

Vers une réintroduction efficace du français en Libye : Considérations théoriques sur la formation des futurs enseignants

Adel Mohammad Aneiba
Université Omar Al-Mukhtar – Derna – Libye
anaiba.adel@gmail.com

Résumé :

La volonté d'enseignement/apprentissage de la langue française existe bel et bien chez les professeurs et les jeunes libyens. Une volonté que ni les vieilles structures d'enseignement/apprentissage de cette langue étrangère en Libye, ni la formation des futurs enseignants dans les universités locales n'arrivent pas à satisfaire d'une manière efficace. En prévision et en vue d'une éventuelle réintroduction de l'enseignement du français dans les écoles secondaires et d'introduction attendue de cette même langue dans les écoles préparatoires, il nous a paru opportun de consacrer cette contribution à quelques considérations d'ordres théoriques et générales relatives à la formation des professeurs de français en Libye. Histoire de vérifier s'il existe un personnel suffisamment qualifié pour assurer une telle réintroduction. Il va de soi qu'une telle contribution implique qu'un état de lieux préalable ait été réalisé. Cette étude aura donc pour but de donner une vision de processus de la formation complètement théorique des futurs professeurs libyens et de ses limites.

Mots clés : formation initiale, formation continue, français langue étrangère, Libye, approche actionnelle.

Introduction :

Notre travail se veut avant tout une réflexion sur l'amélioration de la qualité de l'éventuelle réintroduction du français en Libye au travers de la formation des enseignants/formateurs de français langue étrangère dans ce pays. Tout en mettant l'accent sur l'étude de leur formation, nous examinerons tour à tour les besoins en formation des professeurs du français, tant en formation initiale qu'en formation continue ainsi que les stratégies qui orientent ces deux types de formation.

Nous rappelons pour mémoire que l'enseignement du français dans le système éducatif libyen a connu une forte régression à partir de 1986 surtout dans le cycle secondaire public. Ce recul perdure jusqu'à nos jours. Aujourd'hui, le français continue à être enseigné à l'université et d'une façon informelle, dans quelques écoles privées. Des voix se lèvent aujourd'hui pour réclamer la réintroduction du français dans les écoles secondaires et l'introduction de l'enseignement de cette même langue dans le cycle préparatoire. L'on relève à l'heure actuelle une forte volonté et un climat idéal en matière de l'apprentissage de la langue française en Libye. Une volonté de réintroduction tellement forte à tel point que le nombre et la qualité de professeurs/enseignants de français formés dans les universités libyennes ne sont pas à même d'y faire face.

Notre souci reste le même que celui qui a toujours animé la pédagogie traditionnelle à savoir : à qui va-t-on enseigner? Où va-t-on enseigner? Comment va-t-on enseigner? Pour être plus complet, nous prendrons le soin de nous poser la question de savoir : qui va enseigner? Si nous ne prétendons pas, dans le cadre restreint d'un article, apporter des réponses concrètes et définitives à toutes nos interrogations, notre objectif sera largement atteint si nous réussissons à attirer l'attention des chercheurs, des spécialistes et responsables éducatifs sur l'importance de la formation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Libye pour tenir le projet de l'éventuelle réintroduction de cette langue au courant des progrès et l'accompagner d'une manière efficace.

Le niveau en français de nos enseignants libyens ne relève pas, à nos yeux, seulement de l'insuffisance de la formation initiale qu'ils ont reçue pendant leur cursus universitaire car comme l'indique F. Closset :

un diplômé universitaire n'est pas nécessairement un bon professeur. Sa science peut être grande, sa culture vaste, son intelligence remarquable : il n'est pas pour autant assuré d'intéresser ses élèves; et surtout rien ne dit qu'il sera capable de "transvaser" dans leur esprit les connaissances qu'il a emmagasinées dans le sien¹.

La difficulté de ces professeurs à transmettre le savoir tient également de la qualité assez discutable du matériel didactique sur lequel se fonde leur travail d'enseignement. Le matériel didactique pensé par les institutions

¹ François Closset, « Formation et perfectionnement des professeurs de langue vivante », in *Le Français dans le Monde*, n° 4, Paris, Hachette – Larousse, 1961, p.3.

libyens fait l'objet de vives critiques de la part des spécialistes et des professeurs eux-mêmes. À titre d'exemple, nous pouvons souligner avec justesse les limites de la méthode d'apprentissage du français langue étrangère, utilisée en Libye des années 1970 et dans toute les périodes de l'enseignement du français avec plusieurs révisions : *Vers l'expression*, une méthode entièrement conçue par des pédagogues libyens. C'est cette même méthode qui a été retenue, avec révisions, par les autorités éducatives libyennes pour réintroduire l'enseignement du français dans les divisions du français dans les écoles de langues à partir de la rentrée scolaire 2007/2008.

