Langue enseignée et dialecte arabe : quelle méthodologie et quelle formation pour l'acquisition communicative en arabe standard ? : le cas des lycéens libyens

Farag Dardour

▶ **To cite this version:**

Farag Dardour. Langue enseignée et dialecte arabe : quelle méthodologie et quelle formation pour l'acquisition communicative en arabe standard ? : le cas des lycéens libyens. Linguistique. Université Nancy 2, 2008. Français. NNT : 2008NAN21017 . tel-01752972

HAL Id: tel-01752972
https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01752972

Submitted on 29 Mar 2018

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.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE NANCY 2
ECOLE DOCTORALE « LANGAGE, TEMPS, SOCIETE »
U.F.R SCIENCES DU LANGAGE
CRAPEL-ATILF-CNRS

Thèse présentée et soutenue publiquement en vue de l'obtention
du grade de docteur en **Sciences du langage**

Par

Farag DARDOUR

LANGUE ENSEIGNEE ET DIALECTE ARABE: QUELLE METHODOLOGIE ET QUELLE FORMATION POUR L'ACQUISITION DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE EN ARABE STANDARD ?

Le cas des lycées libyens

Sous la direction de
Monsieur le Professeur Richard DUDA

Soutenue le 15 décembre 2008

JURY

Monsieur Jean-Claude BEACCO Professeur à l'Université Paris 3 Sorbonne

Madame Nicole DUBOIS Professeur à l'Université Nancy 2

Monsieur Richard DUDA Professeur à l'Université Nancy 2

Monsieur Jean-Paul NARCY-COMBES Professeur à l'Université Paris 3 Sorbonne

Dédicace : à la mémoire de mon père

Je dédie cette thèse à mon père Emhimmad DARDOUR, qui aurait bien souhaité voir le fruit de ce travail.

أهدي رسالة الدكتوراه إلي روح والدي امحمد دردور الذي كان مشتاقا لرؤية ثمار هذا الجهد قبل أن ينتقل الي رحمة الله.

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de recherche, Monsieur Richard DUDA, pour avoir accepté de suivre mon travail de thèse et pour son soutien constant, sa précieuse aide ainsi que ses conseils au cours de ces années pour améliorer la qualité de mes recherches.

Je remercie Aurélie FRAYSSE, documentaliste du C.R.A.P.E.L ainsi que Eglantine GUELY qui m'ont beaucoup aidé pour réussir ce travail.

J'adresse également mes plus vifs remerciements à mes collègues libyens et à tous ceux qui, de près ou de loin, par leur soutien moral et matériel, ont apporté leur précieuse contribution à cette recherche.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 11

PREMIERE PARTIE : COHABITATION DE L'ARABE STANDARD ET DU DIALECTE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN LIBYE : REALITES PEDAGOGIQUES

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE

1. Problèmes didactiques 15
2. Le bilinguisme 16
3. L'arabisation 17
4. Méthodologie de recherche 18
4.1 Motivation, objectifs et choix du sujet 18
4.2. Hypothèse de recherche 20
4.3. Pistes de solutions 21
4.4. Plan de la thèse 22

CHAPITRE II : QUELQUES REPERES HISTORIQUES POUR LA LANGUE ARABE

1. Données historiques et géographiques 24
1.1. L'arabe est une langue sémitique 24
1.2. L'arabe oral 26
1.2.1. L'arabe préislamique 26
1.2.2. La langue du Coran 26
1.3. L'arabe écrit 28
1.3.1. Evolution entre araméen et nabatéen 29
1.3.2. L'écrit préislamique 30
1.3.3. Une nécessité religieuse 31
2. Structures linguistiques 32
2.1. Les graphies arabes 32
2.2. Le rajout de voyelles brèves 35
2.3. La grammaire arabe 36
2.3.1. Définition de la grammaire arabe 37

2.3.2. Genèse et apparition de la grammaire arabe 37
2.3.3. Les écoles de grammaire au 7ème siècle 38
2.3.4. La séparation de la syntaxe et de la morphologie 39
2.4. Le système morphologique et phonétique 40
2.4.1. La racine 40
2.4.2. Les points d'articulation 42

CHAPITRE III : STRUCTURES LINGUISTIQUES DE L'ARABE MODERNE

1. De l'Arabiya à l'arabe moderne 44
1.1. Quelques données historiques 44
1.1.1. L'arabe littéraire classique 44
1.1.2. La formation des dialectes modernes 45
1.1.2.1. Géographie des dialectes 46
1.1.2.2. La prononciation des dialectales 48
1.2. L'arabe moderne (standard) 49
1.2.1. Prononciation de l'arabe standard 49
1.3. Les différences entre l'arabe standard et le dialecte 51
1.4. Le statut de l'arabe dialectal/standard dans le monde arabe 54

CHAPITRE IV : DESCRIPTION DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE LIBYEN

1. Contexte géoculturel 56
1.1 Données historiques 56
1.2. La période préislamique 57
1.3. La période islamique et l'arabisation de la Libye 58
1.4. La période ottomane 59
1.5. L'occupation italienne 59
1.6. La Libye sous l'administration militaire provisoire 60
2. Hiérarchisation des langues en Libye 61
2.1. La Libye et l'arabe classique 61
2.2. Les différents dialectes 62
2.3. Le berbère 63
2.4. Les langues étrangères en Libye 64
2.4.1. L'anglais : première langue étrangère 64
2.4.2. L'introduction du français en Libye 64

2.4.3. Répartition de l'anglais et du français dans le système éducatif libyen 65
2.4.4. La place de la langue italienne 66
2.5. La diglossie en Libye 67
2.5.1. Les langues et leur utilisation en Libye 69
2.5.2. La diglossie et l'enseignement 72

CHAPITRE V : L'ARABE STANDARD DANS LE SYSTEME EDUCATIF LIBYEN

1. Le système éducatif 75
1.1. Les cycles scolaires 75
1.1.1. Le cycle élémentaire 75
1.1.2. Le cycle secondaire 76
1.1.3. La formation universitaire 77
1.1.4. L'enseignement supérieur 78
1.2. Place de l'arabe standard dans le système éducatif libyen 78
1.3. Le dialecte dans le système éducatif libyen 79
2. Le programme d'enseignement de l'arabe et ses supports didactiques 81
2.1. Les manuels 81
2.2. Le volume horaire 81
2.3. Réalités de l'enseignement de l'arabe en Libye 83
2.4. Difficultés de l'enseignement/apprentissage de l'arabe en Libye 84
Conclusion 85

DEUXIEME PARTIE : ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS D'ARABE ET LEURS APPRENANTS : ANALYSE DES DONNEES ET BILAN

CHAPITRE I : METHODE DE RECUEIL DES DONNEES

1. Contexte et méthodologie de l'enquête 88
1.1 Définition de l'enquête 88
1.2. La pré enquête 89
1.2.1. Problématique 89
1.2.2. La technique du questionnaire 89
1.2.3. Objectif du questionnaire 90
1.2.4. La méthode du questionnaire 91

1.2.5. Limites du questionnaire 93
2. Déroulement de l'enquête 94
2.1. Rôle de l'enquêteur 94
2.2. Difficultés et obstacles 95
2.3. Recueil et analyse des résultats 96
2.4. Les outils utilisés 96

CHAPITRE II : LES RESULTATS ET L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS

1. Résultats et analyse de l'enquête concernant les enseignants 98
1.1. Résultat de l'enquête 98
1.2. Analyse de l'enquête 112
1.2.1. Généralités 112
1.2.2. Formation académique 114
1.2.3. Formation continue et stages 119
1.2.4. Raisons du choix de la profession 127
1.2.5. Objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'arabe standard 131
1.2.6. Rôle de l'enseignant 134
1.2.7. Pratique de l'enseignement 136
1.2.8. Rôle des nouvelles technologies 156
2. Résultats et analyse de l'enquête concernant les apprenants 158
2.1. Résultats de l'enquête 158
2.2. Analyse de l'enquête 163
2.2.1. Généralités 163
2.2.2. Pratique de l'enseignement 165
2.2.3. La technologie et l'apprentissage 171
3. Entretiens 172
3.1. Difficultés 173
3.2. Nos observations globales durant les entretiens 173
4. Recommandations des apprenants 176
5. Recommandations des enseignants 178
5.1. Formation des enseignants 178
5.2. Réussite des apprenants 180
5.3. Suggestions didactiques 180

5.4. Influences extrascolaires 182
5.5. Le programme 183
5.6. Documentation 183
Conclusion 184

TROISIEME PARTIE : QUELLE(S) METHODOLOGIE(S) PRATIQUE(S) POUR UN ENSEIGNEMENT COMMUNICATIF DE L'ARABE STANDARD

CHAPITRE I : VERS UNE APPROCHE COMMUNICATIVE : NOTIONS ET FONCTIONS

1. L'intégration de l'arabe : objectif de la politique générale de l'enseignement 187
1.1. L'orientation de l'arabe en Libye 187
1.2. L'expression orale 190
1.3. Dualité entre l'oral et l'écrit 192
1.4. La dimension de l'expression orale dans l'enseignement 194
1.5. Enseignement/Apprentissage du langage écrit et accès à l'oral 195
1.5.1. L'écrit dans sa dimension didactique 195
1.6. La grammaire dans l'approche communicative 198
1.6.1. La notion de grammaire 198
1.6.2. Chronologie de la simplification de la grammaire arabe 200
1.6.3. L'enseignement de la grammaire arabe en Libye 202

CHAPITRE II : DOMAINES DE PROPOSITIONS DE SOLUTIONS

1. Le choix d'une stratégie d'enseignement 206
1.1. Situation actuelle et perspectives d'avenir 206
1.2. A la recherche d'une nouvelle méthodologie 207
1.2.1. Aperçu des méthodologies 207
1.2.2. La méthodologie traditionnelle 209
1.2.3. La méthodologie naturelle 210
1.2.4. La méthodologie directe 211
1.2.5. La méthodologie active 212
1.2.6. Les méthodologies audio-visuelles (MAV) 213
1.2.6.1. Méthodologie audio-orale 213
1.2.6.2. Méthodologie audio-visuelle (SGAV) 213

1.2.7. L’approche communicative 215
1.2.7.1. L'approche communicative revue et corrigée 215
1.2.8. L’approche actionnelle 217
2. Propositions et techniques d'organisation des cours de langue 221
2.1. Le public apprenant l'arabe standard 221
2.2. Le nouveau rôle de l’enseignant de l’arabe 223
2.3. Organisation des cours 225
2.4. Documents authentiques 226
2.4.1. Réalité en Libye 226
2.4.2. Utilisation des documents authentiques 227

CHAPITRE III : UNE EDUCATION POUR DEMAIN CONTRIBUE A LA REFLEXION ET A LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

1. Rôle des nouvelles technologies dans l’enseignement 230
1.1. L'enseignement de demain 230
1.2. L’enseignant et les nouvelles technologies 231
1.2.1. Apprendre par l’informatique 231
1.2.1.1. Les CD Rom 233
1.2.1.2. La bibliothèque virtuelle 234
1.2.1.3. Maîtrise de l’écriture 236
1.2.1.4. Dictionnaire urgent 237
1.2.2. L’Internet dans le domaine pédagogique 238
1.2.2.1. Moteur de recherche 238
1.2.2.2. Le site de la revue du C.R.A.P.E.L 239
1.2.2.3. Les outils de communication 241

CHAPITRE IV : EXPERIMENTATION D'ACTIVITES DESTINEES A AMELIORER L'ENSEIGNEMENT

1. Eléments de sensibilisation à l’enseignement de l’Expression Orale 242
2. Activités de découverte pour l’Expression orale 246
2.1. En salle de classe 246
2.2. En salle informatique 248
2.2.1. Exploitation du logiciel de langue multi fonctions: « Tap’Touch » 248
3. Activités de systématisation pour l’Expression orale 251

3.1. En salle de classe 251
3.2. En salle informatique 253
3.2.1. Simulation 253
4. Activités d'utilisation pour l'Expression orale dans la salle de classe 254
4.1. Pratique de l'orale à l'aide de trames 254
4.2. Jeux de rôles 255
4.3. Exemple de jeu 261
4.4. Débats et exposés 262
5. Exemple de séquence d'activités sur le nucléaire civil 265
6. Enseigner la littérature d'expression arabe par une méthode communicative 266

CONCLUSION 269
BIBLIOGRAPHIE 274
BIBLIOGRAPHIE ARABE 289
SOURCES INTERNET 295
INDEX DES NOMS 297
LISTE DES FIGURES 299
LISTE DES TABLEAUX 302

ANNEXES 303
Annexe 1 304
Annexe 2 323
Annexe 3 332
Annexe 4 337
Annexe 5 339
Annexe 6 343
Annexe 7 347

INTRODUCTION

A l’exception de quelques langues différentes telles que le berbère, les Arabes disposent de trois niveaux de la langue arabe: l'arabe classique, l'arabe dialectal et l'arabe standard ou moderne utilisé dans les médias. "L’arabe classique" était la langue de quelques tribus nomades de la péninsule arabique. Il n’était pas uniquement utilisé comme langue quotidienne des anciens mais aussi comme support dans la littérature sous toutes ses formes. Selon D. COHEN (1996:707), « aux environs du 6ème siècle de l’ère chrétienne, au moment où nous en saisissons les premières manifestations, et jusqu’au début du 7ème siècle, l’arabe était l’idiome de quelques tribus nomades pour la plupart, errant dans les immenses déserts de l’Arabie, et dont seule une petite fraction s’était sédentarisée dans des oasis». Durant la période d’épanouissement de la civilisation arabo-islamique et à partir du 9ème siècle, l’arabe est devenu la 1ère langue dans les différentes sciences et cultures. Aujourd’hui, l’arabe ancien ou classique n’est utilisé que dans la littérature et le Coran.

"L’arabe standard" n’est que la continuité de ce qui existait lorsque la civilisation arabo-islamique était à son apogée, avec une dualité linguistique (arabe classique et dialectes tribaux). Il dérive de l’arabe classique: c'est-à-dire un arabe régi par les mêmes règles morphosyntaxiques mais qui a subi une évolution sémiologique et sémantique, en laissant tomber en désuétude un grand nombre de tournures syntaxiques et lexicales. L’arabe littéral, unifié ou standard est une variante de l’arabe qui est la langue officielle.

"L'arabe dialectal" résulte à la fois de la fragmentation de l'arabe du 7ème siècle et de la fusion des parlers provenant des conquêtes militaires et des brassages de population des langues sud-arabiques, berbères, africaines, etc. Ces variétés dialectales sont, de nos jours, extrêmement nombreuses et persistent dans tout le monde arabe. Le dialectal est la langue parlée par tous les habitants d’un pays donné et peut comporter des variations régionales comme en Libye. Excepté les mots étrangers, nous trouvons l'origine de son vocabulaire dans le dictionnaire de l'arabe. Mais l’arabe dialectal a subi une grande modification morphosyntaxique en se débarrassant de plusieurs règles grammaticales de la langue classique ou moderne. C'est donc une langue exclusivement parlée dont les variétés sont rarement incompréhensibles entre les arabophones. On distingue principalement l'arabe égyptien, marocain, algérien, irakien, palestinien, jordanien, libanais (ou syro-libanais), libyen, omanais, mauritanien, saoudien, tunisien, syrien (ou syro-libanais), yéménite et tchadien, etc.

Mais la réalité linguistique arabe peut apparaître encore plus complexe. Par exemple, l'arabe parlé à Tripoli, la capitale de la Libye, est différent de celui de Bengazi, la seconde ville du pays. Dans plusieurs pays arabes, il existe des variétés dialectales différentes en usage selon les régions. Les dialectes qui varient d'un pays à un autre sont employés au quotidien entre les interlocuteurs. Ils ne sont pas utilisés dans les discours officiels.

Aujourd'hui la langue arabe (classique ou standard) est la langue officielle de 23 pays. Elle est principalement utilisée par plus de 377 millions de personnes en Afrique et en Asie. D. COHEN (1996: 708), « Or, brusquement, au début du 7ème siècle, débordant ses déserts primitifs, cet idiome obscur allait, en l'espace de quelques décennies, se trouver porté jusqu'aux confins d'un immense empire recouvrant le Proche-Orient, l'ensemble de la bordure méditerranéenne de l'Afrique, l'Espagne, la Sicile, Malte...», l'arabe a acquis une place universelle depuis les expéditions scientifiques venant de différents pays européens, notamment des centres culturels de Cordoue, Barcelone, Grenade. Il a intégré l'Europe par l'Andalousie (Espagne) et la Sicile (Italie).

Ces recouvrements de l'arabe dans ces immenses régions du monde a contribué à introduire des termes arabes dans les langues de ces pays. Dans ce sens, H. WALTER (2007) indique que beaucoup de termes arabes ont été intégrés par la langue française. L'adoption des chiffres arabes en Europe à contribué au développement de la civilisation européenne moderne. La langue et les lettres arabes ont été bien assimilées et prises en compte par les peuples de ces pays. L'arabe est devenu par là, universel comme étant langue de culture, d'administration, de commerce, de correspondance et un moyen de communication internationale.

L'Assemblée Générale de l'ONU a décidé, en audience plénière n° 2006 le 18 décembre 1973, de l'introduction de la langue arabe au même titre que les autres langues officielles au sein de l'assemblée et ses principales commissions. C'est ce qui est confirmé par M. MALHERBE (1995 :223), dans son ouvrage, *La langue de l'humanité* lorsqu'il dit de l'arabe: « (…) une langue parlée par près de 150[1] millions de personnes, ce qui la place au 6ème rang dans le monde, derrière l'espagnol et le russe et nettement devant le français et l'allemand. C'est, depuis 1974, la 6ème langue des Nations Unies.

[1] Aujourd'hui, la langue arabe est parlée par près de 377 millions de personnes

Mais l'importance de la langue arabe, par son influence culturelle et religieuse, est encore beaucoup plus considérable.»

Selon K. ABDULKARIM (2003 : 12 etc.), des centres spécialisés de l'enseignement de l'arabe ont vu le jour dans les centres scientifiques à Paris, à Oxford et à Rome. L'arabe a donc imprégné d'autres sociétés dont beaucoup de pays européens à ce jour.

Mais cela ne signifie pas que l'arabe ne rencontre pas de difficultés dans sa pratique chez les Arabophones. En effet, il continue de souffrir de l'impact du bilinguisme et de la diglossie d'une part, et d'autre part du manque de moyens dans l'enseignement. Toutes ces raisons, nous ont poussé, en tant qu'enseignant de l'arabe en Libye, à réfléchir sérieusement sur l'enseignement/apprentissage de l'arabe en adoptant une nouvelle méthodologie qui répond à la réalité locale.

Le Ministère Libyen de L'éducation a mis en place une stratégie pour développer l'enseignement dans tous les domaines des Sciences et de la Technologie. Cette stratégie a pour objectif de construire l'avenir de l'éducation et de l'enseignement en Libye dans ces domaines. Malgré les ressources budgétaires importantes, l'application de cette stratégie, à ce jour, n'a pas atteint le niveau souhaité par l'Etat. Si cette situation venait à perdurer, la Libye perdrait beaucoup d'opportunités pour la construction et le développement durable, et resterait à la traîne loin derrière un monde qui bouge vite dans ces domaines.

Les chercheurs détiennent une part de responsabilité pour pallier à cet handicap et ils peuvent avancer progressivement dans la mesure où ils disposent d'une réelle volonté intellectuelle. Cela peut se faire par une première action qui est celle d'accorder de l'importance au potentiel humain, les apprenants et les enseignants. Pour la prospérité et le développement durable d'une société, il faut donc un enseignement adapté à ses besoins, répondant aux exigences de notre ère et s'adaptant aux changements continus, sinon il sera voué à l'échec.

Comme spécialiste de la langue arabe, notre responsabilité nous invite à participer dans le domaine qui nous intéresse pour proposer des procédures permettant d'améliorer l'enseignement/apprentissage de l'arabe standard. D'autant plus que ce dernier est employé dans notre vie quotidienne comme moyen de communication oral et écrit dans les situations officielles ou formelles (discours religieux, politiques, journaux télévisés etc.).

PREMIERE PARTIE

COHABITATION DE L'ARABE STANDARD ET DU DIALECTE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN LIBYE : REALITES PEDAGOGIQUES

CHAPITRE I
PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE

1. Problèmes didactiques

L'enseignement/apprentissage des langues ne souffre pas seulement des problèmes causés par le manque d'interaction entre les apprenants et les enseignants, mais également de la mise en œuvre de principes didactiques vivement critiqués.

En effet, nous sommes encore loin d'avoir trouvé à ce jour, la formule appropriée pour créer un mécanisme d'acquisition/production opérationnelle, permettant le développement d'une compétence linguistique qui facilite les échanges langagiers et la spontanéité communicative. Les travaux menés dans les domaines linguistiques et didactiques ont mis au service de la pratique langagière un éventail de possibilités méthodologiques et pédagogiques. La méthodologie audio-visuelle et l'approche communicative ont révolutionné ces domaines en permettant aux apprenants de faire appel à leurs capacités réceptives au lieu de s'appuyer uniquement sur le manuel et l'enseignant.

Des études menées en arabe ont certes souligné différents problèmes dont souffre l'enseignement de la langue. Ces études traitent dans la plupart des cas, des problèmes grammaticaux sans avoir aplani les obstacles entravant depuis toujours l'acquisition/ production spontanée, comme si elles oubliaient l'existence du dialecte. La cause nous semble résider dans le fait que les connaissances didactiques ne sont pas orientées ni programmées efficacement, bien que cela dépende aussi de la volonté de l'apprenant et de sa motivation pour apprendre.

Les recherches effectuées ont permis à l'enseignement/apprentissage des langues d'atteindre une dimension proche de la pratique communicative, en essayant de libérer les apprenants du carcan traditionnel. Mais elles n'ont recueilli que peu de retombées sur le plan d'une oralité langagière spontanée. Il nous semble donc logique, voire légitime, d'émettre un doute sur l'efficacité de ces recherches.

A cet égard, il est nécessaire de souligner l'importance du savoir et du savoir-faire de l'enseignant pour qu'une pratique langagière réussisse à atteindre ses objectifs. Ainsi, le savoir

linguistique et didactique de l'enseignant apparaît comme l'axe autour duquel tournent tous les facteurs de l'enseignement/apprentissage.

En résumé, ces recherches demeurent fragiles à cause d'un manque de coordination, et ce précisément entre trois éléments essentiels : l'évolution ou innovation didactique, au niveau de la procédure pour l'application de nouvelles didactiques ; l'apprenant, au niveau de l'identification de ses besoins, ses intérêts et ses objectifs; l'enseignant, au niveau de l'établissement d'une stratégie d'enseignement tenant compte de la nécessité et de l'importance d'un mécanisme d'apprentissage opérationnel.

Pour notre part, nous pensons que l'enseignement/apprentissage d'une langue dépend de façon inévitable de la stratégie didactique mise en œuvre par l'enseignant notamment au niveau scolaire. Autrement dit, le savoir et le savoir-faire de cet enseignant conditionnent le degré d'efficacité de la pratique langagière au sein de la classe de langue, ainsi que le rendement ultérieur de cette pratique.

Il est vrai que l'apprenant joue un rôle essentiel, surtout dans un contexte didactique communicatif. Mais la responsabilité de l'enseignant reste déterminante. La plupart des activités pédagogiques dépendent de lui. Pour cette raison, la participation de l'apprenant est en amont et en aval est très déplacé voire inexistante. Nous avons pu soulever cette problématique après notre visite dans des établissements scolaires et grâce aux conversations que nous avons eues avec les différents acteurs de la vie scolaire, en l'occurrence enseignants, apprenants et directeurs. C'est pourquoi, nous avons choisi de traiter le problème de la pratique langagière au sein de la classe d'arabe dans quelques lycées de Libye, à travers une étude analytique du savoir linguistique et didactique de l'enseignant d'arabe.

2. Le bilinguisme

Selon J-P. CUQ (2003:36) **«** on entend par bilinguisme la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques.»

Le bilinguisme dans les pays arabes constitue une fracture linguistique d'autant plus que les techniques utilisées par les langues étrangères véhiculent des contenus ayant des conséquences culturelles et psychologiques.

A. AL-QASIMI (2006) pose le problème des locutions non arabes les plus répandues dans les domaines techniques. Ces locutions répondent aux exigences actuelles du développement des sciences et techniques.

Le bilinguisme est relevé au niveau de l'arabe oral et de l'écrit avec l'influence des autres langues étrangères telles que le français, l'espagnol, l'anglais, notamment dans les pays du Maghreb. Par exemple dans cette région, les francophones utilisent un verbe français en y ajoutant un pronom préfixe pour décrire une situation telle que le verbe (toucher), « il touche» est prononcé [**ya-touche**]. Ou un pronom suffixe en arabe comme dans « supprimes-la ». En arabe certains disent [**supprime-ha**]. Aussi, certains mots arabes se conjuguent au futur, même s'il n'existe pas en langue arabe. Par exemple le verbe en arabe [**ya-ʿmal**], « travailler » est traduit par les francophones par [**ya-ʿmal-ra**], « Il travaillera » en français.

Nous pensons que le problème du bilinguisme entre l'arabe et la langue étrangère réside dans l'insuffisance de l'arabisation.

3. L'arabisation

Ce terme correspond à deux phénomènes, l'un concernant le système éducatif (l'arabisation de l'enseignement ou de l'administration, par exemple en Algérie ou au Maroc) l'autre lexical à savoir l'arabisation des nouveaux mots techniques modernes étrangers. Le mot technique arabisé constitue la base dans la mission de traduction et d'arabisation. Il existe pour cela dans le monde arabe plusieurs institutions officielles chargées de l'élaboration du lexique moderne arabe. Parmi elles, on pourrait citer le centre de l'arabe en Egypte[1], la Syrie[2] et la Jordanie[3], en collaboration avec la Ligue des pays arabes et l'ISESCO[4]. Malgré tous ces efforts, les actions menées n'ont pas atteint leur objectif qui est celui de produire des termes techniques appropriés (M. AL-SAYAD 1987 :66).

L'enseignement/apprentissage dans les pays arabes s'effectue en arabe depuis la crèche jusqu'à la fin du secondaire. Mais le vrai problème, selon A. KHARIWCH (2007: 50)

[1] http://www.arabicacademy.org.eg/
[2] http://www.sis.gov.eg/VR/acadmy/html/acadmay07.htm
[3] http://www.majma.org.jo/
[4] ISESCO =Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization, http://www.isesco.org.ma/francais/index.php

commence dès l'enseignement supérieur. La plupart des universités arabes n'ont pas arabisé leurs méthodes et programmes, à l'exception de la Syrie qui a arabisé son enseignement depuis le début du Primaire jusqu'au Supérieur.

Dans ce cas, A. IBN-NUMAN (2005 :6) indique que l'apprenant dans les universités arabes qui étudie en langue étrangère est plus privilégié : il acquiert l'information en anglais ou en français, la mémorise et la traduit en arabe pour mieux la comprendre. Pour l'expression ou l'écriture, il effectue l'opération inverse, il réfléchit en arabe et la transforme en anglais, ainsi de suite. Mais, les apprenants en sciences connaissent des problèmes linguistiques qui ne leur permettent pas d'assimiler les cours prodigués justement en anglais.

Par ailleurs, la faiblesse de l'aspect organisationnel a des répercussions accentuées sur l'arabisation. Les efforts accumulés, individuels ou institutionnels ne sont pas exploités pour l'enrichissement de la langue. Les universités et les institutions scientifiques ont édité de nombreux dictionnaires et encyclopédies. Mais le mouvement de traduction n'a pas suivi. La plupart de ces traductions se limitent à la réédition à chaque fois, sans prendre en considération les nouveautés, base du développement de la langue. Cette situation qu'elle soit en Orient ou au Maghreb, nécessite une analyse et un diagnostic pour arriver à une solution basée sur la coordination et la révision.

A. AL-FADAL (s.d.1.etc.) a constaté, selon des rapports académiques, l'existence de plus d'un quart de million de mots non mentionnés dans les dictionnaires à caractère général ou thématique. D'autres estimations avancent l'existence de cinquante nouveaux mots par jour, ce qui veut dire l'apparition de 18000 nouveaux mots par an dans les différentes matières. Il se pose, donc, le problème de l'unification de ces mots et de leur diffusion.

Le problème de l'arabisation reste un problème de la reconnaissance des terminologies scientifiques dans le monde arabe, de son acceptation et de son utilisation de façon unifié.

4. Méthodologie de recherche

4.1 Motivation, objectifs et choix du sujet

L'enseignement/apprentissage de l'arabe standard en Libye, dans le même registre que dans les autres pays arabophones, rencontre un problème de cohabitation avec le dialecte. Ce

dernier domine au quotidien avant, pendant et après la scolarisation; il est en réalité la langue maternelle. Pourtant, c'est l'arabe standard qui est utilisé aussi bien dans l'enseignement que dans les discours des médias et dans les relations institutionnelles. Il constitue aussi la langue écrite, la seule admise pour la rédaction de tout type de document ou de contrat administratif.

L'enseignement/apprentissage de l'arabe standard traverse actuellement une période difficile dans les lycées libyens. Les quelques recherches effectuées jusqu'à aujourd'hui n'ont pas suffisamment été efficaces pour situer le vrai problème. Celui-ci découle, à notre avis, du maintien de la pratique du dialecte dans nos écoles et de défaillances dans le système éducatif à savoir la formation des enseignants, la qualité des programmes proposés et la manière d'enseigner. Les programmes ne répondent pas aux besoins des apprenants et ces derniers n'ont pas de rôle particulier dans l'enseignement/apprentissage de l'arabe.

Notre expérience dans l'enseignement nous a permis de constater que les connaissances linguistiques de base de l'enseignant libyen d'arabe ne lui permettent pas une pratique langagière opérationnelle sur le plan communicatif.

D'une part, la formation de cet enseignant n'est basée que sur des études limitées à la littérature ou à la grammaire de l'arabe. D'autre part, les programmes pédagogiques universitaires dans le département d'arabe continuent dans le même sens et la question de l'enseignement n'est que rarement traitée. Le futur enseignant d'arabe ne dispose dans sa formation que d'anciens ouvrages décrivant la langue et qui traitent des aspects grammaticaux en reprenant et exposant les différentes analyses de leurs auteurs. Ceci, sans jamais aborder la question de la communication dans cette langue. Nous pouvons avancer que la déficience de cette pratique découle certainement de tout le processus actuel de la programmation et de l'orientation des études universitaires.

Par contre si l'enseignant est doté d'un savoir linguistique et didactique efficace et suffisant, il peut être un catalyseur dynamique dans la création d'un contexte d'échanges langagiers dans sa classe. Ce qui peut à la fois répondre aux besoins réels et aux attentes des apprenants et faire que ces derniers participent aux activités organisées.

Etant nous-mêmes enseignant d'arabe, nous nous trouvons engagé dans une situation que nous ne pouvons pas ignorer, puisqu'elle nous concerne directement. C'est dans ce

contexte que sont apparues les motivations qui sont à l'origine du choix de ce sujet. Les objectifs assignés à notre recherche se situent sur plusieurs plans :

Au niveau scientifique :

Nous allons essayer de mettre l'accent, dans la mesure de notre possible, sur l'arabe dialectal. Car il influe sur la conduite et l'organisation des pratiques langagières en classe. Ce qui freine l'évolution générale de l'enseignement/apprentissage de l'arabe standard.

Au niveau professionnel :

Mieux connaître le rôle que joue l'enseignant au sein de la classe, ainsi que la responsabilité qu'il assume dans la gestion des activités de cette classe.

Au niveau didactique :

Nous essayerons de présenter des méthodologies modernes et adéquates pour enseigner l'arabe standard. Cela nécessite un changement, voire la réforme du programme même des études universitaires destinées à former les étudiants, futurs enseignants.

Au niveau personnel :

Développer notre savoir linguistique et didactique et chercher à acquérir une vision aussi large que possible de ce que devrait être la pratique langagière en classe d'arabe.

4.2. Hypothèse de recherche

L'ensemble de notre enquête se base sur l'hypothèse que pour qu'il soit efficace, motivant et enthousiasmant, tout enseignement/apprentissage doit prendre en compte la biographie langagière de l'apprenant, son environnement socio-culturel, son héritage et capital culturel ainsi que sa dimension psychologique. L'apprenant ne doit pas être considéré comme un simple récepteur.

Selon F. DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES (2007 :15) « Le chercheur est partie prenante de l'action et non "simple" observateur extérieur. Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées

étroitement à une pratique pédagogique. Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. »

La formulation d'un certain nombre d'hypothèses s'avère indispensable pour atteindre les objectifs de notre recherche. Nous avons retenu les hypothèses ci-dessous qui tiennent compte du contenu des questionnaires de notre enquête.

Hypothèse (1) :

Le niveau des connaissances de base supposées acquises par l'actuel enseignant libyen d'arabe ne lui permet pas de répondre aux exigences de l'enseignement et de l'organisation d'une classe d'arabe standard.

Hypothèse (2)

L'hypothèse qui tient lieu de fondement à l'ensemble de ce travail consiste à dire que tout apprentissage de langue pour qu'il soit à la fois efficace, motivant et enthousiasmant doit prendre en compte l'apprenant dans ce qu'il est, ainsi que son environnement socio-culturel. Ceci revient à ne pas considérer les apprenants comme des réceptacles neutres, sorte de *tabula rasa*, susceptibles d'être contraints d'ingurgiter ce que l'on leur enfourne.

En d'autres termes, nous soutenons à nouveau qu'un apprentissage de langue ne peut être enrichissant que si, méthodologiquement et pédagogiquement parlant, il prend en compte la biographie langagière de l'apprenant ainsi que l'héritage et les capitaux culturels dont il est dépositaire.

4.3. Pistes de solutions

L'objet de notre recherche consiste à déterminer comment permettre à l'arabe standard de devenir une langue d'expression orale au sein de la classe qui ne soit pas réservée qu'à l'écrit. A notre avis, cette problématique reste sans solution au moins pour le moment. La réponse à cette question dépend entièrement des travaux préliminaires obligatoires antérieurs à une telle expérimentation.

Ces travaux doivent toucher aux domaines suivants :

- La formation : on doit former des enseignants capables d'assurer l'enseignement/ apprentissage en arabe standard;
- La pédagogie : on doit établir une pédagogie efficace pour l'enseignement de cette langue;
- La méthodologie : on doit élaborer des méthodes qui visent à transmettre un savoir et un savoir-faire opérationnels sur le plan de la pratique langagière;

Il est difficile de se passer du dialectal pour un certain temps du moins. Nous avons constaté que les locuteurs libyens, apprenants et enseignants ne communiquent qu'en dialecte. Les conditions d'introduction de l'arabe standard dans la communication en ont fait une langue réservée aux médias. Son enseignement n'a jamais été ressenti comme une priorité qui puisse atténuer l'influence du dialecte. La langue dialectale ne peut pas être un moyen de communication entre les Libyens et d'autres arabes. Ceci ne permet justement pas au dialecte d'occuper une place officielle. De plus, l'utilisation de l'arabe standard est perçue par la société comme étant un symbole de culture, réservé à une élite. Il faut tout de même rappeler qu'en Libye, l'arabe dialectal ne prend qu'une forme verbale. Or, l'écrit et la lecture ne sont effectués qu'en arabe standard ou classique.

4.4. Plan de la thèse

Notre objectif consiste à proposer la mise au point de nouvelles pistes pour l'enseignement/apprentissage de l'arabe et en particulier pour la formation des enseignants.

Cette recherche sera développée en trois parties :

La première partie aura pour but de présenter un aperçu historique de la langue arabe et de faire une synthèse de la situation existante, relative à la coexistence de l'arabe standard et du dialecte dans l'enseignement/apprentissage de l'arabe à l'école en Libye. Aussi, nous précisons les principales différences entre l'arabe standard et les dialectes, sur les plans phonétique, grammatical et conjugaison. Nous allons adopter une démarche qui fait appel à une réflexion personnelle en mettant l'accent sur les manquements qui sont, à notre point de vue, la cause principale des difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage de l'arabe notamment l'expression orale.

La deuxième partie aura pour objectif de mettre en évidence la réalité de cette pratique à travers des données statistiques. Pour cette partie, deux questionnaires et un entretien ont été exploités dans des lycées libyens. A travers les questions posées, nous avons voulu établir un diagnostic de la situation sur le terrain pour envisager une solution adéquate. Les résultats recueillis serviront à formuler des propositions pour améliorer l'enseignement dans l'avenir, surtout au niveau de la compétence linguistique et didactique de l'enseignant d'arabe.

La troisième partie sera consacrée, à travers l'éventail des méthodologies de l'enseignement des langues, à la recherche de pistes de solutions. Elles seraient sous forme de diverses propositions pour une adaptation avec une approche communicative et cognitiviste pour que nos apprenants puissent communiquer en arabe standard et parviennent à dissocier cette langue de leur dialecte. Cela constitue, à notre avis, l'un des objectifs de l'enseignement /apprentissage de l'arabe standard.

Pour réaliser ce projet, il nous a fallu faire appel à de nombreux ouvrages sur la linguistique et la didactique des langues, ainsi qu'à de nombreux documents officiels.

Nous avons eu recours donc à deux types d'approches. La première est une approche théorique qui consiste à analyser des recherches et des travaux existants, relatifs aux problèmes linguistiques en didactique de classe de langue. La seconde est une investigation de terrain qui débouchera sur des résultats statistiques grâce à l'enquête.

L'enjeu étant de mettre l'apprenant dans un processus d'apprentissage actif, à travers une acquisition dynamique de la langue qui prend en compte les dimensions culturelles et cognitives et pour plus d'efficacité et d'objectivité, des observations directes nous ont semblé nécessaires. Ceci afin de mieux connaître la réalité de la pratique effectuée au sein de la classe d'arabe. Cela nous a permis de nous rendre compte directement des procédés mis en œuvre et d'évaluer ainsi les réactions des apprenants.

CHAPITRE II
QUELQUES REPERES HISTORIQUES POUR LA LANGUE ARABE

1. Données historiques et géographiques

1.1. L'arabe est une langue sémitique

L'arabe fait partie de la famille des langues chamito-sémitiques qui couvrent une partie de l'Afrique et une partie de l'Asie. C'est-à-dire, sur une situation géographique qui s'étend vers le sud « du Maghreb au Nigéria, une partie du Cameroun, l'Ethiopie, l'Erythrée et la Somalie » et vers le Nord Est, c'est-à-dire de « Malte, tout le Proche Orient jusqu'aux frontières de l'Iran » (AL-SAMARAI 1983 :13 etc.).

