

Focus sur les parcours des futurs enseignants libyens de FLE : fiabilité et/ou défaillance

 Sami ABUGAFAR

Département de français, Université de Tripoli – Libye

s.abugafar@uot.edu.ly

Résumé

Cet article dresse une vue d'ensemble de la particularité FIE de FLE en Libye et examine sa fiabilité et son efficacité. Les compétences langagière et didactique sont interrogées tout comme le contexte de l'enseignement des langues qui affiche des indicateurs relativement positifs : intérêt national, engagement institutionnel et apports méthodologiques axés sur des compétences linguistiques et théoriques. Cependant, des lacunes dans le processus de formation notamment celle des futurs enseignants (stabilité politique, besoins spécifiques des formés, suivi, spécificité contextuelle) limitent leur pleine efficacité. Ce travail vise à ouvrir la voie devant une réflexion pour une éventuelle évolution voire amélioration.

Mots clés : Formation initiale des enseignants, enseignement des langues, compétences, autorités compétentes

المخلص

تُسلط هذه المقالة الضوء على خصوصيات تدريس اللغات وطبيعة تاهيل معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في ليبيا وتبحث في مدى فعاليته كما تهدف إلى التفكير في إمكانية تطويره أو تعزيزه. يشكل التعريف بأهمية المهارات اللغوية والتعليمية في تعليم اللغات جوهر هذا العمل. يُظهر تعليم اللغات في ليبيا مؤشرات إيجابية إلى حد ما: الاهتمام من السلطات، والالتزام المؤسسي الخاص العام، والمساهمات المنهجية التي تُركّز على المهارات اللغوية والنظرية. مع ذلك، لا تخلو عملية التدريب من بعض الفجوات، وخاصةً فيما يخص تكوين معلّم المستقبل (الاستقرار السياسي، الاحتياجات الخاصة للمدرّسين، المتابعة، وخصوصية السياق الليبي)، والتي لا يمكن ضمان فعاليته الكاملة.

الكلمات المفتاحية: التكوين الأولي للمعلمين، تعليم اللغات، الكفاءات، جهات الاختصاص

Introduction

Cet article soutient l'idée qu'une formation initiale des enseignants de FLE en Libye doit avoir une double visée : une formation langagière théorique et pratique et une formation à l'enseignement de l'exercice du métier. A travers cette recherche descriptive, nous allons essayer d'offrir une vue d'ensemble en collectant des informations détaillées pour mieux comprendre de cette particularité.

Il est essentiel de souligner l'importance incontestable de la qualité exceptionnelle de la formation initiale des enseignants de français langue étrangère (désormais FIE de FLE) pour garantir des compétences solides, hautement qualifiées et parfaitement maîtrisées chez les enseignants (Martin M. et Haag P., 2023). Ainsi, pour faire notre bilan sur la FIE, on commence par un questionnement : quel est l'état de la FIE de FLE en Libye et dans quelle mesure ces parcours de formation sont-ils fiables et efficaces ? Présentent-ils certaines limites dans la préparation à la réalité langagière de la langue ainsi à la réalité professionnelle ?

Ces interrogations nous conduisent au cœur de notre présentation, à savoir aux différents aspects de la formation proposée, du point de vue des compétences langagière, pédagogique et didactique. Nous examinerons en détail les meilleures compétences en matière de pratiques et méthodologie d'enseignement, en mettant l'accent sur les compétences professionnelles. Le contexte de l'enseignement en Libye sera abordé en termes de formation en FLE. Le cadre juridique et institutionnel de la formation des enseignants et son influence sur la fiabilité et l'efficacité de celle-ci sera ensuite évoqué et ce travail s'achèvera par un aperçu sur les programmes de FIE de FLE afin de l'évaluer et l'améliorer si besoin. Notons que l'objectif de ce travail est d'élargir, tant que faire se peut, les connaissances et les perspectives en matière de FIE de FLE en Libye, afin de développer une compréhension approfondie et éclairée de ce domaine vital de la didactique des langues.