Nous remarquons que un grand nombre de critiques des spécialistes et des professeurs, eux-mêmes, sur la formation des professeurs de français en Libye nous a paru nettement limitée eu égard au rôle prépondérant que jouent ces enseignants dans la diffusion de cette langue.

Or ce rôle, pour qu'il soit bien rempli, requiert une formation suffisante et solide que bon nombre de nos professeurs libyens ne justifient pas dans leur ensemble. Des professeurs libyens qui se plaignent de leur solitude intellectuelle. Car la plupart d'entre eux n'ont pas eu une seule fois depuis leur sortie de l'université l'occasion de lire, en français bien sûr, ne serait-ce qu'un article de didactique ou de pédagogie, de feuilleter un autre manuel que *Vers l'expression* qu'ils utilisent quotidiennement depuis parfois des années et dont ils connaissent tous les dialogues et tous les textes de lecture par cœur. C'est donc un sentiment de dénuement qui prédomine chez eux et qui pèse très lourdement sur l'ensemble du système.

C'est pour cette raison que nous avons jugé la question de la formation des professeurs de français en Libye centrale dans toute tentative de réintroduction de français dans ce pays arabophone, au point de lui consacrer toute cette contribution. C'est comme nous le font dire V. Castellotti et M. de Carlo :

Reconnaître la centralité de l'enseignant dans la formation ne signifie pas le placer au rang supérieur par rapport à l'apprenant, qui reste le destinataire incontesté de toute action pédagogique, mais vise à reconnaître que, dans une structure scolaire encore fidèle au modèle de la classe, l'innovation ne peut passer que par une profonde transformation de l'enseignant et de son rôle, une opération de remise en question, une mise en doute,

une réflexion critique sur ses devoirs, ses responsabilités,
ses marges de manœuvres, sa liberté et ses contraintes².

Les conceptions didactiques ont été profondément bouleversées ces vingt dernières années, reconnaissant à l'apprenant une place centrale dans le dispositif pédagogique. Et c'est dans cette veine que doit être envisagée la formation des enseignants de français libyens : comme un instrument privilégié pour l'amélioration du processus d'apprentissage du français longtemps négligé dans ce pays qui ne manque pas de moyens matériels. Pour faire progresser le système d'enseignement libyen en matière des langues étrangères dans cette direction, il nous paraît indispensable, en premier lieu, de l'analyser de manière très approfondie; tout en tenant compte des problèmes et des attentes des enseignants libyens.

Cet essai s'ouvre sur des considérations théoriques d'ordre générale sur la formation des professeurs de français ; des considérations générales puisées aux sources des travaux de D. COSTE (1975, 1977.), D. COSTE ET AL.. (1981, 2010), J. C. BEACCO (1992, 2007, 2010) G. VIGNER (2012), R. BOURDONCLE ET AL. (2003), V. CASTELLOTTI (1995, 2011, 2014), R. GALISSON ET AL. (1999), G. DE LANDSHEER (1976), M. POSTIC (1981), G. DALGALIAN ET AL. (1981), D. GIRARD (1995), COLL.^B(2016)³...

Ce cadre théorique posé, nous essayerons de typifier le mode de formation des professeurs de français dans les universités libyennes à travers les contenus d'enseignement, l'articulation des niveaux de formation, le matériel didactique, etc.

Les grandes questions qui tiennent lieu de grément à cette contribution sont les suivantes: comment devient-on professeur de français en Libye? Quelle formation préalable est requise? Quel contenu des programmes pour quel niveau de formation? Qui assure quelle formation? Quelle approche privilégiée? Quelles nouvelles technologies à intégrer?

² Véronique Castellotti et Maddalena De Carlo, *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE International, 1995, p.9.

³ Texte rédigé par Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier et Johanna Panthier lors du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques qui s'est tenu, à l'initiative de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, du 6 au 8 février 2007 à Strasbourg sur le thème : « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités ».

Par formation nous entendons aussi bien la formation initiale et la formation continue. Nous nuancerons notre propos sur ces aspects de la formation – qui loin d'être identique n'en paraissent pas moins convergentes quand à leur but final – dans le cours de cette exposée. Bon nombre de didacticiens tels ont tendance à découper la formation des professeurs en deux volets distincts du point de vue de leur acquisition dans le temps. En rapport avec ce découpage on parle ainsi de : «formation initiale» et de «formation continue». Ces deux concepts méritent que nous nous y attardions quelque peu pour en souligner la complexité.

1. La formation initiale

La formation initiale selon la perspective de D. Coste (1975) se veut une formation de départ qui fournit des connaissances de base, théoriques et pratiques, nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant. Elle « est, pour reprendre les termes de D. Coste⁴, tout [un] ensemble (désignant à la fois) :

- une forma placée au début ("au commencement est la formation");
- une formation de début ("la première");
- un début de formation ("il faut la continuer").