La carte géographique ci-après montre la répartition des langues :

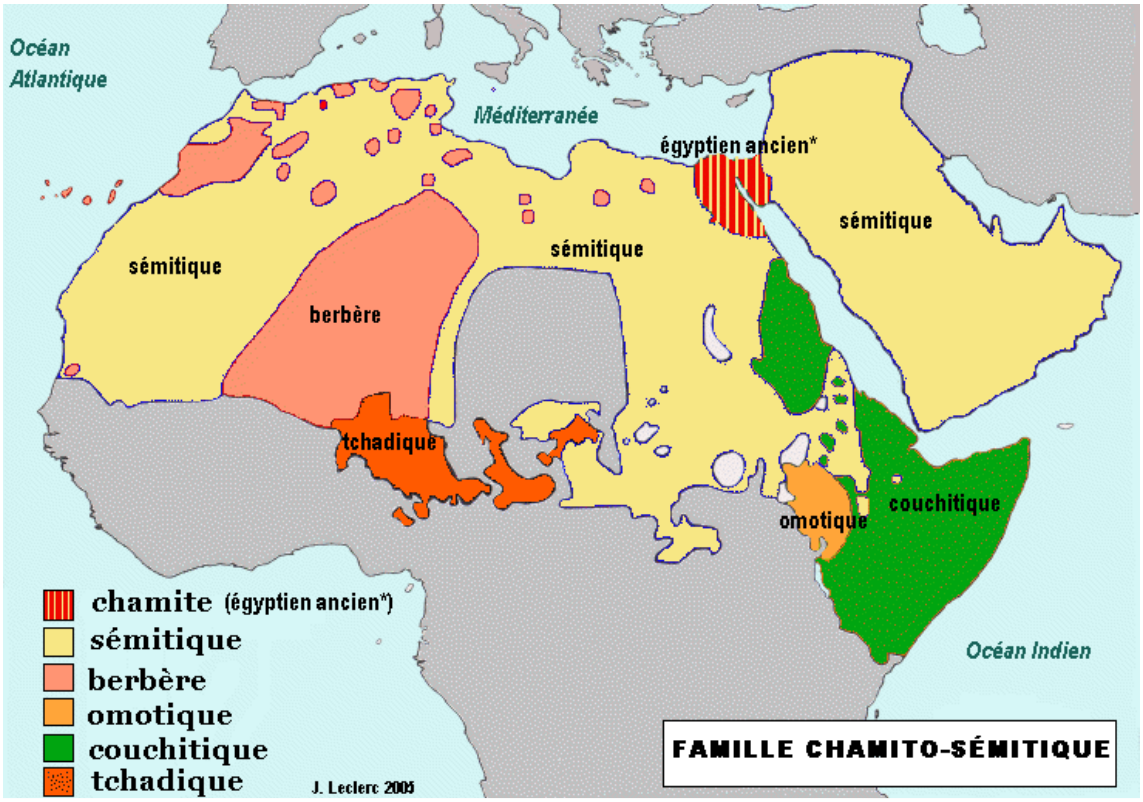


Figure 1.1 : La famille chamito-sémitique(ou *afro-asiatique*) source : http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/monde/famarabe.htm

Certaines langues sémitiques telles que l'ougarique, l'éblaite… remontent à 2000 ans avant notre ère. Parmi les langues sémitiques figurent l'arabe avec 377 millions de locuteurs

au monde, l'amharique avec 20 millions de locuteurs, le tigrina avec 6 millions et l'hébreu avec 4,6 millions. Ceci est confirmé par D. COHEN dans la citation suivante :

> « L'arabe est une langue sémitique. Elle appartient génétiquement à la même famille que *l'akkadien, l'amorite, l'ougaritique,* le *cananéen,* (*hébreu, phénico-punique, moabite*), *l'araméen,* le *sudarabique* et divers idiomes *éthiopiens* (*guèze, amharique,* etc.)» D. COHEN (1996 :708).

Ces langues sémitiques possèdent des caractéristiques principales décrites par M. MALHERBE (1995:222) :

- « Un système de consonnes très complet: beaucoup d'entre elles sont articulées dans la gorge, il existe aussi des consonnes (emphatiques): qui se prononcent avec une expiration plus importante;
- Les mots se forment le plus souvent par enrichissement d'un radical de trois lettres.
- Le féminin est souvent dérivé du masculin grâce à la lettre *t* suffixée, préfixée ou bien à la fois préfixée et suffixée.
- Les pronoms compléments d'objet et les possessifs suffixés au verbe ou au nom sont très voisins des pronoms personnels indépendants,
- Le verbe est souvent en tête de la phrase, les propositions subordonnées suivant la principale.»

Il faut noter qu'on ne retrouve pas ces caractéristiques dans toutes les langues sémitiques.

Les langues sémitiques ont en commun un nombre important de lexèmes. Il n'est pas facile d'approprier l'origine du mot à telle ou telle langue. Pour illustrer cette situation, nous avons pris quelques exemples dans les langues sémitiques, les plus connues du groupe, l'arabe et l'hébreu :

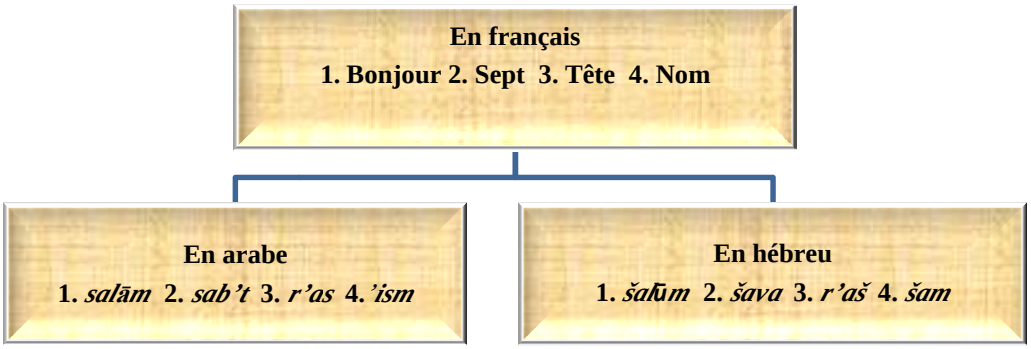


Figure 1.2 : Points communs entre langues sémitiques

Nous constatons à travers ce graphique (figure 1.2) qu'il y a une ressemblance entre les deux langues sémitiques au niveau de la prononciation.

1.2. L’arabe oral

1.2.1. L'arabe préislamique

Les Arabes en général et ceux particulièrement des tribus de la péninsule arabique étaient connus par leurs traditions de nomades. Cette situation sociologique a favorisé essentiellement une culture orale. Il est important de souligner que les Arabes dans l’ère préislamique se distinguaient par leur grande passion pour la poésie. Selon A. AL-ASBAHANI (s.d.87 etc.), cette poésie eut un rôle d’une extrême importance. Parmi les genres les plus utilisés figure l’épopée qui a rempli la fonction de propagande dans les conflits entre tribus. Selon R. BLACHÈRE (1990 :26), elle fut aussi un moyen d’éloge de la bravoure des combattants de leurs tribus à cette époque et bien longtemps après.

Les Arabes étant connus pour leur pudeur et conservatisme, le genre poétique a permis d’exprimer leurs sentiments et passions amoureuses. Autrefois, les tribus arabes menèrent une vie qui se distinguait par des conflits quasi permanents (IBN-HALDUN [1] s.d. : 55 etc.). De ce fait, le genre poétique était un moyen incontestable de communication et de négociations. Autrement dit, les poètes jouaient le rôle d’ambassadeurs des tribus. Par le biais de la poésie, les poètes prenaient donc en charge la défense des valeurs des leurs. Selon A. ROMAN :

> « La langue arabe entre linguistiquement dans l’histoire, à la fin du VIʿ siècle, d’abord avec les vers de ses premiers poètes connus puis avec le Coran qui va déterminer son destin. Et elle entre dans l’histoire comme une langue commune aux tribus » A. ROMAN (1990:4).

L’arabe est basé sur des constructions morphosyntaxiques précises et un vocabulaire riche. Il est surement l’aboutissement d’une longue histoire. Du fait de l’existence de plusieurs dialectes de l’arabe ancien, certains passages du Coran être lus et articulés différemment « sans contradiction de sens ».

1.2.2. La langue du Coran

L’année 610 est une étape importante pour les Arabes, puisque c’est l’année de la Révélation du Coran au prophète *Muḥammad* et l’apparition de l’Islam.

---

[1] *Ibn ẖaldūn* (1332-1406), Historien Maghrébin, il a été l’un des premiers théoriciens de l'histoire des civilisations. Il a en outre conçu et formulé une philosophie de l'Histoire.

Selon M. ELIADE (1983 :87), le Coran est un corpus qui par sa seule existence constitue un élément fondamental de cohésion linguistique. De plus, apparaissant comme la propre parole éternelle et immuable de Dieu, il prenait une valeur de norme définitive. Mais cette langue n'a pas réussi à s'implanter comme langue parlée. A. AL-SAMARAI (1983 :61) a souligné que le brassage ethnique entre Arabes et non Arabes (perses et romains entre autres) durant cette conquête a eu une influence non négligeable sur l'arabe. Celui-ci s'est vu attribuer des prononciations différentes et des termes étrangers.

C'est ainsi que les grammairiens et philologues durant cette période avaient une volonté consciente d'organiser l'arabe. Mais leurs principales préoccupations étaient d'ordre religieux. Ce qui donna une impulsion à leurs recherches. Leur conception de cette langue avait une projection du caractère sacré du Coran sur la langue même. MALHERBE souligne dans le même sens que:

> «L'arabe a gardé intacte cette richesse grâce à la déclamation du Coran, qui se transmet identique de génération en génération. C'est ainsi qu'a été évitée une certaine usure phonétique constatée généralement dans les autres langues au cours de leur évolution. (….) L'arabe est maintenu très pur et unique grâce au Coran » M. MALHERBE (1995 :198).

Les philologues arabes ont entamé une vaste enquête qui a dépassé le cadre de l'analyse grammaticale et lexicale du Coran, afin de constituer un corpus complet de l'arabe. Ils ne se limitèrent pas uniquement aux hadiths du prophète transmis par la tradition orale et aux poésies anciennes, mais ils ont aussi étendu leurs recherches à tout lexique existant dans les dialectes des tribus réputées être d'origine arabe tels que : *Quṣaī, Asad*, *Hadīl, Tamīm,* et une partie du *Kināna*. Ce travail qui a duré prés d'un siècle a permis de rédiger l'essentiel d'une grammaire originale. D. COHEN ajoute dans ce sens :

> « C'est grâce à ce travail qu'en un siècle fut établi l'essentiel d'une grammaire qui constitue l'un des chefs-d'œuvre historiques de science du langage, et d'une somme lexicale d'une stupéfiante richesse » D. COHEN (1996:709).

La progression de l'islam nécessitait et exigeait de produire une grande évolution du vocabulaire. Selon A. AL-JUNDI (1983 : 104), en raison de la gestion du domaine islamique, en parallèle avec l'évolution des connaissances scientifiques et culturelles, l'arabe a été contraint d'intégrer des termes concrets de diverses origines. Pour les termes abstraits, les philologues ont dû recourir à des adaptations de vieux termes à des significations nouvelles, à des néoformations par dérivation et à toute forme de calques sur des termes étrangers.

Depuis la période des Omeyades et surtout dans celle des Abbassides (661-1258), la civilisation musulmane a connu un essor culturel et fabuleux. D'innombrables ouvrages ont été publiés, à partir du 7ème siècle, comme par exemple l'œuvre de *al-'yn* de *Al-farāhīdī*[1], *al-kitāb* de *Sibawayh*[2], *al-ẖaṣā'iṣ* de *Ibn-jinnī*[3] *et al-muzhar* de *Al-siyûṭī*[4].

Néanmoins, l'arabe a commencé à décliner lorsque le pouvoir de l'empire musulman est passé aux mains des dynasties non arabes. En effet, elle a perdu son statut de langue officielle et elle est restée une langue se rapportant à la religion. D'ailleurs COHEN confirme cette réalité :

> « À partir du XIIIe siècle, l'hégémonie sur l'empire musulman passe à des dynasties non arabes. Demeuré langue religieuse, l'arabe n'est plus langue officielle que dans une partie du domaine. La littérature d'expression arabe entre progressivement en léthargie, et la langue littéraire cesse d'évoluer, sauf pour s'encombrer d'un très grand nombre de vocables étrangers » D. COHEN (1996:710).

Ce phénomène de modification n'est pas uniquement au niveau de l'oral, mais pour l'écrit aussi, comme le souligne BROCKELMANN lorsqu'il dit :

> « L'arabe est la langue littéraire de l'Islam. Légèrement modifié dans son écriture au XIIIe siècle par le persan, le mongol et le turc, qui l'adoptèrent comme langue officielle du Coran » BROCKELMANN (1949 :7).

1.3. L'arabe écrit

L'écriture alphabétique a été inventée par les Phéniciens qui se sont basés sur l'écriture des Sumériens et l'ancienne écriture égyptienne, hiéroglyphique. Les Phéniciens ont

---

[1] Le célèbre philologue et lexicographe arabe, *Al-ẖalīl Bin Aḥmad Al-farāhīdī* (718-786) a été chargé de concevoir un nouveau système de *taškīl*. *Al-farāhīdī* a introduit des signes vocaliques qui reproduisent en miniature la forme initiale ou une partie de certaines lettres tel le signe *hamza*. Le nouveau système s'est popularisé à travers le monde arabe et constitue un élément essentiel de l'identité de l'écriture arabe. Le développement de l'étude de la prosodie dans la poésie arabe est l'œuvre la plus importante de *Al-farāhīdī*. Il a été également le premier à croire en la spécialisation des apprenants.

[2] *Sibawayh* est le plus grand grammairien de la langue arabe né en Iran (765-796). Il s'est installé à Bassora en Iraq, l'une des capitales de la culture classique. Sa plus grande œuvre *al kitāb*, qualifiée par certains de coran de la grammaire arabe, est restée pendant des siècles la source d'enseignement de la langue.

[3] *Abûlfatḥ Ibn-Jinnī* né à Mossoul et décédé à Bagdad en1002, littéraire, grammairien et poète; parmi ses divers ouvrages : *al-ẖaṣā'iṣ*.

[4] Le célèbre philologue historien, *Abdul Ruḥmān Al-siyūṭī* né en Égypte (1445-1505). Après plusieurs déplacements entre *la Syrie, Hijāz, Yémen, Inde et Maroc*, il s'est réinstallé en Égypte où il s'est consacré à ses ouvrages, environ 600 œuvres, parmi lesquelles « *l'histoire des Califes.* »

mélangé les deux caractères en les développant pour arriver enfin à une écriture typiquement phénicienne qui est transcrite en fonction d'un ensemble de lettres dont chacune représente un son, c'est-à-dire un phonème. Grace à leurs périples commerciaux et leurs déplacements, les Phéniciens diffusèrent cette écriture qui a été adoptée par la majorité des habitants de la région comme les Araméens.

1.3.1. Evolution entre araméen et nabatéen

Au 2ème siècle av. J.-C., les territoires araméens ont été conquis par les Nabatéens qui ont adopté leur langue, culture, mode de vie, art et architecture. Dans le diagramme ci-dessous de R. BLACHÈRE (1990 :61), l'arabe écrit fait partie de l'ensemble des systèmes d'écriture sémitiques.

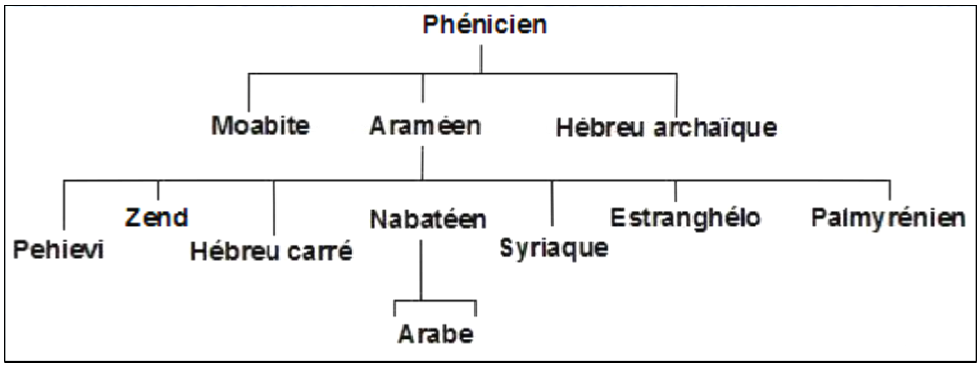


Figure 1.3 : L'arabe et sa relation avec l'ensemble des systèmes d'écritures sémitiques

Nous précisons que les Nabatéens avaient pour capitale Pétra qui se trouve dans l'actuelle Jordanie. Cette capitale, selon BROCKELMANN, (1949 :11, etc.) était un éminent centre de rayonnement culturel et économique pendant plus de cinq siècles successifs. Grâce à sa situation géographique, elle a été un point de passage des caravanes du Saba au Yémen et celles des tribus de la Méditerranée (les côtes de Syrie, Liban et Palestine).

D'après F. BRIQUEL-CHATONNET (2004:29), les Nabatéens ont eu une grande renommée commerciale dans la région du Moyen-Orient. Ils ont attribué une grande importance à l'écriture. Afin de convertir leur langue orale à l'écrit, ils ont en effet adopté l'idéogramme araméen. D'ailleurs, ce mélange de langue parlée nabatéenne et d'écriture araméenne a donné naissance à l'écriture nabatéenne. Celle-ci a connu au fil du temps un développement considérable vers des formes plus fines à caractères géométriques variés et

diversifiés. Après le déclin puis la disparition du royaume araméen, l'écriture nabatéenne s'est imposée comme un style utilisé dans le nord de l'Arabie.

Des études scientifiques contemporaines portant sur la comparaison entre l'alphabet des langues sémitiques du sud et celle de l'araméen et se référant à des écrits découverts récemment montrent que l'écriture arabe est empruntée à l'écriture nabatéenne. Ceci est rappelé dans la citation de R. BLACHÈRE et al. suivante :

> « L'écriture arabe, le fait est aujourd'hui bien établi, dérive de la cursive utilisée par les Nabatéens de Pétra, introduite en Arabie Occidentale, notamment à la Mekke, au VIʿs. avant J.-C. au plus tard » R. BLACHÈRE et al. (2004:16).

F. BRIQUEL-CHATONNET (2004:27) rajoute que l'écriture arabe préislamique présentait une grande ressemblance avec l'écriture nabatéenne. Parmi les grandes tribus qui ont excellé en écriture, il y avait *Al-ḥijāz* (en Arabie saoudite) puisqu'elle représente géographiquement un point de passage entre les régions du sud Yémen et celle du nord (Cham). Cette particularité géographique et commerciale a permis une vaste propagation de l'écriture nabatéenne et sa transmission au sud de la péninsule arabique via *Al-ḥijāz*.

L'effondrement du plus ancien barrage dans l'Histoire de l'humanité *M'arab* de Saba au Yémen en 575 de l'ère J.C a poussé ses habitants à se disperser dans la presqu'île. Cet événement historique a finalement permis à langue arabe de connaître une importante propagation et une grande diffusion (R. BLACHÈRE 1990 :13).

1.3.2. L'écrit préislamique

La manifestation la plus marquante de l'écrit, en tant que tel, dans l'ère préislamique est le genre poétique, qui était quelque chose de prestigieux voire sacré. L'exemple le plus concret en est la décision d'accrocher les poèmes les plus célèbres sur les murs de la Kaaba à la Mecque. Cette dernière même avant l'ère de l'islam était à la fois un grand centre de commerce, d'échanges et un point de passage de rencontres des voyageurs et des caravanes des nomades de la péninsule arabique du Moyen-Orient. Les poèmes accrochés sur le mur de la Kaaba sont appelés les *al-muʿallaqāt.* Littéralement, ils signifient les « suspendues » et représentent les meilleurs et les plus beaux poèmes choisis par les chefs de tribus. (A. AL-ANDALUSI 1998 :306), *Al-siyūṭī* rapporte une version portant sur l'appellation de ce genre

de poèmes. Avec ces *al-mu'allaqāt*, la langue arabe a rehaussé le prestige de l'écrit. Il y avait également des textes portant sur des accords de paix ou de non agression entres les tribus. Il s'agit notamment de pactes et de sermons qui font état des échanges commerciaux (AL-SIYUTI 1998 : 69, etc.). Nous pouvons ajouter que les textes les plus importants à accrocher étaient les contrats commerciaux rédigés par les caravanes appelées les caravanes d'été et d'hiver. Il s'agit des deux grands voyages; le premier se passe en été et l'autre en hiver, effectués entre le Yémen et le Cham. Finalement, cette écriture n'a pas cessé de se développer et de se propager jusqu'à l'ère préislamique. Nous avons donc dit que l'écrit était bel et bien présent, puisque les Arabes lui ont accordé deux intérêts à double vocation : poétique et commerciale.

1.3.3. Une nécessité religieuse

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'ère préislamique est caractérisée par une tradition orale. Les écrits se limitent dans les pactes, contrats, conventions et correspondances entre les chefs de tribus. Après l'avènement de l'islam, l'écriture est devenue une nécessité religieuse. Dès lors, les compagnons du prophète estimèrent que l'écriture est le seul moyen pour sauvegarder le texte coranique. La venue de l'islam constituait une vraie rupture et ceci est rapporté par A. ROMAN :

> « Le Coran est la rupture par laquelle commence la nouvelle culture arabe et musulmane, parce qu'il est la Rupture qui nie toute autre rupture. Le Coran, néanmoins, ne pouvait être une rupture linguistique que sur le seul plan du style. Le Coran, dans une autre langue, n'eût pas été reçu. Cependant les Arabes musulmans, dans une démarche totalisante inspirée par le Coran, vont, vers l'an 800 de notre ère, la déclarer instituée par Dieu Lui-même. Elle était donc la langue prédestinée du Coran » A. ROMAN (1990 :5).

Le Coran codifié au 7ème siècle par le *ẖalife ʻṯmān*, compagnon du prophète est énoncé dans une langue très proche de celle de la poésie et des documents en arabe ancien. Cependant, ce texte a été révélé en plusieurs lectures correspondant aux dialectes des principales tribus de la péninsule, notamment *Qurayš, Tamīm, Hadīl, Muḍar* etc.

Les quatre Califes (632-660), pendant leurs règnes, se sont intéressés à l'écriture et à la transcription du Coran ainsi qu'aux paroles du Prophète *ḥadīt*. Ils ont également utilisé l'écriture dans leurs correspondances officielles et dans des textes contenants des pactes avec les autres tribus. De plus, l'Etat musulman a attribué un grand intérêt à l'écrit comme étant

une trace tangible. Il le considérait aussi comme un acte crédible des diverses rédactions des dignitaires politiques et militaires des Califes et Emirs des territoires de l'empire musulman (M. TABARI 1989 : 7, etc.).

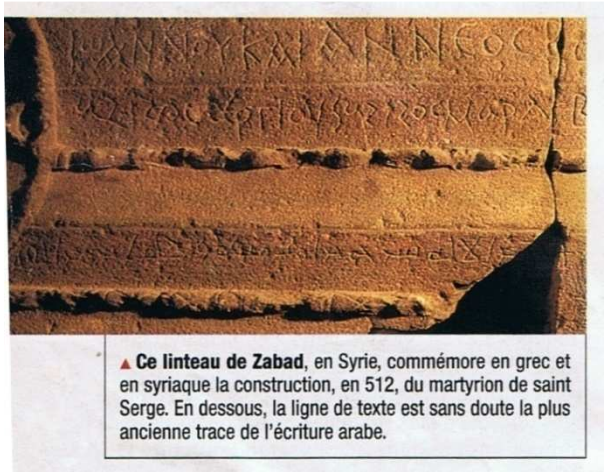
A l'époque des deux empires : Omeyades et Abbassides, c'est une période dite de lumière connue pour ses activités très intenses sur le plan culturel et intellectuel. Elle a généré l'apparition de nombreuses écoles philologiques et philosophiques. En outre, il y a eu l'apparition d'un large mouvement de traduction et d'interprétation en langue arabe. Cependant, l'écriture et la publication ont connu leur apogée avec d'imminentes élaborations portant sur le copiage de livres et œuvres interprétés et traduits de langues étrangères comme le persan, le grec et le latin, etc. Ces œuvres concernent, pour la plupart, des domaines scientifiques, artistiques, littéraires et surtout philosophiques.

2. Structures linguistiques

2.1. Les graphies arabes

L'écriture arabe serait née entre le 3ème et le 7ème siècle. Selon C.-J. ROBIN (2002 : 110), la première attestation de l'écriture en langue arabe est apparue en 512 après J.C, en Syrie sous une forme trilingue. Il s'agit d'un texte écrit en grec, en syriaque et en langue arabe sur un linteau d'église.

La figure 1.4 montre une image contenant le texte en trois langues parmi lesquelles l'arabe trouvé sur un linteau à Zabad au sud est d'Alep en Syrie actuelle. L'image est extraite de la revue *Sciences et Vie* parue en juin (2002 :110).



▲ **Ce linteau de Zabad**, en Syrie, commémore en grec et en syriaque la construction, en 512, du martyrion de saint Serge. En dessous, la ligne de texte est sans doute la plus ancienne trace de l'écriture arabe.

Figure 1.4 : Image du linteau de Zabad illustrant la plus ancienne trace de l'écriture arabe

Le modèle utilisé ne comprend que dix-huit caractères servant à noter vingt-huit phonèmes. Cette image « figure 1.4 » est clarifiée par la figure 1.5 suivante :

Figure 1.5 : Image agrandie du linteau de Zabad illustrant la plus ancienne trace de l'écriture arabe

Il est clair d'après cette figure 1.5 qu'il y a une très grande ressemblance entre l'inscription trouvée à Zabad et l'écriture arabe originale proposée dans la figure 1.6. Notons que cette écriture se rapporte à une époque où il n'y avait pas de points diacritiques pour distinguer les lettres et que l'écriture arabe ne possédait aucun symbole pour noter les voyelles brèves et *hamza* en milieu de mot.

L'arabe est une langue qui s'écrit de droite à gauche, contrairement à l'alphabet latin. La majuscule n'existe pas dans le système arabe et l'alphabet arabe était composé de 18 lettres avant les rajouts des points au 7ème siècle, comme le montrent les dessins de la figure 1.6 suivante :

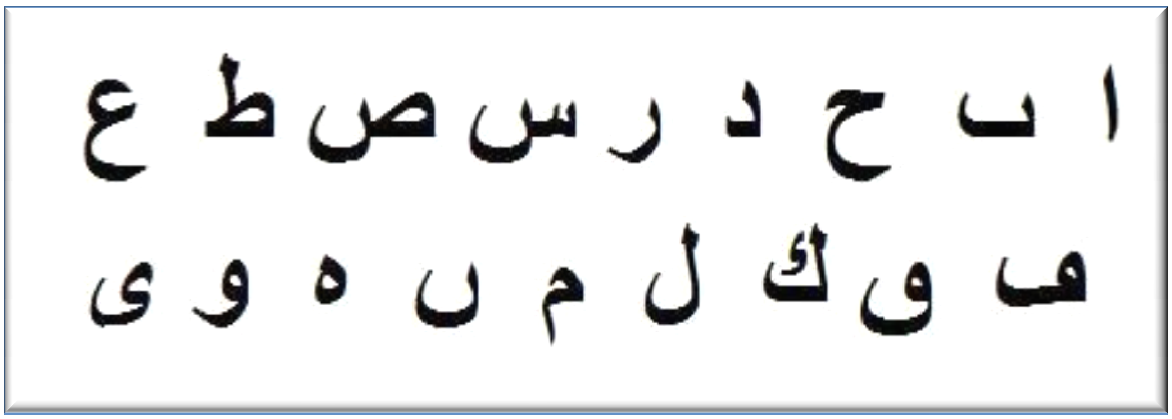


Figure 1.6 : Alphabet arabe avant le 7ème siècle

Selon C. DHAYF (1992 : 13), le grand grammairien *Abu Al-'aswad Al-d'alī* (décédé en 688) a mis en place un style graphique pour faire en sorte que chaque son corresponde à

une lettre « idiogramme ». Pour cela, il a rajouté des lettres en puisant dans cet alphabet. Il a rajouté des points au-dessus ou au-dessous de la lettre. « Un point ; deux et parfois trois. »

Nous pouvons détailler ces modifications comme suit :

- La graphie { ـــ}, représentait trois phonèmes [**b**, **t**, **t̲**]. Après le rajout des points, on obtient trois graphies séparées : [**b**] {ب}**,** [**t**] {ت}**,** [**t̲**] {ث}.
- La graphie {ح}, représentait trois phonèmes [**ḥ, j**, **ẖ**]. Après le rajout d'un point, on obtient trois graphies séparées : [**ḥ**] {ح}, [**j**] {ج}, [**ẖ**] {خ}.
- La graphie {ص}, représentait deux phonèmes [**ṣ**, **ḍ**]. Après le rajout d'un point, on obtient deux graphies séparées : [**ṣ**] {ص}, [**ḍ**], {ض}.
- La graphie {ر}, représentait deux phonèmes [**r, z**]. Après le rajout d'un point, on obtient deux graphies séparées : [**r**], {ر} [**z**], {ز}.
- La graphie {ط}, représentait deux phonèmes [**ṭ**, **ẓ**]. Après le rajout d'un point, on obtient deux graphies séparées : [**ṭ**] {ط}, [**ẓ**] {ظ}.
- La graphie {د}, représentait deux phonèmes [**d**] [**d̲**]. Après le rajout d'un point, on obtient deux graphies séparées : [**d**] {د}, [**d̲**] {ذ}.
- La graphie {ع}, représentait deux phonèmes [**ʿ**, **ġ**]. Après le rajout d'un point, on obtient deux graphies séparées : [**ʿ**] {ع}, [**ġ**] {غ}.
- La graphie {ق}, représentait deux phonèmes [**f**, **q**]. Après le rajout des points, on obtient deux graphies séparées : [**f**] {ف}, [**q**] {ق}.
- La graphie {س}, représentait deux phonèmes [**s**, **š**]. Après le rajout des points, on obtient deux graphies séparées : [**s**] {س}, [**š**] {ش}.

Selon les anciens philologues l'alphabet arabe comporte 29 lettres, car ils considèrent la graphie *hamza* {ء} comme une lettre à part. Nous ne partageons pas ce point de vue et nous pensons que l'alphabet arabe est de 28 lettres et que la graphie *hamza* ne peut être une lettre à part, du fait qu'elle a la même prononciation que le *'alif* {أ}. Elle s'écrit avec une lettre support. Quant à certains mots tel que *šā'a* {شَاء} où la graphie *hamza* n'a pas de lettre support, en réalité, elle en avait une, mais elle a été supprimée, car l'origine du mot était *šā'ī* {شائي} avec une lettre support qui est la lettre *ī* {ي}. L'argument est que dans la 2ème personne du féminin au présent, on dit *tašā'ī* {تشائي}, et au pluriel on dit, *tašā'uūn* {تشاؤون}. Dans ces cas, la graphie *hamza* du mot *šā'a* {شَاء} a un support apparent. D'après ce point de vue, la graphie *hamza* est considérée comme une lettre supplémentaire.

2.2. Le rajout de voyelles brèves

En ce qui concerne les voyelles brèves, il s'agit de quatre marques typographiques qui s'écrivent au-dessus ou au-dessous des lettres. Elles peuvent correspondre aux trois voyelles françaises : [**a, u, i**].

Il existe trois voyelles brèves proprement dites, de plus, une autre marque qui pourrait correspondre à une sorte de voyelles *muette,* [sukûn].

- [**fatḥa**] qui se dessine au dessus de la lettre, A ـَ
- [**ḍamma**] qui se dessine au dessus les lettres, OU ـُ
- [**kasra**], elle se dessine au dessous de la lettre, I ـِ

L'autre marque considérée comme particulière est la voyelle muette, 0 muette ـْ

Les voyelles brèves [**a, u, i**] sont depuis le 7ème siècle utilisées grammaticalement comme signe de désinence.

Outre les voyelles brèves, il existe un autre type de voyelle appelée *voyelle longue.* (F. IMBERT 2008 :41) Elles sont appelées aussi des semi consonnes : *'alif, wāw, yā'*. Grâce à la phrase suivante, nous décrivons le système vocalique de l'arabe :

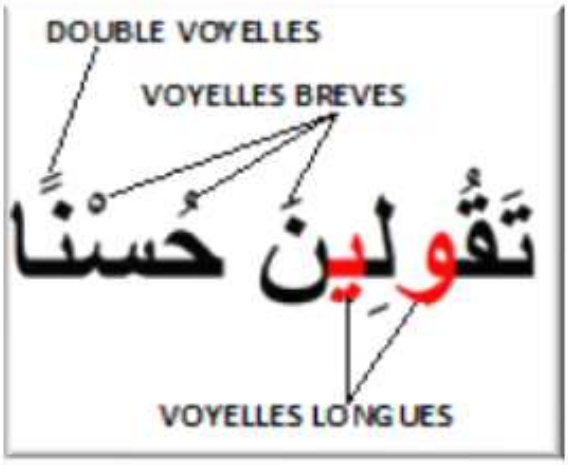


Figure 1.7 : Clarification des voyelles (brèves et longues)

Par ailleurs, d'autres linguistes contemporains parmi eux I. NUR AL-DIN, indiquent que le nombre de voyelles en arabe est plus que trois. Ils considèrent que chaque voyelle brève a des dérivés pour chacune d'elle. Les consonnes sont sonores, emphatiques, nasales ou sourdes. Consonnes et voyelles se présentent sous forme de géminées et d'articulation palatale. Les voyelles [u, i] ont aussi une réalisation consonantique en semi-voyelle *w* et *y*. Un exemple : *taqūlīn* {تَقُولِين}, (tu dis). *al-walad yal'ab* {الوَلَد يَلعَب}, (le garçon joue).

L'une des originalités de cette écriture est qu'elle est consonantique, c'est-à-dire que seules les consonnes sont en général écrites ainsi que les voyelles longues. L'arabe est une langue dans laquelle les voyelles servent à préciser la fonction grammaticale du mot et son sens. Mais chaque lettre possède une forme différente selon sa place dans le mot. (F. IMBERT 2008 :41, etc.)

Nous pouvons dire que ces rajouts ont contribué à enlever l'ambigüité que pourrait présenter un phonème, un mot ou un énoncé. Par ailleurs, le lecteur peut se poser la question sur la grammaire de l'arabe et sur son fonctionnement avant l'introduction de ce système vocalique. La réponse est évidente, puisque comme nous l'avons signalé précédemment, la culture et les traditions arabes reposaient essentiellement sur l'oral. Avant le vaste contact avec les étrangères après le 7ème siècle, les Arabes maîtrisaient la langue classique sans difficulté. En revanche, l'expansion du nouvel Etat musulman a imposé l'introduction de l'écrit dans tous les domaines de la vie.

Il faut rappeler que l'écriture arabe a servi à transcrire de nombreuses langues non chamito-sémitiques: des langues iraniennes « farsi », turques « le turc sous l'Empire ottoman jusqu'en 1928 », indiennes « ourdou », austro-asiatiques « malais » et africaines. Pour noter les sons de ces langues qui n'existent pas en arabe, on utilise des points ou des signes diacritiques conférant à la lettre arabe une nouvelle valeur phonétique (BROCKELMANN 1949 :8).

2.3. La grammaire arabe, dite *Al-naḥw*

Largement fondée sur le Coran, la grammaire n'a été érigée qu'au cours du 7ème siècle après la révélation du Coran. Ainsi, l'arabe est devenu une langue composée de règles grammaticales fixes et cela grâce justement au livre sacré.

Au début, les dictionnaires et les livres de grammaire devaient préserver le Coran et les Hadiths des évolutions linguistiques grandissantes suite à l'élargissement évolutif du Califat islamique, courant depuis l'Atlantique jusqu'à l'Océan Indien.

2.3.1. Définition de la grammaire arabe

La grammaire est définie par les pédagogues arabes comme étant un outil qui aide à l'identification des mots en fonction de désinences, terminaisons et composantes par rapport à la morphologie, à la transformation et aux dérivés. Partant de cette distinction ou identification, le locuteur est amené à parler et écrire correctement en se référant à la conception des grammairiens.

L'objectif de la grammaire est de déterminer la façon de former des phrases et des mots en précisant leurs fonctions. IBN-JINNI (s.d. 8), dans son livre *Caractéristiques al-ẖaṣā'iṣ* la définit comme : « *la conception d'un ensemble de règles qui permettent aux arabisants et arabophones d'imiter les Arabes de la péninsule arabique dans leur façon de parler et de s'exprimer* ». Cela s'inscrit dans un processus d'éloquence d'une part, et d'autre part, une utilisation correcte de l'arabe sans ambigüité ni erreur. Sa morphologie fonctionne sur le principe des radicaux et des substantifs verbaux, le plus souvent à trois consonnes.

Des voyelles s'y ajoutent pour former les différentes formes de flexions verbales et nominales ainsi que des dérivés, parfois au moyen d'affixes et d'alternances vocaliques. On retrouve, à ce niveau, un fonctionnement proche de celui des langues indo-européennes, du moins au départ.

Nous avons pu cerner la notion de grammaire. Il est en effet primordial de déterminer les circonstances de la naissance d'une telle discipline, pilier d'une langue.

2.3.2. Genèse et apparition de la grammaire arabe

Les raisons pour lesquelles les Arabes ont voulu construire une grammaire, selon C. DHAYF (1992 :11) sont au nombre de trois. La première raison est d'ordre religieuse, c'est-à-dire pour sauvegarder la langue du Coran. La deuxième est d'ordre langagier pour répondre

aux besoins des nouveaux adeptes convertis à l'Islam, qui mélangent leurs langues avec l'arabe. La troisième est de créer une identité nationale et une union des pays arabes.