Méthodologie de recherche

A travers cette recherche descriptive, nous tenterons d'offrir une vue d'ensemble en collectant des informations détaillées. Nous sollicitons quelques documents officiels (projets de lois, décisions ministérielle) et des entretiens ou réunions de travail enregistrés ou transcrits dans les journaux de responsables français ou libyens. Ces documents ainsi que

les observations réalisées nous aideront à étudier l'environnement naturel de la formation sans pour autant intervenir directement, et pourraient ainsi être utilisées dans le cadre de recherches plus approfondies.

Contexte de l'enseignement du FLE en Libye

Le contexte de l'enseignement du FLE en Libye est marqué par la présence de l'arabe comme langue officielle et principale langue d'enseignement (Fshika K., 2018), ce qui influence la place du français comme langue étrangère. Il convient, pour mieux identifier ce contexte, d'aborder une particularité, souvent constatée qui découle du fait que l'apprentissage de la langue française et la formation menant à l'exercice du métier d'enseignant de cette langue, vont de pair et sont étroitement liés (Abugafar S., 2021). Cette description donne une idée de la complexité du contexte de la FIE dans le pays, ce qui signifie qu'il n'y a aucun lien avec les futurs enseignants de langues évoluant dans des centres ou instituts spécialisés où l'objectif général est de former des futurs formateurs de langues .

Par ailleurs, le contexte libyen de l'enseignement du FLE se distingue également par son caractère *hétéroglotte*¹. Il est également soumis à des facteurs externes, qui influencent directement la demande et la diffusion du français, ainsi que la formation professionnelle requise pour l'enseigner, telle que la situation géopolitique complexe. Les conflits internes et les tensions régionales (Al Ghawiel S., 2021) forment un des défis de l'enseignement du français dans le pays. Car ces troubles politiques entraînent une instabilité dans les institutions d'enseignement libyennes et étrangères², avec des interruptions fréquentes des cours et des difficultés d'accès aux ressources et connaissances nécessaires. De plus, il y a souvent des changements rapides de gouvernements affectant ainsi la stabilité de la politique

¹ 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.

² À l'instar de l'IFT et d'autres services consulaire (SCAC, SSI...). Encore aujourd'hui, aucune activité de l'IFT sur le territoire libyen n'est pratiquée, depuis sa fermeture en 2012-2013.

linguistique suivie pour l'enseignement de la langue française et la disponibilité des moyens nécessaires pour la valoriser (Belhaj H., 2022).

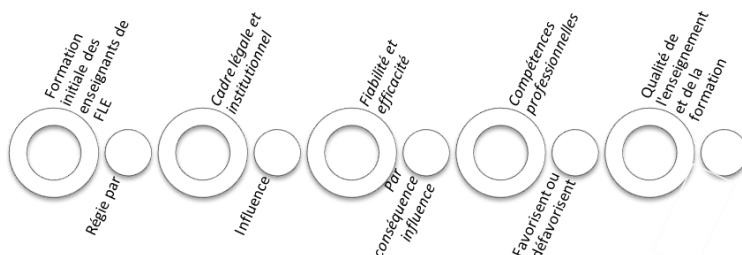
L'ensemble de ces obstacles sont une réalité sur laquelle les responsables des formations ont parfois peu de contrôle. Ils peuvent cependant croire en l'avenir de l'enseignement des langues et la FIE surtout au vu de l'émergence de nouvelles générations d'applications mobiles et de l'intelligence artificielle comme outil de travail, ce qui laisse une grande marge pour le développement de l'enseignement des langues. Ces éléments positifs viennent s'ajouter à la prise de conscience, souvent constatée, de l'importance des compétences langagières dans un contexte mondialisé conduisant proportionnellement à une augmentation de la demande d'enseignement du français comme langue étrangère.