La formation initiale est ici donnée non pas comme fin en soi, mais bien plutôt comme le point de départ d'un processus à compléter tout au long d'une carrière. Mais encore faut-il que soit préalablement définie la ou les fonction(s) assignée(s) à la formation initiale. C'est la définition de ces fonctions qui permet de lever l'ambiguïté qui pèse souvent sur ce concept d'en fixer le contenu et les modalités.

1.1. De quelques fonctions de la formation initiale

D. Coste⁵ à qui nous nous référons dans notre analyse du concept de formation des professeurs, voit dans la formation initiale : un rite initiatique, un façonnage primordial et une impulsion.

1.1.1. La formation initiale comme un rite initiatique

Parler de la formation initiale en termes de «rite initiatique» revient à dire que : pour devenir professeur de français, par exemple, il faut :

⁴ Daniel Coste, « Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français », in *Le Français dans le monde*, 1975, p.13.

⁵ *Ibid.*

« accéder au grade de professeur, mériter l'intégration dans le monde des enseignants, passer – comme on dit - «de l'autre côté de la barrière ». Ce qui en d'autres termes veut dire, toujours selon D. Coste que : « la capacité à pénétrer dans le groupe auquel on prétend appartenir doit être reconnue et sanctionnée [...] N'entre pas qui veut : le mérite n'apparaît qu'à travers une initiation rituelle⁶ ».

À ce titre, la formation initiale se présente moins comme une préparation à une activité professionnelle que comme le préalable à une admission dans une société fermée. Plus ou moins marqué selon les cadres, les niveaux d'enseignement, les pays, ce caractère initiatique se manifeste surtout par les examens, les entretiens, les concours de recrutement, soutenances diverses, grâce auxquels on se voit conférer les attributions magistrales ». En somme, la formation initiale emporte traditionnellement l'idée de « lieu de bouleversement, d'une mutation (où) l'enseigné devient enseignant ».

Cette formation qui donne à l'enseigné de devenir maître une fois pour toute est un changement qualificatif irréversible et total. La formation initiale a dès lors une fonction conservatrice qui garantit la conformité plus que le certificat d'aptitude ou de réussite. L'initié nous dit D. Coste⁷ « (...) c'est celui qui répond ç une norme, et qui s'y soumet (...). (ET) cette norme se manifeste par un discours partagé, une communauté de langage entre initiés ».

1.1.2. La formation initiale comme façonnage primordial.

La formation initiale a entre autre fonction d'opérer ce que D. Coste⁸ appelle «un façonnage primordial». Ce "façonnage" consiste à favoriser la personne bénéficiant à avoir un bagage qui lui permet à agir comme enseignant devant des apprenants. On reconnaît à ce type de formation trois composantes :

- « ce qu'on appelle communément savoirs : les connaissances (scientifiques et/ou académiques) jugées fondamentales et devant être acquises.
- « les savoir-faire : que le pédagogue doit maîtriser mais on prétend qu'ils peuvent, [...] résulter d'une expérience «sur le tas », d'un peu de débrouillardise ou d'imagination (...).

⁶ Daniel Coste, « Vers une redéfinition... », op.cit., p.13.

⁷ *Ibid.*, 14.

⁸ *Id.*

- « les savoir-être : que l'on présente plutôt comme "inné" que comme acquis ».

Certains estiment que ; on est "doué" ou pas pour l'enseignement, on "réussit" ou non dans "le contact" avec les apprenants. Les idées défendues par les didacticiens sur ce dernier point montrent à quel point les études portant sur tout ce qui relève des rapports enseignant/enseigné sont loin d'avoir épuisé cette question qui reste toujours d'actualité.

Nous disons qu'il s'agit bien là d'une question d'interaction entre enseignant/enseigné qui relève essentiellement de la psychopédagogie. Plus qu'une simple réflexion ponctuelle sur cette question qui nous paraît tout aussi fondamentale, c'est une rupture avec le tâtonnement qui caractérise cette partie de la formation des futurs enseignants que nous plaidons.

Nous estimons que le savoir-être (la personnalité, les attitudes et les comportements des futurs enseignants) doit être pris en compte de manière tout aussi prépondérante que le savoir-faire. Le savoir-être, disons nous, est tellement déterminant dans la réussite d'une bonne interaction, donc d'une bonne communication en classe du français langue étrangère qu'il ne mérite pas d'être passé sous silence quand il n'est traité qu'avec beaucoup de légèreté comme on a trop tendance à le faire.

