due Lingue per Sapere, Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la Vallée d'Aoste, Supplément à L'Ecole Valdôtaine 14. In *Assessorat de l'Instruction Publique*, 13-26).
- Coulon A. & Paivandi S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs. Rapport pour l'Observation de la Vie Etudiante (OVE)*. CRES.
- Courchinoux S. (2012). *Didactique des langues et pratiques académiques professionnalisantes : le français dans la formation scientifique et technique* [Thèse de doctorat, Paris III Sorbonne-Nouvelle].
- Courtillon J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.
- Cresti F. (2003). La formation pour les musulmans de Libye à l'époque coloniale, ou les supposés dangers de la modernité. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, N° 101-102, 269-304.
- Cristol D. (2015) Les environnements d'apprentissage en réseau, apprendre autrement. Disponible sur : <http://4cristol.over-blog.com/2015/02/les-environnements-d-apprentissage-en-reseau.html>
- Cros F., De Ketele J.-M., Dembélé M., Develay M., Gauthier R.-F., Ghriss N., Lenoir Y., Murayi A., Suchaut B., & Tehio V. (2010). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. (Rapport final : p.122). Par le CIEP.
- Cuche D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales* (4. éd). La Découverte.

- Cuq J.-P. & Gruca I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle éd. revue et augmentée). Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq J.-P. & Gruca I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4. éd). Presses universitaires de Grenoble.
- Cyr P. & Germain C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE international.
- Dabène L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, N° 6, 13-22.
- Dabène L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Hachette FLE.
- Dahlet P. (2017). *Didactique des langues et éducation aux frontières*, 127-151. P.I.E. Peter Lang.
- Danvers F. & Boumard P. (1994). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Presse Universitaire de Lille.
- Davin-Chnane F. (2003). Le français langue seconde en France : la classe de « français au collège ». In *Français et insertion. Acte des 31e et 32e Rencontres : dossier*, 313-332. ASDIFLE.
- Davin-Chnane F. & Cuq J.-P. (2017). L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. In *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*, 91-110. De Boeck Supérieur.
- De Ketele J.-M. & Gérard F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. In *La qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain*, 19-38). Presses de l'Université du Québec.
- De Landsheere G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique français-anglais*. Presses Universitaires de France.
- De Vecchi G. & Carmona-Magnaldi N. (1996). *Faire construire des savoirs*, Hachette.
- Deci E. L., Vallerand R. J., Pelletier L. G., & Ryan R. M. (1991). Motivation and Education : The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Defays J.-M. (2018). *Enseigner le français langue étrangère et seconde approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Mardaga supérieur.
- Delhaye O. (2003). *Le document authentique pour contribuer à l'autonomisation de l'apprenant dans son apprentissage*. Consulté sur : <https://gallika.net/article42.html>

- Delory C. (2002). L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on ? In *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : Pratiques, méthodes et fondements. Actes du colloque du 22 novembre 2002*, 21-35. UCL PU de Louvain.
- Demaizière F. & Narcy-Combes J.-P. (2005) Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches, TIC. In *Alsic. N° 8*, 45-64. Consulté sur : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/61/58/PDF/alsic_v08_14-rec8.pdf.
- Dervin F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Painosalama Oy. Turku.
- Dichy J. (1994). La pluriglossie de l'arabe. *Bulletin d'études orientales*, N° 46, 19-42. JSTOR.
- Edarhoubi M. (2019). *Les politiques de formation aux langues étrangères en Libye, à l'exemple du français (1969-2016) : enjeux didactiques et de société en contexte de transition nationale et d'ouverture internationale* [Thèse de doctorat, Université de Nantes].
- Ellis R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. OUP Oxford.
- Endrizzi L. (2010). *La mobilité étudiante, entre mythe et réalité, Dossier d'actualité de VST, N° 51, février, Institut Français de l'Éducation*, 1-25. Disponible sur : <http://perso.ens-lyon.fr/laure.endrizzi/?p=31>
- Fantognon C. X. (2015). *Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES : cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin. Entre contextualisation, réflexivité et médiation* [Thèse de doctorat, Sorbonne Paris Cité en cotutelle avec l'Université d'Abomey-Calavi (Bénin)].
- Fellegi I. (2010). *Méthodes et pratiques d'enquête*. In Statistique Canada. <https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=12-587-x2003001-fra&op=pdf&app=Library>
- Fenneteau H. (2007). *Enquête entretien et questionnaire* (2. éd). Dunod.
- Ferry G. (2003). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Dunod.
- Fshika K. (2018). *Les pratiques de transmission à partir d'un manuel de français langue étrangère en contexte libyen : analyse des stratégies de reformulation des consignes et du style professoral* [Thèse de doctorat, Paris III Sorbonne-Nouvelle].
- Galand B. & Frenay M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : Impact, enjeux et défis*. Presses universitaires de Louvain.
- Galisson R. & Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Gardner H. & Hatch T. (1989). Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, N° 18(8), 4-10.

- Gérard F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, N° 24(2-3), 53-77.
- Gérard F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, N° 20(3), 13-33.
- Gérard M. & Voin M. (2013). La mobilité étudiante et ses conséquences pour l'internationalisation du marché du travail. In *Reflets et perspectives de la vie économique*, 61-79. De Boeck Université.
- Germain C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- Germain C. & Séguin H. (1998). *Le point sur la grammaire*. CLE International.
- Godchot J. E. (1957). *Les constitutions du Proche et du Moyen-Orient*. Sirey.
- Gossot B., Arénilla L., Roussel M.-P. & Rolland M.-C. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* (3. éd). Bordas.
- Goutéraux P. & Chini D. (2008). *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères : travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly*. Ophrys.
- Granger S. & Paquot M. (2010). Customising a general EAP dictionary to meet learner needs. In *eLexicography in the 21st century : New challenges, new applications*, 87-96. Presses Universitaires de Louvain.
- Guendouz-Benammar N. (2017). La formation des enseignants de FLE : profils et professionnalisation dans les ENS en Algérie. In *La formation initiale des enseignants de français langue étrangère*, 99-108. EME éditions.
- Guittet A. (1998). *Développer les compétences : par une ingénierie de la formation*. ESF éditeur.
- Haimzadeh P. (2011). *Au cœur de la Libye de Kadhafi*. JC Lattès.
- Hamez M.-P. (2006). Créer une BD en classe de français langue étrangère. In *La Bande Dessinée : Vol. N° 4*, 53-59.
- Heckman J. J. (2010). The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program, In *Journal of Public Economics*, Vol. 94, p. 114–128.
- Hidden M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture - Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette FLE.
- Hillau B. (1987). Compétence et sémiologie de l'action. In *Analyse des contenus d'activité*, 101-111. Cereq.

- Hilton H. (2009) *Théories d'apprentissage et didactique des langues, La Clé des Langues*. Consulté sur : <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/didactique/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues>.
- Holtzer G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et des pratiques : de la langue aux métiers. *Le français dans le monde. Recherches et applications, Spécial*, 08-24.
- Høstmark A.-L. (1995). Formation initiale : quels objectifs ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres, N° 06*, 55-59.
- Houari L. (1997). Centre de ressources multimédia : des choix aux stratégies. *Le Français dans le monde, N° 288*, 58-60.
- Hourst B. & Latyk O. (2008). *Au bon plaisir d'apprendre* (3e édition). InterÉditions.
- Houssaye J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : Vol. 1 vol.* (3. Ed). Peter Lang.
- Hurtado Albir A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR : traduction, terminologie, rédaction, 21(1)*, 17-64. Consulté sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029686ar.pdf>
- Ibrahim A. (2012) Les conditions administratives, économiques et sociales au Fezzan sous l'administration militaire française (1943-1956), In *Une histoire méconnue : les relations libyo-françaises au Fezzan de 1943 à 1956*. 89-103. Cérès éditions.
- Janitza J. (2018). La formation des enseignants de langues vivantes étrangères dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. In *Babel en éducation : Linguistique allemande et didactique des langues*, 245-258. Presses Sorbonne Nouvelle.
- Jardou A. (2018). *Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas des apprenants primo-arrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE*. [Thèse de doctorat, Grenoble Alpes].
- Jolion J.-M. (2011). *Mastérisation de la formation initiale des enseignants enjeux et bilan*. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Consulté sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000624.pdf>
- Kaufmann J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3. éd). Armand Colin.
- Kelly M., Grenfell M., Allan R., Kriza C. & McEvoy W. (2004). *Profil Européen pour la Formation des Enseignants de Langues Étrangères (PEFELE)–un cadre de référence*. Commission Européenne : Direction Générale de l'Éducation et la Culture.