Il serait d'une grande importance de bien comprendre tous ces arguments pour tirer profit des bénéfices liées à l'enseignement du français dans les universités libyennes. La question qui se pose ici est de savoir s'il convient de s'adapter en permanence aux orientations et aux changements politiques, sociaux et sociétaux ? Quels seraient concrètement les éventuelles pistes pour s'accorder à ces transformations ? Le développement de l'enseignement, selon nous, passe avant tout par des partenariats solides entre les différentes institutions d'enseignement françaises et libyennes, et du renforcement de la formation des enseignants de français pour qu'ils puissent répondre à la particularité et aux besoins des formés en Libye.

En conclusion, la situation géopolitique et les changements sociaux en Libye jouent un rôle significativement dans l'enseignement et la promotion de la langue française. La compréhension des éléments abordés ci-dessus est vitale pour relever les défis et saisir les opportunités liées à l'enseignement du FLE dans le pays. N'est-il pas temps de mettre en place une méthode flexible et de favoriser la collaboration internationale afin d'assurer une FIE de haut niveau dont son importance ne laisse personne indifférent ?

Importance et conceptualisation de la FIE de FLE

Si l'on inscrit la FIE dans un schéma théorique, on peut distinguer deux pôles : l'un comprend les acteurs principaux de la formation (étudiants-futurs enseignants et formateurs) et l'autre comprend les structures universitaires (la formation dispensée, méthodologie, programmes, organisation etc.) et le cadre institutionnel par lequel la formation est influencée. Ainsi, un schéma de quelques concepts-clés de ce travail peut être présenté comme suit :



Il nous semble important mettre en lumière ces concepts, important à une époque où la création de nouveaux termes du monde conduit à l'émergence de mots valises, parfois si creux qu'ils s'éteignent avant même d'exister. Nous abordons d'abord les concepts de fiabilité et d'efficacité, qui influencent la compétence professionnelle des apprenants-futurs enseignants, concept que nous approfondirons plus loin. Dans l'édition de Larousse-Bordas/HER (1999 : 620), la *fiabilité* est définie comme la probabilité de fonctionnement sans défaillance d'un dispositif dans des conditions spécifiées et pendant une période de temps déterminés. La notion du temps de la fiabilité se retrouve également en didactique des langues et renvoie précisément à la stabilité du résultat. Autrement dit, la fiabilité est liée aux évaluations (tests, observations, autoévaluations) et/ou résultats finaux stables dans le temps. Pour l'améliorer, il faut une mise en place rigoureuses de quelques éléments comme la conception pédagogique adaptée et cohérente avec les objectifs, la qualité des ressources pédagogiques et technologiques et l'environnement d'enseignement-apprentissage, ainsi que la compétence des formateurs/ évaluateurs.

Quant à *l'efficacité* dans une formation, elle intervient essentiellement en aval quand la formation doit être évaluée. Cuq J-P. et Gruca I. (2017) la définissent comme un terme se mesurant au degré d'atteinte des objectifs visés. De Ketele J-M. et Gérard F-M. (2007) ont inclus ce concept parmi les quinze critères clés d'évaluation de la qualité de tout programme. Il s'agit de l'efficacité *interne* et *externe*, mesurée par le degré d'adéquation entre les objectifs visés et les résultats obtenus, d'une part, et les retombées et impacts à long terme, d'autre part.

Il semble difficile d'évaluer l'efficacité tant que les objectifs du cadre institutionnels et ceux du programme sont en inadéquation. Cela met explicitement en avant l'influence du cadre légal et institutionnel évoqué ci-dessus sur la formation à travers les objectifs préfixés par ce dernier. Quels que soient la cohérence des objectifs, « *Aucun dispositif (méthode, cours ou session intensive) ne peut se prétendre efficace de par sa nature même* » rappellent Cuq J-P. et Gruca I (2017 : 80). Il existe également des multiples facteurs extérieurs à prendre en compte lors de l'évaluation, la motivation et l'âge du bénéficiaire la qualité des supports et validité des choix didactiques en sont quelques-uns.