Selon AL-SIYUTI (1998:323), « l'expansion de l'islam a permis aux nouveaux convertis d'être de nouveaux locuteurs arabisants. De plus, on a remarqué l'utilisation de la langue arabe, avec des accents variés et divers. Néanmoins, de crainte qu'elle ne perde de son authenticité, les savants de l'époque ont assigné des règles pour éviter les erreurs phonétiques et linguistiques pour fixer des normes d'usage d'une bonne prononciation».

Abu Al-'aswad Al-d'alī[1] a été parmi les premiers à concevoir la grammaire durant la période islamique à Bassora en Iraq. D'anciens ouvrages, par exemple celui de *L'histoire de l'islam*, AL-DAHABI (1275-1347 : 77, etc.) a relevé que le Calife ALI (600-660)[2] a soulevé une d'ambigüité de l'arabe sur le plan orthographique. Ceci peut engendrer des erreurs d'interprétation sur le plan sémantique. Pour cela, il aurait demandé à *Abu al-'aswad al-d'alī* de procéder à la conception de base de la grammaire et de normes d'usage de la langue arabe. Il serait le premier à décider de rajouter les voyelles brèves à la lettre arabe pour éviter les fautes d'orthographe.

2.3.3. Les écoles de grammaire au 7ème siècle

L'Iraq a connu de grandes écoles arabes, telles *Al-baṣra* et *Al-kūfa* qui ont accordé une importance extrême aux études grammaticales. Les philologues de ces écoles ont redoublé de rivalité pour asseoir les bases de la grammaire arabe. Parmi les plus grandes figures de grammairiens *Al-farāhīdī* a été une référence et un précurseur d'une approche basée sur la poésie et la question de la versification. D'ailleurs, il est le premier auteur d'une théorie du système linguistique dans l'histoire de la grammaire arabe. Ses travaux ont fait l'objet d'un livre intitulé *al-'yn*. *Sibawayh*, disciple de *Al-farāhīdī* fut par la suite le premier auteur du livre sur la grammaire et la syntaxe *al-kitāb* (Le livre) considéré comme étant une véritable référence sur la grammaire arabe.

---

[1] La tradition rapporte que le calife *Alī* a demandé à *Abu Al-'aswad Al-d'alī* d'écrire un livre pour codifier la grammaire arabe. Un peu plus tard, *Al-ḫaīl Bin Aḥmad Al-farāhīdī* écrira le *kitāb al-'yn* premier dictionnaire d'Arabe qui comprenait également des travaux sur la prosodie et la musique. Son apprenant, *Sibawayh*, produira l'œuvre la plus respectée de la grammaire Arabe : *al-kitāb* qui signifie «le livre».

[2] Le cousin du prophète *Muḥammad*.

Les deux œuvres de *Al-farāhīdī* et *Sibawayh* contribuèrent à fonder un modèle unique par les aspects descriptifs, phonétiques, morphologiques, syntaxiques et encyclopédiques de l'arabe. En outre, les travaux de ces deux éminentes figures étaient considérées comme la référence absolue des générations pendant des siècles. Ceci a provoqué, selon A. AL-HAMZAWI (s.d. : 15) une prolifération d'analyses, qui constituent une richesse pour l'arabe mais ont aussi rendu la grammaire difficile pour tous.

A cette époque, les grammairiens se sont contentés de commenter et d'expliquer le contenu des œuvres de *Al-farāhīdī* et *Sibawayh*. Ensuite, les critiques de ces deux œuvres ont engendré une nouvelle approche *Al-baṣra* qui était nettement différente de celles des deux grammairiens précédents.

De nouvelles tendances sont apparues par la suite qui optèrent pour une réforme afin de rendre cette grammaire accessible à tous les apprenants, quels que soient leur niveau et leur compétence. Ce genre de travail s'intéresse à la grammaire et à la syntaxe et se passe ainsi de tout commentaire philosophique superflu et inutile. Les œuvres de grammaire, anciennes ou contemporaines, se sont intéressées à la simplification du contenu en apportant de nouvelles approches pour l'usage et l'étude de l'arabe. Les travaux se sont donc multipliés entre résumés et descriptions de méthodes et méthodologies pour l'enseignement de la grammaire.

2.3.4. La séparation de la syntaxe et de la morphologie

Dans leurs études relatives à l'analyse grammaticale, les anciens philologues du 7ème siècle ne faisaient pas la distinction entre la syntaxe et la morphologie. Ils confondaient les deux matières et considéraient la morphologie comme faisant partie de la syntaxe. D'après M. ABDULHAMID (1990 :8), *Al-ḥīra* (décédé en 802) fut le premier morphologiste à séparer la morphologie de la syntaxe. Depuis lors, ces dernières sont devenues des sciences à part entière et ont fait l'objet de recherches qui ont généré un nombre important d'ouvrages. La morphologie permet de définir l'origine des mots et les affixes ajoutés à leurs racines. Grâce à ces racines, on peut identifier les mots étrangers intégrant l'arabe.

Donc, selon les philologues arabes, la morphologie étudie les variations des mots dans la phrase par rapport à la racine. Tandis que la syntaxe étudie la position des mots dans la

phrase. Elle s'intéresse à l'étude descriptive des relations existantes entre les unités linguistiques.

2.4. Le système morphologique et phonétique

2.4.1 La racine

L'arabe limite la création des néologismes, car sa dérivation est radicale. Il ne permet pas de créer facilement une forme sur une autre, sauf si celle-ci comporte une racine de trois ou quatre consonnes. MALHERBE souligne que:

> « Parmi les grandes langues de culture du monde, l'arabe est peut-être celle qui est la plus jalouse de sa pureté : elle arabise ses rares emprunts à l'étranger et forme, à partir de racines arabes, les mots techniques qui lui manquent. Ce souci de la pureté de la langue est, là également, dû à l'Islam qui souhaite que toute expression de la pensée puisse se rattacher au Coran » M. MALHERBE (1995 : 225).

A partir de cela, des difficultés naissent et ne sont pas résolues, malgré tous les efforts des Académies.

La conjugaison du verbe régulier trilitère simple se détermine par rapport au schème *f'l* {فعل}, (verbe faire), avec les voyelles brèves → *fa'ala* {فَعَلَ}. Chaque mot en arabe, qu'il soit un nom ou un verbe est dérivé d'une racine formée de trois phonèmes, comme les exemples suivants :

Les racines	Les conjugaisons
f'l	*fa'ala* {فَعَلَ} Faire
šrb	*šariba* {شَرِبَ} Boire
'akl	*'akala* {أَكَلَ} Manger

Tableau 1.1 : Racines et conjugaisons

Chaque mot composé de trois phonèmes constitue toute une famille de mots tirés de la même racine. Ils sont variés par des phonèmes préfixé ou suffixé afin d'établir les différentes formes de flexions verbales et nominales ainsi que des dérivés. Pour appliquer cette règle nous donnons l'exemple *ktb* {كتب} (écrire) qui correspond à la formule de base *f'l* {فعل} à laquelle nous rajoutons des affixes, nous obtenons les formes suivantes :

Les mots	Les conjugaisons
kātib {كَاتِبْ}, Ecrivain	*fā'il* {فَاعِل}
maktūb {مَكْتُوبْ}, Ecrit	*maf'ūl* {مَفْعُول}
yaktub {يَكْتُبْ}, Il écrit	*yaf'al* {يَفْعَلْ}
kataba {كَتَبَ}, Il a écrit	*fa'ala* {فَعَلَ}
'iktitāb {إِكْتِتَابْ}, Inscription, engagement	*'ifti'āl* {إِفْتِعَال}
mukātabāt {مُكاتَبَاتٌ}, Correspondance	*mufā'alāt* {مُفَاعَلاتْ}
'aktub {أَكْتُبْ}, Ecris	*'af'al* {أَفْعَلْ}

Tableau 1.2 : Exemples de conjugaisons de verbes

Nous retrouvons toujours les trois consonnes de la racine qui sont mentionnées en rouges dans le même ordre.

Il existe une racine se composant de quatre consonnes, comme le mot *zalzala* {زَلزَلَ} qui correspond à *fa'lala* {فَعلَلَ}, ou cinq consonnes, comme le mot *safarjal* {سَفَرْجَلْ}, qui correspond à *fa'al'al* {فَعَلْعَلْ}. Mais ces mots sont rares d'utilisation.

La morphologie de la langue arabe fonctionne sur le principe des racines essentiellement verbales à trois consonnes qui constituent aussi une mesure pour l'ensemble des mots arabes. Grâce à ce système de la conjugaison, on peut savoir les phonèmes ajoutés ou manquants dans les mots arabes, ainsi que les mots qui sont empruntés à langue étrangère. Selon A. CHAWK (1987), la notion de racine a une très grande importance pour la richesse du vocabulaire arabe car c'est suivant celle-ci que les mots sont classés régulièrement dans les dictionnaires. Pour illustrer cette règle, R. BLACHÈRE et al. indiquent que :

> « Les grammairiens arabes ont érigé en principe absolu que la racine arabe est trilitère, c'est-à-dire composée de trois consonnes. C'est sans doute une tendance de la langue qu'ils ont peut-être contribué à développer; cependant, même dans l'état de la langue telle qu'ils en ont codifié les règles, le fait n'est point général, et il subsiste des racines de quatre consonnes dont certaines paraissent être irréductibles, tandis que d'autres sont des redoublements d'un élément bilitère, et que d'autres semblent être des racines trilitères, renforcées d'un élément instable, par exemple d'une liquide » R. BLACHÈRE et al. (2004 :14).

Autre exemple de conjugaison de verbe : *l'b* {لعب}, (jouer) qui correspond à la formule de base *f'l* {فعل}. Ce verbe est conjugué grâce à des affixes:

- ☞ Des préfixes comme : *yal'abu* {يَلْعَبُ}, (il joue), qui correspond à *yaf'alu* {يَفْعَلُ}
- ☞ Ou des suffixes, comme : *la'ibtu* {لَعِبْتُ}, (j'ai joué), qui égale la mesure *fa'altu* {فَعَلْتُ}.

Il existe, par ailleurs, des racines bilitères peu nombreuses: quelques-unes se sont conservées dans la langue telle que nous la connaissons aujourd'hui. Par exemple *yd* {يد}, (main) composée de deux consonnes. Cependant, il y a un désaccord entre les linguistes arabes au sujet de ces bilitères. Certains les considèrent comme une racine bilitère propre. D'autres disent qu'elles ont une origine trilitère *wyd* {ويد}, ou *yyd* {يِيد} dont la première consonne a été supprimée pour en garder deux, car l'arabe n'accepte pas le commencement d'un mot par deux phonèmes du même genre.

2.4.2. Les points d'articulation

L'arabe est à vocalisme pauvre (3 voyelles) et à consonantisme riche (25 phonèmes). L'articulation est l'action de prononcer de façon distincte les différents sons par le biais des mouvements des lèvres et de la langue. L'alphabet dispose pour cela et en termes de point d'articulation, de 28 phonèmes qui peuvent être divisés en dix catégories. Selon L. NUR AL-HUDA (1995 :72-73), ils sont classés comme suit :

1) Trois phonèmes labiaux : [b]→ {ب}, [m] → {م}, [w]→ {و}.
2) Un seul phonème labiodental : [f] → {ف}.
3) Trois phonèmes dentaux : [ẓ]→ {ظ}, [ḏ]→ {ذ}, [ṯ]→ {ث}.
4) Sept phonèmes Apicaux Alvéolaires : [ḍ]→ {ض}, [d] →{د}, [ṭ] →{ط}, [t] →{ت}, [z] →{ز}, [ṣ] →{ص}, [s] →{س}.
5) Trois phonèmes Alvéolaires : [l]→ {ل}, [r] → {ر}, [n] → {ن}.

6) Trois phonèmes palataux : [š]→ {ش}, [j] → {ج}, [y] → {ي}.
7) Un seul phonème vélaire : [k]→ {ك}.
8) Trois phonèmes uvulaires : [q] → {ق}, [ġ] → {غ}, [ẖ]→ {خ}.
9) Deux phonèmes pharynx : [ʿ]→ {ع}, [ḥ]→ {ح}.
10) Deux phonèmes laryngales : [ʾ] → {أ}, [h] → {ه}.

Voici un tableau récapitulatif, selon I. NUR AL-DIN (1992.154) :[1]

Points d'articulation				**Laryngales**	**Pharynx**	**Uvulaire**	**Vélaire**	**Palatal**	**Alvéolaire**	**Apical Alvéolaire**	**Dental**	**Labiodental**	**Labiales**
Caractères	**Tendus**	**Sonores**	**Emphatique**							**ض [ḍ]**			**ب [b]**
			Spirante							**د [d]**			
		Sourdes	**Emphatique**			**ق [q]**				**ط [ṭ]**			
			Spirante	**أ [ʾ]**			**ك [k]**			**ت [t]**			
	Lâches	**Sonores**	**Emphatique**			**غ [ġ]**					**ظ [ẓ]**		
			Spirante		**ع [ʿ]**					**ز [z]**	**ذ [ḏ]**		
		Sourdes	**Emphatique**			**خ [ẖ]**				**ص [ṣ]**			
			Spirante	**ه [h]**	**ح [ḥ]**			**ش [š]**		**س [s]**	**ث [ṯ]**	**ف [f]**	
	Comp-ound		**Seulement sonores**					**ج [j]**					
	moyens		**Vibrante côtoyé**						**ل [l]**				
			Vibrante linguale						**ر [r]**				
			Nasal						**ن [n]**				**م [m]**
			Vocalique					**ي [y]**					**و [w]**

Tableau 1.3 : L'alphabet arabe et les points d'articulation avec les caractères

[1] Traduit de l'arabe

CHAPITRE III
STRUCTURES LINGUISTIQUES DE L'ARABE MODERNE

1. De l'Arabiya à l'arabe moderne

1.1. Quelques données historiques

1.1.1. L'arabe littéraire classique

Sur le plan historique, l'arabe ancien est composé de groupes dialectaux parlés par les tribus préislamiques dans la péninsule comme : *Tamīm, Al-hijāz* entre autres. Ces dialectes ont eu le privilège d'être ceux du Coran qui a été révélé au 7ème siècle. Selon M. ALI (1984 :26), le Coran les a ensuite unifiés pour en constituer une seule langue appelée arabe classique ou littéraire. Les philologues du 7ème siècle ont alors élaboré les règles de l'arabe en s'inspirant de la poésie préislamique. Ils ont rassemblé le vocabulaire arabe auprès des nomades de tribus du Centre et du Sud-Est de la péninsule. Ces tribus, selon C. DHAYF (1992 :12) n'ont jamais eu de contact avec des langues non arabes, comme le persan et le latin qui ont, par contre, influencé la langue de tribus arabes du Nord de la péninsule pour des raisons commerciales. L'éthiopien a également influencé la langue de tribus arabes du Sud-ouest pour les mêmes raisons. D. COHEN indique que :

> « La langue de la poésie et du Coran apparaît comme une norme idéale. Pour les anciens, elle constituait une sorte de schème primordial dont tous les usages parlés sont des réalisations déficientes et corrompues. En fait, nous ne la saisissons jamais que comme norme de littérateurs, pour laquelle nous n'avons aucune preuve indubitable qu'elle ait été parlée. Cependant, les philologues dans leurs enquêtes ne se sont pas fait faute de privilégier, chacun pour sa part, l'une des tribus arabes comme incarnant cette norme, au moins dans une certaine mesure. Mais le choix restait subjectif, et le désaccord régnait quant à l'identité du témoin irrécusable de l'arabicité linguistique. Ce désaccord apporte par lui-même l'indication que l'arabe littéraire n'était pas le dialecte d'une tribu particulière. D'ailleurs, les dialectes des informateurs utilisés, tout différents qu'ils fussent, n'en devaient pas moins être proches, puisque la description de l'arabe littéraire qui a été édifiée est profondément unitaire » D. COHEN (1996:709).

Selon D. SALUM (1986 :10), les dialectes anciens ne sont nullement les dialectes d'aujourd'hui des pays arabes, mais ils sont des variantes de l'arabe ancien avec quelques légères différences dans la prononciation. Les systèmes dialectaux sont compris par

l'ensemble des tribus de la péninsule. Ces systèmes se distinguent de celui de koinè par les traits suivants:

- Absence du phonème *ẓ*, {ظ}. Celui-ci s'est confondu avec *ḍ*, {ض}, dans un certain nombre de dialectes, et a abouti ailleurs à un correspondant « emphatique » de *d*, {د}.
- Extension fréquente de la corrélation d'emphase. Ainsi, il existe dans divers dialectes des phonèmes emphatiques *b*, *r*, *l*, *m*, { مٛ, لٛ, ڑ, پ} etc., absents de la langue littéraire, (…).
- Economie différente des systèmes vocaliques avec souvent 5 phonèmes au lieu de 3 (*a*, *e*, *i*, *o*, *u* ; *a*, *i*, *u*).

Economie différente aussi de la structure syllabique, qui admet en particulier les groupes de consonnes en toute position D. COHEN (1996 :712).

Aujourd'hui, l'arabe ancien ou classique n'est utilisé que dans la littérature et le Coran.

1.1.2. La formation des dialectes modernes

Il est impossible de déterminer une origine simple pour la diversité des parlers répandus sur les pays arabes de nos jours, de même pour établir une filiation directe entre chacun de ces parlers et l'un ou l'autre des dialectes arabiques du temps des conquêtes. Pourtant, selon A. AL-JUNDI (1983 :129), les dialectes modernes sont la résultante du mélange de l'arabe avec les langues étrangères à partir du 7ème siècle, surtout durant les périodes des conquêtes islamiques jusqu'à la colonisation européenne.

Certains philologues d'arabe pensent que la situation actuelle provient d'états anciens par le brassage des tribus arabes dans les armées qui ont contacté les non Arabes du temps des conquêtes. Les contacts ont eu une influence sur les parlers de ces tribus dont étaient issus ces militaires. Les cités d'aujourd'hui ont développé des usages particuliers, différents des dialectes arabiques anciens. Dans ce sens D. COHEN ajoute :

> « L'histoire de l'arabisation ne nous est qu'imparfaitement connue, si bien que les processus par lesquels se sont constitués les dialectes actuels nous apparaissent sous des formes très variées, avec des brassages et des mélanges dont les composantes, les rythmes et les produits sont divers. Dans cette arabisation, les substrats sur lesquels s'est développée la nouvelle langue ne peuvent être négligés. Certains dialectes maghrébins sont profondément marqués par l'influence berbère, tandis que les parlers orientaux comportent des traits d'origine araméenne, etc. » D. COHEN (1996 :710).

1.1.2.1. Géographie des dialectes

Les dialectes sont des variantes de l'arabe parlé dans les régions du monde arabe. Ils sont issus d'un contact avec l'arabe parlé à l'époque de l'expansion arabo-musulmane. On peut considérer ces dialectes comme un continuum, dans lequel l'intelligibilité s'effrite au fur et à mesure que la distance physique entre locuteurs augmente. Il est connu que ce continuum est bipolaire avec le Moyen-Orient, les dialectes orientaux et ceux des pays du Maghreb.

En outre, on distingue en général les groupements dialectaux suivants :

- dialectes *arabiques* avec des différenciations entre parlers septentrionaux (nomades des confins syro-jordano-irakiens, Chammar 'Anaza, Nejdis), parlers de la côte orientale (Koweit, Bahrain, Qatar, Dubai, Abu Dhabi etc.), parlers du Hedjaz (La Mecque, Méddone, Djedda), parlers du Sud-Ouest (Yémen Aden, Hadramaout), parlers de l'Oman et de Zanzibar;
- dialectes *mésopotamiens* avec les parlers du haut Irak et d'Anatolie et les parlers du bas Irak, proches des dialectes de la côte orientale d'Arabie;
- dialectes *de l'Asie centrale* soviétique dans les régions de Boukhara et de Kacha, reliés sans doute aux dialectes mésopotamiens ;
- dialectes *syro-libano-mésopotamiens*;
- dialectes *égyptiens* avec les parlers de haute Égypte, de basse Égypte et des tribus nomades du Nord-Ouest;
- dialectes *soudanais* et *tchadiens*;
- dialectes *libyens* avec des sous-groupes pour la Tripolitaine, la Cyrénaïque et Fezzan;
- dialectes *tunisiens* avec les parlers des villes (Tunis, Kairouan, Sousse, Sfax), du Salie des bédouins du Nord-Est (proches de ceux des bédouins de l'Est algérien), des bédouins du Sud (proches de ceux des nomades de la Tripolitaine);

- dialectes *algériens* avec les parlers des villes orientales (Constantine et autres), centrales (Alger, Blida, Cherchel, Médéa, etc.), occidentales (Tlemcen, Nédroma), parlers de Kabylie septentrionale, des Traras, des nomades telliens, des semi-nomades et sédentarisés du Constantinois, parlers d'Oranie (sauf Tlemcen et Nédroma);
- dialectes *marocains* avec les parlers citadins de Tanger, ceux des grandes villes centre (Fès, Meknès, Rabat, etc.), les parles des Jbala et ceux des bédouins;
- dialecte de *Mauritanie* (ou *hassaniya*);
- le *maltais*, proche des dialectes tunisiens. (Au Moyen Age, l'arabe avait été parlé également en Espagne et en Sicile.) D. COHEN (1996 :710).

Ces dialectes sont répartis dans des zones géographiques comme le montre la carte suivante :

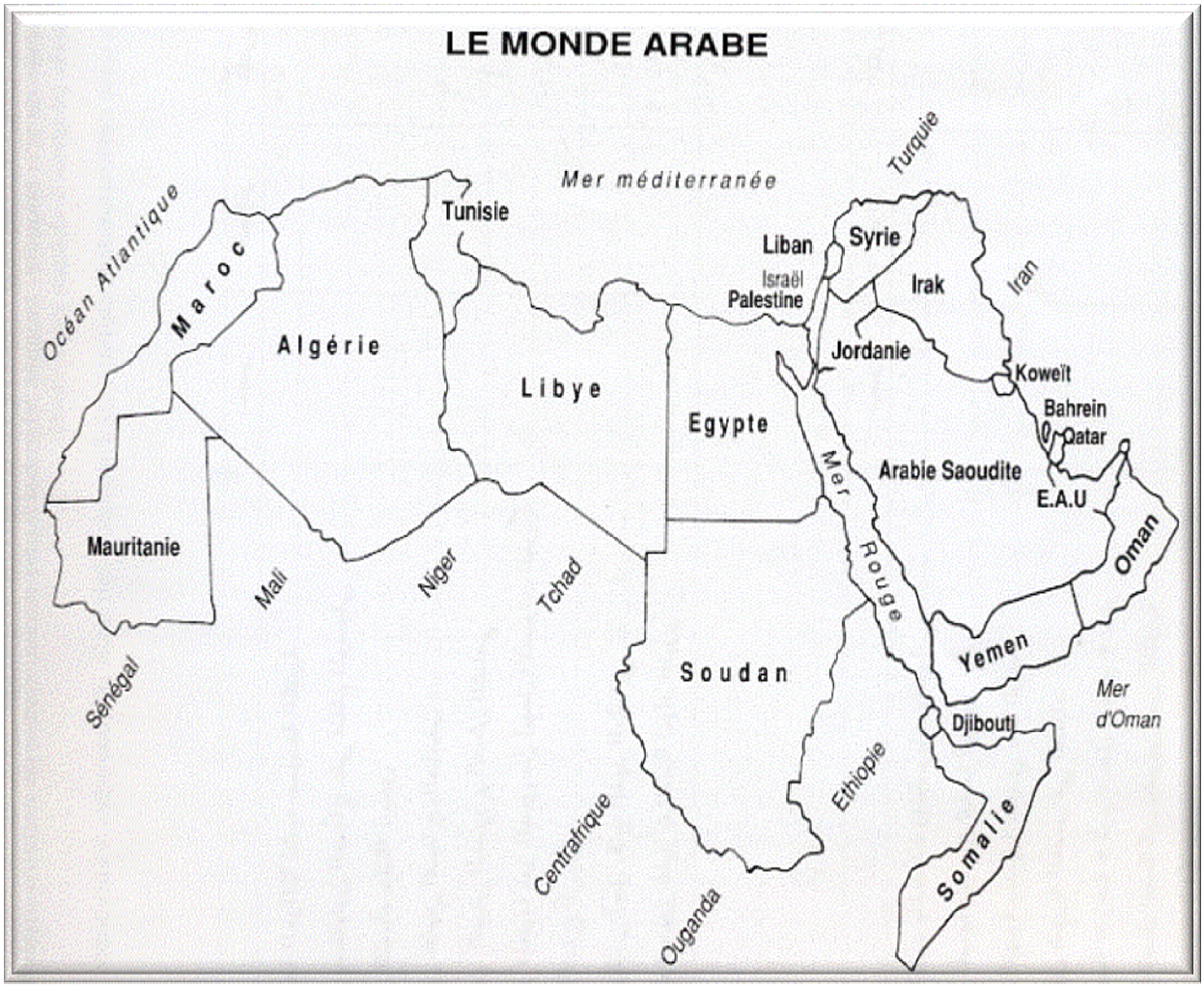


Figure 1.8 : Carte du monde arabe

La diversité dialectale rencontrée dans le monde arabe est expliquée principalement par l'existence de deux sortes de facteurs. Le premier est de l'ordre du continuum dialectal : les populations frontalières parlent souvent le même dialecte. Cependant, plus on s'éloigne de la zone frontalière, plus les dialectes parlés diffèrent. Le deuxième facteur est de nature sociale, elle est à l'origine de la séparation entre les dialectes des nomades et ceux des populations sédentaires. Néanmoins, il ne faut pas accorder une valeur absolue à ce double clivage. Ce qu'il faut préciser, c'est la distinction entre le parler des nomades et celui des sédentaires. Pour illustrer cette distinction, M. MALHERBE indique que :

> « Les deux principaux groupes de dialectes sont ceux de l'orient (*Mashreq*) et de l'Afrique du Nord (*Maghreb*: "Occident").
> Les différences que présentent les dialectes par rapport à l'arabe classique portent sur les conjugaisons verbales, l'utilisation de la négation *ma* au lieu de *la*, l'absence de désinences nominales et, plus généralement, sur une limitation du rôle des voyelles, ainsi que des modifications de prononciation de certaines lettres.
> Par exemple, « je ne sais pas » se dira *ma narf* en dialectal, et *la arifou* en classique. La lettre prononcée j (sic) au Maroc devient dj (sic) en Algérie ou g en Egypte. Le son g, qui généralement n'existe pas en arabe, se rencontre ainsi dans des noms égyptiens tels que *Neguib* ou *Gamal Abdel Nasser*.
> En outre, les différents dialectes ont, bien sûr, des particularités de vocabulaire. Ce qui constitue l'une des causes de l'incroyable richesse du vocabulaire arabe dans son ensemble » M. MALHERBE (1995 : 201).

1.1.2.2. La prononciation des dialectes

Les parlers dialectaux changent beaucoup par certains phonèmes. En Egyptien, le phonème *j* se prononce comme le phonème *ǧ*, et le phonème *k* comme le phonème *hamza*. Le phonème *b* est parfois prononcé comme le phonème *p* et en Egypte encore, le phonème *hamza* est tantôt éludé, tantôt prononcé comme le phonème *k*. La voyelle brève *kasra* se transforme souvent en voyelle *fatḥa* surtout au Maghreb. Au Liban, la voyelle *kasra* se transforme en voyelle longue. La longueur des voyelles peut également varier et certaines voyelles longues peuvent devenir brèves comme le mot *qāl*, (il a dit) au passé se prononce en Libye *ǧāl*, tandis qu'en Egyptien il se prononce*'aāl*. Certains mots du dialecte Maghrébin se prononcent différemment du dialecte Machrekin, comme le mot *'akl*, (manger) se prononce en Libye *makla*, alors qu'en Syrie il se prononce *'ukl*. Ce rajout de phonèmes à la racine du mot diffère d'une région à l'autre. Ceci montre l'importance de connaître les racines, car elles permettent de reconnaître l'origine des mots même lorsqu'ils ont été transformés par un dialecte.

1.2. L’arabe moderne (standard)

L’arabe moderne ou standard se situe entre l’arabe classique et les dialectes nouveaux. Il est plus proche de l’arabe classique que les dialectes. L’arabe moderne possède des synonymes classiques dans les dictionnaires. Il s’appuie sur l’évolution des sociétés arabes et le système d’arabisation des mots étrangers. Cela se fait par des méthodes scientifiques sous l’égide des institutions reconnues. Nonobstant que la majorité des peuples ne le parlent pas, ils le comprennent néanmoins. Ces peuples ne peuvent lire et écrire que par cette langue. Cependant, l’arabe moderne subit une résistance de la part de certains philologues arabes qui le considèrent comme une régression linguistique. C’est pour cela qu’ils construisent des dictionnaires sur la base du classique.

1.2.1. Prononciation de l’arabe standard

Nous l’avons précédemment indiqué, les tribus arabiques préislamiques *Tamīm* et *Al-hijāz*, dans la péninsule arabique, prononçaient l’arabe avec quelques variétés qui n’altèrent pas la compréhension. Après l’avènement de l’Islam ont été mises en place les voyelles brèves pour une prononciation unifiée de l’arabe et cela pour des raisons religieuses (lecture stricte du Coran). Par exemple, après le rajout des voyelles brèves, le lecteur peut prononcer le phonème *t* à trois niveaux : *tu, ta, ti*, {تُ تَ تِ}.

Aujourd’hui la prononciation de l’arabe standard peut être influencée par la prononciation du dialecte dans chaque pays arabe. Mais cette prononciation reste compréhensible auprès de l’ensemble des Arabophones. Ces derniers utilisent quelques mots en arabe standard avec une prononciation en dialecte local. Il arrive aussi que quelques mots du dialecte soient utilisés dans le standard. Néanmoins ce dernier reste globalement compréhensible dans son contexte.

La vraie prononciation du standard ne peut apparaître que lorsqu’on ne distinguera pas la nationalité des locuteurs arabes lors de leurs échanges. Nous citons l’exemple des présentateurs des journaux télévisés des chaines *Al-jazira* ou la B.B.C en arabe, où il est difficile de distinguer leur appartenance malgré leurs nationalités. Ces journalistes ont été bien formés en standard. Il y a aussi l’exemple des intellectuels arabes lors de leurs

interventions dans les médias. Lorsqu'ils échangent en standard, on ne peut pas distinguer leur origine géographique.

La vraie prononciation du standard pour les Arabophones n'apparaît que lors de la lecture. Les lecteurs du Coran sont tenus à une lecture stricte et fidèle du contenu. C'est pour cette raison que l'oral est basé sur l'écrit. C'est désormais ce standard dont on parle. Il est principalement utilisé comme langue officielle dans 23 pays en Afrique et en Asie. Le tableau ci-dessous montre le détail de ces pays :

Pays	**Continent**	**Habitants**	**Langues**
Algérie	Afrique	33, 333,216	arabe
Arabie Saoudite	Asie	24, 735,000	arabe
Bahreïn	Asie	753,000	arabe
Comores	Afrique	682,000	français/arabe
Djibouti	Afrique	473,000	français/arabe
Égypte	Afrique	82, 982,364	arabe
Émirats arabes unis	Asie	5, 604,220	arabe
Érythrée	Afrique	3, 600,000	arabe/tigrinia
Irak	Asie	28, 993,000	arabe
Jordanie	Asie	5, 100,981	arabe
Koweït	Asie	3, 760,385	arabe
Liban	Asie	3, 800,000	arabe
Libye	Afrique	5, 670,688	arabe
Maroc	Afrique	33, 757,175	arabe
Mauritanie	Afrique	2, 912,584	français/arabe
Oman	Asie	2, 595,000	arabe
Palestine	Asie	4, 017,000	arabe
Qatar	Asie	841,000	arabe
Soudan	Afrique	38, 560,000	arabe
Syrie	Asie	21, 015,000	arabe
Tchad	Afrique	6, 400,000	français/arabe
Tunisie	Afrique	10, 327,000	arabe
Yémen	Asie	22, 389,000	arabe
Les émigrés	Dans le monde	35, 000,000[1]	arabe/étrangère
Total		**377, 301,613**	

Tableau 1.4: Pays utilisé l'arabe
Source : http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/Langues/2vital_inter_arabeTABLO.htm

[1] http://www.aljazeera.net

1.3. Les différences entre l'arabe standard et le dialecte

Etant donné que les arabophones parlent communément des dialectes, on appelle ces derniers des langues locales ou régionales propres à chaque pays. Nous pouvons résumer les différences les plus perceptibles entre l'arabe standard et les langues locales dans les points suivants:

- Les dialectes sont l'outil de communication de la majorité ou de la quasi-totalité des peuples arabes, alors que l'arabe standard est minoritaire dans la mesure où il est utilisé par les intellectuels, en tant que langue officielle des institutions étatiques. Il est aussi utilisé dans les rencontres internationales, dans les domaines informatif, éducatif, scientifique et littéraire.
- Les dialectes ne suivent pas les règles de grammaire de l'arabe standard, mais ils sont communément parlés en tant que langue maternelle. L'utilisation de ces parlers repose sur un système de fonctionnement sous-jacent, tandis que les règles de l'arabe standard ont été consignées dans des grammaires officielles. Ces règles de fonctionnement et d'utilisation sont dispensées uniquement à l'école. Ceci étant dit, la maîtrise du standard n'est possible que par l'intermédiaire d'un enseignement/apprentissage à l'école.
- Les dialectes, de par la cohabitation des peuples dans les différentes régions du même pays, sont limités et diversifiés, tandis que l'arabe standard s'impose sur l'ensemble du ou des pays par le processus de l'enseignement/apprentissage.
- Les dialectes comportent un grand nombre de variétés et se distinguent par la variation phonétique et grammaticale, si bien qu'on peut parler d'un dialecte libyen, égyptien, libanais, …. Par contre, l'arabe standard a pour référence essentielle la langue coranique et littéraire.
- Les dialectes empruntent dans les domaines scientifiques et techniques des termes provenant de langues étrangères. Ces termes se retrouvent dans le dictionnaire de l'arabe standard pour répondre aux nécessités de la recherche scientifique.
- Les dialectes diffèrent dans un même pays. Ils peuvent être classés en fonction du rang social de chaque groupe de la société, tels les dialectes des nobles, des marchands, des professionnels, etc. alors que l'utilisation de l'arabe standard est uniforme quels que soient les interlocuteurs.

- Les synonymes sont rares dans les dialectes par rapport à l'arabe standard. Sur le plan lexical ils sont pauvres. En revanche selon H. DHADHA (1976 :102), l'arabe standard est très riche et comporte aussi les possibilités en matière de dérivation et de multiples choix liés à la polyphonie et à la polysémie.
- Rares sont les écrits ou les éditions en dialecte, qu'ils soient manuscrits ou imprimés, alors que les bibliothèques arabes abondent dans ce domaine.
- Les dialectes ne possèdent pas de dictionnaire, sauf pour des nécessités très spécifiques, alors que pour l'arabe standard, les dictionnaires sont nombreux et occupent une grande place dans les maisons d'édition.

En conclusion, nous allons exposer ces différences entre le dialectal et standard dans le tableau suivant :

	Arabe standard	**Dialectes**
Grammaire	- Comporte des règles très strictes de grammaire et de syntaxe. - Possède des livres de grammaire. - Possède des dictionnaires : arabe / arabe, arabe / langue étrangère	- Comportent des règles qui sont sous-jacentes. - Peu de livres de grammaire - Peu de dictionnaires
Vocabulaire	- A un vocabulaire très riche - A un vocabulaire de niveau soutenu, courant et standard - A un vocabulaire qui obéit à des règles strictes - A un vocabulaire commun pour tous les arabes et arabophones. -La tolérance des mots étrangers se fait en fonction des règles de grammaire, des termes de structure et des mots. -Une fois le néologisme ou l'emprunt validé, son utilisation est ainsi acceptée à travers le monde arabe.	- A un vocabulaire populaire qui varie d'une région à une autre - Le dialecte tolère des mots étrangers. La tolérance de l'emprunt et des néologismes varie d'un parler régional à l'autre - A un vocabulaire relativement hétérogène contenant des termes relevant de l'arabe classique, des dialectes régionaux, berbère, etc.

	- A un vocabulaire homogène	
Prononciation	-Il se prononce uniformément -Les voyelles brèves se prononcent et s'écrivent. -Les voyelles longues se prononcent et s'écrivent dans un système strict.	-Il est varié -Les voyelles brèves se prononcent mais ne s'écrivent pas. -Les voyelles longues se prononcent mais la règle est variée. Elles ne s'écrivent pas.
Lexique	- Possède une grande possibilité de dérivation - Il possède un grand nombre de mots invariables : conjonctions, prépositions ou adverbes, etc.	-Les moyens de dérivation sont très limités.
Syntaxe	-La structure de la phrase peut être simple longue, composée ou complexe. - Les deux formes de phrases actives et passives existent.	- Les phrases sont souvent simples et courtes. - La phrase est souvent de forme active.
Conjugaison et verbe	- Il existe deux aspects : accompli, inaccompli et l'impératif. - La conjugaison obéit à des règles de grammaire, elle existe sous ses trois aspects : lue, parlée et écrite - Il existe au moins 12 pronoms personnels.	- Idem - N'existe que sous une forme parlée. - Il existe moins de pronoms personnels.
Statut	- Langue de l'écriture - Langue officielle de l'Etat - Langue d'administration - Langue d'enseignement	- N'a pas d'écriture stricte - Langue maternelle. - N'est pas enseigné
Champs d'utilisation	- A l'école : école primaire, collège, lycée et université. - Langue de la religion : prêches et enseignement religieux. - Medias et presse écrite.	- Utilisé en famille - Est local, régional, très limité géographiquement.

Tableau 1.5 : Récapitulatif sur la comparaison entre l'arabe dialectal et arabe standard.

1.4. Le statut de l’arabe dialectal/standard dans le monde arabe

De nombreux dialectes peuvent coexister dans un même pays. Si chacun utilise son propre dialecte dans des situations de communication officielle, la compréhension internationale entre les arabophones deviendrait compliquée voire impossible. M. MALHERBE rajoute :

> « L’arabe est connu pour ses multiples dialectes qui font souvent dire qu’un Maghrébin ne peut comprendre un Egyptien et réciproquement. Cela est vrai entre personnes qui n’ont pas un niveau culturel élevé, mais c’est de moins en moins vrai » M. MALHERBE (1995).