1.1.3. La formation initiale comme impulsion.

La formation initiale, nous dit D. Coste est :

celle qui précède et accompagne l'entrée part entière dans la vie professionnelle, ne fait qu'amorcer le mouvement, lui donner la impulsion initiale qui lui permettra d'être entretenue ou accélérée, s'il le faut à tel ou tel moment de la carrière⁹.

Ce même auteur associe à cette facette de la formation initiale une liste d'objectifs – qu'il veut non hiérarchisée et non exhaustive – pour mieux la caractériser. Il retient entre autre objectifs :

- Fournir au futur maître une base suffisante et indispensable pour "survivre" utilement dans une classe et prendre conscience de ses propres besoins de formation complémentaire;
- Jeter les bases durables, sur lesquelles pourrons être édifiées ensuite des connaissances plus transitoires;

⁹ Daniel Coste, « Vers une redéfinition... », op.cit., p.15.

- Encourager toute demande d'autonomisation ou d'autoformation; faciliter le libre accès individuel aux sources d'informations et aux moyens de formation;
- Préparer le futur enseignant à la relation et à l'animation pédagogique, tout en l'amenant à mieux comprendre ses propres comportements dans un groupe.

C'est là une vision des choses que partagent G. de Landsheer¹⁰ et R. Ferry¹¹. Ces deux auteurs idéalisent assez fortement les fonctions assignables à un institut de formation des professeurs pour qu'elles soient réalisables dans certains pays tels que la Libye. Ils retiennent cinq fonctions au total jugées selon eux essentielles :

- Mettre les maîtres en mesure d'enseigner et d'éduquer tout en étant capables de se mettre en question.
- Participer à la préparation des réformes éducatives, et à leur réalisation.
- Informer les maîtres de ce qui concerne leurs champs d'activités : discussions politiques et sociales, découvertes scientifiques, etc.
- Participer à la production des moyens et des projets didactiques et à leur introduction dans la pratique de classe.
- Promouvoir l'innovation auprès des inspecteurs et des directeurs d'écoles.

Il reste que ces cinq fonctions sont incomplètes dans la mesure où elles n'incluent pas tout ce qui relève des plans : motivationnels, perceptifs, cognitifs, affectifs et comportementaux. Des aspects dont M. Postic¹² souligne toute l'importance dans la définition d'une formation initiale. Une formation initiale à laquelle il reconnaît entre autres objectifs :

- d'accroître la conscience de soi et des autres ;
- de développer l'aptitude des apprenants-enseignants à communiquer avec autrui faisant aussi preuve d'"objectivité", d'"empathie" et de "congruence".
- d'être en mesure de faire comprendre au formé quels sont les comportements qui bloquent la communication pour qu'il les abandonne au profit de ceux qui la favorisent.

¹⁰ Gilbert Landsheer, *La Formation des enseignants de demain*, Paris, Casterman, 1976.

¹¹ Gilles Ferrv, *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris, Dunod, 1983.

¹² Marcel Postic, *Observation et formation des enseignants*. Paris, PUF, 1981, p.228.

- de sensibiliser les futurs professeurs aux implications de l'interaction professeur-élève, à tout ce qui est lié à cette interaction, et à tout ce qui en résulte.

En somme, la formation initiale doit d'abord assurer – en ce qui concerne les enseignants de langue – une bonne maîtrise de la langue qu'on se propose d'enseigner, celle qui donne en compréhension et en expression orales et écrites une aisance et une sûreté comparables à celles d'un autochtone. Une bonne formation linguistique (et pas seulement langagière) est indispensable : linguistique générale, linguistique contrastive, linguistique appliquée, linguistique de langue qu'on enseignera mais aussi de la langue maternelle des apprenants (ici l'arabe en ce qui concerne la Libye), pour être bien informé aussi bien des traits communs aux deux langues, sur lesquels on pourra s'appuyer, que des divergences dont on devra tenir compte. Une bonne connaissance de la psychologie des apprenants, depuis le jeune enfant jusqu'à l'adulte, et de la psychologie de l'apprentissage, est un atout très important.

Ces premiers éléments de la formation initiale ne sont qu'un préalable qui suppose en outre une solide formation didactique, théorique et pratique, portant sur tous les aspects de l'action pédagogique : programmes et cursus, méthodes et matériaux pédagogiques, types d'activités individuelles et de groupe, techniques d'évaluation, pédagogie des échanges et de coopérations avec les pays étrangers, etc. On s'accorde en général à dire qu'une formation peut se décliner également en termes de contenus et de méthodologie. La formation initiale n'échappe pas à cette règle. Quels peuvent être les contours des contenus et de la méthodologie à suivre dans le cas d'une formation initiale?

1.2. Contenus et méthodologie de la formation initiale.

Nous préciserons *hic* et *nunc* d'une manière globale quels sont les contenus et la méthodologie qui sont rattachés à la formation initiale par certains spécialistes qui l'envisagent en ces termes.