- Klinkenberg J.-M. (1994). *Des langues romanes : introduction aux études de linguistique romane*. Duculot.
- Lacoste Y. & Lacoste C. (1991). *L'état du Maghreb*. La Découverte.
- Lafrance P. (1968, octobre). Malgré la prépondérance anglo-saxonne, la place qu'occupera la culture française dépendra de l'évolution des relations entre les deux pays. *Le monde diplomatique*, 3.
- Lang V. (2002). Un monde composite, In *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?*, 91-111. De Boeck Université.
- Larcher P. (2001). Le parler des Arabes de Cyrénaïque vu par un voyageur Marocain du XIII^e siècle. *Arabica*, N° 48(3), 368–382.
- Lasagabaster D. (2006). Les attitudes linguistiques : un état des lieux. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, N° 144(4), 393-406.
- Lasnier F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Latour M. (2014). *Descriptif des actions menées par le CIEP « Libye »*, [État des lieux]. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires (CRID) de CIEP, 1-7.
- Le Boterf G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Ed. d'Organisation.
- Le Boterf G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences (5ème)*. Ed. d'Organisation.
- Le Boterf G. (2010). *Repenser la compétence : pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Eyrolles-Editions d'Organisation.
- Legendre R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, DL 2005.
- Leplat J. (2001). Compétences individuelles, compétences collectives, In *Compétences collectives au travail*, Vol. 6, 47-73. L'Harmattan.
- Lerbet G. (1992). Écriture et formation des enseignants : problèmes pédagogiques et cognitifs dans les nouvelles sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, N° 12(1), 21-32.
- Leseur E. (2017). *Quelles sont les caractéristiques et les pratiques éducatives des universités populaires françaises ? : Étude analytique et pédagogique en Île-de-France*. Editions Edilivre.
- Létourneau J. (2006). *Le coffre à outils du chercheur débutant : guide d'initiation au travail intellectuel*. Boréal.
- Lévy-Bruhl L. & Keck F. (2014). *L'expérience mystique et les symboles chez les primitifs*. Dunod.
- Lison C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, N° 2(1), 15-27.

- Makaya A. (2013). *La formation initiale des enseignants au Gabon quels effets sur les conceptions de futurs enseignants de trois cohortes successives ?* Presses Universitaires de Louvain.
- Malglaive G. (1996). Apprentissage. Une autre formation pour d'autres ingénieurs. *Formation Emploi*, N° 53(1), 85-99. Consulté sur : <https://doi.org/10.3406/forem.1996.2151>
- Mallet C. (2013). Geste de la langue et corps du sujet. Une approche humaniste centrée sur le corps en didactique des langues. In *L'intime et l'apprendre : la question des langues vivantes*, 81-132. Peter Lang.
- Mangiante J.-M. & Cavalla C. (2016). *Points Communs – Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*. CCIP – Centre de langue.
- Mangiante J.-M. & Parpette C. (2004). *Le français sur objectif spécifique de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- Mangiante J.-M. & Parpette C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. PUG.
- Mangiante J.-M. & Parpette C. (2012). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie, Gerflint*, N° 15, 147-166.
- Manzano F. & Krier F. (1999). *Langues du Maghreb et du sud-méditerranéen*. Presses Universitaires de Rennes.
- Maréchal I. (2010). Mobilité étudiante et enseignement du français langue étrangère (FLE) ; In *La langue française : de rencontres en partages Quatrièmes Lyriades de la langue française*, 151-157. Presses Universitaires de Rennes.
- Maulini O. & Perrenoud P. (2009). La structure des savoirs dans un curriculum de formation. In *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? : quelles tensions ? quelles modalités ? quelles conditions*, 53-76. De Boeck Supérieur.
- Martel A. (2016). *La Libye des Ottomans à Da'ech: 1835-2016*. L'Harmattan.
- Medhat-Lecocq H. (2017). *Arabe standard et variations régionales : quelle(s) politique(s) linguistique(s) ? : quelle(s) didactique(s) ?* Editions des Archives contemporaines.
- Meunier D. (2018). Apprendre les langues durant un séjours ERASMUS : la compétence plurilingue entre normes et pratiques. In *Perspectives plurilingues en éducation et formation : des représentations aux dispositifs*, 51-74. Presses universitaires de Rennes.
- Millot S. (2007). *L'enquête de satisfaction guide méthodologique*. AFNOR.
- Mohib N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel. *Formation emploi*, N° 114(2), 55-71.

- Molinié M. (2007). Mobilité internationale et activité formatrice du sujet plurilingue. In *Revue de la SJDF (Société Japonaise de Didactique du français)*, 215-238. Disponible sur : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474585>
- Mondada L. (2008). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle. *Cahier de l'Université de Perpignan*, N° 37, 78-109.
- Mounin G. (2004). *Dictionnaire de la linguistique* (4. éd). PUF.
- Mourlhon-Dallies F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.
- Mucchielli R. (2016). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. ESF éditeur.
- Muller C. & Delorme V. (2014). Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignement de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants. *Le français dans le monde Recherches et applications*, N° 56, 33-47. <https://doi.org/Paris>, FIPF CLE International.
- Muller F. (2017). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent : le développement professionnel des enseignants*. ESF Sciences Humaines.
- Muller F. (2019). *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant, même débutant* (6. éd, revue et augmentée). l'Étudiant.
- Murphy-Lejeune E. (2003). *L'étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*. Didier.
- Narcy-Combes J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Ophrys Editions.
- Narcy-Combes J.-P. (2013). De la responsabilité épistémologique à un contrat social. In *Éthique et politique en didactique des langues : autour de la notion de responsabilité*, 113-130. Didier.
- Narcy-Combes J.-P. (2018). Didactique des langues : de nouvelles conceptions. *Etudes en Didactique des Langues (EDL)*, 30, 9-35.
- Narcy-Combes J.-P. & Narcy-Combes M.-F. (2014). Intégrer de nouvelles données dans la formation des enseignants. In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad, *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, 387-398. Riveneuve éditions.
- Narcy-Combes J.-P. & Narcy-Combes M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues relier théorie et pratique, Relier théorie et pratique*. Didier.
- Narcy-Combes M.-F. (2005). *Précis de didactique devenir professeur de langue*. Ellipses.
- Naudy G. (2005), *Enseigner et former*. Consulté sur : https://www.meirieu.com/FORUM/enseigner_former_naudy.pdf

- Newby D., Alan R., Fenner A.-B., Jones B., Komorowska H. & Soghikyan K. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langue en formation initiale (PEPELF) : un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues : European centre for modern languages*. éd. du Conseil de l'Europe.
- Nouailhat R. (2014). Fait religieux, laïcité et enseignement. *Le Langage et l'homme*, XLIX2(2), 169-179.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Editions OCDE.
- OCDE. (2006). *Analyse des politiques d'éducation 2006 Regards sur l'enseignement supérieur : Regards sur l'enseignement supérieur*. OECD Publishing.
- OF. (2007, juillet 3). Le retour du français dans les écoles libyennes. *Ouest-France*, 2.
- Oger E. (2014). L'enseignement-apprentissage de l'écrit argumenté dans le domaine du FOA : résultats d'une enquête réalisée auprès d'étudiants Erasmus. *Le Langage et l'homme*, XLIX1(1), 119-125.
- O'Malley J. M. & Chamot A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Pain A. (2003). *L'ingénierie de la formation : État des lieux*. L'Harmattan.
- Palmieri T. (2015). *Étude comparative de l'administration militaire de l'Italie et de la France au Fezzan libyen. : Un cas de modèle colonial en continuité (1930-1951)* [Thèse de doctorat, Aix-Marseille].
- Papalia D., Olds S., Feldman R. & Bève A. (2010). *Psychologie du développement humain* (7. éd). Chenelière McGraw-Hill.
- Paquay L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?. *Recherche et formation*, N° 16, 7-38.
- Parmentier C. (2012). *L'ingénierie de formation*. Eyrolles-Éd. d'Organisation.
- Paugam S. (2014). *L'intégration inégale : force, fragilité et rupture des liens sociaux* (1. éd). Presses universitaires de France.
- Pereira C. (2010). *Le parler arabe de Tripoli (Libye)*. Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.
- Peris E. (2010). L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement ? In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, 101-118. Éditions Maison des langues.