A ceux qui disent que les dialectes pourraient être des langues d’enseignement nous répondons que les dialectes ne sont pas considérés comme un objectif en soi, mais plutôt comme les langues maternelles des apprenants d’arabe standard.

Néanmoins, nous pensons que le dialecte et le standard ne sont pas dans un rapport de confrontation. Le dialecte est une langue familiale utilisée dans les discussions quotidiennes, les dialogues, mais ne s’utilise pas à l’écrit. De plus, l’énoncé dialectal n’est intelligible que dans son propre espace géographique et n’est employé que dans un lieu restreint. Il est souvent très influencé par les langues et les parlers étrangers. Il est toujours en mouvement et se transforme en permanence malgré l’existence d’un intérêt en termes de quelques publications. Mais ce genre de publication ne bénéficie d’aucune étude sérieuse et approfondie. La presse et les medias n’utilisent que la langue standard. Il existe des usages exceptionnels du dialecte, par exemple dans le registre satirique: caricatures, bandes dessinées, théâtre, etc.

L’arabe standard est très répandu et fréquemment utilisé dans le monde arabe. Néanmoins, la problématique se situe au niveau de la prononciation. Il se trouve que les Arabes de faible niveau d’instruction peuvent comprendre ce qu’ils entendent dans les informations et dans les medias. Mais ils ne peuvent pas s’exprimer en arabe standard. Cela est peut être expliqué par le fait que l’acquisition et la maitrise de la grammaire ne peuvent s’effectuer que par le biais de l’enseignement scolaire. Or, les dialectes sont bien évidemment considérés comme maternels. À partir de là, nous pouvons dire que la sauvegarde des dialectes est quasi automatique, loin des décisions officielles. Cependant, l’arabe standard est considéré comme langue unificatrice des peuples arabes. Quant à la concrétisation de cette

mission d'unification, elle est confiée aux institutions et établissements officiels principalement scolaires.

> « Le monde arabe, dans sa diversité, dispose d'une langue officielle qui sert à la communication écrite, et dans certains cas, à la communication orale. Il s'agit de l'arabe littéral, qui est notamment utilisé en contexte international et aussi quand le locuteur parle devant un auditoire anonyme, c'est-à-dire dans les conférences, à la radio, à la télévision, etc. Cette langue officielle est évidemment vivante dans son secteur d'utilisation, et elle évolue constamment, comme le fait toute langue vivante » MINISTERE FRANÇAIS DE L'EDUCATION (1998 :21).

Le monde d'aujourd'hui s'est transformé en planète sans frontière grâce aux moyens et technologies de la communication. Il existe, de plus en plus, des communautés et des pays qui se réunissent en fonction d'un facteur commun : à savoir la langue. Nous pouvons citer l'exemple de la francophonie dont les intentions sont de répandre la langue et la culture françaises dans le plus large espace géographique possible. Pour atteindre un tel objectif, il s'agit de créer un espace culturel commun. Cela facilitera les relations et rapports entre les peuples et états francophones. Les pays arabes ambitionnent le même projet, depuis fort longtemps de s'exprimer dans une seule langue avec un patrimoine commun. Partant de là, l'enseignement des dialectes complique les efforts pour cette mission d'unification et pour concrétiser la volonté commune à tous les pays arabes. Même si l'enseignement/ apprentissage de l'arabe peine à atteindre ses objectifs, il est possible de revoir et de réviser le système de cet enseignement/apprentissage. En d'autres termes, la faiblesse du système éducatif est due, globalement, nous semble-t-il, à diverses raisons portant sur des moyens pédagogiques, financiers et humains.

Nous considérons que ces problèmes ne se résolvent pas en se basant sur les parlers et dialectes régionaux dans le système éducatif. Cela demande d'énormes efforts et moyens qu'il vaut mieux consacrer à l'enseignement de l'arabe standard.

CHAPITRE IV
DESCRIPTION DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE LIBYEN

1. Contexte géoculturel

1.1 Données historiques

Selon les historiens, l'origine du mot Libye est attribué à la tribu des ***Libou*** de la région de la Cyrénaïque au 12ème siècle avant notre ère. On trouve le nom « Libye » chez les historiens grecs, qui servait à désigner tout le nord du continent africain, sauf l'Égypte (A.YUSIF et al.1968:66 etc.).

La Libye occupe une position centrale au nord de l'Afrique entre le Maghreb et le Mashrek « Moyen-Orient ». Située entre la Méditerranée et le sud équatorial, la Libye fait partie d'un grand Sahara car les 9/10 de son territoire sont désertiques. A l'ouest et à l'est, le Sahara arrive jusqu'à une centaine de kilomètres de la mer ; les sables sont retenus par deux massifs : les djebels Nafusah et djebel Akhdar. Cette diversité géographique a donné lieu à de beaux paysages montrant l'originalité de ce territoire. Elle est l'un des cinq grands pays du Maghreb et fait partie de la Ligue Arabe, est membre actif à l'Union Africaine. La Libye a une population de 5,6 millions d'habitants, possède une superficie de 1 750 000 km². Ce qui place ce pays au troisième rang des pays d'Afrique du nord, après l'Algérie et le Soudan. La Libye dispose d'une large ouverture sur la Méditerranée avec 1900 km de côtes.

H. GUENERON (1976 :3 etc.), la Libye est entourée par la Méditerranée au nord, au 33e parallèle et par le Tropique du Cancer au sud de l'oasis de Koufra, à proximité du 20e parallèle. Elle se situe dans la partie médiane du nord de l'Afrique entre le 9e et le 25e méridien à l'est de Greenwich. Elle est entourée de la Tunisie au Nord-Ouest « 480 km » et de l'Algérie « 1.000 km », au Sud le Niger et le Tchad « 1.000 km ». Elle fait frontière à l'Est et au Sud-Est avec l'Egypte et le Soudan « 1080 km ». En 1911, lors de la colonisation italienne, on appliqua le nom de Libye à l'ensemble qui, dans l'empire Ottoman, portait le nom de Tripolitaine. En 1951, les trois grandes régions « Tripolitaine, Cyrénaïque, Fezzan » devaient être réunies sous le nom de Royaume fédéral de Libye (1951-1963). Puis tout simplement Royaume de Libye (1963-1969), devenu République Arabe Libyenne (1969-

1977) et depuis 1977 la Libye a pris le nom de Jamahiriya arabe libyenne populaire et socialiste « Etat de pouvoir des masses. » Ci-après la carte de la Libye :

Figure 1.9 : Carte de la Libye

L'histoire de la Libye peut être subdivisée en cinq grandes périodes. L'évolution historique a eu un effet sur le plan linguistique: nous aborderons ces événements les uns après les autres, sans trop entrer dans les détails afin de mieux faire ressortir leur singularité.

1.2. La période préislamique

La situation géographique de la Libye entre la Méditerranée et l'Afrique lui donne un point important de passage des civilisations venues d'ailleurs. La côte libyenne eut dans l'Antiquité, une grande importance commerciale. L'or du Soudan y parvenait après avoir traversé le Sahara. Dans l'Antiquité, les principales parties de l'actuelle Libye étaient : la Cyrénaïque, d'après le nom de la prestigieuse ville de Cyrène, qui aurait été fondée par des Grecs de Théra en 631 av. J.-C.; la Tripolitaine, à l'origine une colonie phénicienne

comprenant les trois villes de Sabratha, Leptis Magna et Ola ; Ola devient la capitale de la colonie sous le nom de Tripoli, qui signifie trois villes; le Fezzan ou Phazania, qui est une région saharienne et désertique (A. MARTEL 1991 :17 etc.).

Selon A. AL-DIJANI (1968), les découvertes archéologiques confirment l'existence d'une civilisation archaïque de 80.000 ans représentée principalement par des gravures rupestres et la fameuse écriture Tifinaghe. Hérodote décrivait au 5ème siècle av. J.C les Garamantes, peuple du Fezzan, agriculteurs sédentaires qui utilisaient, dans les combats, des chars tirés par des chevaux. Durant un siècle avant notre ère, les trois régions qui formèrent l'actuelle Libye -Tripolitaine, Cyrénaïque et Fezzan- passèrent sous domination romaine. La Libye, alors riche et fertile, devint l'un des greniers de l'Empire romain.

Selon H. GUENERON (1976 :9 etc.), les Phéniciens envahirent la Libye en 795 avant J.C. Ils construisirent trois villes : Leptis Magana, Sabrata, Oea « Tripoli actuel ». Cet historien mentionne aussi le passage des Grecs en Cyrénaique au 7ème siécle avant J.C. où ils construisirent cinq villes : Cyrène, Apolonia, Parcha, Barnique et Toukra. On relève par ailleurs des vestiges du passage des Romains à Tripoli datés du 2ème siècle avant J.C. En 436 après J.C, les Vandales venus d'Espagne mirent fin à l'occupation romaine. Ce règne a engendré des troubles et une anarchie qui dura un siècle. Il prit fin avec l'avènement de l'Islam et l'arabisation du pays.

1.3. La période islamique et l'arabisation de la Libye

La langue arabe et le Coran furent imposés aux Libyens, au 7ème siècle, par les Arabes qui ont été conduits par *'uqba 'ibn nāfa'*, lorsqu'ils conquirent la Cyrénaïque puis la Tripolitaine, progressivement islamisées. Les conquérants musulmans parvinrent jusqu'au Fezzan. Cette invasion arabe modifia profondément la physionomie de la Libye du point de vue culturel. Celle-ci fut suivie par celles des tribus arabes orientales, *banī hīlal* et *banī sulaymān* au milieu du 9ème siècle (F. BURGAT et al. 2003 :32 etc.). Ces multiples invasions occasionnèrent la disparition des dialectes berbères. D'autres dialectes ne durent que par l'intransigeance de certaines familles installées dans des oasis inaccessibles dans le désert. Selon G. CAMPS (1980 :68), l'arabe fera bonne fortune parmi les populations libyennes en

affirmant sa suprématie sur les langues endogènes et devenant-en dépit des scissions religieuses et politiques- la langue de l'unité nationale. H. GUENERON disait:

> « Parmi tous les groupes humains que le vieux fond berbère a vu se succéder dans le pays pendant vingt-cinq siècles (Phéniciens, Grecs, Romains, Vandales, Byzantins, Italiens, Anglais, Français) seuls les Arabes ont marqué le pays en profondeur, lui apportant une religion et une langue » H. GUENERON (1976:8).

Il est clair que tous les apports précédents ont été synthétisés par la culture arabe.

1.4. La période ottomane

En 1551, la Cyrénaïque et la Tripolitaine passèrent sous suzeraineté ottomane. Tripoli et les ports côtiers devinrent des bases pour les corsaires turcs qui contrôlaient le commerce avec l'Afrique.

Selon H. GUENERON (1976 :32), de 1711 à 1835, *'aḥmad al-qaramālī* alors régent de Tripoli proclame sa souveraineté et étend son autorité effective sur tout le pays. C'est ainsi que la Libye fut unifiée pour la première fois. Cette période d'occupation qui avait duré plus de quatre siècles eut pour but de donner à cet Empire une ouverture stratégique sur l'autre rive de la Méditerranée. L'autre raison est d'ordre religieux : l'Islam (F. BURGAT et al. 2003 :34). L'Empire ottoman renonça à ses droits sur la Libye en 1912 devant la colonisation italienne.

1.5. L'occupation italienne

En octobre 1911, l'armée italienne envahit les côtes libyennes. L'une des batailles principales eut lieu à *al-qurḍabiya* près de Serte en avril 1915, où les Italiens perdirent des milliers de leurs soldats. Selon J. BESSIS (1987 :39), en Cyrénaique, une révolte menée par *'umar muḫtar* guide les Mojahideens ou *al-mujāhidīn*, dans la montagne verte *al-jabal al-'aḫḍar*. Dans cette région, les Italiens ont rencontré une solide résistance de la part des bédouins dirigée par le résistant *'umar muḫtar*.

Selon A. AL-DIJANI (1968), en 1922 et dans les années qui suivent, l'arrivée au pouvoir de Mussolini, le Duce, accélère encore un peu plus la répression. En Libye, le colonel Rodolfo Graziani nommé sur ordre de Mussolini prend ses nouvelles fonctions en 1928. Graziani mène une lutte bien plus sanglante que celle de son précédent général Badoglio, n'hésitant pas à massacrer des populations entières. Femmes, enfants et vieillards périssant sur ses ordres, assassinés par balles, pendaisons ou encore dans le cadre d'exécutions publiques. Tout doit être fait pour briser l'arrogante tentative de résistance des Libyens.

Graziani suit la politique d'isolement du pays en l'éloignant de ses voisins. Il espère ainsi que les Mojahideens ne recevront plus d'armes, de munitions ni de ravitaillement. Les compagnies du génie de l'Esercito italiano « l'armée de terre » construisent des fortifications tout le long des frontières. Des kilomètres de fils barbelés sont déployés et des patrouilles de troupes rapides mises en place. Les premiers chars légers italiens lancent de larges opérations de reconnaissance dans les déserts arides. Les oasis sont occupées par des unités statiques, et les Italiens vont même jusqu'à construire des forts. L'aviation est, elle aussi, mise à contribution pour surveiller le désert oriental. La deuxième étape du plan Graziani repose sur la construction de camps de concentration, sous le contrôle direct des troupes d'occupation italiennes. Privé de soutien extérieur d'une part et du support de la population libyenne d'autre part, la résistance ne devrait plus tenir très longtemps (F. BURGAT et al. 2003 :44 etc.).

En 1937, naît tout de même de la fusion des trois provinces de Tripolitaine, Cyrénaïque et Fezzan, la colonie italienne de Libye. Puis le pays restera sous contrôle italien jusqu'à fin 1942.

1.6. La Libye sous l'administration militaire provisoire

Durant la Seconde Guerre mondiale, la Libye fut le théâtre de combats intensifs entre puissances de l'Axe « Italo-allemands » et Alliés, « Français et Britanniques ». C'est la deuxième guerre mondiale qui donna à la Libye la chance de s'échapper du joug italien et elle se rangea aux côtes des alliés. Ce qui lui valut de la part des Britanniques la promesse d'être aidée à bouter, hors de son territoire, le fascisme italien et de la reconquête de son indépendance au lendemain de la deuxième guerre mondiale. En 1943, Tripoli était pris par l'armée française du général Leclerc, qui avait mené la campagne du Fezzan. La Libye fut

placée sous administration militaire provisoire (P. MARÇAIS 2001 :1 etc.). Cette administration revint à trois pays. Les troupes de l'Axe repoussées de Libye, la France et la Grande-Bretagne se partagèrent le contrôle du pays. Elle eut pour conséquence la division du pays en deux parties : les Britanniques et les Américains dans le nord, les Français au sud « Fezzan ».

Cette situation ne prit fin qu'en 1951, date à la quelle l'assemblée générale des Nations Unies accorda l'indépendance à la Libye. Il fut créé ainsi un Royaume qui dura de 1951 à 1969, date de l'arrivée du colonel KADHAFI au pouvoir.

En d'autres termes, la Libye a été une zone de transit « Afrique/méditerranée » et a subi de multiples influences de grandes cultures « grecque, romaine », avant d'être (ré) harmonisée par la culture islamique. Ce qui lui a permis d'intégrer le monde arabo-musulman et récemment de s'ouvrir au monde. Le niveau de vie est lié à l'économie du pétrole et la Libye s'ouvre de plus en plus aux langues étrangères après dix ans d'isolement (J. BESSIS 1987 :13 etc.).

2. Hiérarchisation des langues en Libye

2.1. La Libye et l'arabe classique

L'arabe s'est imposé en Libye à partir du milieu du 7ème siècle après J.C. principalement à partir des conquêtes islamiques. Il a lentement réduit le domaine des langues berbères. La première phase d'arabisation concernant le littoral méditerranéen fut majoritairement l'œuvre de sédentaires et s'accompagna d'un mouvement important d'urbanisation. La seconde phase fut l'œuvre, dès le 11ème siècle, des tribus *banī hīlal et banī sulaymān*, qui arabisent les campagnes (D. ROQUES 1987).

Avec l'avènement de l'islam, l'arabe s'est présenté sous une forme double : d'une part, des usages oraux, relevant d'un autre état de langue, qui ont connu dans le temps et dans l'espace des évolutions spécifiques. Ils ont répondu et répondent encore aux nécessités de la communication dans la vie quotidienne, aussi bien pour les lettrés que pour les illettrés. Ce rôle est joué par l'arabe dialectal dans le quotidien. D'autre part, l'arabe est resté soumis pendant des siècles à une norme intangible pour assurer la diffusion du message coranique et

des valeurs de la civilisation arabo-musulmane. On l'appelle toujours l'arabe classique ou littéraire (encore appelé littéral).

A la fin du 19ème siècle, l'arabe écrit a connu certaines nouveautés linguistiques qui en ont fait une grande langue de civilisation moderne apte à assurer la communication technique et culturelle. La Libye s'est trouvée en retrait de cette évolution.

2.2. Les différents dialectes

Il existe en Libye de nombreux dialectes qui s'inspirent de la langue arabe et qui différent d'une région à une autre. Parfois, ces parlers exigent des interlocuteurs de dialectes différents l'usage de quelques mots de l'arabe standard pour mieux se comprendre. Ils se caractérisent également par le changement rapide de leur vocabulaire, emprunté des langues étrangères. Cela ne lui permet pas d'avoir une place primordiale et privilégiée dans tout discours dans la société libyenne.

Cette variété d'arabe libyen est fortement dialectalisée et se fragmente en plusieurs variétés : le dialecte tripolitaine « capitale », le dialecte libyen du sud « Fezzan », qui comporte de nombreux dialectes différents (P. MARÇAIS 2001 :5 etc.). Le dialecte libyen de l'Est, le dialecte libyen du nord-est et le dialecte bédouin. Il s'y ajoute d'autres tribus berbères qui parlent le dialecte hassanya ou la langue de nafusah, le tamasheq à Ghadamès dans le sud-ouest du pays. Le tissu ethnique libyen est relativement homogène. Cette homogénéité est due à l'usage d'une seule langue l'arabe et à la reconnaissance d'une seule religion l'Islam, ainsi dans sa grande majorité, la population libyenne est de type méditerranéen arabe ou arabisé.

La politique linguistique libyenne est une politique d'arabisation, qui est résumée par l'article 2 de la constitution du 11 décembre 1969, modifiée. Cet article précise que : « … l'arabe est la langue officielle de l'Etat … ». Ainsi disent : F. BURGAT et al. (2003 :12) à l'exception du groupe berbère du Djebel tripolitain dans sa partie occidentale, cette population arabophone présente une grande unité, religieuse, linguistique et culturelle. Sunnite de rite malékite, elle ne connaît la variante ibadite que dans la région de *Zwara* et de *Nalūt*. La culture est avant tout une culture bédouine, fruit d'une histoire plus que millénaire.

2.3. Le berbère

Les régions de l'Afrique du nord, principalement les pays du Maghreb sont connus pour abriter les langues berbères. Ces dernières sont utilisés en Algérie, en Libye, au Maroc et quelques régions, en Tunisie, au Niger et au Mali. Elles sont parlées par plus de 20 millions de personnes et sont divisées en une trentaine de variétés dialectales. Les plus connues sont le tamazight, le kabyle, le tachelhit, le rif, le tamasheq, le jerba, le chaouï, le judéo berbère etc. Depuis les conquêtes islamiques, les langues berbères ont dû affronter la concurrence de l'arabe. Elles possèdent leur propre système d'écriture, de grammaire et de syntaxe. Ce qui est confirmé par M. MALHERBE:

> « Les langues-berbères comprennent *le kabyle*, parlé par environ 7 millions de personnes en grande et petite Kabylie à l'est d'Alger, le *chaoui* parlé dans le massif des Aurès du Sud-Est algérien (300 000 locuteurs environ), les langues berbères du Maroc - rifain et tamazight dans le nord et le centre, le-chleuh ou tashelhet au sud représentent au moins10 millions de locuteurs au total - et le tamasheq, langue des Touareg du Sahara, qui sont peut-être un million répartis entre le Niger, le-Mali, le Burkina-Faso et l'Algérie » M. MALHERBE (1995 :231).

Bien que les documents historiques soient rares, certains chercheurs tels G. CAMPS (1980 :86) admettent que : « le berbère s'est étendu vers le Sud aux dépens de populations noires. Leur langue a une histoire courte : elle n'a quasiment pas de littérature écrite : on a seulement des anciennes inscriptions et dans les temps modernes, quelques documents religieux et des documents populaires recueillis par les savants européens ». 3% seulement de la population libyenne est berbérophone. Auparavant, le domaine berbère s'étendait jusqu'aux oasis orientales : le berbère était parlé à Ghadamès, Sokna, Temissa, Aoudjila, Djaraboub, Koufra, Siouah et Djebel Nafusah (F. BURGAT et al. 2003 :4 etc.). En revanche, il ne reste plus qu'une minorité qui se concentre dans la région de Zwara à l'ouest du pays, la région du Djebel Al-Garbi et à la frontière libyo-égyptienne dans l'oasis de Siwa en Égypte.

Dans la hiérarchie linguistique de la Libye, le berbère est la langue la moins prestigieuse, y compris aux yeux de nombre de locuteurs natifs. Les dialectes berbères, coupés en îles et îlots ont reculé en beaucoup de points devant l'arabe. Même dans ses formes réduites ou parmi les Touaregs, on constate que le berbère est confiné à la communication tribale et intra groupe. Il exprime une solidarité de groupe. Le locuteur berbère est souvent au moins bilingue (berbère/arabe) (J. BESSIS 1987 :16 etc.).

De nos jours, les bilingues arabo-berbères sont nombreux et les emprunts arabes abondent en berbère. Au fur et à mesure de l'islamisation (7ème siècle, puis 11ème siècle), l'arabe est devenu la langue écrite de presque tous les Berbères. Il s'est étendu aussi de plus en plus dans l'usage parlé et de nombreux Berbères se sont complètement arabisés (G. CAMPS 1980 :87 etc.). Pour des raisons politiques, le berbère n'est pas enseigné en Libye et aucun document n'est diffusé par son biais. A partir de ce constat, tenter de définir le concept de bilinguisme berbère/arabe standard nous permettra de comprendre la hiérarchisation des langues en Libye.

2.4. Les langues étrangères en Libye

2.4.1. L'anglais : première langue étrangère

L'anglais est considéré comme la première langue étrangère. Selon le Ministère Libyen de l'Education,[1] l'apprentissage de l'anglais est devenu obligatoire dans toutes les écoles publiques libyennes. Elle est en même temps langue d'enseignement scientifique, technique et médical. En plus, l'anglais joue un rôle important dans les différents domaines de recherche scientifique. Il est un moyen de communication avec le monde étranger. Les jeunes Libyens commencent à apprendre l'anglais à partir de l'âge de10 ans dans les écoles primaires, les écoles préparatoires et les écoles secondaires à raison de 6 séances par semaine. Une séance dure 35 minutes. La Libye compte à ce jour des centaines d'écoles et d'instituts privés qui enseigne l'anglais car les Libyens estiment que l'apprentissage de l'anglais s'avère indispensable. Malgré cela, l'anglais est quasi inexistant dans la communication sociale et la vie quotidienne.

2.4.2. L'introduction du français en Libye

Au 19ème siècle, les missionnaires catholiques créent des écoles en Libye pour enseigner le français comme langue de religion. La première école a été établie en 1876 à Tripoli. De 1943 à 1951, période correspondant à la présence effective de la France dans la région Sud de la Libye, le français connut un grand essor. Les écoles qui furent ouvertes

[1] http://higheredu.gov.ly/

appliquaient les mêmes programmes d'enseignement que ceux en vigueur en Algérie et en Tunisie. On rendit obligatoire l'enseignement du français dans toutes les écoles du Sud de la Libye. Selon M. QUITOUT (s.d. 369 etc.) pendant toute cette période, jusqu'en 1952, année de l'accession de la Libye à l'indépendance, la langue française fut imposée comme langue d'enseignement dans la partie australe de la Libye.

Contrairement aux anciennes colonies françaises d'Afrique noire « Gabon, Mali, Sénégal,… », qui conservèrent la langue française dans le système éducatif formel, administratif, etc., la Libye opta pour un système d'enseignement qui accorda à l'arabe une place prépondérante. Quoique bannie des écoles publiques, la langue française continua tout de même d'être enseignée dans les écoles privées.

On pourra également signaler le rôle, non négligeable, joué par le centre culturel français de Tripoli créé en 1955 dans le maintien et la diffusion du français dans un pays qui tournait le dos aux langues étrangères. La langue française ne fit fortune en Libye que dix ans après l'indépendance du pays. C'est la découverte du pétrole dans les années 1960 qui fut l'élément déclencheur de la réinsertion des langues étrangères, dont le français, dans le système éducatif libyen. Source : (http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/AFRIQUE/libye.htm)

2.4.3. Répartition de l'anglais et du français dans le système éducatif libyen

Ayant besoin du savoir-faire des étrangers et de leur technologie pour mettre en valeur et exploiter son pétrole la Libye imposa l'apprentissage de l'anglais et du français dans les écoles. Il y eut tout de même une disparité entre le français et l'anglais du point de vue de leur insertion dans les écoles. L'anglais devait être appris à partir du cycle préparatoire; ce qui correspond en France au collège. Par contre, le français ne devait être enseigné qu'à partir du cycle secondaire, au lycée, c'est-à-dire bien plus tard.

L'apprentissage du français et de l'anglais devenait du même coup obligatoire dans toutes les écoles publiques libyennes, et ce, sur toute l'étendue du territoire national. Sur proposition du Ministère de l'Éducation, le parlement vota une loi réformant le système d'apprentissage des langues en Libye. Le français devint obligatoire dès le cycle préparatoire. De trois ans, on passa à six ans d'apprentissage du français. Cette volonté de promouvoir la langue française connaîtra quelques difficultés dans les années 1980. L'intérêt pour la langue

française a pris de l'ampleur pendant ces dix dernières années. La France accueille de plus en plus d'étudiants libyens. Selon les chiffres avancés par le service culturel de l'ambassade de Libye en France, on estime qu'environ 300 étudiants viennent suivre leurs études en France. Il s'agit essentiellement des étudiants boursiers de l'Etat libyen. Bon nombre d'entre eux sont destinés à enseigner le français en Libye.

De nos jours, les langues étrangères, en général, occupent une grande place dans les universités libyennes. En fonction des besoins, l'accent est mis sur l'enseignement de l'anglais ou du français au niveau universitaire pour des besoins commerciaux, culturels et surtout scientifiques. Des écoles secondaires de langue étrangère ont été créées en Libye en 2006 et l'enseignement du français ou des autres langues à l'université ne s'adresse plus exclusivement aux étudiants destinés à l'enseignement des langues dans les écoles secondaires.

Sur le plan culturel, la presse française a retrouvé ses droits de cité en Libye après avoir disparu dans les années 1980. Grâce à la télévision et à la radio, la langue française devient de plus en plus présente en Libye. Les chaînes de télévision françaises sont captées en Libye grâce aux satellites. L'exposition des Libyens à la langue française devient de plus en plus grande, surtout dans le domaine touristique.

2.4.4. La place de la langue italienne

La conquête par l'Italie de la Libye en 1911 jusqu'à la deuxième guerre mondiale, n'a été qu'une tentative de colonisation. Elle ne s'est pas intéressée à construire des écoles et instruire les Libyens (A. MARTEL 1991 :83 etc.). La langue italienne n'a pas été trop utilisée. Elle était limitée à l'oral utilisé par quelques libyens ayant travaillé dans des fermes ou manufactures des colons italiens. Par ce contact, quelques termes ont intégré le dialecte libyen pendant cette période de colonisation. L'italien n'a jamais été un outil de communication en Libye. Aujourd'hui, il ne subsiste que quelques termes italiens utilisés au quotidien. L'italien n'est enseigné à aucun niveau du cursus scolaire libyen. Il n'existe qu'une seule classe à l'université de Libye. Malgré le fait que l'Italie constitue le principal partenaire commercial européen avec la Libye, les échanges s'effectuent en anglais (J. BESSIS 1987 :25 etc.).

Nous pouvons résumer que les trois langues précitées ne posent pas vraiment de problème de bilinguisme avec la langue arabe puisque leur utilisation est très restreinte bien que l'anglais concerne une partie de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

2.5. La diglossie en Libye

Avant d'aborder spécifiquement la situation en Libye, nous ferons quelques rappels historiques sur le concept de diglossie.

Depuis les années 70, des travaux réalisés sur le terrain réunionnais font référence au concept de diglossie, élaboré par Ferguson en 1959, pour traduire les usages langagiers des locuteurs. Ce concept définit les situations de communication de sociétés qui recourent à deux codes distincts (deux variétés de langue ou deux langues) pour les échanges quotidiens : certaines circonstances impliquent l'usage de l'un des codes (langue A) à l'exclusion de l'autre (langue B), qui pourra servir de façon complémentaire, dans les situations dans lesquelles la première langue est exclue (H. BOYER 1997 :150).

Selon Ferguson, dans son article "Diglossia" paru dans la revue *Word* en (1959) « la diglossie est une situation de cohabitation de deux systèmes linguistiques différents mais proches entre eux d'une langue où il existe un système de hiérarchisation sociale, de ces systèmes, l'un considéré comme " haut" et l'autre comme "bas" » (cité par H. BOYER 1997 :10 etc.).

Nous rappelons aussi la définition de la diglossie que J. GARMADI (1981 :139) a emprunté à Ferguson: « La diglossie est une situation linguistique relativement stable où, en plus de la ou des variétés acquises en premier (variétés qui peuvent compter un standard ou des standards régionaux) on trouve aussi une variété superposée, très divergente et hautement codifiée, souvent plus complexe au niveau grammatical et qui est le support d'une vaste littérature écrite et prestigieuse ». Ce phénomène donne lieu à des situations de tension linguistique généralement caractérisées par l'apparition de variétés (hautes) et (basses) de la langue.

Historiquement, la diglossie, selon Psichari « c'est la situation linguistique issue de l'installation d'une monarchie bavaroise à tête de la Grèce indépendante et dans la quelle la

Katharevousa (langue grecque archaïsante) reste la seule langue reconnue par l'Etat, alors que les formes, tournures, prononciation et mots quotidiens étaient dénommés démotiques.» (Cité par J. DUBOIS (2001 :148, Y. CULTIAUX 1996:27).

Selon F.E.G. SANON-OUATTARA « les modifications de Fishman sur les propositions de Ferguson reposent sur deux points essentiels : tout d'abord, il affirme qu'en situation de diglossie, il peut y avoir plus de variétés linguistiques, même si en général la situation se ramène à deux variétés. Ensuite, il affirme que dès lors qu'il existe une différence fonctionnelle entre deux langues, on peut parler de diglossie et ajoute que la relation génétique (lien génétique entre les deux langues) n'est pas une obligation » (F.E.G. SANON-OUATTARA (2005 : 111).

J-P. CUQ de son côté observe que: « Le concept de diglossie a donc évolué par une prise en compte des aspects conflictuels opposant nécessairement deux langues en présence dès lors qu'elles n'ont pas le même statut dans la société et qu'elles occupent des fonctions inégalement valorisées » (J-P. CUQ 2003:72).

Pour illustrer cette situation linguistique élaborée par Ferguson, nous nous appuyons sur quatre exemples : les situations arabophones (arabe"classique"/arabe" dialectal "), la Grèce (demotiki/katharevoussa), Haïti (créole haïtien/français) et la partie germanophone de la Suisse « Hochdeutsch/Schweitzerdeutsch».

La langue arabe classique représente chez les arabo-musulmans avant tout la langue du Coran. En effet, plusieurs versets du Livre Sacré insistent sur la prééminence de la langue arabe. Le livre saint de l'Islam est le Coran qui, pour les musulmans, est la parole incarnée de Dieu, révélée à *Muḥammad* par l'archange Gabriel, et non un message inspiré, d'où l'importance capitale du texte. Ceci est rappelé dans les propos de D. COHEN qui suivent :

> « Le Coran, un corpus qui, par sa seule existence de texte, constituait un élément fondamental de cohésion linguistique. De plus, apparaissant comme la propre parole éternelle et immuable de Dieu, il prenait une valeur de norme définitive » D. COHEN (1996:709).

Le Coran est en arabe classique, il en a contribué à faire une «langue de conserve», c'est-à-dire une variété d'arabe figée dont les vernaculaires se sont progressivement écartés au cours des siècles. Cet arabe classique est surtout une forme écrite qui peut être lue oralement, mais qui est rarement utilisée autrement ; dans le monde, très peu de personnes peuvent le

parler couramment. C'est la raison pour la quelle que la diglossie a pris place dans la société et elle touche presque tous les aspects de la vie quotidienne, que ce soit dans les lieux publics, chez soi, à l'école ou à l'université, y compris les institutions de l'information. Cette diglossie est bien entendu entre l'arabe classique et le dialecte. Ceci est cohérent avec les propos de R. BLACHÈRE et al. dans la citation suivante :

> « L'arabe se révèle sous deux aspects. L'un, dit *arabe dialectal* (ou *vulgaire*), est représenté par la multitude des parlers usités depuis l'Iraq jusqu'en Mauritanie. L'autre, dit *arabe classique* (ou *littéral*) (l'appellation: *arabe régulier* est à bannir), se distingue du précédent en ce qu'il a été et est employé pour la fixation écrite de la pensée ou dans les discours, les conférences tendant à revêtir une forme littéraire. Cette langue offre donc un exemple de diglossie très caractérisé » R. BLACHÈRE et al. (2004: 11).

2.5.1. Les langues et leur utilisation en Libye

D'une manière globale, la situation linguistique libyenne ne souffre d'aucune situation conflictuelle. Cette relative cohérence du tissu linguistique libyen tient en partie au fait que même les langues étrangères en usage sur son territoire répondent aux besoins socioculturels et socio-économiques spécifiques et dans le travail des entreprises pétrolières. Tel est le cas de l'anglais et du français en Libye.

La situation linguistique libyenne est surtout caractérisée par la diglossie dialecte/arabe classique. Par le tableau ci-après, il est intéressant de comprendre l'usage et la place qu'occupent les langues dans le paysage linguistique libyen.

Situation d'utilisation		Langues (formes classiques ou vernaculaires)					
		Arabe classique	Arabe dialectal	Arabe standard	Anglais	Français	Berbère
Formelle orale	Entre collègues de bureau		X[1]				
	Entre fonctionnaires/administrés		X	(X)[2]			

[1] X = une langue utilisée très fréquemment ;
[2] (X) = une langue utilisée au niveau secondaire.

	Pratique religieuse et culturelle		X	(X)			
	Congrès populaire		(X)	X			
	Discussion du contenu de l'enseignement			(X)			
Formelle écrite	Administratif social et religieux			X			
	Administration économique et technique			X	(X)		
	Correspondance familiale			X			
	Enseignement fondamental et sciences humaines			X			
	Enseignement supérieur, technique et scientifique			(X)	X		
Médias	Bulletin d'information radio			X	(X)	(X)	(X)
	Bulletin d'information TV			X	(X)	(X)	(X)
	Programmes de vulgarisation scientifique et technique			X			
	Interviews, reportages sur le vif			X			
	Feuilletons et films nationaux			X			
	Feuilletons et films occidentaux				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			
	Discussions culturelles artistiques			X			
	Discussions entre collègues, pairs et amis		X				
	Discussions avec des interlocuteurs étrangers			X	(X)		

Tableau 1.6 : Un aperçu global des langues et leurs utilisations en Libye
Source : le gouvernement libyen, 2007 http://gpco.gov.ly/home.php

La Libye présente une situation linguistique relativement stable sur le plan de la diglossie dans laquelle la communauté sociale opère une répartition fonctionnelle des usages d'une même langue: d'un côté, la variété haute représentée par l'arabe classique ou standard véhiculé par l'école, l'université, la mosquée, l'administration et les médias, jouit d'un grand

prestige parce qu'elle assure la promotion sociale de ceux qui la maîtrisent. D'un autre côté, la variété basse représentée par l'arabe dialectal à usage domestique répandue dans la vie quotidienne, les conversations dans la rue, dans les marchés, entre parents et amis, dans les relations intimes etc., et plus généralement dans tout ce qui se rapporte à la communication informelle. C'est dans ces dialectes que se manifeste la littérature orale populaire.