1.2.1. Contenus de la formation initiale.

Les spécialistes en didactique des langues s'accordent à retenir quatre éléments qu'ils jugent fondamentaux dans toute formation initiale des enseignants de langues. Ces éléments comme nous le rappelle D. Girard sont :

1. « un entraînement langagier visant à assurer une compétence satisfaisante dans la pratique orale et écrite de la langue étrangère que l'on se propose d'enseigner ;
2. des connaissances théoriques sur la *didactique des langues* et les disciplines qui la sous-tendent, à commencer par la linguistique ;
3. une information solide sur les *conditions de l'enseignement* aux différents niveaux où on sera appelé à exercer ;
4. *une formation pédagogique pratique*, au contact des apprenants, sans laquelle les autres éléments de la formation ne sauraient porter leurs fruits¹³ ».

Il faut peut être reprendre ces différents éléments les uns après les autres pour mieux cerner leurs contours respectifs.

1.2.1.1. La compétence langagière requise.

Pendant longtemps la compétence langagière était évaluée en fonction de quatre aptitudes fondamentales : ce que certains appellent *skills* de la langue orale et de la langue écrite, en compréhension et en production. Cette vision des choses a été supplantée par celle qui consiste à faire de sorte que le futur professeur devienne un bon "communicateur" dans la langue qu'il va enseigner, ce qui n'est toujours pas chose aisée. Cela demande, que l'enseignant devienne capable, d'abord dans le maniement de la langue parlée, tout aussi bien comme locuteur que comme auditeur. Il doit également être capable de s'adapter aux diverses situations de communication liées au milieu social des interlocuteurs, aux rôles qu'ils jouent les uns par rapport aux autres, aux registres utilisés en liaison avec les sujets traités.

Cela s'applique, bien évidemment, pour les multiples échanges professeur/apprenant mais également pour mieux tirer profit des outils incomparables que constituent les auxiliaires sonores et audiovisuels qui ont pris une place non négligeable dans l'enseignement des langues étrangères. L'autre volet de la communication à prendre en compte est celui représenté par le code écrit. Là aussi le futur professeur de langue étrangère doit aussi apprendre à appliquer à l'écrit – en tout cas aux différents écrits – une grande compétence de communication.

¹³ Denis Girard, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, 1995, p.136.

1.2.1.2. Les connaissances théoriques nécessaires.

Un regard sur les programmes de formation d'il y a des années montre à quel point les connaissances théoriques indispensables à l'enseignant de langue ont profondément évolué. Ces connaissances théoriques croissent chaque jour, au gré des progrès de la recherche didactique et en linguistique appliquée. Une recherche qui nous permet d'avoir une meilleure intelligence des complexités du langage et des processus neurophysiologiques et mentaux de son acquisition naturelle ou de son apprentissage méthodique.

Cette progression incessante des connaissances théoriques expose la formation initiale à une situation telle que ses contenus sont vite périmés, tout au moins en partie. Ce constat est véritable dans les différents domaines aux sources desquelles se nourrit cette connaissance à savoir : la linguistique, la psychologie et la sociologie, ainsi que leurs disciplines charnières, la psycholinguistique, la sociolinguistique et la linguistique cognitive. La productivité et le dynamisme de la recherche dans ces différents domaines font que plus la formation initiale s'éloigne dans le passé, plus la mise à jour des connaissances s'avère nécessaire. Cette mise à jour se justifie comme le précise D. Girard¹⁴ : « [...] pour permettre au professeur de langue de comprendre ou imaginer de nouvelles pratiques pédagogiques ».

À la liste des connaissances théoriques, il faut adjoindre les éléments culturels et interculturels dont la langue est le véhicule par excellence : connaissances du ou des pays, de leur mode de vie, de leurs traditions, de leur littérature, de leur histoire, etc. ainsi que les échanges et la complexité dans les relations entre la culture de langue étrangère et celle de langue maternelle. Il faut toutefois, veiller à ne pas négliger tout ce qui relève du domaine des conditions de l'enseignement.

1.2.1.3. Une information solide sur les conditions de l'enseignement.

Ce volet implique tout ce concerne aussi bien le cadre institutionnel c'est-à-dire le type d'établissement scolaire, le cycle d'étude, que les acteurs de l'action éducative – les autres enseignants, les administrateurs –. Mais pour être complet, il faut prendre le soin d'ajouter le type d'apprenants auxquels s'adresse cette action éducative. Et dans une large mesure, on

¹⁴ Denis Girard, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, op.cit., p.137.

pourrait également prendre en considération : les conditions d'horaires, d'effectifs de classes, les directives administratives et pédagogiques reçues. Il est inutile de dire que le domaine de l'information est l'un des plus mouvants. Car l'information se périmé très vite et les démarches pédagogiques deviennent caduques. D'un autre côté, les changements administratifs peuvent causer une modification profonde de rôle de l'enseignant. Un rôle sur lequel nous auront l'occasion de dire quelques mots au moment opportun.