- Périsset D. (2007). Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande. In *Des compétences pour enseigner : de l'objet social à l'objet de recherche*, 87-104. Presses Universitaires.
- Perkins D. N. (1995). L'individu plus, une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, N° 111, 57-71.
- Perrenoud P. (1991). La place de la recherche dans la formation des enseignants. Colloque organisé à l'INRP du 25 au 27 octobre 1990. *Recherche et formation*, N° 9(1), 91-121.
- Perrenoud P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. In *Savoirs et savoir-faire* (p. 73-88). Nathan.
- Perrenoud P. (2000). Questions autour des compétences. In *Quel avenir pour les compétences ?* (1. éd, p. 175-185). De Boeck Université.
- Perrenoud P. (2001b). Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau. In *Professores de Português : Quem somos ? Quem poderemos ser ?*, 47-54. APP/ESEL.
- Perrenoud P. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck Université.
- Perrenoud P. (2015). *Préparer en formation initiale à développer des compétences tout au long de la vie* (p. 97-113). De Boeck.
- Piaget J. (1972). *Epistémologie des sciences de l'homme*. Gallimard.
- Piaser A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école : Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur* [Thèse de doctorat, Toulouse 2].
- Pinta P. (2006). *La Libye*. Karthala.
- Pinto C. (2013). *Mobilité sociale et mobilité internationale d'étudiants étrangers : Trajectoires de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris, New York et Boston*. [Thèse de doctorat, Paris Est].
- Plante J. & Bouchard C. (1998). La qualité. Sa définition et sa mesure. *Érudit*, N° 47(1-2), 27-61.
- Pluskwa D., Willis D. & Willis J. (2010). L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, 205-231. Éditions Maison des langues.
- Porcher L. (1987). *Champs de signes : états de la diffusion du français langue étrangère*. Didier : CREDIF.

- Porcher L. (1990). L'évaluation des apprentissages en langue étrangère. In *Études de Linguistique Appliquée, N° 80*, In *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*, 5-38. Didier érudition.
- Porcher L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères* (1. éd.). Hachette.
- Porquier R. (1989). Quand apprendre, c'est construire du sens. *Le français dans le monde Numéro spécial, Numéro spécial*, 123-136.
- Postic M. (2001). *La relation éducative*. Presses universitaires de France.
- Pothier M. & Rodrigues C. (1999). Analyse de Les technologies et l'enseignement des langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Vol. 2, N° 1*, 69-73.
- Puren C. (2007). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Didier.
- Quitout M. (2007). *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb des origines à nos jours : l'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye* (Nachdr.). L'Harmattan.
- Raemdonck, D. V. (2000). Le français comme compétence transversale : échec d'une procédure acquisitionnelle ? In *La maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur*. De Boeck Université.
- Raynal F., Rieunier A. & Postic M. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10. éd). ESF éditeur.
- Rémon J. (2013). Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 77-95.
- Rey B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes*. De Boeck.
- Richterich R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette.
- Robert J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE: prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues* (Nouvelle éd. revue et augm). Ophrys.
- Robert J.-P. & Rosen E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Ophrys.
- Roegiers X. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel*. De Boeck.
- Romelaer P. (2005). L'entretien de recherche. In *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, 102-134. De Boeck.

- Ruano-Borbalan J.-C. (1993avril). Une notion clef des sciences humaines. *Sciences humaines*, N° 27.
- Rubin J. (1975). What the « good language learner » can teach us. *TESOL Quarterly*, N° 9, 41-51.
- Rubin J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International.
- Ryan R. M. & Deci E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, N° 55, 68-78.
- Salam P. (2014). Intégrer un projet d'échanges en ligne à l'université : quels apports pour la formation de futurs enseignants de FLE compétents ? In *Donner du sens à l'apprentissage du FLE avec les technologies numériques actes des rencontres [de l'Association de didactique du français langue étrangère] en mars 2013 à l'AF de Paris et en octobre 2013 à l'Université Stendhal de Grenoble*, 80-93. ASDIFLE.
- Salman A. (2011). *L'enseignement du français en Libye : réalités et perspectives d'avenir*. Univ Européenne.
- Saussez F. & Paquay L. (1994). *La co-évaluation en question (s). Le point de vue de l'étudiant écartelé entre apprendre et réussir*, Nivelles : ICADOP, Doc. DPF-94.02, 72.
- Schmitz J. & Frenay M. (2013). La persévérance en première année à l'université, Rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. In *Persévérer et réussir à l'Université*. Presses Universitaires de Louvain.
- Singly F. de. (2012). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* (3. éd). Armand Colin.
- Socket G. (1997). *Contribution à la définition des stratégies d'apprentissage : acquisition des langues étrangères : application à un public d'élèves ingénieurs apprenant l'anglais* [Thèse de doctorat, Nancy 2].
- Soubrié T. (2014). Des enseignants en activité travaillent de concert avec des enseignants novices pour élaborer des scénarios pédagogiques : quelles sont leurs motivations ? In *Donner du sens à l'apprentissage du FLE avec les technologies numériques actes des rencontres [de l'Association de didactique du français langue étrangère] en mars 2013 à l'AF de Paris et en octobre 2013 à l'Université Stendhal de Grenoble*, 108-121. ASDIFLE.
- Springer C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Ophrys.
- Stronge J. & Tucker P. (2017). *Handbook on Teacher Evaluation : Assessing and Improving Performance*. Routledge.

- Stroumza J. (1997). Ingénierie de la formation, une démarche pour concevoir, analyser, évaluer la formation. *Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, N° 82, 89-115.
- I.G.A.E.N.R (2005). *Les conditions d'inscription et d'accueil des étudiants étrangers dans les universités*. (N° 2005-023). I.G.A.E.N.R. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté sur : <https://www.education.gouv.fr/les-conditions-d-inscription-et-d-accueil-des-etudiants-etrangers-dans-les-universites-41225>
- Tagliante C. (2006). *La classe de langue* (Nouvelle édition). CLE International.
- Taine-Cheikh C. (1978). *L'arabe médian parlé par les arabophones de Mauritanie* [Thèse de doctorat, Paris V - René Descartes].
- Ṭarābulusī M. (2012). قصة شعب كفاح وماسة (Traduit : *Histoire d'un peuple, lutte et malaise*). وزارة الثقافة و المجتمع المدني (Ministère de la culture et de la société civile (Libye)).
- Tardif J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Chenelière-éducation.
- Tarrier J.-M. (2014). Contribution à l'étude de l'arabe parlé formel : Un essai méthodologique pour une analyse variationniste. In *Développements récents en linguistique arabe et sémitique*, 93-120. Presses de l'Ifpo.
- Théberge M. (2000). *Former à la profession enseignante*. Logiques.
- Tochon F. V. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Nathan pédagogie.
- Tolas J., Patricia K.-B., Elisabeth S., Dominique A.-D. & Carras C. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. CLE International.
- Troger V. (2003). Des identités professionnelles à l'épreuve du changement : les formateurs de renseignement technique et professionnel en IUFM. *Revue française de pédagogie*, N° 142, 79-88.
- Trouillon J.-L. (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*. Presses universitaires de Perpignan.
- Véronique D. (2000). Recherche sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères. *Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition, Etudes de linguistique appliquée*, N° 120.
- Viau R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2. éd). De Boeck.
- Vion R. (2000). *La communication verbale analyse des interactions*. Hachette supérieur.
- Vrignaud P. & Bernaud J.-L. (2005). *L'évaluation des intérêts professionnels*. Mardaga.
- Vygotski L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*.