Ces concepts peuvent influencer les compétences professionnelles (qu'on abordera plus loin) nécessaires pour les futurs enseignants et pour leur capacité à la conception des activités diversifiées, ainsi qu'au développement des méthodes pédagogiques. En revanche, sous-estimer ces concepts peut affecter la qualité de la formation et priver les futurs diplômés d'acquérir quelques compétences nécessaires ; se donner les moyens d'envisager la classe comme un lieu lié à la *continuité temporelle d'un curriculum* (Véronique D., 2007 : 97) et comme un espace de préparation des activités d'enseignement.

Cadre légal et institutionnel de la formation des enseignants en Libye

Les principaux acteurs de la formation doivent se conformer aux réglementations et normes établies par le système, ce qui impose à l'enseignant de soumettre à ces obligations du système éducatif où il opère, (Véronique D. (2007). Ce qui peut limiter la portée de l'action de l'enseignant dans un contexte professionnel.

Les programmes de FIE de FLE en Libye, comme dans plusieurs pays, devraient être régis par des règlements et des normes établis par les autorités éducatives compétentes. Ces normes sont définies par le ministère de l'Enseignement supérieur. Les cadres précisent les exigences en termes de compétences, de contenu, de méthodes pédagogiques et de durée liée à la formation etc. Les réglementations favorisent également la participation à des colloques, ateliers et séminaires afin de développer l'expertise dans l'enseignement du FLE³. Par ailleurs, ils définissent les institutions responsables de la mise en œuvre de la FIE de FLE, telles que les universités et les centres de FIE et/ou continue publics ou privés.

L'ensemble de ces formations s'effectue uniquement dans des établissements universitaires de formation dits : « *départements* » sanctionnant par un diplôme universitaire qui accorde le titre d'enseignant de français dans les écoles secondaires. Toujours au niveau national et pour exercer dans des Universités, seuls les diplômes délivrés par l'AHE (Académie de Hautes Études⁴) sont valables .

Les autorités libyennes ne manquent pas de rappeler l'importance de la coopération et de la participation à des projets de recherche pour atteindre certains de leurs objectifs généraux. Elles soulignent la nécessité du développement professionnel pour faire progresser la profession d'enseignant. Cependant, ces objectifs ne correspondent pas tout à fait à ceux des départements de langues, compte tenu des programmes proposés et de la FIE suivie.

Les objectifs doivent, selon nous, s'articuler en général autour des besoins réels et variés des bénéficiaires qui peuvent survenir et de l'individualisation parfois de travail (Pothier M., 2003 : 82-83). Dans ce cas précis, la flexibilité du système ainsi que la variété des supports et des modalités s'avèrent plus que requises.

³ Ces informations proviennent en partie d'un entretien transcrit courant 2018 avec le doyen de la faculté des langues. Entretien disponible sur le site de l'UDT.

⁴ 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.

Les compétences requises pour les enseignants de FLE

De manière générale, les compétences requises pour enseigner une langue étrangère comprennent la maîtrise du français, tant à l'écrit qu'à l'oral, ainsi qu'une solide connaissance de la culture cible et des méthodes d'enseignement du FLE. Outre ces compétences langagière et culturelle, l'enseignant est censé avoir aussi bien une compétence *stratégique*⁵ (Moirand S., 1994) qu'une compétence *pragmatique*⁶.

En plus, la formation en didactique des langues devrait permettre d'acquérir une compétence professionnelle nécessaire à l'utilisation d'un manuel et autres supports pédagogiques, ainsi qu'à la conduite des interactions verbales indispensables aux activités de transmission, de correction et d'évaluation. Ces compétences professionnelles ont le bénéfice de renforcer l'autonomie des futurs enseignants, en leur permettant de mobiliser toutes les ressources pertinentes par et dans l'action elle-même (Hillau B., 1987). La compétence professionnelle est donc ce qui qu'un individu s'engage activement dans la pratique de son 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* ». (Abugafar S., 2021 : 260 cite la HEP, 2015).