Il semble aller de soi que l'information donnée en formation initiale doit être corrigé et remise au goût du jour par des sessions de formation continue. Mais il y a toutefois lieu de préciser que cette même formation initiale doit être une occasion donnée au futur enseignant à apprendre son métier devant des situations de classe réelles.

1.2.1.4. La formation initiale : occasion pour apprendre à exercer le métier

Le futur enseignant doit être mis devant des situations de classe réelles, afin d'apprendre à exercer son métier avec des vrais apprenants et dans de vraies classes. Certes on pourra objecter que le climat propre au stage pédagogique n'offre qu'une ombre de la relation enseignant/apprenants telle que la connaît jour après jour le professeur titulaire de la classe qui le reçoit. Au fond ce qui importe n'est-ce pas que l'étudiant puisse mettre en pratique les principes pédagogiques qu'il a reçu au cours de sa formation. Le but n'est-il pas d'en apprécier personnellement les avantages et les limites éventuelles afin d'en tirer les meilleures leçons?

Cet aspect concret de la formation initiale doit être conforté, bonifié au moyen de multiples actions de formation continue. Mais que doit-on entendre par formation continue?

2. La formation continue.

Très souvent, les enseignants des langues étrangères en exercice, comme c'est le cas de nos enseignants libyens, estiment que leur bagage pédagogique et linguistique est insuffisant, même lorsqu'ils justifient d'une formation universitaire et d'un stage probatoire approfondis. De même qu'ils prouvent dans leur ensemble le besoin de suivre des stages de perfectionnement leur aidant à améliorer ou à compléter leur compétences professionnelles, à acquérir des nouvelles techniques ou

méthodes pédagogiques et à enrichir leurs connaissances interculturelle et socioculturelles. Il y a plusieurs raisons derrière ces lacunes.

Parmi les raisons abondamment évoquées figure : le fossé considérable entre les formations universitaires et la vie scolaire. Car nombreux sont les jeunes enseignants débutants qui tombent dans le "choc de pratique".

En outre, les études universitaires se limitent souvent à la littérature et à la grammaire théorique traditionnelle, avec, peut-être, un petit nombre de cours de traduction et de domaine spécifique comme la didactique des langues étrangères. La plupart des départements universitaires de français en Libye, par exemple, semblent hésiter à accepter que la didactique et la méthodologie de l'enseignement des langues fassent partie intégrante de leurs programmes.

Ce fait, ainsi que la nécessité d'une « formation permanente », des enseignants, montrent toute l'importance de l'éducation et de la formation continue des enseignants. Mais que doit-on entendre, au juste, par formation continue?

La « formation continue » est, pour reprendre les termes de J.-P. Cuq¹⁵: « la formation initiale [...] est de plus en plus souvent complétée par un système de formation continue (voire permanente) censée accompagner l'individu tout au long de sa vie professionnelle ».

De son côté, D. Girard définit la formation continue comme celle qui :
doit permettre périodiquement [à l'enseignant] de conforter sa propre pratique professionnelle à celle de ses collègues, de s'informer sur telle ou telle innovation, de rafraîchir ses connaissances, de combler éventuellement les lacunes d'une formation initiale reçue dans un passé plus ou moins lointain¹⁶.

Si la formation initiale concerne la préparation des futurs enseignants, la formation continue inclut toutes catégories d'activités d'apprentissage destinées aux enseignants en exercice. Elle fait partie du travail de l'enseignant et peut être organisée au plan individuel, privé, ou collectif, en utilisant divers moyens, par exemple, l'étude individuelle, les publications scientifiques dans le domaine, les nouvelles technologies, les médias, les

¹⁵ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE/Clé international, 2003, p.104.

¹⁶ Denis Girard, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, 1995, p.134.

stages et les cours en lignes (les groupes, les MOOC¹⁷, FOAD¹⁸, EAD¹⁹, TICE²⁰, etc.), officiels ou non officiels, au niveau local, régional, national ou international (CECR²¹).

C. Edelhoff écrit au sujet de la formation continue des enseignants que :

[elle doit amener] ces derniers à comprendre et à faire face à leurs craintes; leurs préjugés et les définitions de leur rôle, les contraires qu'ils perçoivent dans leur situation, leur comportement social et communicatif en groupe, et connaître les différents choix qui s'offrent à eux pour pouvoir les prendre en compte. [C'est pourquoi estime-t-il] qu'il est nécessaire que les enseignants participent à la recherche et aux propositions de solution aux problèmes et aux contraintes auxquels ils sont confrontés. Ils ne seront pas à même de mener leurs élèves à des processus d'apprentissage autonome si leur propre apprentissage n'est pas lui-même autonome²².