- Waardenburg J. (1966). *Les universités dans le monde arabe actuel : documentation et essai d'interprétation*, Vol. 1-2. Mouton.
- Xue L. (2016). *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues : une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère* [Thèse de doctorat, Paris III Sorbonne-Nouvelle].
- Xue L. & Narcy-Combes J.-P. (2019). L'observation des pratiques enseignantes effectives en relation avec les apprentissages dans des contextes spécifiques et différents pour former les enseignants : approches compréhensives et plurielles. *Relais 5, publication du LERIC-Urac N° 57, Université Chouaïb Doukkali, El Jadida, Maroc*, 97-144.
- Xue L. & Ramona S. (2015). Interaction en formation des enseignants de langue. Sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, N° 12(3)*.

Les références non citées dans le texte

- Ardouin T. (2013). *Ingénierie de formation : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Dunod, DL 2013.
- Barbot M.-J. & Rosen-Reinhardt E. (2007). Élaboration d'un processus d'auto-évaluation et outillage en formation d'enseignants au niveau master. *Les Cahiers Théodile, N° 8*, 101-126
- Beacco J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours / Jean-Claude Beacco*. Hachette.
- Berchoud M. (2007). Vers un référentiel de compétences pour les enseignants en FLSFLE : Langue, culture, relations...en France - et au Québec ? *AQEFLS, N° 26(2)*, 66-81.
- Boulet A., Jacques C. & Lorraine S. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Presses de l'Université du Québec.
- Causa M. (2014). Autour de la notion de « savoirs enseignants » en didactique des langues. In *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* 141-152. Riveneuve éditions.
- Chabanal D. (2007). L'apport de la sociolinguistique développemental pour l'apprentissage de l'oral. In *Didactique du français, le socioculturel en question*, 48-60. PU de Lille.
- Cicurel F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. CLE international.
- Dalgalian G. (2003). *L'apprentissage et l'enseignement des langues dans le contexte des villes jumelées*. Council of Europe.

- Ennafaa R. & Paivandi S. (2008). *Les étudiants étrangers en France : enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie*. La Documentation française, DL.
- Etienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., Perrenoud P. (2015). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*. De Boeck.
- Fabre M. (2015). *Penser la formation*. Éd. Fabert.
- Fave-Bonnet M.-F. (2010). *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en question*. Editions. L'Harmattan.
- Fédération internationale des professeurs de français. (2017). *La formation initiale des enseignants de français langue étrangère*. EME éditions.
- Girard D. (1981). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. A. Colin.
- Grosbois M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. PUPS.
- Grosbois M. (2015). S'approprier le numérique : réussite ou échec ? Pour qui, pourquoi, comment ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXXIV N° 2, pagination en cours.
- Juppé A. (2011, décembre 16). Intervention d'Alain Juppé à l'Université de Tripoli. *NewsPress (français)*, p.3.
- Mangiante J.-M. (2017). Discours et action(s) en milieu professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU. In *Le français en contextes : Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*. Presses universitaires de Perpignan.
- Michel Q., Mansour S. & Nicole K. (2003). *L'enseignement du français langue étrangère dans les pays méditerranéens*. L'Harmattan.
- Mourlhon-Dallies F. (2006). Du français sur objectifs spécifiques au français langue professionnelle : *Apprendre le français dans un contexte professionnel, Actes des rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF)*, 29-32.
- Liétard B. (2014). *Être formateur : identifier des incontournables, se professionnaliser*. Chronique sociale.
- Lemeunier V. (2005). *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*. Consulté sur : <http://www.francparler-oif.org/pour-lenseignant/les-articles/2645-elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique.html>
- Perrenoud P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, XXVI. (3), 543-562.

- Perrenoud P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant professionnalisation et raison pédagogique*. ESF éditeur.
- Porcher L. (2015). *Les Auto-apprentissages*. FeniXX.
- Puren C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, Vol. XXIII N° 1*, 10-26.
- Riachi M. (2006). *Les interactions verbales en classe de français au Liban : analyse des stratégies communicatives d'enseignement et d'apprentissage* [Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Université Libanaise].
- Robert J.-P., Rosen É. & Reinhardt C. (2011). *Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette.
- Roussi M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français* [Thèse de doctorat, Paris III Sorbonne-Nouvelle].
- Savoie Zajc L., & Karsenti T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Schneuwly B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In *Le virage réflexif en éducation*, 73-91. De Boeck.
- Seppo E. (2002). Une approche communicative de la grammaire. *Le français dans le monde Numéro spécial 2*, 10-11.
- Siino, F. (2003). Sciences, savoirs modernes et évolutions des modèles politiques. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée, N° 101-102*, 9-28.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the Good Language Learner? *Modern Language Review, N° 31*, 304-318.
- Thémines J.-F. & Le Guern A.-L. (2012). Enregistrer l'expérience : écriture en formation de formateurs débutants. In *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* 155-175. Presses Universitaires de Nancy.
- Tuvi P. (2015). *Le Maghreb dans son contexte international : comprendre les affaires, les usages et les mentalités au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*. Dauphin.
- Vermersch P. (2004). Aide à l'explication et retour réflexif. *Education permanente, N° 160*, 71-80.
- Veronique D. (2007). L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères. *Le Français dans le monde : recherches et applications, N° 41*, 96-105.
- Zarate G., Cain A. & Groupe ALDIDAC Cergy V. (2006). *L'entretien ses apports à la didactique des langues*. Le manuscrit.

Table des matières

Introduction	10
PARTIE I : CADRE CONTEXTUEL ET CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	17
Chapitre 1. Le contexte géopolitique et linguistique de la Libye	18
1.1 Aperçu chronologique des périodes importantes de l’histoire libyenne	18
1.1.1 De la période préislamique à l’arrivée de l’Islam	18
1.1.1.1 La Libye grecque	19
1.1.1.2 La Libye Romaine.....	19
1.1.1.3 L’arrivée de l’Islam en Libye	19
1.1.2 L’empire ottoman en Libye.....	20
1.1.2.1 Gouvernance par la Sublime Porte ottomane.....	20
1.1.2.2 Fin de la dynastie Qaramali et retour à la source.....	20
1.1.3 De la domination italienne à l’administration franco-britannique.....	21
1.1.3.1 Province italienne	21
1.1.3.2 Les années de guerre 1940-1945	23
1.1.3.3 L’administration franco-britannique	23
1.1.4 Le processus de l’indépendance à nos jours	24
1.1.4.1 Royaume-Uni de Libye (1951-1969).....	24
1.1.4.2 Du Royaume à la république (1969-2011).....	24
1.1.4.3 Perspectives actuelles (février 2011 à nos jours).....	25
1.2 Situation sociolinguistique, éducative et positionnement culturel	26
1.2.1 L’arabe aux multiples facettes et les langues régionales	26
1.2.1.1 La langue arabe et ses variétés linguistiques	27
1.2.1.2 Le berbère.....	32
1.2.1.3 Le tabaoui et le zaghawa	34
1.2.2 L’enseignement des langues étrangères en Libye	35
1.2.2.1 L’anglais, première langue étrangère.....	36
1.2.2.2 La langue française	37
1.2.2.3 Le statut de l’italien	39
1.2.3 Les structures francophones dédiées à l’enseignement du français en Libye	42
1.2.3.1 L’Institut Français.....	42
1.2.3.2 Le lycée français de Tripoli	44
1.2.4 Le multilinguisme : une plus-value linguistique régionale et internationale pour le pays.....	44