Une compréhension approfondie de la culture et des normes sociales des apprenants est sans doute une compétence qu'un enseignant doit posséder afin de bien s'adapter à leurs besoins spécifiques. Cette conception sociologique du professionnel trouve écho chez Paquay L. et al. (2012) qui y voient des incidences quant aux compétences de base nécessaires pour l'exercice du métier. Selon ces auteurs, le professionnel en enseignement est capable : « • *d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture ;*

• *de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthique ;*

⁵ Selon l'auteure, elle vise à surmonter l'imperfection de la langue dans une communication.

⁶ Cf. Benlimam G. (2024 : 237) sur les différentes composantes de la compétence communicative.

- *de puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif;*
- *d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ;*
- *d'analyser de façon critique ses actions et leur résultats ;*
- *enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière ».* (2012 : 30).

L'ensemble de ces compétences permet à exercer avec aisance pour qu'un bénéficiaire puisse développer sa créativité, son esprit critique et ses compétences sociales. La création d'un environnement d'apprentissage dynamique et interactif s'avère bénéfique en formation car elle peut motiver les apprenants et leur permettant de développer de manière optimale leurs compétences (Paquelin D. et *al.*, 2024).

En définitive, l'importance du développement des compétences professionnelles réside dans la volonté commune de l'institution de formation et de l'État de favoriser la promotion des langues étrangères, et de former des enseignants capables de planifier et de mettre en œuvre des activités d'apprentissage diversifiées et adaptées, ce qui constitue un véritable atout pour tous les enseignants, leur donnant la confiance pour exercer sereinement leur métier.

Les programmes de FIE

Les programmes libyens de FIE de FLE visent à fournir des compétences linguistiques et des connaissances théoriques à ceux qui souhaiteraient à enseigner. Aucun stage de pratique ou d'observation extra-institutionnel n'est réalisé, malgré son importance d'étape préparatoire indispensable à la prise de responsabilité complète du futur enseignant.

Il est toutefois important de rappeler que les programmes des universités libyennes sont généralement axés sur l'apprentissage de la langue et la formation à l'enseignement à la fois. Cette caractéristique évoquée au début de ce présent travail soulève une certaine ambiguïté quant aux objectifs affichés. En effet, nous avons constaté que le

programme n'est adéquat que si l'objectif général est la maîtrise de certaine pratique en français, mais qu'il est moins pertinent au regard de la pratique professionnelle après l'obtention du diplôme. Ce constat, tiré de plusieurs études et analyses de programmes menées dans différentes universités libyennes (voir Abugafar, 2021 ; Edarhoubi, 2019 ; Mohamed, 2014 parmi d'autres), est corroboré par une comparaison avec d'autres programmes de formation universitaire étrangers dans un contexte académique et linguistique similaire à celui de la Libye.

Par ailleurs, l'enseignant joue un rôle crucial dans la réussite d'un programme et certains didacticiens insistent sur ses compétences et sa capacité de reconnaître la pertinence des tâches et à les identifier. Benelimam G., (2024 : 240) en citant Ronveaux C. (2015), a mis l'accent sur la capacité souhaitée de l'enseignant de posséder des connaissances structurées de l'interaction mais aussi à établir un dispositif adapté permettant aux intéressés d'observer dans quelle mesure la tâche est appropriée à l'action.

Enfin, quels que soient les objectifs, les méthodes et pratiques d'enseignement et le programme dispensé, nous pouvons avancer sans grand risque d'erreur que les cours en langue, en méthodologie d'enseignement, en FLE sont importants et méritent d'être réactualisés. Ces cours devraient également intégrer la culture francophone et franco-français d'un point de vue social et surtout, académique (par exemple, les cours de Français sur Objectif Universitaire), ainsi que des stages d'observation une fois l'activité découpée en étapes sous forme de « *micro-tâches* » (Demaizière F. et Narcy-Combes J-P., 2005).