En fait, la quasi-totalité de la communication est orale. L'arabe dialectal est la langue des relations sociales. Pour montrer la particularité de la diglossie en Libye entre le parler de l'Est et celui de l'Ouest, nous présentons les tableaux suivants qui comportent quelques exemples illustrant cette spécificité par rapport à l'arabe standard :

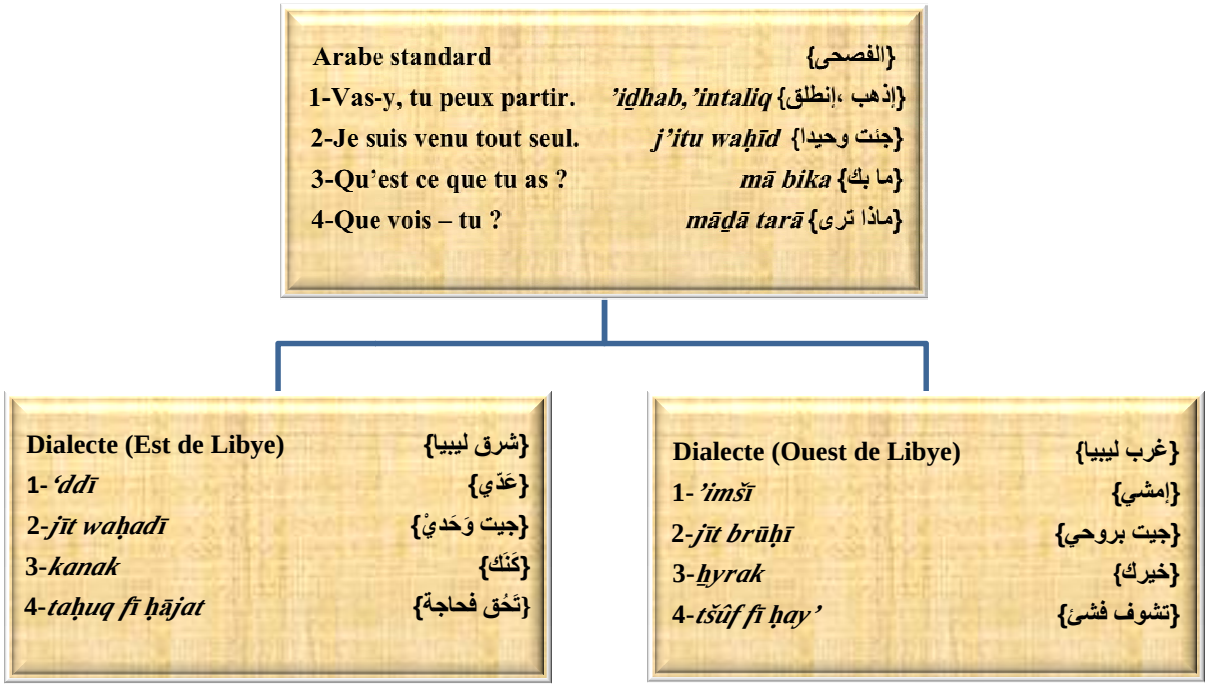


Figure 1.10 : Le standard et les dialectes libyens entre l'Est et l'Ouest

Donc, pour demander à une personne de s'en aller ou de partir, on lui dit en arabe standard *’iḏhab* (= vas-y) ou *’inṭaliq* (= pars) ou *’imḍī* (= passe), alors qu'en dialecte libyen de l'Est on utilise *’imšī* et *‘addī* en dialecte de l'Ouest. En cherchant l'origine du premier terme *’imšī* on trouve qu'il dérive du verbe *mašā* en arabe standard signifiant (marcher), le sens du second terme *‘addī* dérivé du verbe *’imḍī* en arabe standard. Pourtant les deux termes de l'arabe standard sont compris, que ce soit à l'Est ou à l'Ouest de la Libye, voire dans les autres pays arabophones. Pour les Libyens, le choix de l'un de ces termes relève du dialecte régional. Une autre remarque concerne le verbe *’imšī*. En dialecte, ce verbe est le même en arabe standard au mode impératif. Un autre trait qui distingue les dialectes libyens, ce sont les

expressions figées. Par exemple, pour exprimer l'idée de « tu es capable de le faire » on dit en dialecte de l'Est : *'inta 'ilha* = « tu es pour cette affaire », et en dialecte de l'Ouest *'inta ğdha wa 'iğdūd*. Le premier est une transformation d'une expression arabe standard *'inta 'ilha* qui signifie exactement la même chose; la différence est que le dialecte a utilisé la préposition *'ila* à la place de *la*. La seconde expression est une métaphore renforcée qui signifie « tu es certainement à la mesure de cette affaire ». Encore une fois, les deux expressions sont comprises en Libye. Mais on a tendance à utiliser la première à l'Est, la deuxième à l'Ouest.

2.5.2. La diglossie et l'enseignement

Tous les exemples précédents de diglossie dans la vie quotidienne en Libye se retrouvent également dans la vie scolaire. Cette diglossie entre l'arabe classique et les parlers quotidiens des élèves se manifeste clairement dans toutes les régions libyennes.

La situation de diglossie formelle (coexistence entre deux systèmes linguistiques génétiquement apparentés se partageant fonctionnellement les usages) résultant du contact entre l'arabe classique et l'arabe dialectal ne pouvait durer longtemps face à une modernité requérant un assouplissement des structures grammaticales et une adaptation du vocabulaire de l'arabe classique à l'air du temps. En effet, dès le 19ème siècle, l'élite moderniste proche-orientale a donné un nouveau souffle à cette langue, la rendant apte à assurer la communication technique et culturelle et à répondre aux exigences du monde moderne de manière large et efficace.

Certains enseignants de la langue arabe mettent en place des activités contrastives et pensent que la pratique de deux variétés de langue (dialecte/classique) au sien du système scolaire permettrait de mieux développer les compétences linguistiques ou la culture linguistique chez les apprenants. En adoptant de tels comportements, on pourrait se demander si à la longue cela n'induirait pas une insécurité linguistique. Et dans ce cas-là, quel est l'intérêt d'introduire le dialectal à l'école ? Pour répondre à cette question, nous pensons que l'arabe standard peut se positionner comme substitut et s'offrir comme une solution à cette problématique. Dans ce cas, il s'avère un moyen de communication, car d'une part il est inspiré à la base de l'arabe classique et d'autre part, il est ouvert plus que l'arabe classique pour adopter de nouveaux termes. D'ailleurs l'arabe standard est la langue de la lecture,

écriture et il est largement compris dans les sociétés arabophones. Tous ces atouts font que l'arabe standard se place comme alternative au dialecte, mais ne rencontre-t-il pas des obstacles ?

L'enseignement de la langue arabe présente, comme n'importe quelle autre matière, des objectifs à atteindre. Parmi ceux de l'arabe figure essentiellement la capacité des élèves à communiquer en arabe, mais pas dans leur dialecte. D'où la remise en cause de l'actuel système d'enseignement de l'arabe en Libye. Ce dernier pose un problème parce qu'il est censé apprendre aux élèves la langue classique, c'est-à-dire celle de l'antiquité arabe. Mais en réalité, il ne fait que leur apprendre l'aspect théorique de cette langue. Les élèves affrontent toutes les difficultés épineuses de la grammaire, s'efforcent de chercher le sens des mots archaïques et étudient différents textes et poèmes, sans jamais apprendre à parler cette langue, ni même sa variante appelée l'arabe moderne ou standard. D'autre part, cet enseignement ne tient pas compte de l'évolution linguistique qui a donné naissance aux divers dialectes rencontrés dans tous les pays arabes. Or le dialecte est présent partout dans notre vie quotidienne. C'est pourquoi nos écoliers rencontrent tant d'obstacles pour acquérir l'arabe moderne comme moyen de communication orale. On déplore toujours le fait que nos élèves soient incapables d'acquérir une compétence linguistique satisfaisante. On remet toujours en cause, soit leur faible motivation, soit l'application d'une méthodologie défaillante. Pour résoudre ce problème, il est nécessaire de penser autrement une méthodologie capable d'améliorer la production de parole/discours en arabe standard. C'est la raison pour la quelle la didactique de la langue joue un rôle important pour assurer la production langagière. En cohérence avec ce qui précède, selon F. DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES :

> « L'apprentissage de la langue relève, lui aussi, de l'explicite, même pour L1, au moins en partie. Nous insisterons ici sur le rôle de l'apprentissage explicite pour faciliter le déclenchement et le fonctionnement des processus de développement de la production de parole/discours en L2, production qui peut être qualifiée de langagière par souci de simplification. » F. DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES (2005 :3)

Nous ajoutons que l'enseignant a ainsi une influence marquée sur la relation enseignant/apprenants et le contact au sein du groupe-classe; c'est en effet, un acteur déterminant qui influe sur les réactions des apprenants vis-à-vis de la langue. Il faut noter que l'on ne peut réussir un enseignement qu'à travers des objectifs précis permettant de cibler le but final. Pour cela nous pensons que le programme de l'enseignement/apprentissage de la langue arabe mérite de sensibiliser les enseignants sur la nécessité de prendre en compte

quelques activités émanant de la vie courante des apprenants. Cependant, par manque d'encadrement, de moyens et par la transmission d'un savoir théorique non valide, les enseignants se sont lancés dans une pédagogie désorganisée et tâtonnent pour trouver des solutions en vue d'un enseignement réussi.

CHAPITRE V
L'ARABE STANDARD DANS LE SYSTEME EDUCATIF LIBYEN

1. Le système éducatif

1.1. Les cycles scolaires

L'enseignement en Libye est public et gratuit. La scolarité obligatoire commence à l'âge de six ans. L'enseignement est assuré en arabe standard dès le début de la scolarisation et maintenu durant tous les cycles d'études. Les heures de cours sont réparties selon les niveaux scolaires. Les cours du matin entre (8h00 et 13h00) sont réservés aux collégiens et aux lycéens alors que l'après midi de (13h00 à 17h30) est consacré au niveau primaire. La politique éducative est établie par le Ministère Libyen de l'Education qui est chargé d'organiser le processus pédagogique et d'en définir les objectifs à atteindre. Un centre national pour la planification de l'enseignement et la formation s'occupe de préparer les manuels scolaires. Ce ministère a adopté enfin un système qu'il a libellé « La Nouvelle Structure Educative ».

Le système éducatif en Libye a subi quelques influences d'ordre pédagogique pour répondre aux changements sociaux et économiques du pays. Ce système a connu plusieurs types d'enseignement, entre autre : le système d'enseignement chez soi assuré par les parents, en application du *Livre Vert du Colonel Kadhafi*.

1.1.1. Le cycle élémentaire

Il est organisé de la manière suivante :

1. L'école maternelle accueille les enfants de moins de six ans.
2. Le cycle élémentaire dure neuf ans. La scolarisation des enfants y est obligatoire. Elle se fait à partir de six ans révolus. A la fin de ce cycle l'apprenant obtient un certificat de fin de cycle élémentaire.

1.1.2. Le cycle secondaire

Le ministère de tutelle a fait subir des changements à deux reprises au système scolaire du cycle secondaire en Libye. En 2001, le cycle secondaire général avait une durée de trois ans et se composait de deux branches : scientifique et littéraire. En 2003, il a été remplacé par un autre cycle secondaire spécifique qui s'échelonne sur quatre années. Chaque spécialité conduit l'apprenant à mener des études universitaires. En 2005 la durée du secondaire a été réduite à trois ans. Le nouveau système comporte cinq branches. Chaque spécialité est composée de sections comme le montre le tableau ci-dessous :

<table>
<tr><th>Branche</th><th>Section Spécialité</th><th>Branche</th><th>Section Spécialité</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Biologie</td><td>Médecine</td><td rowspan="3">Sciences fondamentales</td><td>Mathématiques</td></tr>
<tr><td>Agriculture</td><td>Science de la vie</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Génies- l'Industrie</td><td>Mécanique</td><td>Physique/chimie</td></tr>
<tr><td>Electricité</td><td rowspan="4">Sciences sociales</td><td>Droit</td></tr>
<tr><td>Ressources Naturelles</td><td>Sciences religieuses</td></tr>
<tr><td>Nucléaire</td><td>Psychologie</td></tr>
<tr><td>Urbanisme</td><td>Langue étrangères</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Sciences économiques</td><td>Comptabilité</td><td colspan="2" rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>Commerce</td></tr>
<tr><td>Banque</td></tr>
</table>

Tableau 1.7 : Cycle secondaire de trois ans

Avec cette nouvelle organisation, l'apprenant pourra poursuivre des études universitaires dans la même spécialité qu'il a choisie dans le secondaire.

Un autre système toujours en vigueur amène l'apprenant directement à la vie active, après l'obtention du diplôme :

- L'enseignement secondaire professionnel
- L'enseignement secondaire technique
- Les instituts de formation d'enseignants. Source : le site du ministère de l'éduction 2007 (http://www.education-ly.com/)

1.1.3. La formation universitaire

Il existe en Libye quatorze Universités spécialisées et des Instituts Supérieurs, ainsi que des centres de recherche scientifique. La formation universitaire comprend les domaines suivants :

- Les sciences élémentaires « exactes »;
- Les Génies et l'Industrie
- La médecine
- L'agriculture
- Les sciences sociales
- Les sciences humaines
- Les arts.

Un arrêté portant le n°535 datant d'octobre 2007 concernant la réorganisation des universités libyennes a été promulgué. Il a fixé le nombre de ces universités à 20. Dorénavant, et en application du discours de *Kadhafi,* chaque université est gérée par une administration composée d'un comité populaire lui-même composé de 10 personnes issues de différents domaines. Cet arrêté a promulgué la réorganisation des universités suivantes :

[Al-baṭnan, Drna, 'umar muẖtar, Garûnis, Al-arabe de médecine, Al-tahadī, Sabha, Al-wadī, Msrata, Al-mirğab, Al-fataḥ, Al-fataḥ de médecin, Jafāra, Al-jabal Al-ğarbī, Al-zawya, Al-niqāṭ Al- ẖamas, Technologie d'énergie, Al-asmariya, Naṣar et Al-maftuḥa].

Ces universités, réparties sur l'ensemble du territoire libyen enseignent différentes spécialités. (Source : le ministère de l'enseignement supérieur 2007, (http://higheredu.gov.ly/)

L'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire est la première condition d'accès à la formation universitaire. La durée d'études varie entre deux et cinq ans, selon la nature, le domaine et la qualité de la formation que souhaite acquérir l'étudiant.

1.1.4. L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur délivre aux apprenants les diplômes suivants :

- Le Diplôme supérieur « après deux ans d'études universitaires ».
- La Licence « après 3 ou 5 années universitaires, selon la nature de la spécialisation ».
- Le Diplôme de spécialisation « une année universitaire de plus après la licence ».
- Le Magistère « deux années universitaires après la Licence ».
- Le Doctorat « trois années et demie après le Magistère ».

Parmi les objectifs de l'enseignement supérieur figure l'utilisation de la langue arabe comme moyen unique pour transmettre et apprendre les sciences, afin de fonder les bases d'une identité arabe et de préparer un meilleur avenir pour la société libyenne. L'arabe standard ou classique est enseigné dans tous les cycles. Source : le ministère de l'enseignement supérieur 2007, (http://higheredu.gov.ly/).

1.2. Place de l'arabe standard dans le système éducatif libyen

L'arabe standard constitue une préoccupation fondamentale dans le système scolaire libyen qui doit définir par conséquent ses exigences en termes d'objectifs dans l'enseignement/ apprentissage. Ces objectifs éducatifs doivent intégrer le public apprenant, ses motivations, la conduite de classe et les attitudes des enseignants, ainsi que les procédés méthodologiques adaptés.

A notre avis, ces exigences jouent un rôle capital dans la détermination de la place réservée à l'arabe standard. Cela signifie qu'une vision approfondie de l'enseignement peut nous aider à préciser l'importance réelle accordée à l’arabe.

Il est certain que la variété de contenus linguistiques suscite l'intérêt des apprenants pour l’arabe, quelles que soient les difficultés. Cet intérêt représente sans doute un facteur parmi d'autres pour motiver les apprenants à étudier cette langue. Mais le contenu seul ne peut pas les amener à utiliser l’arabe comme moyen d’expression orale; il doit être complété par la mise en œuvre d'une conduite et d'une attitude pédagogiquement bien adaptées au contexte d'apprentissage.

L'enseignant exerce ainsi une influence marquée sur la relation enseignant/apprenants et le contact au sein du groupe-classe. C'est en effet un acteur déterminant qui influe sur les réactions des apprenants vis-à-vis de la langue. Il faut noter que l'on ne peut réussir un enseignement qu'à travers des objectifs précis permettant de cibler le but final.

Les autres exigences de l'enseignement ne seront efficaces que si les mesures institutionnelles jouent leur rôle dans cet ensemble. Ces dernières peuvent, mais ce n'est pas toujours le cas, créer une harmonie entre ces différentes exigences. Il faut donner l'occasion aux enseignants de participer à la préparation des manuels d'arabe et de pouvoir donner leurs points de vue sur les méthodes à pratiquer dans l'enseignement. C'est ainsi qu'on peut arriver à la résolution du statut de l'arabe standard.

Nous pouvons ajouter que le nombre de locuteurs d'une langue constitue un facteur essentiel pour l'évaluation de l'importance de cette dernière dans une société. Cela nous amène à dire que la création d'un enchaînement solide et efficace entre les paramètres de l'enseignement/apprentissage permettra à l'arabe standard, dans le contexte scolaire libyen, voire dans le contexte social, d'occuper une place aussi importante que le dialecte.

1.3. Le dialecte dans le système éducatif libyen

La question qui se pose est la suivante : quelle est la véritable place de l'arabe standard par rapport au dialecte d'une part, et par rapport à l'enseignement des autres matières d’autre

part. Pour y répondre, nous avons été amenés, lors de nos observations en classe, à vérifier sur place la réaction des apprenants face à l'arabe standard.

Nous avons remarqué qu'une majorité considérable de ces apprenants (87%) est attirée par l'arabe standard. Ils préfèrent que les méthodes d'enseignement du standard soient améliorées en rejetant le dialecte utilisé dans l'enseignement.

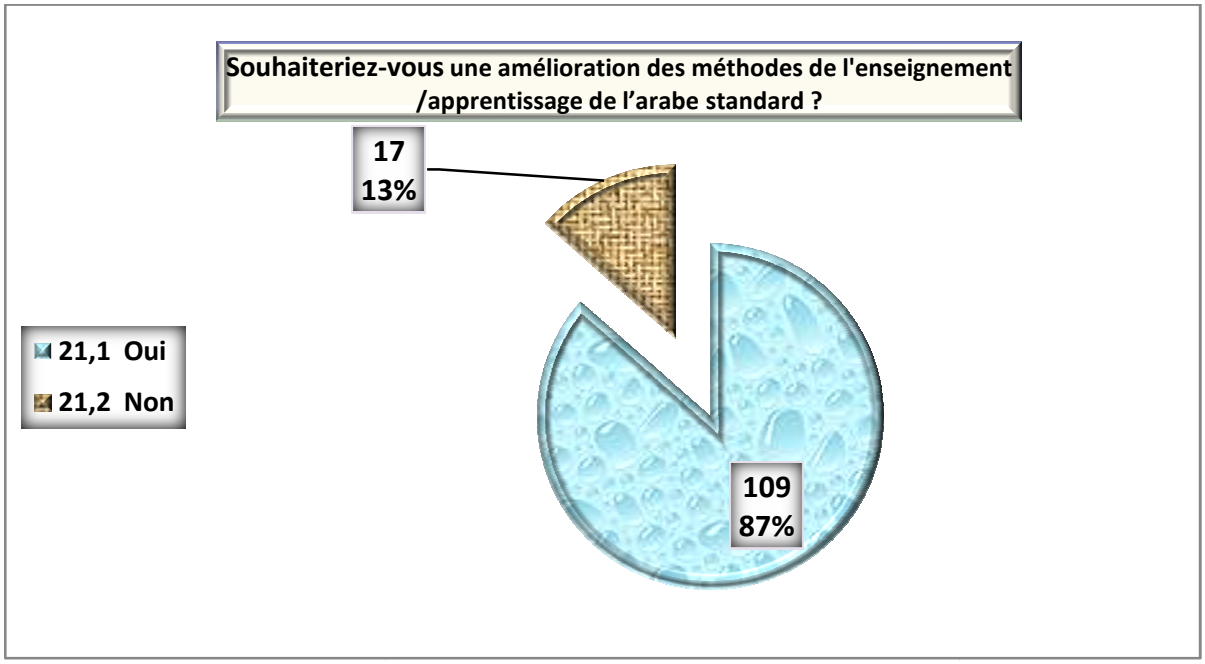


Figure 1.11 : Apprenants attirée par l'arabe standard

Le résultat de ces apprenants est confirmé dans leurs réponses dans notre enquête (qui sera analysée dans la deuxième partie). Il est important d'indiquer que le dialectal est un instrument omniprésent dans l'enseignement de l'arabe standard d'après l'entretien avec les enseignants et les apprenants.

Mais cela ne signifie en aucun cas que ces apprenants soient également satisfaits de l'enseignement qui leur a été prodigué jusqu'à présent. Nous verrons d'ailleurs ultérieurement que celui-ci est contesté à travers leurs réponses aux différentes questions.

Le dialecte en Libye gagne du terrain au détriment de l'arabe standard. Un grand nombre d'enseignants de l'arabe présentent leurs cours en dialecte bien que tous les manuels soient rédigés en arabe standard. Le dialecte arrive effectivement en première position comme moyen de communication entre enseignants et apprenants comme ailleurs dans le monde

arabe. Nous pouvons dire que la situation de l'arabe standard n'est pas garantie face à la forte concurrence du dialecte.

Il ne suffit pas de prendre des mesures administratives et juridiques pour inciter l'enseignement en arabe standard. Il serait préférable d'instituer une formation efficace qui mette les enseignants dans une immersion linguistique d'arabe standard. Ce qui lui permettra d'occuper finalement sa véritable place, non seulement à l'école, mais aussi dans la société.

En somme, malgré sa présence dans l'enseignement scolaire, l'arabe standard n'occupe pas de place bien stable pour l'instant, car les paramètres de son enseignement, selon nous, ne constituent pas un ensemble cohérent capable d'assurer cette stabilité.

2. Le programme d'enseignement de l'arabe et ses supports didactiques

2.1. Les manuels

Le programme de l'enseignement/apprentissage établi par le Ministère de l'Education, peut être appliqué dans les deux cycles scolaires : préparatoire et secondaire. Dans ce cas, les manuels utilisés en Libye traitent de trois domaines de l'enseignement de l'arabe (voir tableau ci-dessous), à savoir expression écrite et orthographe, littérature et textes, et grammaire MINISTERE LIBYEN DE L'EDUCATION (2007). C'est-à-dire, il y a un manuel qui constitue une anthologie de textes en arabe sur lesquels on fait les différentes applications, et un autre consacré à l'étude de la grammaire basée sur des exemples tirés de ces textes-là ou d'autres.

Selon les objectifs éducatifs, ce programme devrait permettre à l'apprenant d'acquérir une connaissance suffisante au niveau des quatre aptitudes linguistiques. Ceci dit, après un parcours scolaire de plusieurs années, l'apprenant en terminal est en principe capable de s'exprimer en arabe standard écrit ou oral.

2.2. Le volume horaire

La maîtrise de l'arabe est décisive pour que l'apprenant passe d'une année scolaire à la suivante; avoir une note inférieure à la moyenne en arabe entraîne l'échec de l'année. C'est

pourquoi cette matière prend un volume horaire qui varie en fonction de l'année et de la section ; 4 séances[1] par semaine, réparties selon le tableau suivant:

Classe :	**1ère Secondaire**	**2ème Secondaire**	**3ème Secondaire**
Expression écrite et orthographe	1	1	1
Littérature et textes	2	2	2
Grammaire	1	1	1
Total	**4**	**4**	**4**

Tableau 1.8 : Horaires hebdomadaires pour enseigner toutes les branches de l'arabe dans les lycées libyens, le ministère libyen de l'éducation, 2007 *Méthodologie du cycle secondaire*, Département des manuels et des livres, Libye.

On constate d'après ce tableau, que l'oral n'occupe pas une place prépondérante, vu que la réussite de l'apprenant dépend exclusivement de l'écrit. Nous confirmons cela par les témoignages des enseignants et des apprenants que nous avons rencontrés. Nous avons posé les questions suivantes aux apprenants:

> Q. Depuis le primaire avez-vous eu des séances sur l'expression orale ?
>
> R. Non ! Nous n'avons eu que des cours d'expression écrite.
>
> Q. Est-ce que vous avez une séance dans laquelle vous apprenez l'expression orale ?
>
> R. Pas du tout !

Ce qui est paradoxal c'est que dans l'ancien système des années 1970, le programme accordait une place importante à l'expression orale. La réduction du temps scolaire, le rajout d'autres matières dans le système éducatif ont provoqué la diminution du temps consacré à l'arabe et notamment à l'expression orale.

[1] Une séance = 35 min selon le nouveau système

2.3. Réalités de l'enseignement de l'arabe en Libye

Pendant longtemps l'arabe était considéré comme un ensemble de matières indépendantes l'une de l'autre : La grammaire, la lecture, l'expression orale et écrite, la dictée, la littérature et les sciences de l'éloquence. Aujourd'hui, le but dans le programme scolaire est d'enseigner l'arabe par la pratique des quatre aptitudes.

C'est dans cette voie que s'est orientée l'école fondamentale. Elle s'est fixée comme mission l'apprentissage des aptitudes de bases de la langue et le développement des compétences correspondant au niveau intellectuel des apprenants. Ceci leur permettra de l'acquérir une bonne maitrise de l'arabe.

A ce niveau, une question reste posée : l'enseignement fondamental a-t-il réellement réussi à inculquer à ces apprenants ces compétences linguistiques. Les apprenants utilisent-ils la langue correctement ? La réalité est la suivante :

- Lors de leurs inspections dans les écoles fondamentales les conseillers pédagogiques ont noté dans beaucoup de registres la faiblesse du niveau des apprenants (I. CHARANI 1981 : 409).
- Un article paru dans le quotidien AL-AHRAM du 19/12/1983, sous la plume d'Anis Mansour, décrit :

> « Les parents d'apprenants sont mécontents du niveau de leurs enfants : ils ne sont même pas capables de rédiger une candidature et une lettre de motivation pour un emploi » Source : (http://www.islamonline.net/Arabic/art /2001/01/ article14.shtml)

Cette situation s'applique à la réalité en Libye. Nous l'avons perçue lors de notre parcours professionnel d'enseignant où nous avons pu entendre beaucoup de parents se plaindre à ce sujet.

- D'après les résultats du sondage mené par M. AL-SAYAD (1987 :160) sur l'enseignement secondaire des pays arabes, il a été démontré que la Libye rencontre des difficultés dans l'enseignement/apprentissage de l'arabe. Les résultats ont confirmé que les apprenants libyens sont incapables d'appliquer ce qu'ils apprennent comme règles grammaticales dans leurs écrits et discussions.
- M. MUJAWR (1983 :102) indique que cette faiblesse ne concerne pas uniquement l'enseignement fondamental et secondaire mais touche désormais les universités. Les

étudiants sont moins aptes à rédiger leurs mémoires ou de faire des synthèses de leurs cours. Ils rencontrent même des difficultés pour émettre un télégramme ou rédiger une invitation ou une simple lettre.

2.4. Difficultés de l'enseignement/apprentissage de l'arabe en Libye

L'enseignement en Libye est pratiquement le même que dans les autres pays arabes. Ceci est relevé de façon récurrente dans tous les colloques, séminaires, congrès des cinquante dernières années. Ses axes ont porté sur la détermination des objectifs qui ont eu pour but de relever le niveau de l'arabe sur le plan national. Cependant la plupart des tentatives pour résoudre les problèmes et développer les méthodes de l'enseignement de l'arabe ont échoué.

Nous pouvons résumer les différents problèmes rencontrés dans l'enseignement de l'arabe examinés lors de ces colloques et séminaires, et décrits par M. AL-SAYAD (1987 :68) comme suit:

- ☞ Négligence de l'importance de l'utilisation de la langue standard par les enseignants.
- ☞ Méthodologie archaïque par rapport aux normes de l'enseignement d'aujourd'hui.
- ☞ Absence de dictionnaire linguistique moderne.
- ☞ Manque de supports pédagogiques.
- ☞ Difficulté d'enseigner et d'assimiler les règles grammaticales.
- ☞ Absence de méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture (niveau débutant) dans l'enseignement scientifique en particulier.
- ☞ Décalage entre la langue parlée par l'apprenant et l'arabe standard.
- ☞ Pénurie d'enseignants spécialisés et/ou leur faible niveau.
- ☞ Difficultés pour transcrire l'arabe.
- ☞ Manque de scientificité des ouvrages scolaires.
- ☞ Inapplication des méthodes éducatives modernes dans l'enseignement.
- ☞ Absence d'activités langagières dans le programme scolaire.
- ☞ Absence de lien entre l'enseignement linguistique et la culture générale.
- ☞ Absence de bibliothèque scolaire.
- ☞ Formation lacunaire des enseignants.

Conclusion

Nous avons traité, dans cette première partie, de l'importance de la langue arabe, ainsi que sa place parmi les langues du monde. Sans omettre de citer les causes principales de l'affaiblissement de cette langue dans les pays arabophones, de même que les spécificités histories qui ont influencé l'arabe en Lybie.

Dans un deuxième temps, nous avons donné un aperçu sur l'évolution de l'arabe et l'apparition des dialectes, tout en précisant les principales différences entre l'arabe standard et les dialectes, sur les plans phonétique, grammatical et lexical.

Nous avons essayé de montrer l'influence du dialecte en tant que langue maternelle, sur cet enseignement. Nous avons présenté également l'organisation de cet enseignement, ainsi que la méthode appliquée en cours d'arabe dans les lycées libyens.

Notre travail a porté aussi sur le système éducatif en Lybie et l'intérêt porté à l'arabe, en attirant l'attention sur le statut et les objectifs de l'enseignement de la langue arabe au cycle secondaire, où les élèves sont censés acquérir une compétence en arabe. En mettant l'accent sur les manquements qui sont, à notre point de vue, la cause principale des difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage de l'arabe, notamment l'expression orale, pour laquelle l'éducation nationale n'a mis en place ni des séances spécifiques, ni des activités langagières, pour pallier à ces lacunes.

Plusieurs questions se posent alors telle que l'incapacité pour les apprenants d'acquérir une compétence orale satisfaisante. Est-ce que ceci est dû à une faible motivation de leur part, à l'application d'une méthodologie défaillante ou bien à la forte influence du dialecte? Les enseignants d'arabe, ne pouvant eux-mêmes se passer du dialecte, sont-ils bien formés pour enseigner à communiquer oralement en arabe standard?

Pour essayer de répondre à ces questions, nous allons adopter l'enquête comme outil de recherche**,** nous allons décrire les outils de recueil des données, à savoir l'enquête par entretien individuel ou de groupe et celle par questionnaire. Nous expliquerons ensuite les raisons pour lesquelles nous allons opter pour l'enquête. D'abord, nous estimons que l'enquête permet aux enseignants et aux apprenants de s'exprimer librement. Ensuite, elle nous aide à mieux expliquer la réaction des enseignants dans leurs classes, face à leur méthode d'enseignement de l'arabe. Enfin, l'enquête peut servir à repérer les effets sociaux qui

pourraient influencer les enseignants. Elle se propose de rechercher les causes du problème avant de proposer d'éventuels remèdes. Elle a pour but aussi de montrer clairement les facteurs en jeu dans l'enseignement de l'arabe, d'essayer d'élever le niveau de l'arabe dont la situation actuelle est devenue inquiétante, et de proposer une réforme profonde de l'enseignement de cette langue dans un pays arabe, la Libye.

DEUXIEME PARTIE

ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS D'ARABE ET LEURS APPRENANTS : ANALYSE DES DONNEES ET BILAN

CHAPITRE I
METHODE DE RECUEIL DES DONNEES

1. Contexte et méthodologie de l'enquête

Notre enquête cible les enseignants et les apprenants, au moyen de questionnaires et d'entretiens, tout en prenant en considération leurs observations dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'arabe en Libye.

Le seul regard extérieur sur l'enseignement/apprentissage de l'arabe est celui des conseillers pédagogiques qui effectuent des visites. Leurs observations ne restent que théorique dans la mesure où leurs propositions ne voient pas le jour, à cause des défaillances du système administratif. C'est pourquoi nous pensons que notre enquête serait utile pour recueillir dans un premier temps les suggestions des enseignants et dans un deuxième temps essayer de trouver des solutions.

1.1 Définition de l'enquête

L'enquête est souvent adoptée en sciences sociales où son usage est globalement fructueux pour délimiter la problématique à laquelle nous voulons apporter des propositions et des solutions. C'est l'outil le mieux adapté qui pourrait nous aider dans notre recherche.

F. SINGLY (2005 :19) estime que le réel auquel renvoie l'objet de l'enquête est conditionné par quatre transformations principales qui constituent les temps de l'étude :

1- La délimitation opérée par la définition de l'objet.
2- La sélection des éléments jugés pertinents à travers le questionnaire.
3- Le tri par l'activité de codage et de recodage des informations recueillies.

1.2. La pré enquête

1.2.1. Problématique

L'expérience acquise lors de notre fonction d'enseignant dans un lycée libyen nous a démontré que les difficultés des apprenants résident surtout dans l'expression orale, cette situation perdure. Nous ne disposions pas d'une méthode claire et précise pour exploiter les manuels du programme scolaire dans l'enseignement. S. AL-TABBAL, professeur à la faculté pédagogique de l'université de Tripoli, nous confirme ce constat en indiquant :

> Q. « Les programmes sont conçus pour un objectif bien précis, celui d'amener l'apprenant à s'exprimer en arabe standard. Quelle est la raison qui empêche finalement la maîtrise de l'expression orale par les apprenants?
>
> R. Les moyens éducatifs mis à notre disposition ne nous permettent pas d'atteindre ces objectifs.

Pour mieux comprendre cet échec, nous lui avons posé une autre question :

> Q. A votre avis, quelle en serait la nature. Est-ce au niveau des objectifs ou bien dans les méthodes d'enseignement. Si c'était le cas, que doit-on modifier, les objectifs ou les méthodes ?
>
> R. Le problème se situe à divers niveaux :
>
> - Le manque de moyens pédagogiques mis en œuvre.
> - Les méthodes d'enseignement ne sont pas appropriées».
>
> Dans la plupart des cas, l'apprenant se montre pragmatique. Il apprend par exemple, les règles de grammaire. Ce n'est pas pour les besoins de communication, mais pour l'unique intention d'obtenir de bonnes notes aux examens. Ceci entraîne un manque de motivation de leur part.» (Entretien 2005).

1.2.2. La technique du questionnaire

La technique du questionnaire que nous avons adoptée afin de mener à bien notre enquête a été basée sur les principes méthodologiques proposés par N. BERTHIER:

> « On oppose généralement l'approche qualitative, avec un nombre limité de cas, conduite par entretiens approfondis, à l'approche quantitative avec étude statistique, réalisée à partir d'un questionnaire fortement structuré. » N. BERTHIER (2006 : 26)

Le questionnaire en tant qu'outil d'investigation est l'un des plus utilisés pour cerner les besoins des enquêteurs. C'est une technique qui ne peut être contournée et qui peut être au moins un support à d'autres techniques et méthodes de recherche. Il y a lieu de fixer les critères à prendre en compte pour définir l'interrogé. Plus ces critères seront précis et exhaustifs, plus le sujet interrogé sera mieux ciblé. De ces critères, N. BERTHIER (2006 :33) note qu'on peut prendre par exemple en considération l'âge, le sexe, le niveau d'étude, le type de formation et l'origine sociale.

Le choix des questions est primordial pour l'ensemble de l'enquête. Il ne s'agit pas de se lancer dans des préparations de questionnaires sans savoir préalablement sur quoi doivent porter les questions. Le choix de telle ou telle question doit être pertinent avec les objectifs visés par l'enquêteur. A partir de ce préambule, il détermine quelles seraient les informations nécessaires à sa démarche.

Source : (http://www.statcan.ca/francais/edu/power/ch1/first1_f.htm)

Le questionnaire constitue donc une technique de mesure qui, en plaçant les personnes questionnées dans une même position, peut permettre d'effectuer des comparaisons entre les réponses différents groupes. Il y a plusieurs manières de poser les questions. Mais il appartient au chercheur de les adapter en fonction de son étude ou s'il a besoin de plus ou moins de détails dans l'information.

> « Le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite. Il y a correspondance entre l'univers des méthodes et l'univers des sociologies théoriques. » F. SINGLY (2005: 20)

Le principal avantage du questionnaire est qu'il constitue l'un des meilleurs moyens de recueillir les renseignements recherchés. Il permet à l'interrogé de répondre librement par écrit et de façon anonyme et cela dans un délai raisonnable. Le questionnaire nous permettra aussi, de mieux expliquer la méthodologie des enseignants au sein de leurs classes par rapport à celle préconisée pour enseigner l'arabe en Libye.

1.2.3. Objectif du questionnaire

Concernant notre enquête, nous avons opté pour deux types de questionnaires, le premier adressé aux enseignants et l'autre destiné aux apprenants. Ces questionnaires ont pour

but de connaître d'une part, le profil du sujet, enseignants/apprenants, d'autre part d'identifier les principaux problèmes qu'ils rencontrent au sein de la classe. Ceci nous permettra de déterminer la problématique de l'enseignement/apprentissage et d'obtenir les opinions des enseignants pour regrouper et classer les difficultés qu'ils rencontrent. Les questionnaires visent à de permettre de comprendre les problèmes didactiques relatifs à l'enseignement/ apprentissage de l'arabe dans le système scolaire libyen.

Les problèmes majeurs dans l'apprentissage de l'arabe par les apprenants dans le système éducatif libyen résident dans la manière de développer l'expression orale. Avec le questionnaire nous avons tenté de cerner le plus finement possible ces problèmes et de diagnostiquer les causes, afin de pouvoir proposer des solutions. Celles-ci seront basées sur les recommandations des enseignants et des apprenants. L'objectif final reste bien sûr la satisfaction des apprenants.

- ☞ Le premier objectif du questionnaire est de connaître les habituelles pratiques d'enseignement de langue dans les écoles secondaires en Libye.
- ☞ Le deuxième objectif est de recueillir ce qui pourrait permettre d'harmoniser l'apprentissage de l'arabe. Cela rejoint les instructions ministérielles et les programmes éducatifs souhaités d'une part et les principes généraux de l'enseignement/apprentissage d'une langue de l'autre.
- ☞ Le troisième objectif, c'est de prendre les propositions des enseignants comme base pour améliorer l'enseignement/apprentissage de l'arabe.