1.2.4.1	La Ligue arabe et positionnement Maghreb/Mashrek.....	45
1.2.4.2	La Cen-Sad et l'union africaine	46
1.2.4.3	Libye identité méditerranéenne (5+5)	48
Chapitre 2.	L'enseignement en Libye.....	51
2.1	Aperçu institutionnel	51
2.1.1	Le Ministère de l'éducation et des études supérieures.....	51
2.1.2	Le système éducatif libyen	52
2.1.2.1	L'enseignement de base.....	54
2.1.2.2	L'enseignement secondaire (Lycées professionnels et classiques).....	54
2.1.2.3	L'enseignement universitaire et supérieur	55
2.1.3	Le Centre national d'assurance qualité et d'accréditation des établissements d'enseignement et de formation (CNAQA)	60
2.2	L'univers formatif : universitaire et/ou extra-universitaire.....	61
2.2.1	Statut et formation des enseignants de FLE	61
2.2.1.1	Fondements de la formation dispensée.....	62
2.2.1.2	Formation universitaire	62
2.2.1.3	Mobilité formative.....	63
2.2.2	L'Université de Tripoli (UT)	67
2.2.3	La faculté des langues (FDL).....	67
2.2.3.1	Missions et objectifs	68
2.2.3.2	Conditions d'accès et organisation de l'année universitaire.....	69
2.2.3.3	Système d'évaluation	70
2.3	Enseignement au département de français de l'Université de Tripoli (DFUT)	71
2.3.1	Le profil des futurs enseignants de FLE	72
2.3.1.1	Caractéristiques individuelles et sociales.....	73
2.3.1.2	Profil motivationnel.....	73
2.3.2	Modes de recrutement des enseignants dans les universités libyennes	74
2.3.2.1	Admission sur concours.....	74
2.3.2.2	Admission universitaire au cas par cas.....	74
2.3.3	Principales disciplines et tâches des enseignants recrutés	75
2.3.4	Les programmes en formation initiale	76
2.3.4.1	Contenus de la formation initiale 1997-2005.....	76
2.3.4.2	Contenus de la formation initiale 2010-2020.....	78
2.3.5	Description du programme.....	79
2.3.5.1	Bref aperçu de la structure des enseignements.....	79

2.3.5.2	Le manuel utilisé.....	80
2.3.5.3	Organisation des enseignements	81
2.3.5.4	Description de la première année (S1 et S2).....	83
2.3.5.5	Description de la deuxième année (S3 et S4).....	85
2.3.5.6	Description de la troisième année (S5 et S6)	87
2.3.5.7	Description de la quatrième année (S7 et S8).....	89
2.3.6	Analyse et évaluation du programme	91
2.3.6.1	Niveau linguistique	92
2.3.6.2	Niveau pédagogique	93
2.3.6.3	Niveaux professionnel et institutionnel	95
2.3.6.4	Niveau de la progression	96
2.3.6.5	Le manuel	98
2.3.6.6	L'évaluation de la qualité du programme	99
PARTIE II : ENJEUX DES PROGRAMMES DE PREPARATION ET DE FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUES		103
Chapitre 3. La formation des enseignants de langues : enjeux institutionnels, professionnels et personnels		104
3.1	Formation initiale : quelle implication ?.....	105
3.1.1	La formation initiale : enjeux politiques et professionnels	106
3.1.2	La formation des enseignants à l'université	107
3.1.3	La dimension « adulte » du formé.....	109
3.1.3.1	Orientation spécifique de la formation	110
3.1.3.2	La prise en charge de l'apprentissage	111
3.2	Les aspects de la formation des enseignants d'une langue étrangère.....	111
3.2.1	Principes et finalités.....	112
3.2.1.1	Apports et représentations	112
3.2.2	Démarche de formation personnelle et de mutation professionnelle.....	116
3.2.3	Construction/co-construction des savoirs.....	118
3.2.3.1	Démarche de co-construction collaborative	119
3.2.3.2	Entraînement, stage et retour réflexif.....	120
3.3	La formation continue en langues	121
3.3.1	La formation continue : processus d'un développement professionnel.....	122
3.3.2	Les caractéristiques de la formation continue en langues	122
3.3.3	Les stratégies de formation continue en langues.....	123

3.3.4	Formation continue : un levier permettant de construire des compétences professionnelles.....	124
3.4	Formation extra-institutionnelle	126
3.4.1	Le principe de « mobilité » et ses éléments	127
3.4.1.1	Les enjeux de la mobilité	127
3.4.1.2	Les aspects influents de la mobilité.....	129
3.4.2	Implication individuelle.....	129
3.4.2.1	Les étapes préparatoires	130
3.4.2.2	Un équilibre déterminant à trouver	131
Chapitre 4.	Aspects humains et spécificité dans la formation en langues.....	134
4.1	Principaux acteurs dans la formation à l'enseignement des langues.....	134
4.1.1	Un métier à deux logiques	134
4.1.2	L'enseignant / le formateur	136
4.1.3	L'apprenant : origine et pluralisme du terme.....	140
4.2	Enjeux de la qualité dans la formation des enseignants de langues	141
4.2.1	Comment gérer la progression dans l'enseignement des langues ?	142
4.2.2	Facteurs impliqués dans l'évolution de la progression en formation des FELs	143
4.2.2.1	Outils et éléments de base à évaluer	144
4.2.2.2	L'évaluation en ingénierie de formation	145
4.2.2.3	Temps d'évaluation en formation	146
4.2.2.4	Pratique de l'évaluation et résistances	147
4.2.2.5	Création d'un environnement propice à l'apprentissage du métier et à l'autonomisation	148
4.2.2.6	Quelles stratégies pour apprendre et se former ?	154
4.2.2.7	Motivation et affect.....	158
4.2.3	Compétences à acquérir par le FELs	164
4.2.3.1	Ce qu'est une compétence... ..	165
4.2.3.2	Compétence ou performance	167
4.2.3.3	Place de la performance par rapport à la compétence	169
4.2.4	Pour conclure.....	172
4.3	Formation au Français sur Objectif Universitaire (FOU).....	172
4.3.1	Utilité et pertinence du FOU à l'heure de la mondialisation.....	173
4.3.2	Différentes étiquettes pour une continuité méthodologique et théorique : FOS/ FOU/ FLE/ FLM	174
4.3.3	Former en FOS, c'est... ..	177

4.3.4	Former au FOU : attractivité commerciale ou nécessité professionnelle	180
4.3.4.1	Habilités à développer en FOU	181
4.3.4.2	FOU : répertoire générique et implication	184
4.4	Discussion conclusive : les effets du contexte sur le positionnement théorique du chercheur	186
4.4.1	Les problèmes sociaux	187
4.4.2	Les problèmes politiques	188
4.4.3	L'accès au savoir	189
4.4.4	L'organisation du programme	192
PARTIE III : DU DISPOSITIF D'ENQUÊTE AUX PRECONISATIONS POUR UNE FORMATION		
CONTEXTUALISEE		194
Chapitre 5. Présentation du dispositif d'enquête		195
5.1	Les objectifs de l'enquête	195
5.2	La population enquêtée, ses caractéristiques et la langue utilisée	196
5.2.1	Profil des informateurs	196
5.2.2	Parcours universitaire des répondants	197
5.2.3	Langue utilisée pour l'enquête	197
5.3	Choix méthodologique et limites du protocole d'enquête	198
5.3.1	Passation du questionnaire	199
5.3.2	Les entretiens	202
5.3.3	Limite du protocole d'enquête	203
Chapitre 6. L'enquête par questionnaire		204
6.1	Objectifs du questionnaire	205
6.2	Conception du questionnaire	205
6.3	Composition du questionnaire	206
6.3.1	Données biographiques et profil des enseignants	207
6.3.2	Études et formation initiale en Libye	207
6.3.3	Formation continue et poursuite des études à l'étranger	209
6.3.4	Pratique pédagogique en classe	211
6.4	Analyse des résultats	214
6.4.1	Données biographiques et profil des enseignants	214
6.4.2	Études et formation initiale en Libye	217
6.4.3	Développement professionnel et poursuite des études à l'étranger	227
6.4.4	Pratiques pédagogiques en classe	236
6.5	Exploitation des résultats obtenus	260
6.5.1	Les TICE : entre intégration timide et outils inappropriés à l'enseignement des langues	261