Pour ne pas conclure :

Même si les futurs enseignants libyens sont soucieux de leur intégration dans la structure de l'enseignement futur, ils auront besoin de faire des efforts dans différentes formes de pratique. Bien sûr l'accent, dans ce parcours formatif, peut être mis sur des exemples de pratique et théoriques concrets, comme entre autres le développement des connaissances et des compétences sur la gestion de classe, la planification de cours, l'utilisation des outils et des ressources

pédagogiques et techniques, ainsi que sur le développement professionnel continu des enseignants. Ces connaissances de base, théoriques et pratiques doivent être accompagnées d'autres types de connaissances non pédagogiques, davantage liées au contexte d'enseignement, où l'on relève en plus de sa spécificité « *hétéroglotte* », le lien dans la nature de formation elle-même entre l'apprentissage de la langue française et la formation menant à l'exercice du métier.

Enfin, se concentrer sur les compétences requises apparaît une priorité, tout comme concevoir des programmes de formation dynamiques et réalistes, adaptés au contexte libyen. Il convient de rappeler que le programme bien travaillé d'une FIE du FLE est le seul garant de la qualité de l'enseignement des langues dans le pays. Les autorités compétentes peuvent ainsi jouer un rôle en reconsidérant les objectifs généraux visés et en déterminant les cadres juridiques et pédagogiques qui leur sont propres afin de garantir la bonne préparation des futurs enseignants.

Malgré les multiples défis et enjeux auxquels il faudra faire face, des perspectives encourageantes existent pour améliorer la situation de la formation grâce à une analyse approfondie des besoins et à la mise en œuvre de stratégies nouvelles et innovantes, le tout avec l'engagement du formateur comme acteur clé pour toute réussite.

Bibliographie:

Abugafar S. (2021). *Devenir enseignant de français langue étrangère en Libye : analyse des enjeux actuels et proposition d'un programme de formation contextualisé* [Thèse de doctorat, Paris III Sorbonne-Nouvelle].

Al Ghawiel S. (2021). *L'application de la démarche qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche et son impact sur la performance : étude comparative entre les universités de Gharyan, Zantan et Nalut en Libye* [Thèse de doctorat, Université de Lille].

Benelimam G. (2024) Développer les compétences linguistiques et communicatives des apprenants : défis et pratiques dans l'enseignement des langues. *Faculty of Languages journal, Université de Tripoli*, n° 30, pp. 231-244.

Bilhaj H. (2022). *Enseignement du français langue étrangère en Libye: analyse des méthodes appliquées au lycée et propositions didactiques* [Thèse de doctorat, l'Université de Lorraine].

Cuq J.-P. & Gruca I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4. éd). PUG.

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.

Demaizière F. et Narcy-Combes J-P. (2005) Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches, TIC. In *Alsic*. N° 8, 45-64.

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].

Hillau B. (1987). Compétence et sémiologie de l'action. In *Analyse des contenus d'activité*, 101-111. Cereq.

Martin M. et Haag P. (2023). Évaluer la qualité des relations éducatives pour favoriser le bien-être : une utilisation possible du Classroom Assessment Scoring System (CLASS)?. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE* 67 (2023). Consulté sur : <http://journals.openedition.org/edso/22451>

Moirand S. (1994) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette.

Paquay L., Altet M. et Charlier E. Perrenoud Ph. (2012). *Former des enseignants professionnels*, de boeck.

Paquelin D., Djieufack E-B. et Albert C. (2024) *Repenser les espaces d'apprentissages dans l'enseignement supérieur*.

Pothier M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues : une trilogie d'avenir*. Paris : Ophrys.

Reuter Y., Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I. et Lahanier-Reuter D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, de Boeck Supérieur.

Véronique D. (2007) L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères in Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives. *Le français dans le monde, recherches et applications*, n° 41, pp. 96-105. Lassay-les-Châteaux : Clé international.