1.2.4. La méthode du questionnaire

Les questions doivent être posées sans être adaptées ni expliquées et doivent correspondre aux besoins de l'enquête. Il existe des questions fermées et des questions ouvertes. Les questions fermées sont celles où les personnes interrogées sont appelées à répondre par un oui/non ou bien par une réponse d'échelle de valeur de L'Ickert de type : « pas d'accord », « moyennement d'accord » ou « tout à fait d'accord ». Il serait mieux d'adopter une série de réponses paires pour éviter le positionnement neutre ou central : « pas d'avis ». Dans tous les cas, ces positions ne doivent pas être nombreuses et doivent être tranchées. Les réponses de type : « pas vraiment », « moyennement », « assez », « pas du tout

d'accord », empêchent l'analyse fine et claire des réponses aux questionnaires. Il conviendrait d'accorder plus d'importance aux réponses claires de type : « pas du tout » ou « tout à fait ». (R. GHIGLIONE et al. 1998 :119)

A l'inverse, les questions ouvertes sont celles où les personnes sont libres de répondre. La plupart des questionnaires contiennent, en proportion variable, des questions semi-ouvertes qui, comme les questions fermées, proposent une série de réponses pour laquelle il est demandé des précisions, par exemple « autre (précisez :) » N. BERTHIER trouve que :

> « La meilleure façon de trouver les modalités de réponses à une question fermée consiste à poser dans la phase préparatoire une question à réponses libres. L'analyse du contenu permet d'élaborer des catégories qui reflètent bien la substance et le vocabulaire utilisé spontanément. » N. BERTHIER (2006 : 96)

Certains principes de base doivent être respectés lors de l'élaboration du questionnaire. Ainsi, il faut veiller à :

1. Être clair et précis dans la formulation des questions. Le langage utilisé doit être simple, direct et compréhensible aussi bien par les enseignants que par les apprenants dans l'enquête.
2. Ne tester, dans une question, qu'une seule idée afin de savoir sans aucune ambiguïté à quelle idée se rapporte la réponse.
3. Éviter les doubles négations qui sèment le trouble quant à l'interprétation de la question. Source : (http://www.statcan.ca/francais/edu/power/ch1/first1_f.htm)

En rédigeant notre questionnaire, nous avons été guidé par les considérations suivantes:

1. Le volume de travail de l'enseignant par rapport à la participation de l'apprenant dans les cours pour l'acquisition des compétences en arabe.
2. Le rôle de chacun des enseignants et apprenants dans l'enseignement/apprentissage de l'arabe.
3. La vision de l'enseignant et de l'apprenant quant aux mécanismes de l'étude.
4. La détermination des moyens disponibles à l'apprentissage.
5. La méthode employée dans l'apprentissage.
6. Les types d'activités utilisées dans l'apprentissage.

1.2.5. Limites du questionnaire

La méthode du questionnaire nous a semblé la mieux indiquée pour mener à bien l'investigation. Il reste néanmoins que ce questionnaire présente limites. Nous citons pour cela F. SINGLY:

> « L'enquête par questionnaire n'est jamais (ou ne devrait pas être) un travail strictement empirique. Comme toute réalité est inépuisable, étant donné sa richesse et sa complexité, il faut choisir entre ce qui est conservé et ce qui est exclu.» F. SINGLY (2005 :24)

L'outil du questionnaire ne résout pas le problème recherché par l'enquête. En outre N. BERTHIER déclare :

> « L'enquête par questionnaire ne permet pas d'explorer les besoins et d'en faire une liste.» N. BERTHIER (2006 :60)

De ces avis le questionnaire ne pourra pas pallier à toutes les insuffisances d'une enquête menée pour cerner les pratiques. Il présente aussi le risque de ne pas donner d'informations claires et surtout exploitables, car les résultats peuvent cacher des motivations sous jacentes. L'analyse ne serait donc qu'incomplète. Par ailleurs, et selon A. BLANCHET et al. (2005 :45 etc.) les questions fermées nécessitant de répondre par oui/non peuvent engendrer de faux résultats car les réponses sont forcées. En plus et selon N. BERTHIER (2006:225) :

- Le questionnaire n'approfondit pas les réponses à l'inverse de l'entretien.
- Il existe un risque de mauvaise compréhension des réponses.
- La méthode nécessite d'investir un temps considérable comme investissement.
- La qualité et le résultat de la méthode sont fortement subordonnés à diverses conditions, telles que le choix correct de l'échantillon, la formulation univoque des questions.

L'exploitation du questionnaire est rigide car ce dernier ne favorise pas la spontanéité, l'inattendu, la créativité et la nouveauté. Mais il présente l'avantage de permettre la possibilité de quantifier les éléments qui relèvent de l'ordre des sentiments.

2. Déroulement de l'enquête

2.1. Rôle de l'enquêteur

Après avoir consulté les professeurs de la faculté pédagogique de Tripoli, nous avons distribué le questionnaire aux enseignants qui sont au nombre de 30. Ces derniers ont répondu et nous ont donné leurs avis que nous avons pris en considération. Pour cela nous avons adopté l'idée de N. BERTHIER qui stipule ce qui suit :

> « On peut demander à des experts de relire le questionnaire pour corriger certains défauts. Mais cela ne permet pas de se passer des essais sur le terrain. Quelle que soit l'expérience du concepteur, la mise à l'épreuve de l'instrument d'enquête auprès d'un nombre limité de sujets est nécessaire. » N. BERTHIER (2006 : 124)

Nous nous sommes rendu quinze jours après dans quelques écoles secondaires pour la deuxième fois, afin de distribuer les questionnaires à large échelle. Pour des raisons pratiques de compréhension et de faisabilité pour les enseignants, le questionnaire a été traduit du français à l'arabe. L'opération inverse a été effectuée; c'est-à-dire la traduction en français des réponses produites en arabe au français.

Nous avons tenu des réunions avec les enseignants d'arabe que nous avons précédemment réunis en présence des directeurs d'école afin de nous entretenir directement avec eux. Ces réunions ont porté sur le questionnaire et son rapport l'enseignement/ apprentissage. Nous leur avons consacré plus d'une heure dans chaque réunion, pour leur expliquer le but des questions. Nous avons aussi profité de l'occasion pour parler des différentes méthodes appliquées dans l'enseignement/apprentissage de l'arabe.

Quelques enseignants n'ont pas eu l'occasion d'apprendre ou d'utiliser ces méthodes dans l'exercice de leurs métiers. Nous avons passé ensemble en revue les différentes constituantes de l'arabe qu'ils doivent travailler à notre avis. Par ailleurs nous avons sollicité leur aide pour expliquer aux apprenants comment répondre au questionnaire sans aucune intervention de leur part.

Le questionnaire a été réalisé en plusieurs phases. Il a été avalisé, examiné et corrigé par le directeur de recherche. Il a été ensuite largement diffusé à Tripoli entre le 6 octobre et le 15 novembre 2005 aux enseignants et aux apprenants. Il s'agit de 108 enseignants et 126

apprenants relevant de différentes écoles secondaires libyennes. Finalement, nous avons recueilli les données selon le tableau suivant :

Interrogés	Distribués	Retournés	Proportion	Non rendus	Proportion
Les enseignants	200	108	54%	92	46%
Les apprenants	150	126	84%	24	16%
Total	350	234	67%	116	33%

Tableau 2.1 : Renseignement de recueilli des données des questionnaires

Nous avons suggéré que les réponses aux questionnaires soient rédigées à la maison et pendant les heures libres des interrogés. Ceci afin de permettre un travail plus sérieux et rassurant auprès des enseignants/apprenants. A ce propos, nous avons rassuré les interrogés sur l'aspect anonyme de leurs réponses.

2.2. Difficultés et obstacles

Les quelques problèmes ont été rencontré durant notre enquêtes sont dus au fait que les enseignants ne sont pas habitués à ce type de procédé rare et pratiquement inexistant en Libye. Le premier obstacle rencontré est celui de la crainte par l'enseignant d'être jugé à travers ses réponses. Il est parfois gêné par les quelques questions relatives à l'autoévaluation.

Néanmoins, les points les plus évidents pour nous se révélaient peu clairs pour les enseignants. Ils s'abstiennent de répondre à des questions nécessitant une justification, par crainte de donner de plus amples détails.

Nous avons aussi rencontré des difficultés relatives à la logistique. Nous avons dû nous déplacer en Libye à trois reprises. Nous nous sommes déplacé entre les différents départements de Libye. Certaines écoles ont refusé de nous recevoir faute d'accord préalable de leur académie. Celle-ci voulait nous imposer la présence d'un délégué représentant l'institution officielle ou effectuer un contrôle sur le questionnaire. Ce qui nous a obligé à

annuler de nombreux rendez-vous. Certains ont refusé nos rendez vous, d'autres ont emmené les questionnaires sans jamais les rendre.

2.3. Recueil et analyse des résultats

Concernant le recueil et l'analyse des résultats, il faut appliquer le traitement par « entonnoir », c'est-à-dire aller du plus global vers le plus précis tel que l'envisagent F. SINGLY :

> « Dans l'analyse de tableaux, l'information doit être, comme une sauce, «réduite» afin d'en concentrer l'arôme et surtout de rendre possible les croisements avec d'autres variables. » F. SINGLY (2005:87-88).

Nous pensons que c'est la meilleure démarche car elle permet d'avoir un aperçu général du problème avant de rentrer dans les détails. Ce qui à notre avis permet de mieux saisir le bien fondé de la question.

Les résultats obtenus auprès des enseignants nous paraissent satisfaisants sur le plan quantitatif et qualitatif. Certains d'entre eux n'ont répondu qu'à une partie du questionnaire. Ce qui rend parfois difficile l'exploitation de quelques données. Par contre, certaines réponses nous ont fourni d'autres informations non prévues par le questionnaire mais toutefois utiles pour l'enquête. Nous avons aussi noté que la dernière question ouverte « avez-vous des commentaires ou observations à rajouter », nous a fourni le maximum d'informations. Ces observations feront l'objet d'une analyse.

2.4. Les outils utilisés

Pour la conception, la réalisation du questionnaire, l'échantillonnage, la collecte et le traitement des données (analyse statistique complète), il est plus que souhaitable selon N. BERTHIER (2006 :322) de le faire soi-même. Pour cela, nous allons adopter les techniques suivantes :

- Les techniques d'échantillonnage.
- Les techniques de rédaction, de codage et de dépouillement des questions.

- Les techniques d'analyse statistique.

Ceci est confirmé par F SINGLY :

> « L'art du questionnaire sera enseigné en trois moments:(…) L'exploitation des données, avec le codage de l'information, l'apprentissage de la lecture des tableaux croisés, la demande de sortie des données, leur commentaire, et l'écriture du compte rendu d'enquête. » F. SINGLY (2005 :8)

Dans le traitement de notre enquête, nous avons eu recours aux logiciels informatiques Word et Excel. Nous avons présenté les différents résultats obtenus dans des tableaux, puis sous forme de figures: Aire, Anneau, Barre, Cône, Conique, Courbe, Cylindre, Histogramme, Nuage de points, Pyramide et Secteur.

CHAPITRE II
LES RESULTATS ET L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS

1. Résultats et analyse de l'enquête concernant les enseignants

Dans ce chapitre, nous analyserons les résultats et nous essaierons de dégager les thèmes principaux qui préoccupent nos enseignants d'arabe, notamment le niveau de formation et les obstacles qui entravent le processus de l'enseignement/apprentissage de cette langue. Pour cela nous nous appuyons sur des questions visant à obtenir des résultats valides pour une analyse objective. Ceci est conforme avec la citation de J.-P. NARCY-COMBES suivante :

> « Nous privilégierons des pratiques qui s'appuient sur les résultats des sciences de fondement (linguistique, neurosciences, psychologie cognitive...) qui relèvent d'observations empiriques c'est-à-dire de données observables physiquement. » J.-P. NARCY-COMBES (2005 :2).

La totalité des résultats obtenus à partir des questions posées aux enseignants a été recueillie dans un fichier Excel, afin de ressortir les statistiques et les tableaux nécessaires à notre analyse. Leurs réponses feront l'objet d'une analyse dans la section 1.2.

1.1. Résultat de l'enquête

GENERALITES		
N° de la question	**Questions posées aux enseignants**	Nombre de réponses
1	**Vous êtes :**	
1/1	Enseignant	13
2/1	Enseignante	95
2	**Vous avez entre:**	
2/1	21 et 30	46

2/2	31 et 40	47
2/3	41 et 50	12
2/4	51 et 60	3
3	**Dans quel cycle enseignez-vous?**	
3/1	Le cycle élémentaire	44
3/2	Le cycle secondaire	64
4	**Depuis combien d'années enseignez-vous l'arabe ?**	
4/1	De 1 à 5	45
4/2	De 6 à 10	20
4/3	De 11à 18	31
4/4	Plus de 18	12
5	**Combien d'élèves avez-vous, en moyenne, dans votre classe ?**	
5/1	Moins de 20	5
5/2	De 20 à 30	55
5/3	De 30 à 40	32
5/4	Plus de 40	16
FORMATION ACADEMIQUE		
6	**6. Où avez-vous eu votre formation académique ?**	
6/1	A l'Université en Libye	50
6/2	Dans un institut libyen	58
6/3	Dans une autre université arabe (à l'étranger)	
7	**Durant la formation académique, parliez-vous l'arabe standard ?**	
7/1	Avec les enseignants	67
7/2	Avec les étudiants	20
7/3	Hors de l'Université ou de l'institut	4
7/4	Je ne parle pas l'arabe standard	17
8	**Estimez-vous que le programme de votre formation académique était :**	

8/1	Très suffisant ?	9
8/2	Suffisant	29
8/3	Moyen ?	25
8/4	Insuffisant ?	32
8/5	Sans réponse	13
9	**Pouvez-vous justifier votre réponse ?**	
9/1	Programme non destiné aux enseignants	13
9/2	Programme non communicatif	42
9/3	Programme complet	1
9/4	Sans réponse	52
10	**Ce programme vous a-t-il permis d'acquérir une maîtrise dans le domaine pédagogique ?**	
10/1	Oui	66
10/2	Non	28
10/3	Sans réponse	14
11	**Ce programme était-il plutôt orienté vers des études générales de la langue ?**	
11/1	Oui	65
11/2	Non	27
11/3	Sans réponse	16
12	**Ou vers des études linguistiques et pédagogiques destinées à initier les futurs enseignants ?**	
12/1	Oui	48
12/2	Non	33
12/3	Sans réponse	27
13	**Durant vos études académiques, avez-vous participé à des cours d'arabe en milieu scolaire ?**	
13/1	Oui	47
13/2	Non	56

13/3	Sans réponse	5
14	**Si oui, comme observateur? ou comme participant (e) ?**	
14/1	Observateur	20
14/2	Participant	23
14/3	Sans réponse	4
FORMATION CONTINUE ET STAGES		
15	**Pour compléter la formation académique, pensez-vous que les stages de longue, moyenne, courte durée sont :**	
15/1	Indispensables?	64
15/2	Très souhaitables?	9
15/3	Souhaitables?	18
15/4	Inutiles?	9
15/5	Sans réponse	8
16	**Avez-vous effectué des stages en Libye ou dans un autre pays ?**	
16/1	Oui	33
16/2	Non	75
17	**Si oui, que vous ont-ils apporté ?**	
17/1	Connaissances générales	19
17/2	Formation méthodologique	14
18	**Ressentez-vous actuellement le besoin d'une formation complémentaire?**	
18/1	Oui	74
18/2	Non	33
18/3	Sans réponse	1
19	**Si oui, dans quel domaine?**	
19/1	La didactique	28
19/2	La communication en arabe standard	44
19/3	Autre domaine :	2

20	**Consultez-vous des périodiques en arabe (ou en d'autres langues) concernant l'enseignement et l'évolution didactique?**	
20/1	Régulièrement	6
20/2	Occasionnellement	38
20/3	Rarement	12
20/4	Jamais	47
20/5	Sans réponse	5
21	**Dans le cas de l'une des trois premières réponses, pouvez-vous en citer quelques-uns ?**	
21/1	Voir la liste des livres	
21/4	Sans réponse	41
22	**En classe, vous parlez**	
22/1	Surtout l'arabe dialectal	54
22/2	Surtout l'arabe standard.	54
23	**Avez-vous l'occasion de communiquer en arabe standard en dehors de la classe ?**	
23/1	Très souvent	1
23/2	Souvent	9
23/3	De temps en temps	20
23/4	Rarement	34
23/5	Jamais	44
24	**Dans le cas de l'une des quatre premières réponses, pouvez-vous préciser avec quel interlocuteur ?**	
24/1	Enseignant	22
24/2	Conseiller	25
24/3	Etudiants	8
24/4	Autres	7
24/5	Sans réponse	2
RAISONS DU CHOIX DE LA PROFESSION		

25	**Quelles sont les raisons de votre choix d'enseigner l'arabe?**	
25/1	Choix forcé	58
25/2	Attirance pour l'arabe	50
26/A	**Globalement, si vous faites le bilan de vos expériences dans l'enseignement de l'arabe, êtes-vous:**	
26/A1	Très satisfait?	23
26/A2	Satisfait(e) ?	56
26/A3	Ni satisfait ni déçu?	27
26/A4	Déçu?	1
26/A5	Très déçu?	1
26/B	**Existe-t-il une entraide entre vous pour échanger vos expériences ?**	
26/B1	Oui	84
26/B2	Non	3
26/B3	Sans réponse	21
27	**Avez-vous passé des tests d'aptitudes avant d'être nommé(e) enseignant(e)?**	
27/1	Oui	52
27/2	Non	56
28	**Si oui, précisez le type de test effectué**	
28/1	Test d'expression orale et écrite	14
28/2	Test de linguistique générale	8
28/3	Test de pédagogie de l'enseignement	21
28/4	Questions générales	9
OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ARABE STANDARD		
29	**L'un des objectifs de l'enseignement du standard est de renforcer le contact avec la culture du pays et de participer ainsi à son développement culturel :**	
29/1	Tout à fait d'accord	69

29/2	Plutôt d'accord	25
29/3	Pas tellement d'accord	7
29/4	Pas du tout d'accord	2
29/5	Sans réponse	5
30	**Répondre de manière pratique aux besoins des élèves, surtout de ceux qui souhaitent continuer leurs études**	
30/1	Tout à fait d'accord	52
30/2	Plutôt d'accord	25
30/3	Pas tellement d'accord	10
30/4	Pas du tout d'accord	8
30/5	Sans réponse	13
	A votre avis, quelles seraient les aptitudes qui devraient être acquises en fin de cycle fondamental ? Est-ce que c'est:	
31	**Savoir lire d'autres ouvrages que les manuelles scolaires.**	
31/1	Tout à fait d'accord	61
31/2	Plutôt d'accord	28
31/3	Pas tellement d'accord	8
31/4	Pas du tout d'accord	4
31/5	Sans réponse	7
32	**Savoir s'exprimer à l'oral.**	
32/1	Tout à fait d'accord	73
32/2	Plutôt d'accord	21
32/3	Pas tellement d'accord	3
32/4	Pas du tout d'accord	4
32/5	Sans réponse	7
33	**Savoir s'exprimer à l'écrit en rédigeant une dissertation, par exemple.**	
33/1	Tout à fait d'accord	62
33/2	Plutôt d'accord	23

33/3	Pas tellement d'accord	9
33/4	Pas du tout d'accord	4
33/5	Sans réponse	10
34	**Les élèves sont-ils informés des objectifs et des modalités de l'enseignement /apprentissage d'arabe ?**	
34/1	Oui	30
34/2	Non	78
35	**Comment qualifiez-vous le niveau de vos élèves?**	
35/1	Très élevé	4
35/2	Élevé	25
35/3	Moyen	67
35/4	Faible	9
35/5	Très faible	3
ROLE DE L'ENSEIGNANT		
36	**Pensez-vous qu'aujourd'hui le rôle de l'enseignant de langue au sein de la classe est de monopoliser tout le pouvoir en travaillant seul?**	
36/1	Oui	13
36/2	Non	87
36/3	Sans réponse	8
37	**Et/ou d'être animateur avec la participation des élèves à l'organisation de l'apprentissage ?**	
37/1	Oui	101
37/2	Non	4
37/3	Sans réponse	3
38	**Et/ou d'accomplir une tâche administrative ?**	
38/1	Oui	1
38/2	Non	98
38/3	Sans réponse	9
PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT		

	En début d'exercice de votre métier, vos connaissances initiales vous ont-elles permis	
39	**de préparer les cours sans difficultés ?**	
39/1	Oui	45
39/2	Non	60
39/3	Sans réponse	3
40	**d'expliquer les objectifs de la leçon ?**	
40/1	Oui	81
40/2	Non	19
40/3	Sans réponse	8
41	**de choisir le programme qui correspond aux aptitudes et aux besoins des apprenants?**	
41/1	Oui	68
41/2	Non	36
41/3	Sans réponse	4
42	**de créer un contexte favorable aux échanges langagiers ?**	
42/1	Oui	32
42/2	Non	65
42/3	Sans réponse	11
43	**de mieux vous adopter au milieu scolaire?**	
43/1	Oui	83
43/2	Non	19
43/3	Sans réponse	6
	En enseignant l'arabe, pratiquez-vous :	
44	**la grammaire**	
44/1	Beaucoup	88
44/2	Peu	10
44/3	Très peu	1
44/4	Sans réponse	9

45	**la lecture**	
45/1	Beaucoup	92
45/2	Peu	14
45/3	Très peu	2
45/4	Sans réponse	0
46	**la prononciation.**	
46/1	Beaucoup	79
46/2	Peu	19
46/3	Très peu	6
46/4	Sans réponse	4
47	**la dictée.**	
47/1	Beaucoup	89
47/2	Peu	14
47/3	Très peu	3
47/4	Sans réponse	2
48	**l'interaction**	
48/1	Beaucoup	30
48/2	Peu	52
48/3	Très peu	21
48/4	Sans réponse	5
49	**Quels moyens utilisez-vous pour assurer l'assimilation du contenu de votre cours?**	
49/1	Livres + questions/réponses	104
49/2	Livres + cassettes, etc.	0
49/3	Sans réponse	4
50	**Comment présentez-vous les textes de dialogue du manuel ?**	
50/1	Vous suivez les consignes du manuel et celles du guide de manière stricte	65
50/2	Vous suivez les consignes du manuel de manière libre, tout en faisant appel à des documents authentiques	24

50/3	Sans réponse	19
	Dans la pratique de l'arabe standard, quelle part accordez-vous en moyenne à l'oral et l'écrit?	
51	**L'oral**	
51/1	20%	33
51/2	40%	25
51/3	50%	29
51/4	70%	12
51/5	Sans réponse	9
52	**L'écrit ?**	
52/1	30%	11
52/2	60%	29
52/3	50%	29
52/4	80%	31
52/5	Sans réponse	8
53	**Comment faites-vous pour mémoriser les textes de dialogues ?**	
53/1	Répétition + questions/réponses	95
53/2	Mise en scène du dialogue	10
53/3	Sans réponse	3
54	**Exploitez-vous les textes de dialogues sous forme de questions/réponses?**	
54/1	Toujours	61
54/2	Parfois	38
54/3	Rarement	2
54/4	Jamais	2
54/5	Sans réponse	5
55	**La révision du vocabulaire?**	
55/1	Toujours	45
55/2	Parfois	44

55/3	Rarement	9
55/4	Jamais	1
55/5	Sans réponse	9
56	**Des échanges langagiers libres avec les élèves?**	
56/1	Toujours	56
56/2	Parfois	39
56/3	Rarement	5
56/4	Jamais	0
56/5	Sans réponse	8
57	**Le travail des structures grammaticales?**	
57/1	Toujours	43
57/2	Parfois	42
57/3	Rarement	8
57/4	Jamais	3
57/5	Sans réponse	12
58	**L'acquisition du contenu des cours pose-t- elle des problèmes?**	
58/1	Oui	20
58/2	Non	81
58/3	Sans réponse	7
59	**Si oui, lesquels ?**	
59/1	Voir la liste de l'analyse	
60	**Pour vérifier l'acquisition des textes ou des dialogues, vous pratiquez un contrôle oral :**	
60/1	Toujours	63
60/2	Fréquemment	34
60/3	Rarement	5
60/4	Jamais	1
60/5	Sans réponse	5

61	**Ou un contrôle écrit.**	
61/1	Toujours	30
61/2	Souvent	51
61/3	Rarement	12
61/4	Jamais	7
61/5	Sans réponse	8
62	**Comment faites-vous pour construire vos élèves?**	
62/1	Encouragements + questions/réponses	104
62/2	Rien	1
62/3	Sans réponse	3
63	**Rencontrez-vous actuellement des difficultés pratiques dans l'enseignement /apprentissage?**	
63/1	Oui	60
63/2	Non	45
63/3	Sans réponse	3
64	**Si oui, lesquelles?**	
64/1	Manque de connaissances en didactique	14
64/2	Exigences institutionnelles	12
64/3	Manque de supports didactiques	34
65	**Quel est votre avis personnel sur le contenu du programme actuel ? Vous le trouvez :**	
65/1	Très satisfaisant	12
65/2	Satisfaisant	54
65/3	Insatisfaisant	29
65/4	Très insatisfaisant	7
65/5	Sans réponse	6
66	**Pouvez-vous justifier votre réponse?**	
66/1	Contenu non communicatif	15
66/2	Variétés limites	26

66/3	Supports authentiques inexistants	40
66/4	Programme complet	12
66/5	Sans réponse	15
67	**Avez-vous d'autres commentaires à rajouter sur le programme ?**	
67/1	Voir la liste jointe	
68	**Par rapport à l'arabe standard, vos apprenants, sont-ils:**	
68/1	Très motivés	6
68/2	Motivés	23
68/3	Assez motivés	37
68/4	Indifférents	33
68/5	Réfractaires	4
68/6	Sans réponse	5
69	**D'après vous, faut-il enseigner les autres matières en arabe standard ?**	
69/1	Oui	83
69/2	Non	20
69/3	Sans réponse	5
ROLE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES		
70	**Utilisez-vous l'outil informatique ?**	
70/1	Oui	31
70/2	Non	68
70/3	Sans réponse	9
71	**Si oui, utilisez-vous l'Internet ?**	
71/1	Oui	20
71/2	Non	7
71/3	Sans réponse	4
72	**Avez-vous des commentaires ou observations à rajouter ?**	
72/1	**Voir les listes contenues dans la 2ème et 3ème parties**	

Tableau 2.2 : Résultat de l'enquête

1.2. Analyse de l’enquête

Nous allons déterminer les circonstances et les différentes étapes de notre enquête en nous basant sur une analyse systématique et descriptive des résultats obtenus. L’analyse de ces données a fait ressortir les principales remarques contenues dans des tableaux classés par ordre statistique et descriptif.

A partir de ces résultats, nous préconiserons des mesures visant à améliorer le niveau de l’enseignement/apprentissage de l’arabe en Libye.

1.2.1. Généralités

Parmi les déterminants sociaux décisifs pour la conception des questionnaires, les facteurs âge et sexe des interrogés sont très importants.

Nous rajoutons à cela d’autres variables telles que le cycle d’enseignement et la durée de l’expérience professionnelle. C’est à cet effet que nous avons posé les questions ci-dessous dans le tableau suivant :

1. Vous êtes :	**2. Vous avez entre:**				**3. Dans quel cycle enseignez-vous?**		**4. Depuis combien d'années enseignez-vous l’arabe ?**				Total général
	21 et 30	31 et 40	41 et 50	51 et 60	Le cycle élémentaire	Le cycle secondaire	De 1 à 5	De 6 à 10	De 11a 18	Plus de 18	
Enseignant	2	4	5	2	5	8	1	2	4	6	13
Enseignante	44	43	7	1	39	56	44	18	27	6	95
Total	46	47	12	3	44	64	45	20	31	12	108

Tableau 2.3 : Résultat n°1 relatif aux renseignements généraux

Nous remarquons dans ce tableau que les enseignantes représentent 87,9% et les enseignants 12%. Ce qui signifie que le corps enseignant du total en Libye est majoritairement féminin[1]. La proportion des enseignants ayant moins de 40 ans est de 86,1% et celle de plus de 41 ans est de 13,8% : ce qui indique le jeune âge de ces enseignants et par conséquent, cela a une implication sur leurs expériences. Les enseignants de moins de 10 ans d'expérience sont 60,1% et ceux qui ont plus de 10 ans sont de 39,8%.

Nous avons posé une question aux enseignants au sujet du nombre d'apprenants dans leurs classes. Le graphique suivant nous indique la répartition :

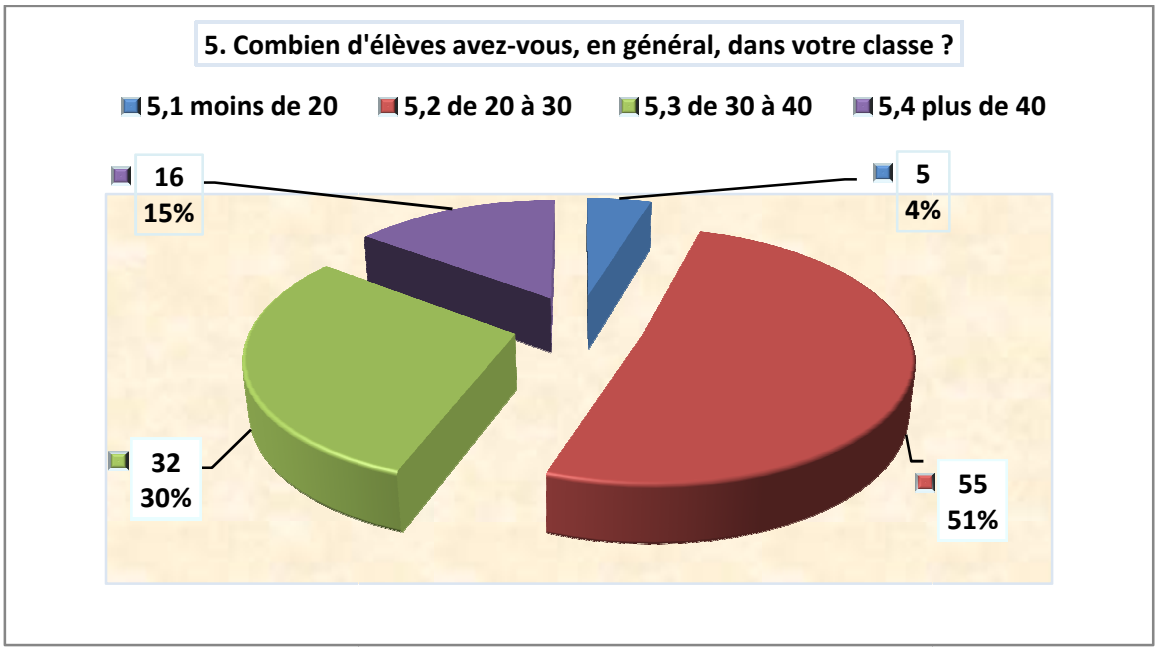


Figure 2.1 : Résultat n°2 décrivant la répartition des élèves dans la classe

Nous constatons que le nombre d'apprenants de 20 à 30 par classe représente 51%, celui de 30 à 40 est de 30% et celui de plus de 40 est de 15%. Le nombre d'apprenants de moins de 20 par classe représente 4%.

Bien que le nombre d'apprenants dans la classe ait été réduit par apport aux années précédentes, il reste encore élevé. La principale cause en est que l'Etat a réparti la scolarité à mi-temps. Ceci n'a pas résolu pour autant le problème.

Nous pensons que ce phénomène constitue l'un des obstacles qui empêchent l'enseignant d'interagir de façon équitable avec ses apprenants.

[1] Voir page 174

1.2.2. Formation académique

La question suivante nous permet de connaître les différentes institutions où ont été formés les enseignants :

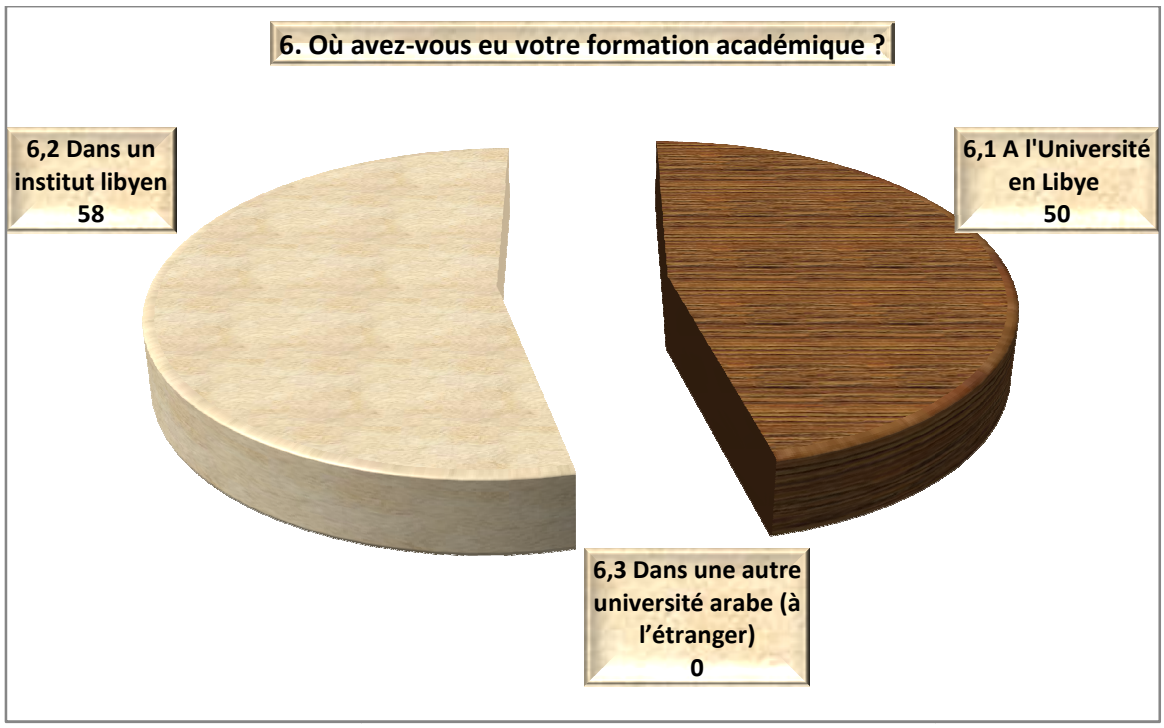


Figure 2.2 : Résultat n°3 présentant les lieux de la formation académique des futurs enseignants

53,7% des enseignants libyens ont effectué leurs parcours dans un institut libyen de niveau moyen qui forme les enseignants pour une durée de 2 à 5 ans. 46,3% restants ont fréquenté l'université. Aucun n'a été formé à l'étranger.

Il ressort donc de ce graphique que la majorité des enseignants n'ont pas reçu de formation universitaire. Nous pensons que pour combler le déficit d'enseignants, les pouvoirs publics privilégient la formation de courte durée. L'Etat s'est rendu compte aujourd'hui de cette situation et a mis fin désormais à ces instituts moyens. Il exige aujourd'hui de l'enseignant, un diplôme universitaire délivré par la faculté de pédagogie. Cette action résoudre partiellement le problème. Il reste que les actuels enseignants de l'université continuent de souffrir de la faiblesse du niveau d'arabe. Ce qui suppose qu'il reste d'autres problèmes à résoudre.

Pour nous permettre de savoir si les enseignants communiquaient dans leur cursus académique en arabe standard, nous leur avons posé la question suivante :

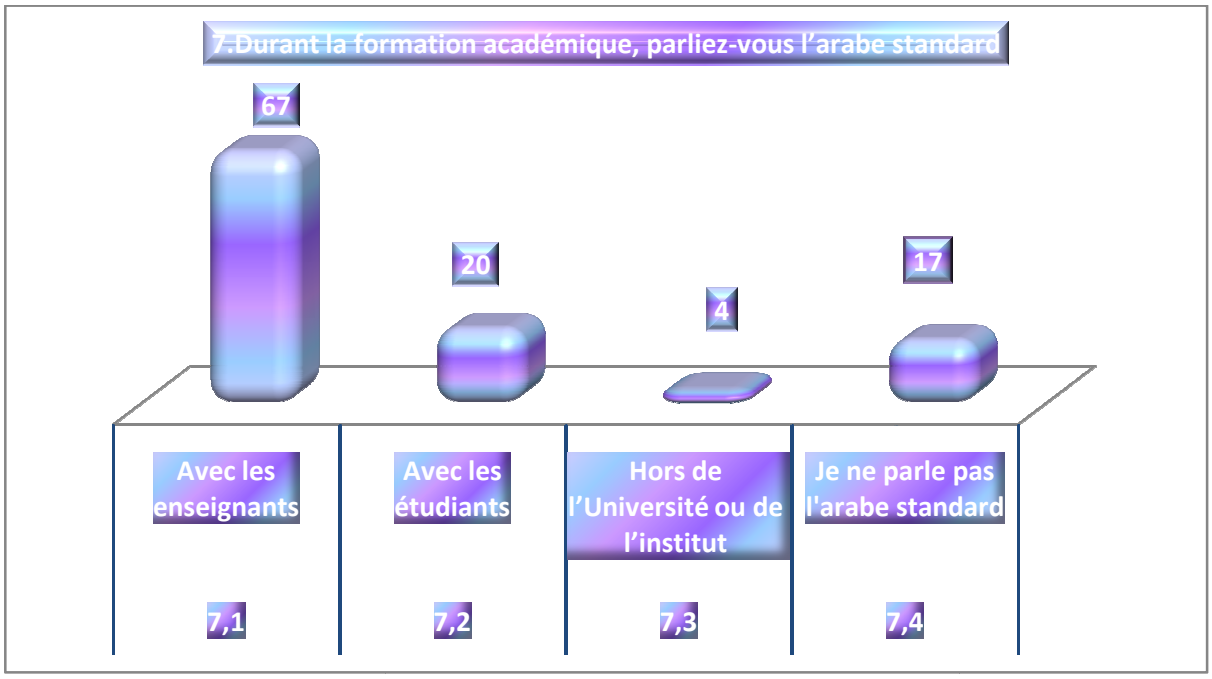


Figure 2.3 : Résultat n°4 décrivant le pourcentage des futurs enseignants parlant la langue arabe

Pendant les cours, 62% des étudiants de la faculté pédagogique n'utilisent l'arabe standard que pour échanger avec leur professeur. Il leur arrive cependant de parler le dialecte. Par contre 18,5% des étudiants échangent entre eux en arabe standard. 3,7% l'utilisent en dehors de l'université. Ceux qui ne parlent pas le standard représentent 15,7%.

Cette situation montre que les étudiants utilisent peu le standard entre eux alors qu'ils sont formés pour l'enseigner plus tard. Cette formation universitaire est aussi doublement lacunaire. Sur le plan *linguistique*, elle est insuffisante car les modules de langue ont une orientation littéraire. Ceci ne facilite pas l'apprentissage de l'arabe à des fins communicatives, car la priorité est donnée à la grammaire et à l'écrit littéraire.

Dans ce cas, les compétences linguistiques acquises sont à remettre en cause. Sur le plan *pédagogique*, ni les facultés de lettres, ni la faculté de pédagogie, où se forment les enseignants, ne proposent de modèle pour l'enseignement de l'arabe.