6.5.2	Les enjeux de la mobilité étudiante et formative.....	261
6.5.2.1	Formation continue et stages de perfectionnement	262
6.5.2.2	Poursuite des études supérieures en France	262
6.5.3	Carences des programmes de formation initiale	264
6.5.4	Posture enseignante et place de la LM.....	266
6.5.5	Le DFUT et le potentiel technologique en formation initiale	268
Chapitre 7.	Les entretiens.....	270
7.1	L'entretien semi-directif	270
7.2	Rappel de positionnement méthodologique des entretiens.....	271
7.3	Profil des interviewés.....	272
7.4	Objectifs et thèmes des entretiens.....	273
7.5	Préparation, modalité et déroulement des entretiens	275
7.6	Mode de transcription des entretiens.....	276
7.7	L'analyse des résultats	277
7.7.1	Principaux thèmes des entretiens.....	279
7.7.2	Fiche et analyse par individu.....	280
7.8	Résultats des entretiens	293
7.9	Analyse croisée et discussion.....	295
7.10	Conclusion de l'analyse croisée	300
Chapitre 8.	Proposition : programmes de formation adaptés au contexte libyen.....	302
8.1	Introduction	302
8.2	Le bagage indispensable aux futurs diplômés des universités libyennes.....	303
8.2.1	La maîtrise des compétences didactiques	304
8.2.2	La mobilité étudiante	305
8.2.3	La technologie numérique au service de l'enseignement libyen.....	306
8.3	Organisation des objectifs en fonction des effets attendus	307
8.4	Spécificités du contexte	308
8.5	Préalables à l'action : état des lieux, modalité de l'action et rappel de la problématique	310
8.5.1	Présentation rapide de formations déjà existantes et de leurs effets.....	311
8.5.2	Prescripteurs de l'action, Université, Ministère de l'enseignement.....	315
8.5.3	Effets attendus, finalités	316
8.5.4	Pilotage de l'action, évaluation de l'action (bilans)	316
8.6	Ingénierie de formation : dispositif pour une formation des enseignants en didactique du FLE en Libye (Actions).....	317
8.6.1	Conception de l'action	318

8.6.1.1 Descriptif et planification.....	318
8.6.1.2 Les modalités de formation	320
8.6.1.3 Objectifs détaillés.....	322
8.6.2 Mise en œuvre de l'action	323
8.6.2.1 Préparation : mise en place technique et humaine.....	323
8.6.2.2 Animation : choix des approches pédagogiques en fonction des contenus et unités d'enseignement.....	323
8.6.3 Quelles évaluations ?	347
Conclusion générale	350
Références bibliographiques.....	356
Table des matières	377
Index des auteur·e·s	382
Listes des tableaux, figures et schémas	385
Table des sigles et des abréviations	387

Index des auteur·e·s

A	
Abdul-Mannan	107
Abu-Absi.....	29
Abu-Hanak.....	139
Addih	145
Aguilar Rio.....	119, 136
Albergoni	26, 34
Albero	139, 218
Albert M.-C.....	221
Al-Hasayisi	35
Almérás	183
Arnold	74, 160, 162, 163
Arnold-Morgan	162, 163
ASDIFLE.....	162
Asselah-Rahal	127
Auger	347
Auzanneau.....	113
Avenel.....	22

B	
Baccouche.....	27
Baillauquès-Breuse	115, 160
Ballatore.....	47, 126, 127
Baluteau	138, 139, 426
Bange	195
Barbier	165, 167, 168, 171
Barbot.....	144, 154
Bardin.....	14, 199, 214
Barkat.....	29, 30
Baroin.....	34
Barthélémy.....	65
Beaud	270, 273
Beillet.....	150, 180
Bellenger.....	169
Bengaillel	37, 54
Berchoud.....	107, 159, 162
Bergna	39
Bernaude	367
Berthier	201, 205, 273, 277
Bertin	143
Bertocchini.....	158
Bian.....	127
Billaud-Viallon	152
Blanchet A.	270, 271, 273
Blanchet P.	127, 263
Blanquer.....	51
Bleuchot	40
Blöss.....	47, 126, 127
Boch et <i>all</i>	175
Boiron	164
Borg Se. et <i>all</i>	174
Borg Si.	117
Bosworth.....	24
Bou.....	180
Bouchard.....	148

Bouhier et <i>all</i>	318
Boumard.....	109
Bourdieu.....	74
Boutebel.....	48
Braibant.....	124, 125, 126
Brodin	76
Bromley	109
Bruner	107
Bulletin périodique de la presse italienne	22

C	
Cadet	119
Cambra Giné.....	116
Camps	33
Carmona-Magnaldi	137
Carré et <i>all</i>	158
Causa.....	14, 108, 112, 116, 117, 119, 120, 121, 183, 184, 224, 230, 266
Cavalla	180, 297
Cavalli.....	160
Cembalo	111, 149
Chamot.....	156
Chapelle	34
Chappaz	114
Chini	244
Choquet.....	65, 66, 71
Cicurel.....	107, 159, 276, 336
Ciro	22
Clerc Conan	263
Cohen-Scali.....	116
Collin	117
Corriol.....	303
Costanzo.....	39, 158
Coste	108, 116, 226, 267
Coulon.....	180
Courchinoux.....	114, 175
Courtillon.....	90, 148, 162
Cresti.....	21, 33, 39, 40
Cristol	148
Cros et <i>all</i>	165
Cuche	32
Cuq. 14, 30, 105, 108, 120, 142, 145, 146, 151, 152, 154, 155, 158, 166, 167, 177, 179, 242, 267, 322	
Cyr	155, 156

D	
Dabène	41, 105, 143, 268
Dahlet.....	29
Danvers	109
Davin-Chnane	145, 264
De Ketele	79, 91, 99, 100
De Landsheere	158
De Vecchi	137
Deci.....	158, 159
Deci et <i>all</i>	159
Defays	26, 137

Delhaye	149
Delorme	119
Delory	169
Dichy.....	29
Donzel.....	24
Dumont	139

E

Edarhoubi.....	58, 76, 189
Ellis	136, 155
Endrizzi	299, 305
Ennafaa	180, 347

F

Fantognon	119
Fenneteau	199, 200
Ferenczi.....	226
Ferry.....	128, 304
Fonseca-Mora	162, 163
Frenay	107, 255
Fshika.....	12, 37, 66, 76
Furia	183

G

Galand.....	255
Galatanu	165, 167, 168
Galisson	108
Gardner	161, 164
Gérard F.-M.	79, 91, 99, 100, 147
Gérard M.	129
Germain	155, 156, 222, 243
Godchot.....	28
Gonet.....	303
Gossot et <i>all</i>	165, 168
Gotman.....	270, 271, 273
Goutéraux.....	244
Granger	252
Gruca..... 14, 30, 105, 108, 120, 142, 145, 146, 151,	152, 154, 155, 158, 166, 167, 177, 179, 242,
267, 322	
Guendouz-Benammar	107
Guittet	315

H

Haimzadeh	32
Hamez	167
Hatch.....	164
Heckman	51
Hidden.....	193
Hillau	170
Hilton	120
Holec.....	111, 149
Holtzer	178
Høstmark.....	128, 129
Houari	226
Hourst.....	152
Houssaye	137, 153, 426