3. L'interculturalité dans la formation des futurs enseignants.

L'approche culturelle joue aujourd'hui un rôle central dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, sous des aspects et démarches différents. Au cours de la dernière décennie, l'enseignement du français langue étrangère a connaît l'insertion de nouveaux principes et se base particulièrement sur des stratégies novatrices adaptées par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ce cadre met en avant une pédagogie proposant un enseignement/apprentissage s'appuyant sur les tâches dans une approche dite actionnelle où l'apprenant a vocation à être un "acteur social" en milieu réel et s'insérer de la vie de la langue cible sans perdre sa culture et son identité d'origine. Toutefois, outre les savoir et les savoir-faire, l'apprenant est tenu de percevoir la

¹⁷ En anglais "Massives Open Online Courses".

¹⁸ Formation ouverte à distance.

¹⁹ Enseignement à distance.

²⁰ Technologie de l'information et de la communication pour l'éducation.

²¹ *Le Cadre européen commun de référence pour les langues.*

²² Christophe Edelhoff, L'apprentissage des langues aux fins de communication : le rôle, les besoins et les propositions des enseignants des langues, in Conseil de l'Europe. Symposium sur la formation initiale et continue des enseignants de langues vivantes : (Delphes (Grèce), 23-28 Mai 1983), Strasbourg, 1983, p.38.

culture d'arrivée et de la fortifier avec la sienne pour qu'il puisse acquérir une capacité culturelle lui permettra d'agir dans toutes les situations linguistiques et sociolinguistiques. Ainsi, l'apprenant rencontra l'altérité sans difficultés linguistiques, ni culturelle.

L'évolution que le rôle du professeur du français langue étrangère connaît aujourd'hui grâce à l'approche actionnelle est sans aucune doute comparable à celui de l'apprenant : il n'est plus exclusivement question pour lui de répandre ses connaissances et d'en éprouver l'intérêt ou bien d'élaborer des activités et des exercices et d'en examiner la réalisation, mais plutôt de travailler comme l'entraîneur d'une équipe; bien certainement, il lui est tout à fait encore possible d'avancer une hypothèse, de donner un conseil, de décrire une situation ou encore d'expliquer une règle de grammaire, mais le but suprême sera l'exécution de la tâche.

L'interculturel et la formation des enseignants de langues préoccupent un certain nombre de chercheurs en didactique des langues qui accordent une place privilégiée dans leurs réflexions, à la dichotomie entre la formation de futurs enseignants et la compétence interculturelle, parmi lesquels on compte M. De Carlo (1998), Ph. Blanchet (2014), D. Coste (2016), N. Carignan et al. (2016), M. Abdallah-Preteille (1995, 1999, 2017), et Ph. Blanchet et D. Coste (2010).

En ce qui concerne la Libye, les recherches traitant l'interculturalité et sa relation avec l'enseignement des langues étrangères dont le français sont rares. Nous pouvons citer A. Akilha (2010) qui avance une hypothèse sur la nécessité de concevoir un projet visant à enseigner le français en Libye dans une perspective interculturelle. En revanche, la question de liens entre l'approche interculturelle et la formation des futurs enseignants libyens de français n'a pas beaucoup attiré l'attention de ce spécialiste. Bien que la question de l'acquisition d'une compétence interculturelle chez les futurs enseignants libyens n'y soit pas évoquée, ce travail manifeste une grande contribution au développement didactique dans ce pays.

Cependant, les programmes universitaires libyens sont aujourd'hui très en retard pour attraper cette novation internationale en matière de l'enseignement des langues. On doit penser sérieusement à inclure dans nos programmes de formation des modules structurés et cohérents constitués de plusieurs types de cours (cours magistraux, atelier, séminaire, travaux dirigés, etc.) visent à traiter la question de l'interculturalité et sa relation avec l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Étant

donnée cette constatation et c'est dans cette optique que nous nous contentons dans cet article de signaler cette lacune sans entrer dans les détails estimant qu'elle mérite d'être corroborée par une étude minutieuse et plus systématique.

5. L'intégration des nouvelles technologies dans la formation des enseignants de FLE.

Les principes de l'approche actionnelle voient dans la langue un instrument incontestable d'échange et que l'intégration des nouvelles technologies en est tout à fait nécessaire, plus particulièrement le web 2.0 et 3.0 pour garantir ce qu'on appelle une approche interactionnelle que C. Olivier (2009 : 264) définit comme :

[une approche] qui se fonde sur le fait que toute action est déterminée en grande partie par les interactions sociales au sein desquelles elle prend place et prévoit de proposer aux apprenants des tâches ancrées dans la vie réelle... [tout en considérant] (...) le web 2.0 [comme] un espace privilégié pour mettre en œuvre cette approche, (...) en évoquant ce qu'elle peut changer dans la situation pédagogique (...)²³.