La figure ci-après nous indique la tendance du programme de formation suivi par les enseignants interrogés :

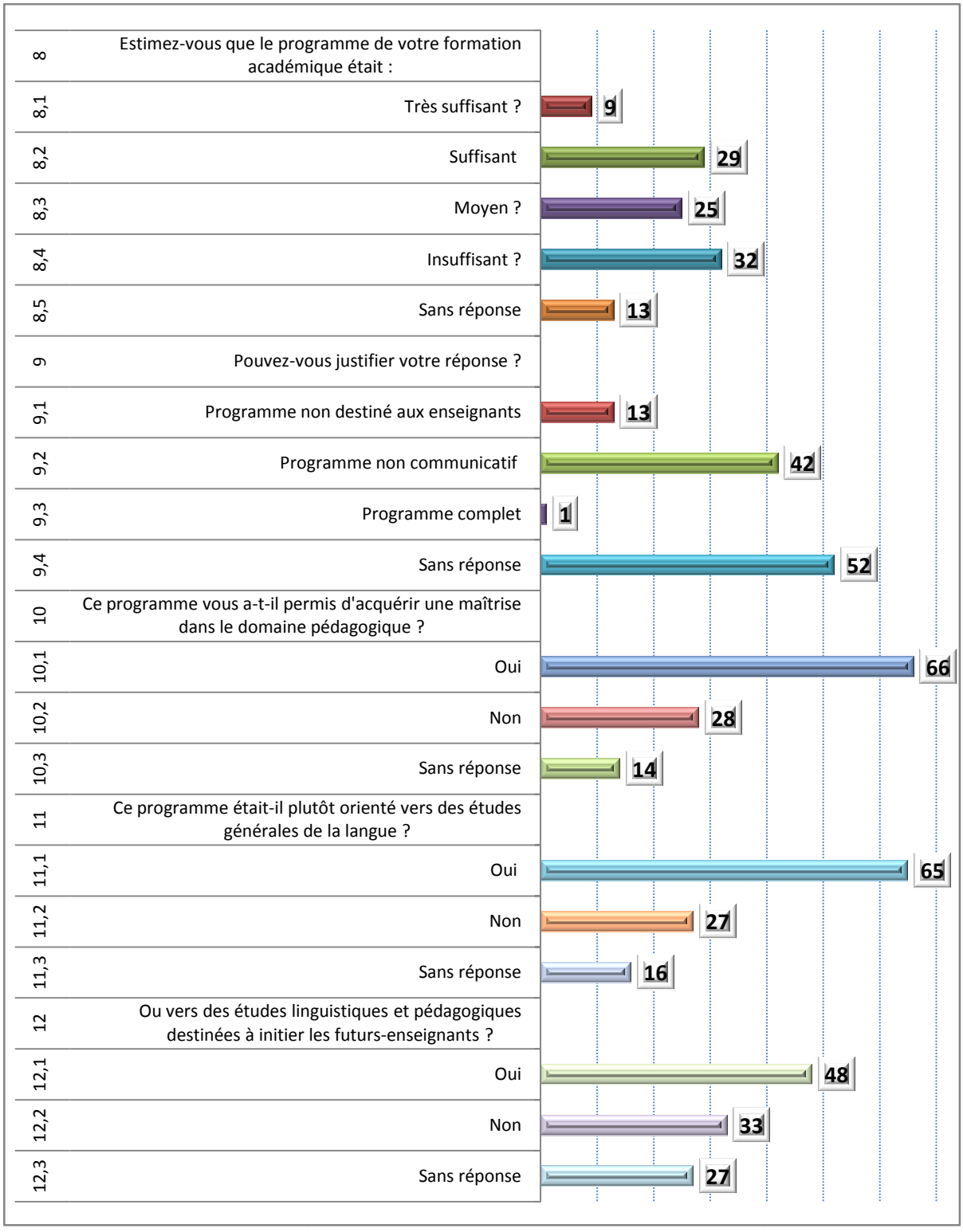


Figure 2.4 : Résultat n°5 se rapportant au programme de la formation

8,3% des enseignants interrogés considèrent que le programme de leur formation initiale en l'arabe est très satisfaisant; 26,8% pensent qu'il est suffisant ; 23,1% disent qu'il est moyen alors que 29,6% estiment qu'il est insuffisant. Par ailleurs, 12% restent sans réponse. On peut conclure que la majorité des interrogés ne sont pas satisfaits de leur formation.

Pour pouvoir conforter les réponses précédentes, nous avons voulu plus de détails et plus de précisions.

A la question 9, à l'exception des 48,1% qui n'ont pas répondu, la majorité qui s'est exprimée à 38,8%, considère que le « programme est non communicatif ». Tandis que 12% ont répondu que le programme est suffisant.

A la question 10, les enseignants ont répondu à 61,1%, que le programme leur a permis d'acquérir la maîtrise pédagogique. 25,9% indique que ces programmes ne conduisent pas à la maîtrise de la pédagogie. Tandis que 12,9% n'ont pas répondu.

A la question 11 qui consiste à savoir si le programme est orienté vers des études générales de l'arabe, le nombre de oui s'élève à 60,1%; le non est de 25% et 14,8% ne répondent pas.

Par contre, à la question de savoir si le programme est orienté vers des études linguistiques et pédagogiques destinées à former les futurs enseignants d'arabe, 44,4% des enseignants ont répondu oui ; 30,5% ont répondu non ; 25% n'ont pas répondu.

Aux trois dernières questions, il nous semble que les enseignants n'ont pas compris les questions. Car, leurs réponses contiennent des contradictions par rapport aux critiques qu'ils ont émises lors de notre entretien 2005. Si nous prenons en considération l'échange qui suit, on serait tenté de croire que les enseignants ne sont pas satisfaits du programme dans son ensemble. Ainsi, nous pouvons citer le témoignage suivant :

> Q. « Le programme de formation dont vous avez bénéficié à l'Ecole Supérieure est-il suffisant pour vous qualifier et vous donner ainsi les compétences nécessaires pour être enseignante ? ».
>
> R. « Le programme de formation n'est pas suffisant. Il existe un décalage entre ce qu'on a étudié à l'Ecole Supérieure de l'Education et ce que nous enseignons au

lycée. Il existe uniquement une compatibilité en matière de grammaire arabe. » (Entretien 2005).

En tout cas, ce programme n'est pas suffisant pour former un enseignant capable d'appliquer une méthode communicative en classe.

Théoriquement, chaque futur enseignant doit participer à des stages pratiques d'arabe en milieu scolaire, durant sa formation initiale. Mais cette méthode n'arrive pas à trouver sa voie dans le système éducatif libyen. Cela a été justifié par les réponses des enseignants dans la figure suivante :

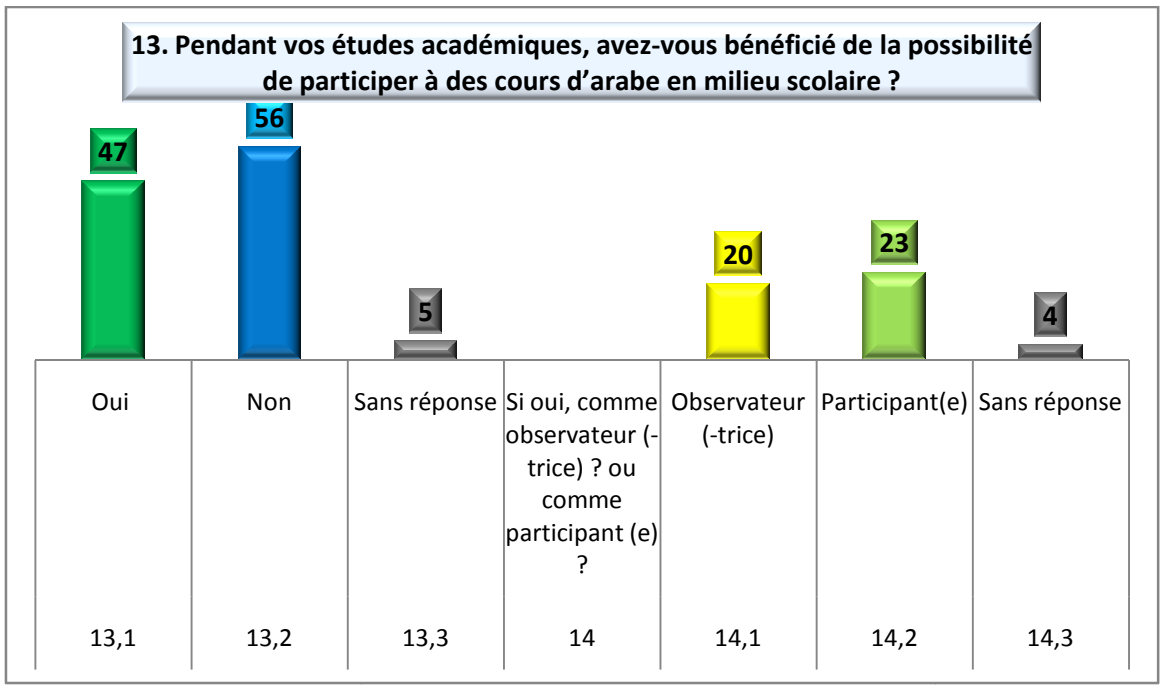


Figure 2.5 : Résultat n°6 relatif aux stages pratiques d'arabe pendant les études académiques

43,5% des enseignants ont participé à des stages pratiques d'arabe pendant leurs études académiques. Par contre, 51,8% ne l'ont pas fait. Ce qui dénote que bon nombre d'entre eux n'effectue pas de stage obligatoire. Cela nous est confirmé lors de notre rencontre avec certains d'entre eux en milieu scolaire. On peut citer en exemple:

Q « Lors de votre formation avez-vous effectué des stages ou d'autres activités pratiques, liées à l'enseignement au niveau des établissements scolaires. (Ateliers de travail, conférences, rencontre avec des enseignants et des apprenants sur le terrain, etc.) ?

> R. « Oui, le programme prévoit trois semaines de stage pratique durant la dernière année de formation. Un jour par semaine c'est-à-dire pendant toute la formation, nous bénéficions au total de trois jours de stage pratique (activités sur le terrain). Cela, n'est pas suffisant du tout. C'est pour cette raison que nous ne sommes pas bien préparés pour appréhender la fonction d'enseignant. » (Entretien 2005).

Il existe pour cela trois raisons, selon les enseignants interrogés : la première raison est le sureffectif des futurs enseignants par rapport au nombre limité de classes offrant des stages. La deuxième c'est qu'il n'existe pas de coordination entre les instituts de formation et les écoles qui doivent accueillir les stagiaires. Parfois, certains stages sont programmés durant la période d'examen dans ces écoles. La troisième raison c'est que des diplômés d'autres secteurs tel que le droit, les sciences, l'agriculture …ont été appelés à enseigner l'arabe sans aucun formation pédagogique. Il existe d'autres causes telles que des enseignants spécialisés dans d'autres matières d'enseignement par exemple : (la géographie, français…) ont été orientés vers l'enseignement de l'arabe, comme le précise une enseignante ci-après:

> « J'ai été une enseignante de français au lycée Après que cette matière a été supprimée du programme, j'ai été orientée vers l'enseignement de la langue arabe », (Entretien 2005).

Parmi les 43,5% qui ont effectué des stages, 48,9% d'entre eux y ont participé de manière active alors que 42,5% étaient présents en tant qu'observateurs.

1.2.3. Formation continue et stages

La fonction d'enseignant nécessite une formation permanente adéquate aux besoins de l'enseignement/apprentissage de l'arabe. Pour cela et selon A. AL-HIRMAT (1996 : 114), le ministère libyen de l'enseignement organise des stages pédagogiques d'une semaine pour améliorer de la prestation des enseignants. Les programmes éducatifs suivis permettent de :

1. Planifier des stages sur une base scientifique.
2. Informer les stagiaires des nouveautés dans les programmes scolaires, les méthodes d'enseignement.
3. Réaliser des actions pour uniformiser les différents niveaux atteints par les stagiaires.
4. Proposer aux stagiaires des activités en fonction de leurs attentes et leurs besoins.
5. Rapprocher le contenu du stage avec la réalité des problèmes de l'enseignement.

6. Utiliser les nouvelles techniques pendant les stages.
7. Mettre en place un système d'évaluation.

Pour cela nous avons voulu savoir les réactions des enseignants en leur posant les questions suivantes :

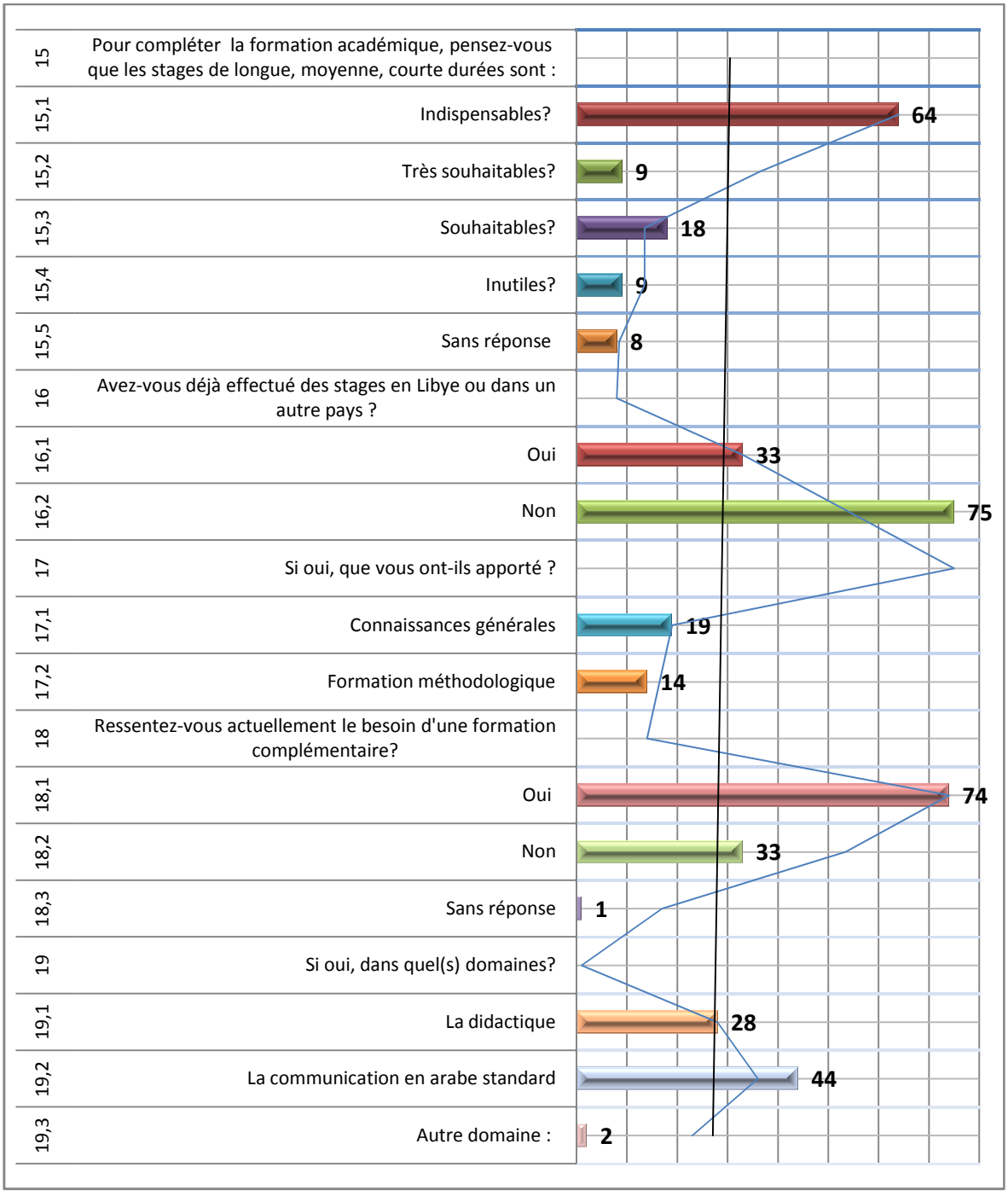


Figure 2.6 : Résultat n°7 relatif à la formation continue et stages

La majorité des enseignants 84,2% indiquent que les stages sont nécessaires quelle-que soit leur durée. La plupart des enseignants 69,4% ont dit n'en avoir effectué aucun, que ce soit en Libye ou à l'étranger. C'est ce qui est illustré par les enseignants interrogés ci-après :

> « Q. En tant qu'enseignantes, avez-vous participé à des journées d'études, des conférences ou d'autres types de stages organisés par la direction de l'éducation afin d'améliorer vos compétences professionnelles ?
>
> R. Il n'existe pas ce genre de rencontres pédagogiques. » (Entretien 2005).

Parmi les enseignants interrogés qui ont effectué un stage qui sont au nombre de 33, 57,5% d'entre eux ont bénéficié de connaissances générales, excluant toute pédagogie. Une enseignante déclare sur le stage en question :

> « Les journées et sessions sont détournées de leur objet par une sorte d'orientation politique qui n'a aucun rapport avec l'enseignement. C'est pourquoi ces sessions n'ont pour moi aucun intérêt. » (Entretien 2005).

42,4% ont considéré que le stage a un lien avec la formation méthodologique. Bien que les enseignants soient surtout convoqués à des stages méthodologiques. Un nombre considérable d'enseignants 68,5% éprouve le besoin d'une formation complémentaire. Une enseignante nous le confirme en répondant à la question suivante :

> «Q. Les sessions de formation qui auraient pour but la remise à niveau des enseignants, sont-elles indispensables pour vous ?
> R. Malheureusement, ces sessions ne sont pas crédibles et ne sont pas bien préparées. Ces journées seraient très bénéfiques pour l'enseignant, si on mettait l'accent sur un contenu ayant un rapport avec la didactique et les méthodes d'enseignement. » (Entretien 2005).

30,5% des enseignants disent ne pas avoir besoin de formation complémentaire, pensant que leur formation académique était satisfaisante. Un enseignant nous indique par exemple:

> « Q. Est ce que vous avez effectué des stages lors de votre formation universitaire?
> R. Oui.
> Q. A votre avis ce genre de formation est-il suffisant pour vous ?
> R. Oui, bien sûr. Mais, il faut reconnaître qu'il existe des enseignants qui manifestent une faiblesse plus précisément en grammaire. Ils ont besoin d'une formation intensive en la matière. » (Entretien 2005).

Parmi les enseignants qui ont besoin d'une formation complémentaire, 59,4% souhaitent se former en communication en arabe standard, 37,8% cherchent à compléter leur

formation en didactique et 2,7% souhaite une formation dans d'autres domaines qui n'ont pas été dévoilé.

Lors de notre rencontre avec des enseignants d'arabe dans la bibliothèque du lycée, nous avons remarqué que celle-ci n'en possède que des quelques ouvrages antiques. Cette situation ne permet pas aux enseignants de se documenter et d'améliorer leurs compétences pédagogiques. Ces enseignants sont obligés de rechercher les livres par leurs propres moyens, soit en achetant soit en empruntant auprès des proches. Nous pouvons citer la réponse de cette enseignante :

> « Q. Comment pouvez-vous améliorer vos compétentes pédagogiques ?
>
> R. Par des efforts personnels. En ce qui me concerne, j'ai une bibliothèque chez moi. Ce qui me permet de me documenter et consulter des livres et d'autres documents liés à mon domaine d'enseignement. » (Entretien 2005).

Pour savoir si les enseignants se documentent dans leur domaine, la figure n° 8 résume la situation globale.

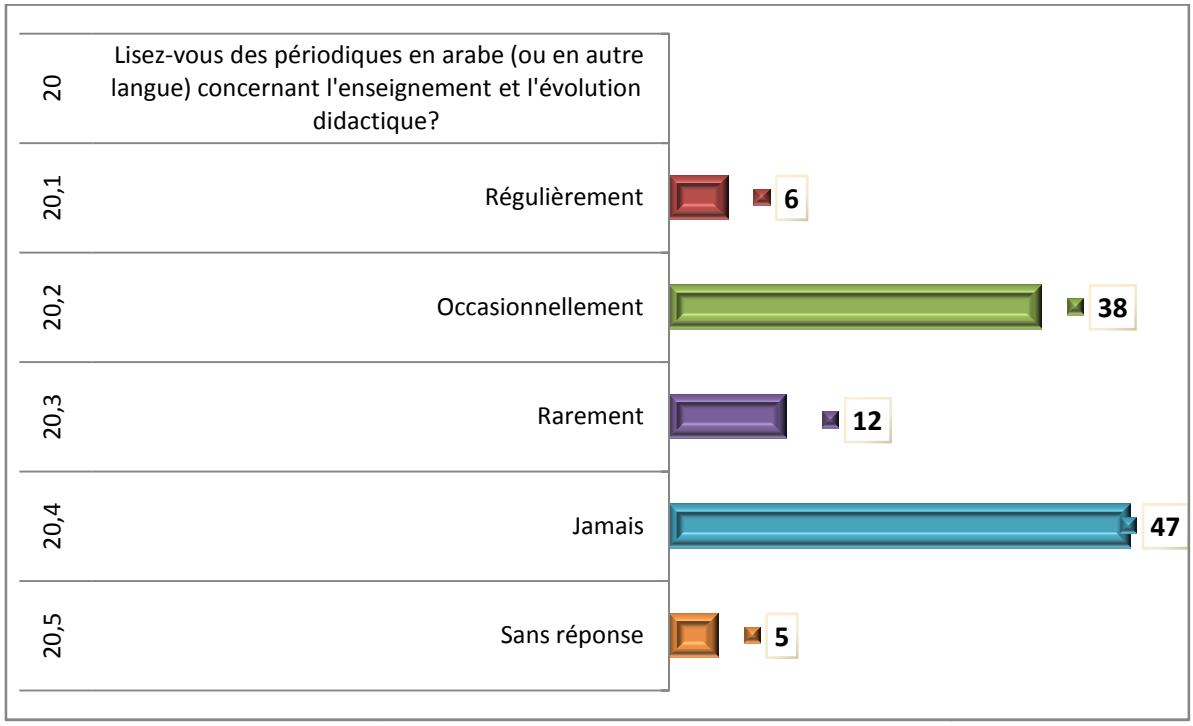


Figure 2.7 : Résultat n°8 répartissant les lectures chez les enseignants pour l'évolution didactique

5,5% des enseignants s'informent régulièrement sur l'enseignement et la didactique, tandis que 35,1% le font qu'occasionnellement et 11,1% le font rarement. 43,5 ne lisent jamais de périodiques, 4,6% se sont abstenu de répondre.

Nous avons voulu connaître avec plus de précision les différentes lectures auxquelles recourent les enseignants interrogés et que nous avons réunies dans le tableau suivant :

21. Si vous choisissez l'une des trois premières réponses, pouvez-vous en citer quelques-unes ?		
21.1	Critique littéraire, méthodologie, Psychologie, Histoire.	8
21.2	Des revues culturelles en arabe qui contiendraient parfois des articles sur l'arabe. Des émissions télévisées traitant parfois de l'enseignement de l'arabe.	6
21.3	Mémoires de magistères universitaires.	1
21.4	Des références récentes.	4
21.5	Les manuels de programme scolaires (voir anciens).	10
21.6	Méthodologie spéciale de l'enseignement de l'arabe.	1
21.7	Méthodologie générale de l'enseignement de l'arabe.	4
21.8	Recherches sur la langue arabe, 2ème partie.	1
21.9	Le Coran.	31
21.10	Différents livres sur l'enseignement de l'arabe.	1
21.11	Tout livre comprenant des sujets en rapport avec le programme scolaire.	2
21.12	Biographies.	1
21.13	Références de psychologie.	1
21.14	Bases de l'écriture arabe.	2
21.15	Le guide d'orthographe.	9
21.16	Manuels de dictée et d'écriture arabes.	1
21.17	Références et manuels sur la morphosyntaxe et la morphologie de l'arabe.	8
21.18	La grammaire suffisante : d'Abbas Hassan.	19
21.19	La grammaire fonctionnelle.	1
21.20	La langue arabe par Imad Hatem.	1
21.21	Sans réponse.	41

Tableau 2.4 : Résultat n°9 relatif aux lectures utilisées par les enseignants

Nous avons noté que la liste des manuels utilisés indique rarement le nom de l'auteur. C'est que certains livres sont très connus par les apprenants à l'Université ou dans les Instituts. En plus, elle comporte des titres génériques comme *Références de …*, qui sous-entendent plusieurs livres dont les enseignants ne mentionnent pas les détails, soit par oubli, soit par volonté d'éviter de répondre.

Bien que les programmes soient conçus pour atteindre un objectif bien précis, celui d'amener l'apprenant à communiquer et en particulier à s'exprimer en arabe standard, cette langue n'occupe pas la place qui devrait être la sienne. I. CHARANI (1981) indique dans son étude que 72% des enseignants interrogés utilisent le dialecte pour communiquer avec les apprenants, 26% d'entre eux utilisent le dialecte pour présenter leur cours. Pour avoir une idée claire sur le discours didactique des enseignants d'arabe, nous leur avons demandé quel type d'arabe ils utilisent le plus, le standard ou le dialectal. Nous avons obtenu le résultat suivant :

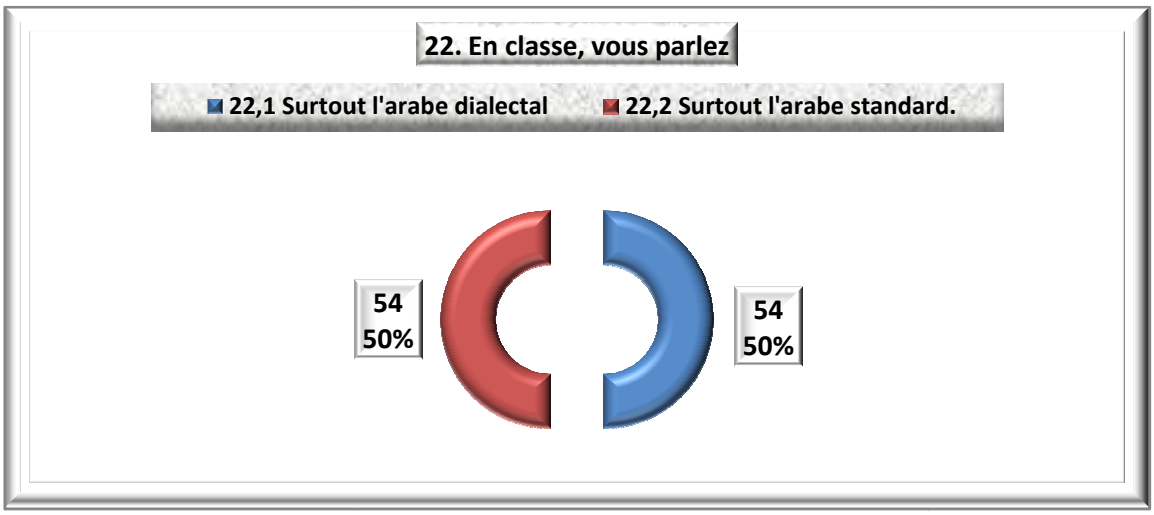


Figure 2.8 : Résultat n°10 décrivant le pourcentage de l'arabe utilisé par les enseignants dans la classe

Les avis sont partagés sur ce graphique. La moitié des enseignants déclarent utiliser le dialectal dans leur classe, l'autre moitié utilise le standard. Ce résultat ne reflète pas la réalité. Nous pensons que les enseignants mélangent le standard et le dialecte. En ce sens, il n'existe pas d'utilisation absolue de l'arabe standard dans les institutions pédagogiques, ce qui est confirmé par un professeur qui dit :

> « Q. A votre avis, les enseignants de toutes les matières enseignées en arabe utilisent-ils l'arabe standard dans leur conversation, que ce soit entre eux ou avec leurs apprenants?
> R. À ma connaissance, tous les enseignants, même ceux de l'arabe, utilisent le dialectal dans leur conversation entre eux ou avec leurs apprenants.» (Entretien 2005).

Une autre enseignante confirme cette réalité :

> « Q. Quel type de langue est utilisé dans le dialogue et l'explication du cours entre les enseignants et les apprenants ?
> R. Cela se passe en arabe dialectal, personne n'utilise le standard en classe. Nous même en tant qu'enseignant, nous n'avons pas étudié comme il se doit l'arabe standard durant notre formation supérieure. » (Entretien 2005).

Quant aux enseignants utilisant le dialecte, ils nous ont cité plusieurs raisons ou circonstances pour justifier cet usage :

❖ **Pour la compréhension des apprenants :**

Certaines raisons ont été signalées plus d'une fois et dans ce cas le nombre d'occurrences est indiqué.

- Pour simplifier une notion, une idée ambiguë.
- Le dialecte permet aux apprenants de mieux comprendre le cours. En plus, le dialecte est plus courant dans leur usage (8 occurrences).
- Parler en standard incite l'apprenant à réfléchir sur le sens de certains mots risque de distraire par la suite.
- Pour faciliter la compréhension des apprenants, surtout s'ils sont encore jeunes (2 occurrences).
- Le niveau des apprenants ne permet pas toujours de parler en arabe standard.
- Pour la rapidité de la compréhension et parce que l'apprenant accepte le dialecte.
- Pour expliquer la langue littéraire ou le standard (12 occurrences).
- Très rarement pour expliquer des situations hors du programme.
- Je suis obligé d'utiliser le dialecte à cause du faible niveau de l'apprenant en standard.
- Les apprenants n'arrivent pas à me comprendre quand je parle le standard.
- Parce que les apprenants ne parlent et ne comprennent que le dialecte.
- Communiquer l'information plus rapidement.
- Juste pour expliquer le sens d'un mot que les apprenants ne comprennent pas et le mémoriser ensuite avec le mot en standard.
- Les apprenants sont plus habitués au dialecte qu'à l'arabe standard (3 occurrences).
- Pour attirer l'attention des apprenants afin de comprendre le cours (2 occurrences).
- Les apprenants répondent difficilement en arabe standard, car le dialecte est dominant.

❖ **Par manque de formation**

- Mon incapacité de choisir les mots en standard et les termes convenables.

- Afin d'éviter de commettre des erreurs en arabe standard devant les apprenants, je me vois obligé d'utiliser le dialecte (10 occurrences).
- Bien que j'essaie de parler en arabe standard, je ne suis pas habituée à l'utiliser.
- Je me trouve plus à l'aise en parlant le dialecte.
- Parfois en se concentrant sur la bonne prononciation du standard, on oublie l'idée à expliquer. Ceci affecte la compréhension, et je suis contrainte d'utiliser le dialecte.
- L'enseignant a des difficultés pour expliquer le cours en arabe standard.

Ces données ont été recueillies par F. DARDOUR (2004).

La majorité des enseignants justifient l'usage du dialecte par la difficulté des apprenants à comprendre le standard et qu'ils ne peuvent s'en passer. Ces enseignants donnent une légitimité aussi à l'emploi du dialecte pour gagner plus de temps en classe. Cependant, ils oublient l'objectif qui est celui de faire apprendre l'arabe standard. Mais comment peut-on apprendre une langue sans que l'enseignant, lui-même, ne la maîtrise ?

Pour voir si les enseignants utilisent l'arabe ailleurs que dans les salles de cours, nous avons posé la question suivante :

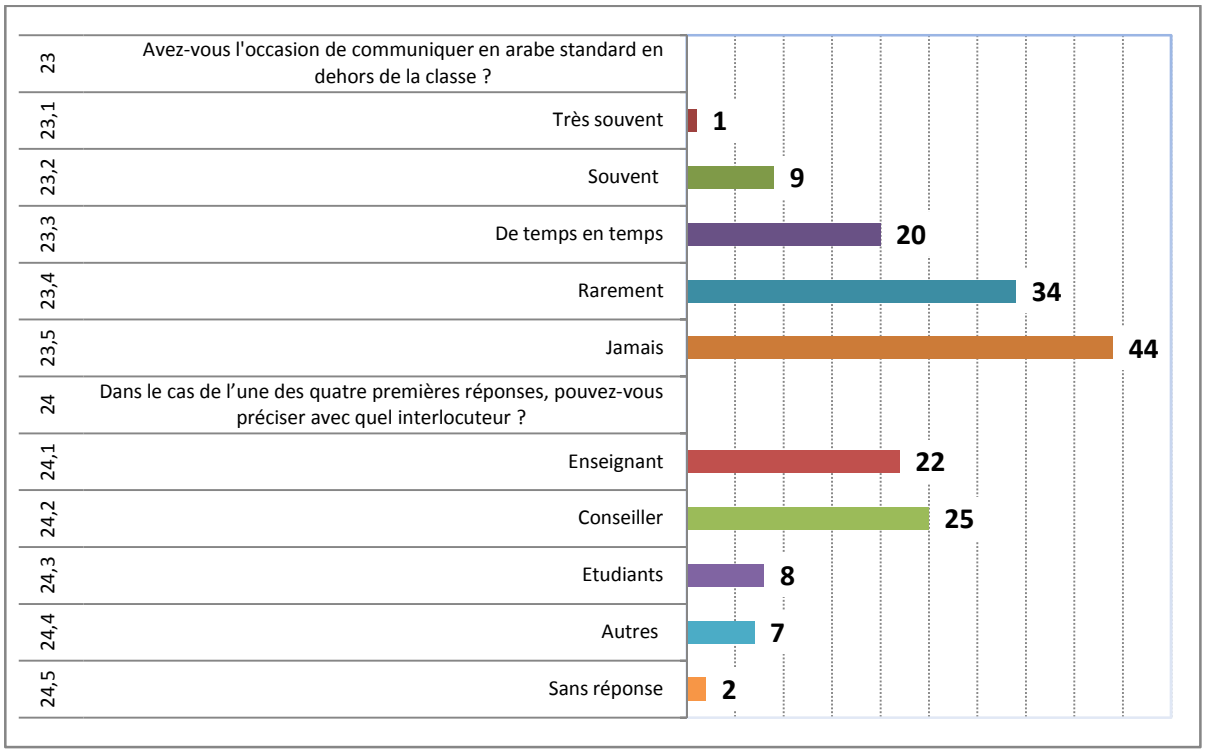


Figure 2.9 : Résultat n°11 relatif à la communication en arabe standard en dehors de la classe

Le résultat obtenu fait apparaître que 9,2% d'entre eux ont souvent l'occasion d'utiliser l'arabe standard. 18,5% le parlent de temps en temps. 31,4% ont répondu « rarement ». 40,7% des interrogés ont répondu qu'ils n'ont jamais l'occasion de communiquer en standard.

Quant à ceux qui utilisent le standard, ils le pratiquent le plus souvent avec les conseillers, ensuite entre enseignants, et finalement avec les apprenants.

1.2.4. Raisons du choix de la profession

Pour connaître justement les raisons qui ont poussé les enseignants à choisir ce métier, nous avons posé la question suivante:

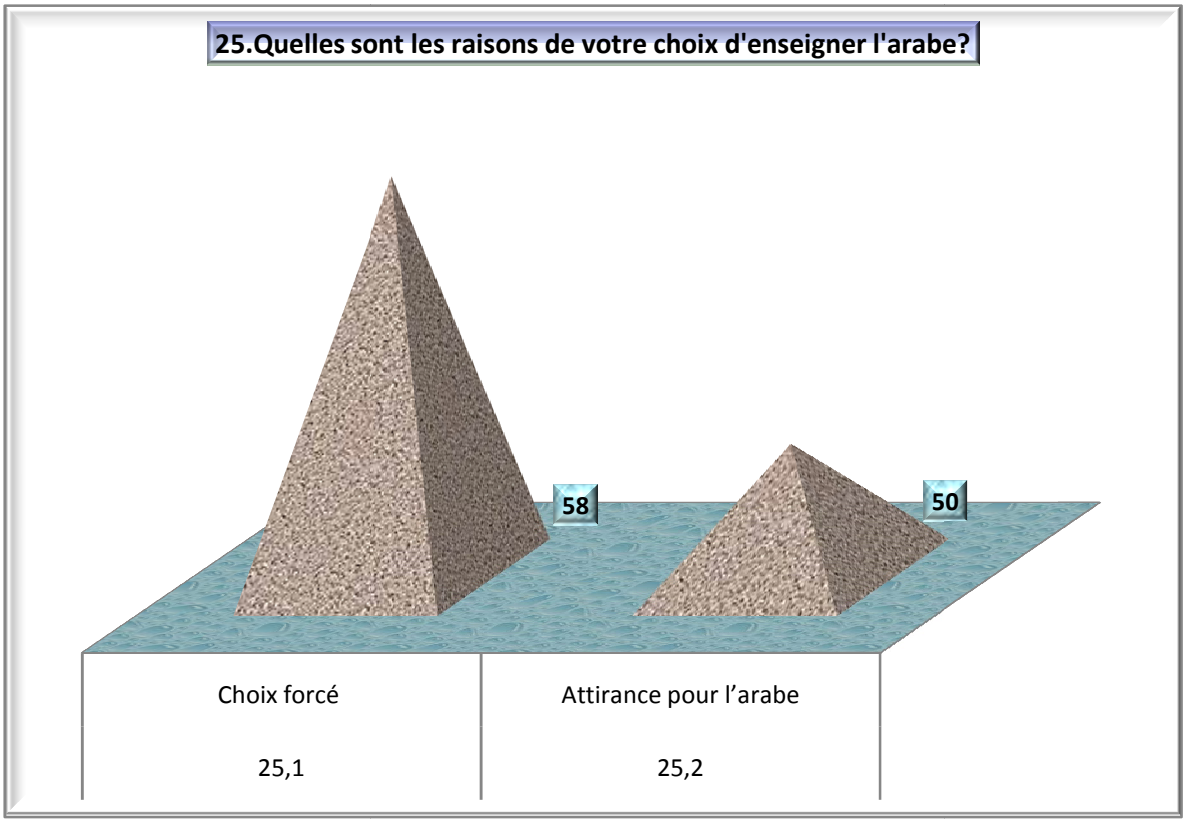


Figure 2.10 : Résultat n°12 explicitant les raisons du choix de la profession

46,2% des enseignants ont choisi d'enseigner l'arabe par leur attirance pour cette langue, dont un témoignage qui suit:

> « Q. Pourquoi vous avez choisi d'être enseignant de langue arabe ?
>
> R. C'était une volonté et un choix personnel, je tiens à ajouter que j'étais enseignant du Coran avant d'arriver à l'université. C'était donc un choix compatible avec mes tendances. » (Entretien 2005).

Par contre 53,7% des enseignants interrogés ont répondu que les choix ont été imposés.