Hurtado Albir.....	166
--------------------	-----

I

I.G.A.E.N.R	306
Ibrahim.....	23, 37

J

Janitza	114
Jardou.....	191, 192
Jolion.....	106

K

Kaufmann.....	275, 276
Keck.....	115
Kelly et <i>all</i>	106, 188, 229
Khayat.....	27
Klinkenberg	20, 27, 28, 30, 31
Krier.....	28

L

Lacoste C.	32
Lacoste Y.	32
Lafrance	36, 189
Lang	139
Larcher	31, 34
Lasagabaster.....	161
Lasnier	165
Latour.....	65
Latyk.....	152
Le Boterf..... 94, 121, 149, 165, 169, 170, 209, 303	
Leclère	113
Legendre	109
Leplat	106, 168
Lerbet.....	218
Leseur	108
Létourneau	207
Lévy-Bruhl.....	115
Lin Xue	118, 119, 120, 147, 149, 150, 163
Lison	117
Louis	347

M

Makaya.....	162, 170
Malglaive	123
Mallet.....	110
Mangiante ... 175, 178, 181, 182, 183, 185, 297, 318	
Manzano.....	28
Maréchal	172, 182
Marie-Pascale.....	167
Martel..... 20, 21, 23, 45, 47	
Maulini.....	14
Medhat-Lecocq	29, 30
Meunier	127
Millot	200
Mohib.....	120, 170
Moliner.....	116

Molinié.....	131, 294, 427
Mondada	276
Mounin.....	168
Mourlhon-Dallies.....	172, 175
Mucchielli	109
Muller C.	119
Muller F.	62, 115, 122, 123, 134, 142, 143, 158
Murphy-Lejeune	127, 128, 130, 190, 346, 347

N

Narcy-Combes J.-P.14, 94, 118, 119, 120, 123, 136, 143, 147, 148, 149, 154, 158, 159, 161, 162, 163, 182, 187, 199, 214, 226	
Narcy-Combes M.-F. ...94, 111, 116, 143, 153, 154, 158, 159, 161, 162, 163, 346	
Naudy.....	138, 139
Nouailhat.....	131

O

OCDE.....	122, 141, 428
Oger	181, 183

P

Pain	62
Paivandi	180, 347
Palmieri.....	21, 22, 23, 37, 40
Papalia et <i>all</i>	163
Paquay.....	10, 316
Paquot	252
Parmentier	121
Parpette	175, 178, 181, 182, 183, 185, 318
Pasquier.....	267
Paugam.....	188
Pereira	30, 31
Peris	149
Périsset	193
Perkins	150, 151
Perrenoud14, 94, 104, 106, 121, 122, 125, 126, 134, 136, 165, 169, 247	
Piaget	108
Piaser.....	116
Pigallet	169
Pinta	18, 24
Pinto.....	235
Plante	148
Pluskwa et <i>all</i>	151
Porcher	100, 108, 144
Porquier.....	211
Postic.....	106, 188
Pothier.....	261
Puren.....	110, 216

Q

Quitout	25, 28, 40
---------------	------------

R

Raemdonck	181
Ramona	163
Raynal et <i>all</i>	150
Rémon.....	163
Rey.....	168
Richterich.....	178
Robert J.-P.	137, 140, 142, 155, 165, 167, 223
Robert J.-P. et <i>all</i>	137, 140
Roegiers	255
Romelaer.....	270, 271, 427
Rosen-Reinhardt	165, 167
Ruano-Borbalan	115
Rubin.....	155
Ryan.....	158, 207

S

Salam	121
Salman	44, 67, 76, 77, 78
Saussez.....	316
Schmitz	107
Séguin	243
Singly	113
Sockett	156
Soubrié.....	125
Souchon	221
Springer.....	10, 110, 111
Stronge.....	193, 266
Stroumza	71

T

Tagliante	137, 327
Taine-Cheikh	28
Tardif	193
Ṭarābulusī	22
Tarrier	28
Théberge	137, 426
Tochon	119
Tolas et <i>all</i>	178
Troger	104
Trouillon	185
Tucker	193, 266

V

Véronique.....	155
Vion	115
Voin	129
Vrignaud	367
Vygotski.....	107

W

Waardenburg.....	55
Weber.....	270, 273

Listes des tableaux, figures et schémas

Tableau 1 : Utilisation des langues locales et étrangères en Libye.	41
Tableau 2 : DELA/DALF participation des candidats libyens entre 2005-2014.....	43
Tableau 3 : Formations organisées pour les enseignant·e·s libyen·ne·s de FLE	65
Tableau 4 : Récapitulatif d'actions de formation subventionnées par l'État libyen.....	66
Tableau 5 : Barème lié à la moyenne générale	70
Tableau 6 : Différents types de qualité à évaluer dans un programme de formation	100
Tableau 7 : Facteurs décisifs pour l'adaptation	130
Tableau 8 : Pôles incontournables dans l'enseignement des langues.....	135
Tableau 9 : Différents types d'évaluation	146
Tableau 10 : Caractéristiques d'un questionnaire administré par une voie postale.....	200
Tableau 11 : Futur·e·s enseignant·e·s libyen·ne·s de langues en France entre (1999-2015).....	203
Tableau 12 : Satisfaction de la préparation à la mobilité formative/étudiante.	232
Tableau 13 : Habiletés non développées selon les enseignants.....	233
Tableau 14 : Demande d'aide aux collègues francophones	235
Tableau 15 : Taux d'ancienneté des répondants dans l'exercice du métier	236
Tableau 16 : Langue utilisées dans les interactions en salle de cours.	240
Tableau 17 : Liste des thèmes apparus à la question 28 du questionnaire	250
Tableau 18 : Liste des thèmes apparus à la question 29 du questionnaire	253
Tableau 19 : Liste des thèmes apparus à la question (30)	256
Tableau 20 : Thèmes catégorisés de la question (30).....	256
Tableau 21 : Maquette actuelle de quatrième année	319
Figure 1 : Les trois provinces libyennes : la Tripolitaine, la Cyrénaïque et le Fezzan.....	18
Figure 2 : Subdivisions provinciales entre 1934-1940	22
Figure 3 : Territoire libyen contrôlé par les français entre 1943-1956.....	23
Figure 4 : Localisation des zones berbérophones en Libye.....	33
Figure 5 : Domaine des Toubous.	34
Figure 6 : Position linguistique et périodique du français en Libye (1961-2020).....	38
Figure 7 : Partenariats entre la Libye et les différents pays de la Ligue arabe.	46
Figure 8 : Organisation du système éducatif en Libye	53
Figure 9 : Programme de formation au DFUT	80
Figure 10 : Taux d'unités d'enseignement dédiées à l'oral.....	92
Figure 11 : Volume horaire et taux d'unités d'enseignement appartenant à la méthode traditionnelle. 94	
Figure 12 : Taux d'unités de spécialisation au DFUT.....	96
Figure 13 : Triangle de Houssaye par Mariette Théberge (2000).	137
Figure 14 : Éléments de base dans une formation d'enseignants selon François Baluteau (2005).	138
Figure 15 : Concept de compétence professionnelle dans son acceptation <i>la plus forte</i>	170
Figure 16 : Compétences Indispensables à l'intégration universitaire	182
Figure 17 : Besoin spécifique d'autonomie identifié à trois niveaux.	191