Une de ces nouvelles technologies qu'on doit intégrer dans l'enseignement/apprentissage des langues en générale, et dans celui du français langue étrangère en particulier ce sont les TICE. Dans les lignes qui suivent, nous nous contentons seulement de rappeler les grandes lignes de cette nouvelle technologie et son intégration dans la formation des futurs formateurs de français langue étrangère en Libye et dans nos pratiques pédagogiques. Nous pouvons lire sur Wikipédia²⁴ que les TICE signifie « techniques de l'information et de la communication pour l'enseignement, [elles] recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement [et elles] regroupent un ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage ».

²³ Christian Olivier, « Mettre en œuvre une approche interculturelle sur le web 2.0 », in : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Maison des langues, p.264.

²⁴ Voir référence.

L'utilisation des TICE a pour but de développer la compétence en communication en entraînant les apprenants à la lecture, à l'écoute, à la recherche des informations, à apprendre la culture d'un autre pays, à la communication expressive et travailler en autonomie.

En revanche, Si les TICE répondent à une nécessité institutionnelle et d'une adaptation l'évolution technologique, l'usage du numérique dans nos pratiques pédagogiques libyennes surtout en matière de l'enseignement/apprentissage du FLE constituera un enjeu essentiel dans l'accompagnement de nos futurs enseignants. En aucun cas, les TICE ne se substituent à l'expertise et à l'accompagnement de l'enseignant. Les TICE permettent également à l'enseignant de proposer des supports variés et différenciés pour ses séances pédagogiques.

Seulement, les avantages des TICE sont renforcés lorsque cet outil est intégré dans le projet pédagogique de formation des formateurs du FLE en Libye, permettant ainsi à chaque futur enseignant/apprenant de développer ses compétences nécessaires et de poursuivre une formation individualisée.

Conclusion

Ce travail essaie d'apporter des clarifications d'ordre théorique d'un certain nombre de concepts mal exploités dans le processus de formation des futurs enseignants des langues étrangères dans nos institutions libyennes. Une mauvaise exploitation qui pourrait retarder ou rendre plus difficile la réintroduction efficace de l'enseignement/apprentissage d'une langue comme le français dans le système éducatif libyen. En outre, nous jetons un bref coup d'œil sur quelques nouvelles démarches didactiques basées sur le CECR tel que l'approche actionnelle et l'intégrations des nouvelles technologies comme les TICE.

La mauvaise exploitation dans nos programmes universitaires des concepts comme la formation initiale des futurs enseignants des langues et l'absence presque totale de formation continue présentent des hésitations et des lacunes.

Des lacunes que nous qualifions liées aux finalités, aux principes stratégiques et aux principes méthodologiques de la formation des professeurs de français, à leur profil de sortie et aux éléments de leur programme de formation.

Toutefois, nous espérons simplement que cet article réussit à apporter aux chercheurs des pistes de réflexions théoriques sur la nécessité de promouvoir le processus de la formation des futurs enseignants du français langue étrangère en Libye en prévision et en vue d'une éventuelle réintroduction de l'enseignement du français dans les écoles secondaires dans ce pays plongeant depuis plus d'une trentaine d'années dans une perturbation de son système éducatif et souffrant d'une politique linguistique inefficace et irresponsable en matière de l'enseignement des langues étrangères en général et de français en particulier.



Bibliographie

- Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier et Johanna Panthier lors du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques qui s'est tenu, à l'initiative de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, du 6 au 8 février 2007 à Strasbourg sur le thème : « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités ».
- Véronique Castellotti, Maddalena De Carlo, *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE International, 1995.
- François Closset, « Formation et perfectionnement des professeurs de langue vivante », in *Le Français dans le Monde*, n° 4, Paris, Hachette – Larousse, 1961.
- Daniel Coste, « Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français », in *Le Français dans le monde*, 1975.
- Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE/Clé international, 2003.
- Christophe Edelhoff, L'apprentissage des langues aux fins de communication : le rôle, les besoins et les propositions des enseignants des langues, in Conseil de l'Europe. Symposium sur la formation initiale et continue des enseignants de langues vivantes : (Delphes (Grèce), 23-28 Mai 1983), Strasbourg, 1983.
- Gilles Ferry, *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris, Dunod, 1983.
- Denis Girard, *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, 1995.
- Gilbert Landsheer, *La Formation des enseignants de demain*, Paris, Casterman, 1976.
- Christian Olivier, « Mettre en œuvre une approche interculturelle sur le web 2.0 », in : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Maison des langues.
- Marcel Postic, *Observation et formation des enseignants*. Paris, PUF, 1981.