Figure 18 : L'âge des enseignants participants.....	215
Figure 19 : Type de diplômes obtenus et pays d'obtention.....	216
Figure 20 : Lieu d'affectation des enseignants-enquêtés et leur spécialité.	217
Figure 21 : Motivations chez les enseignants-enquêtés lors de la formation initiale.	218
Figure 22 : Le programme suivi en formation initiale.	219
Figure 23 : Le type du programme suivi selon la variable d'âge.	220
Figure 24 : Activités orales en formation initiale des enseignants enquêtés.	222
Figure 25 : Difficultés rencontrées lors de la formation initiale.....	223
Figure 26 : Usage de TICE en formation initiale des enseignants.	224
Figure 27 : Usage de TICE en formation initiale en fonction de la variable « âge ».	225
Figure 28 : Différents outils utilisés lors de la formation des répondants.	226
Figure 29 : Participation des enseignants-enquêtés aux stages.	227
Figure 30 : Pays de la mobilité formative ou/et étudiante selon les enquêtés.	228
Figure 31 : Le travail et l'échanges avec des collègues locuteurs natifs du français.	229
Figure 32 : Perception des enseignants sur les enseignants natifs de la langue française..	230
Figure 33 : Raisons pour étudier en France.....	231
Figure 34 : Enseignant·e·s ayant suivi·e·s une formation avant leur mobilité.....	232
Figure 35 : Raison de la demande d'aide aux collègues francophones.	235
Figure 36 : Tâches effectuées et ancienneté.	237
Figure 37 : Utilisation de langue maternelle.	238
Figure 38 : Emploi d'autres langues en salle de cours.	239
Figure 39 : Langues d'échange entre les apprenants-futurs enseignants.....	241
Figure 40 : Langues utilisées entre enseignant/apprenants-futurs enseignants.	241
Figure 41 : Langues utilisées dans l'échange entre enseignants.	241
Figure 42 : Degrés de tolérance de l'usage de la LM en salle de cours.	242
Figure 43 : Taux et interprétation de différentes postures enseignantes.	244
Figure 44 : Utilisation du manuel.....	245
Figure 45 : Usage de documents authentiques en salle de cours.....	245
Figure 46 : Enseignement de contenus disciplinaire associés à la didactique du FLE.....	246
Figure 47 : Enseignants et utilisation des TICE.	247
Figure 48 : Utilisation en formation initiale des outils technologiques.....	248
Figure 49 : Facteurs d'âge et usage des TICE au DFUT.....	268
Schéma 1 : Mécanisme en jeu dans l'évolution du répertoire didactique	117
Schéma 2 : Processus dynamique dans une formation initiale des enseignants de langues	118
Schéma 3 : Position de l'étranger en mobilité selon Muriel Molinié (2007)	131
Schéma 4 : Triangle pédagogique : construction du savoir en groupe.....	153
Schéma 5 : Mécanisme d'une nouvelle approche	154
Schéma 6 : reproduction du schéma de Pierre Romelaer sur la conduite d'entretien (2005 : 104).....	271

Table des sigles et des abréviations

A.L. :	Arabe Libyen
AEFE :	Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger
AF :	Alliance Française
AHE :	Académie de Hautes Études
BELC :	Bureau d'Études pour les Langues et les Cultures
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CIEP :	Centre International d'Études Pédagogiques
CLA :	Centre Linguistique Appliquée
CNAQA :	Centre National d'Assurance Qualité et d'Accréditation des établissements d'enseignement et de formation
CNE :	Comité National d'Évaluation
CNPEF :	Centre National pour la Planification de l'Enseignement et de la Formation
CNT :	Conseil National de Transition
CAVILAM :	Centre d'approches vivantes des langues et des médias
DALF :	Diplôme Approfondi en Langue Française
DAP :	Demande d'Admission Préalable
DDL :	Didactique Des Langues
DELF :	Diplôme d'Etudes en Langue Française
DFUT :	Département de Français de l'Université de Tripoli
FAD :	Formation A Distance
FDL :	Faculté De Langues
FELS :	Futurs Enseignants de Langues
FOS :	Français sur Objectif Spécifique
FOU :	Français sur Objectif Universitaire
FP :	Français professionnel
IFT :	Institut Français de Tripoli
LEA :	Ligue des États Arabes
LFT :	Lycée Français de Tripoli
LM :	Langue Maternelle
MDE :	Ministère De L'Education
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
ONU :	Organisation des Nations Unies
PEFELE	Profil Européen pour la Formation des Enseignants de Langues Étrangères
PEPELF	Portfolio Européen Pour les Enseignants en Langue en Formation initiale
PNF :	Public Non Francophone
SCAC :	Service de Coopération et d'Action Culturelle
TCF :	Test de connaissance du français
TICE :	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TFP	Travaux de fin de parcours
UA :	Union Africaine
UFR	Unités de Formation et de Recherche
UMA :	Union du Maghreb Arabe
UT :	Université de Tripoli

Devenir enseignant de français langue étrangère en Libye : analyse des enjeux actuels et proposition d'un programme de formation contextualisé

Résumé : Cette recherche porte sur la formation des futurs enseignants de FLE qui rencontrent des difficultés après l'obtention de leur diplôme, tant au niveau des compétences linguistiques et professionnelles insuffisantes pour enseigner qu'au niveau des outils et des connaissances nécessaires pour poursuivre des études à l'étranger. En nous appuyant sur le système de formation, nous analysons les contenus de formation sur le plan linguistique, pragmatique et disciplinaire après avoir procédé à une étude du contexte géopolitique et socio-économique du pays. L'articulation des différents éléments contextuels avec les aspects théoriques débouche sur une problématique affinée. Elle concerne la façon dont l'Etat libyen se préoccupe du développement des futurs enseignants de langues dans sa politique éducative mais surtout la façon dont fonctionnent les institutions universitaires en termes d'organisation, de pratique sociale et d'accès au savoir. Une enquête sous forme de questionnaires et d'entretiens fournit des données exploitées à l'aide d'outils analytiques intra-discours et « para-discours ». La lecture croisée des données quantitatives et qualitatives révèle que les programmes de formation actuels sont imparfaits et faillés. Elle interroge la compétence de l'enseignant en raison de l'absence d'une préparation spécifique à l'enseignement, à la poursuite des études en France, à l'usage des TICE, et à la persistance des approches traditionnelles dans l'enseignement. Trois notions essentielles émergent de cette recherche : la motivation, l'harmonie sociale et l'autonomie. À partir de ces résultats, nous proposons des programmes contextualisés en deux volets qui offrent aux bénéficiaires le moyen de se projeter sereinement dans le milieu professionnel ou universitaire.

Mots clés : *enseignement du FLE, formation initiale des enseignants de langues, autonomie professionnelle et personnelle, contenu disciplinaire, enseignement/apprentissage des langues, FOU et Futurs enseignants de langues (FELs).*

Becoming a teacher of french as a foreign language in Libya: analysis of current issues and proposal of a contextualized training program

Abstract: This research examines the training of future EFL teachers who encounter difficulties after graduation, both in terms of insufficient linguistic and professional skills to teach and in terms of the tools and knowledge needed to pursue studies abroad. Drawing on the training system, we analyze the linguistic, pragmatic and disciplinary contents of the training after having studied the geopolitical and socio-economic context of the country. The articulation of the different contextual elements with the theoretical aspects leads to a precise research problem. It deals with the way in which the Libyan state is concerned with the development of future language teachers in its educational policy, but especially with the way in which university institutions function in terms of organization, social practice and access to knowledge. A survey consisting of a combination of questionnaires and interviews provides data that are analyzed using intra-discourse and "para-discourse" analytical tools. The cross-reading of quantitative and qualitative data reveals that current training programs are flawed and fallible. It questions teacher competence due to the lack of specific preparation for teaching, further study in France, the use of ICT, and the persistence of traditional approaches to teaching. Three essential notions emerge from this research: motivation, social harmony and autonomy. Based on these results, we propose contextualized programs in two parts that offer beneficiaries the means to project themselves serenely into the professional or academic environment.

Keywords : *Teaching of french as a foreign language, Initial Language Teacher Training, professional and personal autonomy, disciplinary Content, Language Teaching/Learning, FOU (French for University Purposes) and future language teachers (FELs).*

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

(ED 622 - Sciences du langage) Laboratoire DILTEC.

MAISON DE LA RECHERCHE Bureau A006

4, rue des irlandais 75005 PARIS