Soit par la famille, c'est l'exemple d'une enseignante qui nous a répondu à ce propos lors de notre entretien 2005:

> « Q. Est-ce que le choix de devenir enseignante relève de votre propre volonté ?
>
> R. Non ! Ce n'est pas mon choix, c'était le choix de ma famille. » (Entretien 2005).

Soit par l'orientation obligatoire des étudiants pour combler le déficit dans le secteur de l'enseignement, c'est ce que nous indique l'enseignant suivant :

> « R. Franchement, j'ai fait une formation en langue contre mon gré, j'y étais obligée.
>
> Q. De quelle obligation s'agit-il ?
>
> R. C'était une question d'orientation de l'institution, après le bac, c'est l'académie scolaire.» (Entretien 2005).

Par ailleurs, il existe d'autres facteurs qui interviennent dans leur choix professionnel, notamment les notes obtenues par l'étudiant qui ne lui permettent pas l'accès à d'autres instituts que celui de la pédagogie et un facteur d'orientation qui dépend de la capacité d'accueil des universités.

La profession d'enseignant est une fonction prédestinée pour les femmes dans la société Libyenne, ceci conduit les parents à obliger leur fille à choisir l'enseignement.

Pour savoir comment ces enseignants apprécient leurs expériences, la figure suivante nous indiquera la tendance :

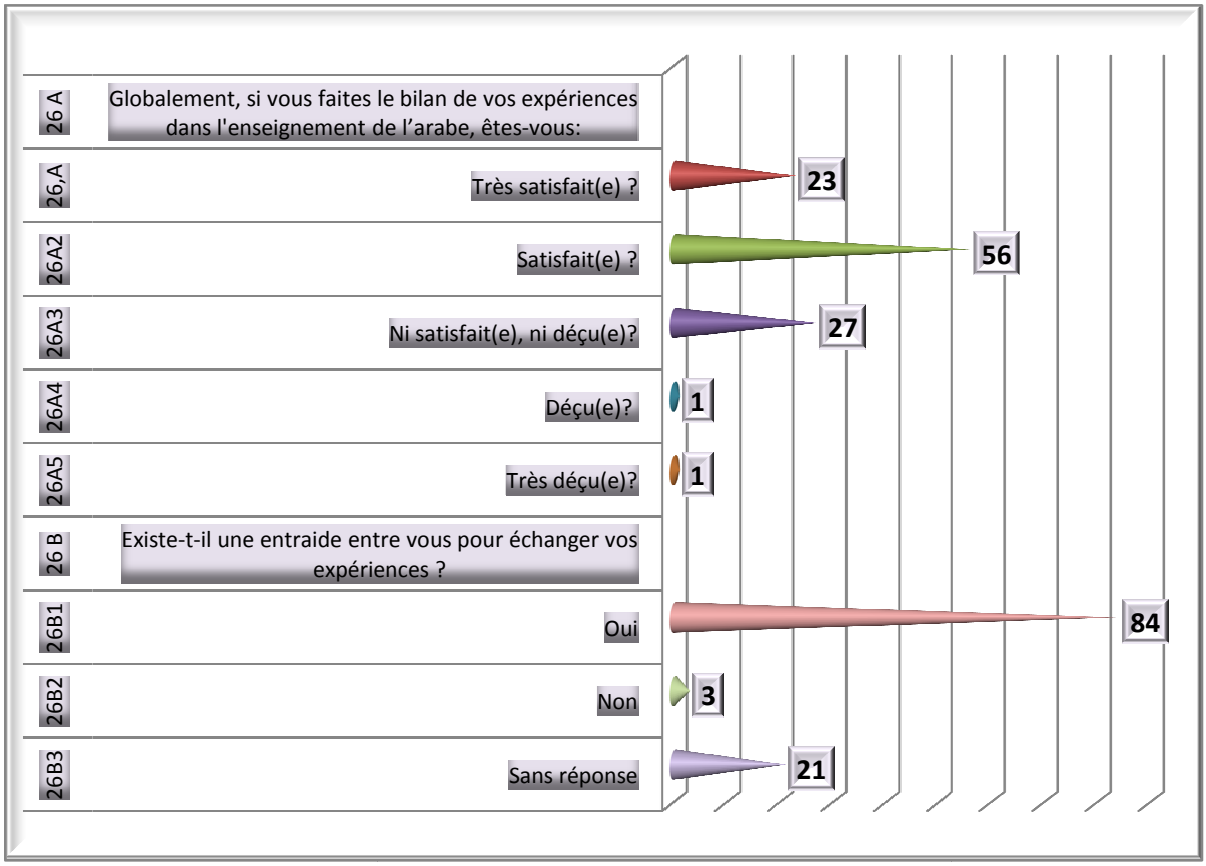


Figure 2.11 : Résultat n°13 relatif à la coopération entre les enseignants

De cette figure, il ressort que la majorité des enseignants sont satisfaits de leurs expériences à 51,8%, 21,2% sont très satisfaits et 25% ne sont ni satisfaits ni déçus .Par contre, nous remarquons que 1,8% des enseignants en restent peu ou très déçus. En général, nous pourrions dire que la majorité des enseignants apprécient le bilan de leurs expériences dans l'enseignement de l'arabe.

En ce qui concerne l'entraide dans l'échange d'expériences effectuée entre les enseignants, 77,7% ont répondu positivement. Par contre, 2,7% ont répondu négativement alors que 19,4% n'ont même pas répondu. Nous étayons cela par le témoignage d'une enseignante en présence de ses collègues, lors de l'entretien, et qui dit:

> « Q. Existe-t-il une collaboration entre vous, nouveaux et anciens enseignants et notamment en début de votre carrière ?
>
> R. Oui, heureusement, il existe une bonne atmosphère basée sur l'entraide, la collaboration et la concertation. » (Entretien 2005).

Bien que certains nouveaux enseignants ne soient pas bien formés et malgré leurs moyens limités pour faire acquérir aux apprenants des compétences linguistiques, les

enseignants expérimentés aident leurs nouveaux collègues. Ceci les amène à progresser néanmoins dans leur métier.

La figure suivante va nous permettre de voir si la nomination des enseignants est soumise à des règles établies et si celles-ci sont appliquées de manière généralisée.

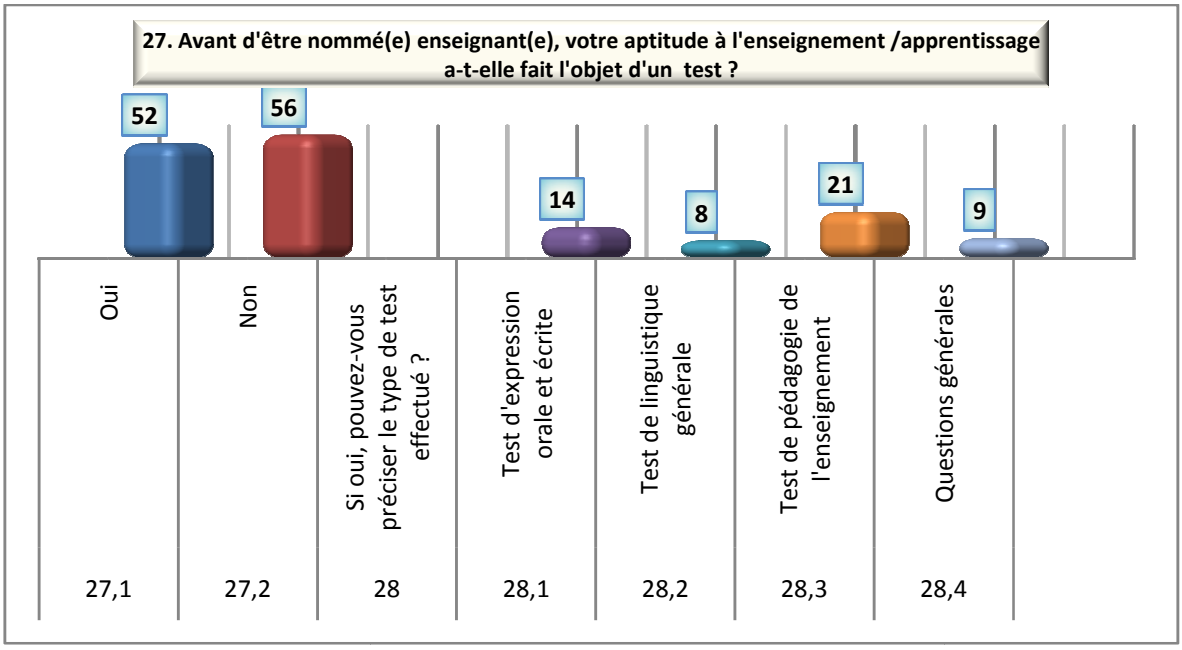


Figure 2.12 : Résultat n°14 relatif au test utilisé pour la nomination des enseignants

Le résultat nous indique que 48,1% des enseignants interrogés confirment avoir effectué un test d'aptitude au début de leur fonction, tandis que 51,8% déclarent ne pas les avoir passés. Le témoignage suivant confirme cette situation :

> « Q. Après avoir obtenu le diplôme de l'école supérieure, avez-vous passé un test ou un examen pour accéder au poste d'enseignante au lycée ?
>
> R. Non, mais j'ai fait l'objet de l'évaluation lors des visites régulières de l'inspecteur d'éducation. » (Entretien 2005).

En principe, la nomination des enseignants est soumise à l'obligation de passer des tests d'aptitude à l'enseignement/apprentissage de l'arabe. Dans la réalité, ces tests ne s'effectuent pas systématiquement, en raison des anomalies administratives, et cela varie d'une ville à une autre. C'est ce qui explique la disparité entre les deux proportions.

Pour ceux qui ont déclaré avoir passé des tests, 26,9% ont effectué des tests d'expression orale et écrite, 15,3% des tests de linguistique générale, 40,3% des tests de pédagogie. Par ailleurs, 17,3% ont passé des tests sous forme de questions générales. Cette

différence entre les résultats s'explique par le fait que ces tests ne répondent à aucune norme, mais ils relèvent de l'interprétation des examinateurs. Donc, les résultats ne reflètent pas de manière systématique la compétence des enseignants.

1.2.5. Objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'arabe standard

Il est nécessaire à l'enseignant de connaître les objectifs de l'enseignement de l'arabe fixés par l'Education National afin qu'il puisse les appliquer en cours et les transmettre aux apprenants. Pour cette raison, nous avons voulu savoir le niveau de connaissance des enseignants par rapport à ces objectifs et la figure suivante nous l'indiquera :

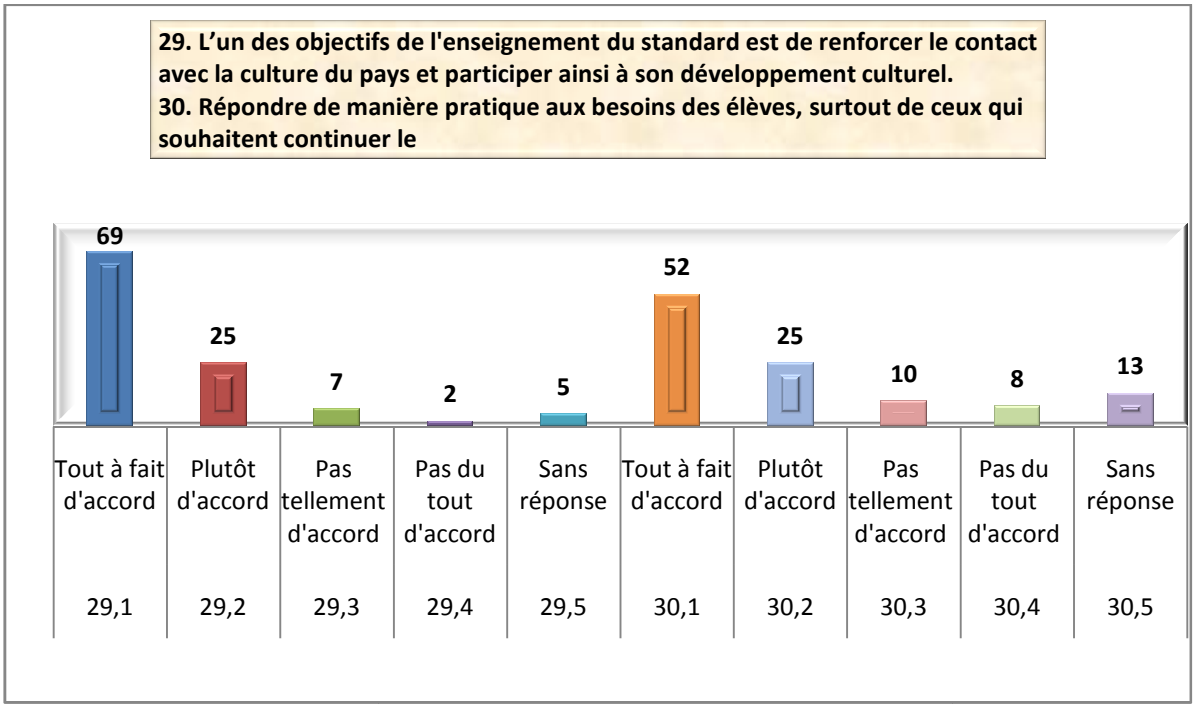


Figure 2.13 : Résultat n°15 montrant la répartition des objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'arabe

À la question (29), 87% des enseignants d'arabe sont conscients de l'objectif global de l'enseignement de l'arabe à l'exception d'une minorité qui représente 8,3% tandis que 4,6% d'entre eux n'ont pas répondu.

À la question (30), 71,3% des enseignants considèrent que l'enseignement de l'arabe est un objectif pratique pour répondre aux besoins des apprenants et essentiellement à ceux qui souhaiteraient poursuivre leurs études tandis que 16,7% estiment que ce n'est pas nécessaire et 12% n'ont pas répondu.

Comme nous le constatons le nombre d'enseignants qui privilégient l'objectif global est plus important que le nombre de ceux qui privilégient l'objectif pratique. Cela explique peut être l'ambiguïté des objectifs de l'enseignement du standard par les enseignants.

Pour savoir quelles sont les aptitudes acquises en fin de cycle du fondamental, la figure suivante nous les indiquera :

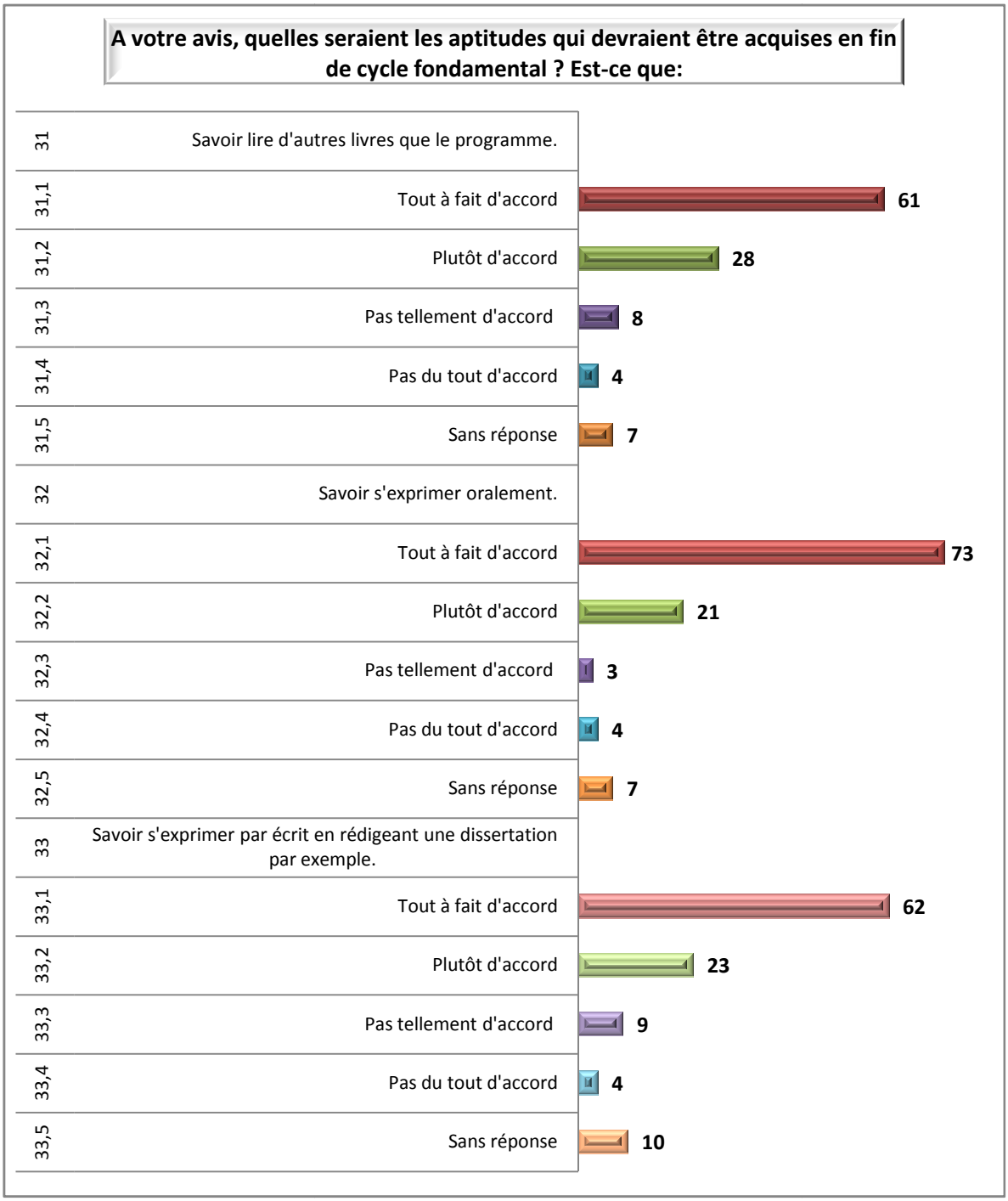


Figure 2.14 : Résultat n°16 relatif au questionnaire sur les aptitudes acquises

Selon ce résultat, la majorité des enseignants interrogés sont conscients des aptitudes nécessaires qui devraient être acquises, à savoir la lecture, l'expression orale et écrite dans la phase qui précède le cycle du secondaire. Cela ne veut pas dire que les enseignants utilisent les bonnes méthodes pour atteindre les objectifs de ces aptitudes.

Nous savons désormais le degré de connaissance des enseignants par rapport aux objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'arabe. Qu'en est-il des apprenants ? Une des missions principales de l'enseignant est d'expliquer ces objectifs aux apprenants. La figure suivante nous donne la réponse :

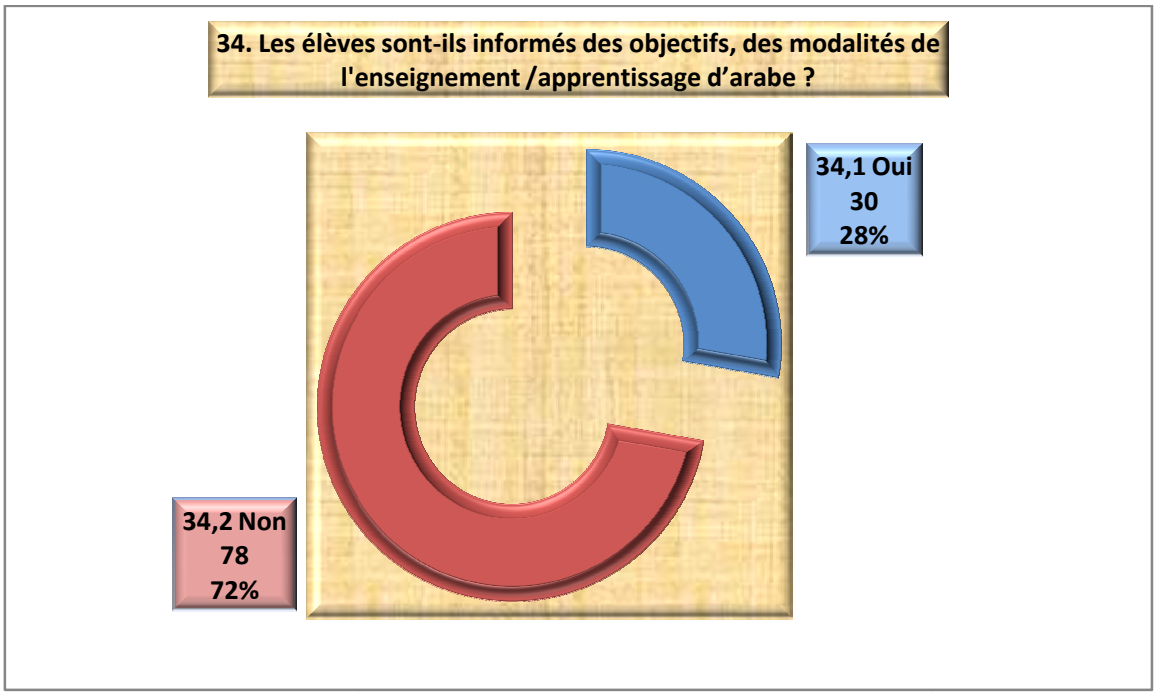


Figure 2.15 : Résultat n°17 concernant l'information des apprenants par les objectifs

La majorité des enseignants pensent que les apprenants ne connaissent pas clairement les objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'arabe ce qui poussent certains apprenants à se poser la question sur l'utilité de l'arabe. Un enseignant confirme cette réalité lorsqu'il nous a répondu à ce sujet :

> « Q. Les apprenants sont-ils conscients des objectifs de l'enseignement/ apprentissage de l'arabe ?
>
> R. Non ! Par exemple, l'année dernière au lycée des sciences médicales et pendant un cours, une étudiante m'a demandé: à quoi ça sert d'étudier l'arabe, puisque je compte faire des études en médecine! Je lui ai répondu que la maîtrise de l'arabe est indispensable pour prescrire correctement un rapport médical de vos patients.

Avec cet argument pragmatique, l'apprenant a fini par être convaincu.» (Entretien 2005).

Nous avons posé aux enseignants la question de savoir comment ils jugent le niveau d'arabe de leurs apprenants. La figure suivante donne quelques chiffres :

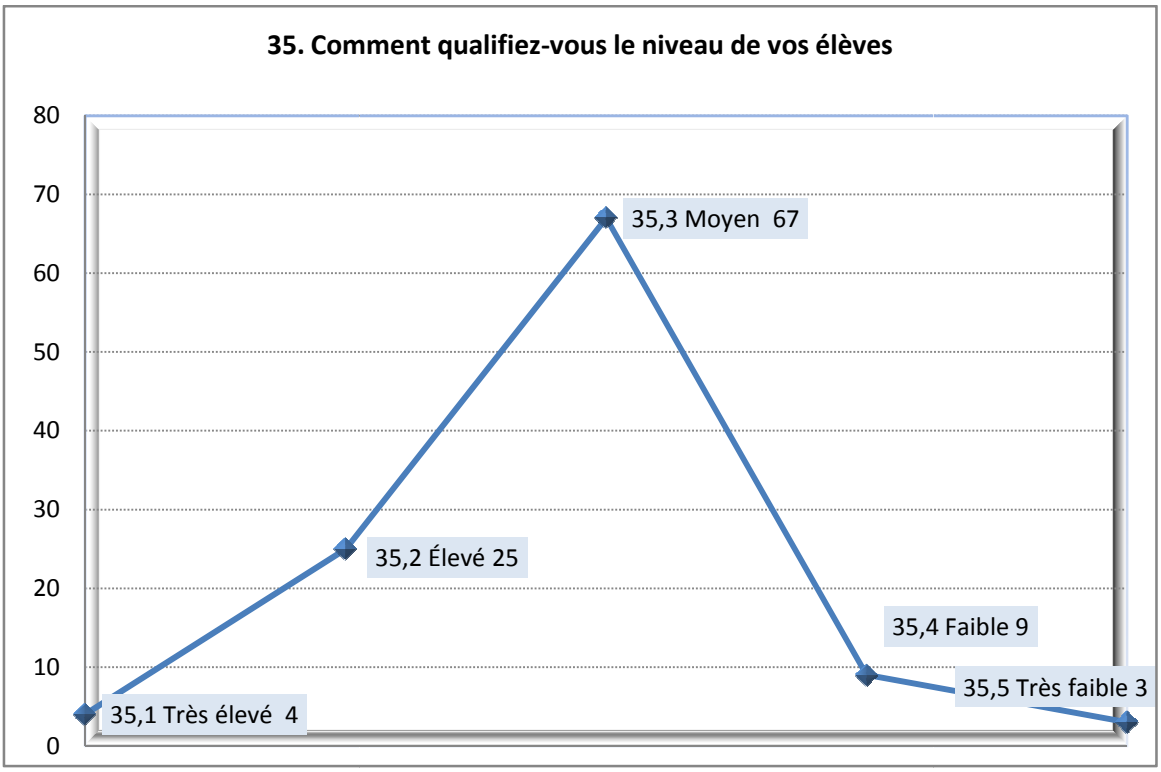


Figure 2.16 : Résultat n°18 relatif à l'évaluation du niveau des apprenants par les enseignants

62% des enseignants interrogés pensent que le niveau des apprenants est (moyen) et il n'est donc pas totalement satisfaisant. Si on considère que les enseignants eux mêmes sont faibles, vu leur formation insuffisante que nous avons déjà détaillée, comment peut-on prendre sérieusement en considération une telle évaluation ? C'est peut être pour cette raison que la plupart d'entre eux ont préféré parler de niveau (moyen). Nous pensons que ces résultats ne reflètent pas la réalité.

1.2.6. Rôle de l'enseignant

Dans l'enseignement moderne, le rôle de l'enseignant a évolué dans la mesure où il n'est plus le seul acteur monopolisant la parole. Il doit privilégier l'interaction avec ses apprenants en tant qu'animateur. Donc dans la préparation de ses cours il est amené à prendre

en considération les besoins et les intérêts des apprenants. Ces derniers deviennent des acteurs qui participent à la construction des activités dans la classe.

Comment les enseignants libyens voient-ils leur rôle en classe. Nous avons posé trois questions différentes autour de ce sujet. Les questions sont dans la figure suivante :

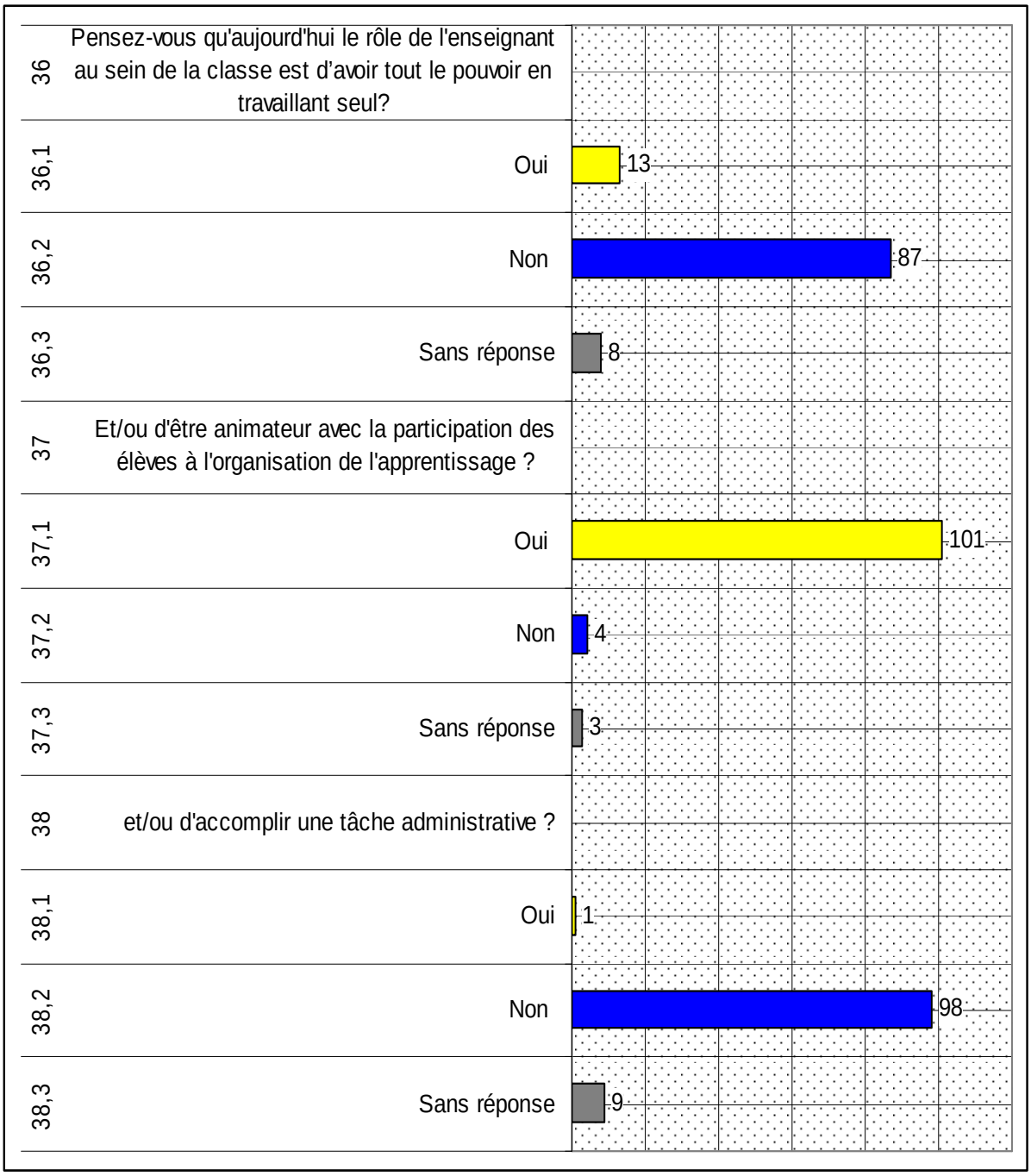


Figure 2.17 : Résultat n°19 relatif au rôle de l'enseignant vu par les enseignants

Selon ce résultat, à priori les enseignants interrogés ont pris conscience de leur nouveau rôle à savoir qu'ils sont amenés à faire participer leurs apprenants durant les activités

à travers la dernière rubrique du questionnaire. Ces mêmes enseignants souhaitent des méthodes qui pourraient :

- Faire participer les apprenants aux cours et réduire au maximum le rôle de l'enseignant.
- Faire participer l'apprenant au cours pour favoriser son autonomie, et développer la notion d'auto apprentissage.
- Considérer l'apprenant comme un sujet actif et non passif comme c'était le cas.
- Encourager les interactions entre enseignants/apprenants et apprenants/apprenants.

Par contre, il y a des enseignants qui pensent qu'ils doivent préserver le rôle d'autorité en classe. Un enseignant déclare, en outre :

> « Q. Pensez-vous que l'enseignant doit être le seul acteur au sein de la classe ?
>
> R. Il doit être souvent ainsi, puisque l'apprenant est mineur, quelquefois ce dernier ne sait pas faire la part des choses » (Entretien 2005).

Certes, lors de nos visites au sein des établissements scolaires, nous avons remarqué que les cours sont présentés par la plupart des enseignants sans la participation suffisante des apprenants.

1.2.7. Pratique de l'enseignement

Tout enseignant est confronté à des difficultés dans la préparation de ses cours, en particulier les nouveaux promus. Les enseignants expérimentés font profiter leurs nouveaux collègues de leurs expériences. Pour cela un enseignant nous confirme cette réalité, lorsqu'il a répondu à la question suivante :

> « Q. Comment évaluez-vous le rapport entre les enseignants les plus expérimentés et les nouveaux recrutés?
>
> R.. Dès les premiers jours, il s'installe une sorte de collaboration spontanée entre anciens et nouveaux, basée sur la concertation, le conseil et l'orientation. Cette aide de la part de ces enseignants n'est pas organisée ni par l'institution ni par l'administration de l'établissement scolaire. » (Entretien 2005).

On va savoir le détail de cette préparation des enseignants dans la figure suivante :

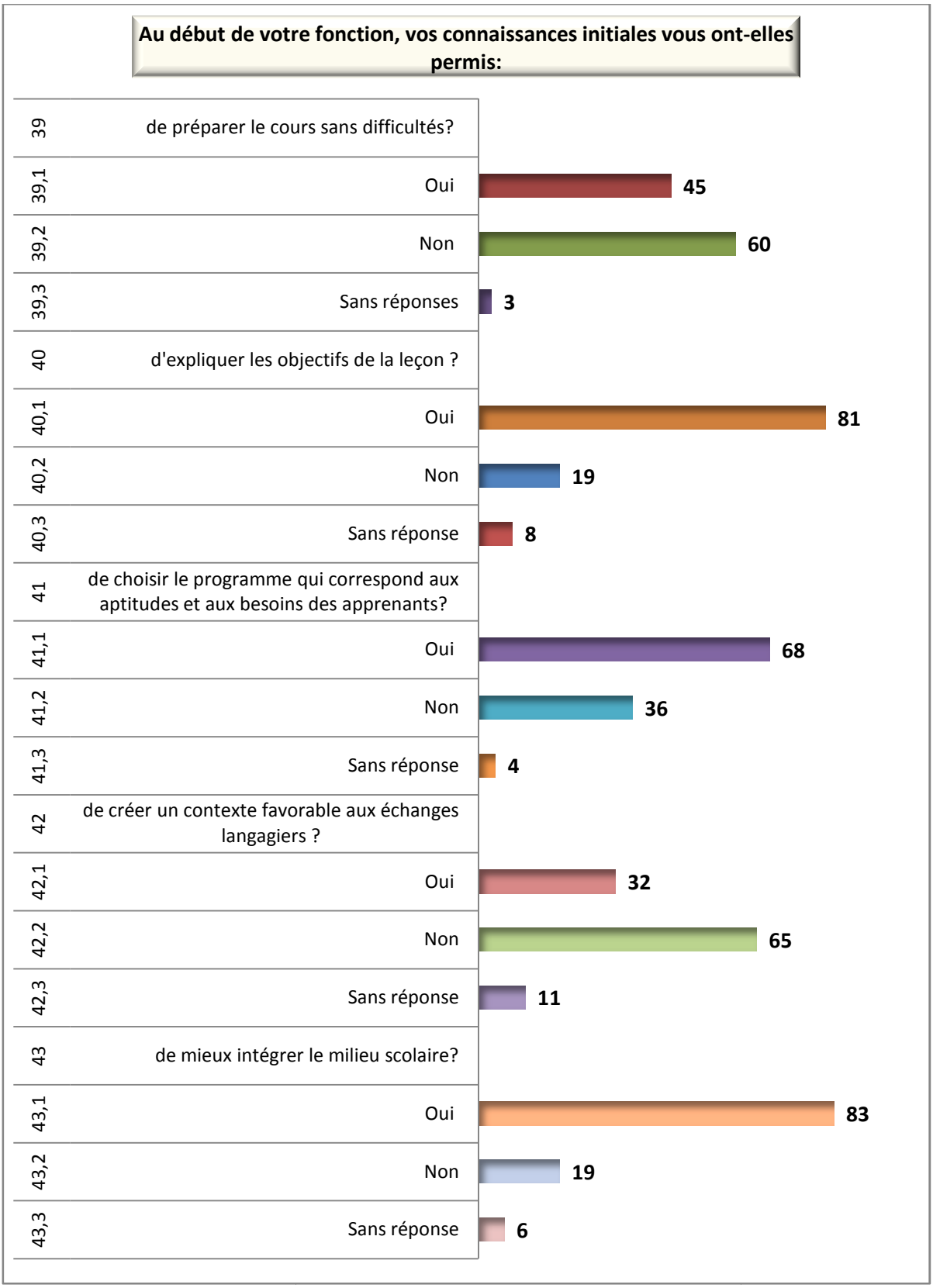


Figure 2.18 : Résultat n°20 relatif à la pratique de l'enseignement

41,6% des enseignants trouvent que les connaissances initiales acquises lors de leurs cursus leur ont permis de préparer leurs cours sans difficultés. Cela est confirmé par le témoignage suivant:

> **«** Q. Avez-vous des difficultés dans la préparation des cours notamment les fiches pédagogiques et qu'en est-il de votre rapport avec les apprenants lors de votre début de mission ?
>
> R. Au début, j'avais de grandes difficultés, notamment dans la préparation et la présentation des cours. Par contre, quelques temps après j'ai fini par m'habituer aux différentes tâches pédagogiques et cela grâce à l'aide à l'orientation et aux conseils des anciens enseignants. Cela nous aide énormément à nous intégrer dans le domaine. Par ailleurs, cette collaboration nous permet d'acquérir des techniques pédagogiques pratiques pour l'enseignement. » (Entretien 2005).

55,5% des enseignants ont eu des difficultés à préparer leurs cours au début de leur mission alors que 2,7% d'entre eux n'ont pas répondu.

75% des enseignants pensent que les connaissances initiales leur ont permis de clarifier les objectifs de la leçon. Par contre, 17,5% d'entre eux ont répondu négativement alors que 7,4% n'ont pas répondu.

62,9% des interrogés croient qu'effectivement la formation initiale leur a permis de choisir le programme correspondant aux aptitudes et aux besoins des apprenants. Par contre, pour 33,3% cela ne leur a pas permis de le faire. Ceci reflète la non participation des enseignants dans les stages pratiques durant leur cursus.

Pour savoir si leurs connaissances initiales permettent de créer un contexte favorable à un échange langagier, 60,1% ont répondu qu'ils ne peuvent pas échanger en arabe standard. Par contre 29,6% pensent qu'ils ont la possibilité d'échanger en arabe standard, mais cela ne veut pas dire qu'ils l'appliquent en classe. 10,1% n'ont pas répondu.

Pour connaitre si ces mêmes formations initiales ont permis aux enseignants de mieux appréhender le milieu scolaire et de s'y intégrer, une large majorité de 76,8% ont répondu positivement. Il apparaît que les enseignants n'éprouvent aucune difficulté pour leur intégration avec leurs collègues et cela parait tout à fait naturel de par leurs parcours d'études. 17,5% ont répondu négativement, 5,5% n'ont pas répondu.

Nous allons essayer de mettre l'accent sur les différentes pratiques des enseignants dans leurs activités pendant les séances de cours. C'est pour cela que nous leur avons posé la question dans la figure suivante:

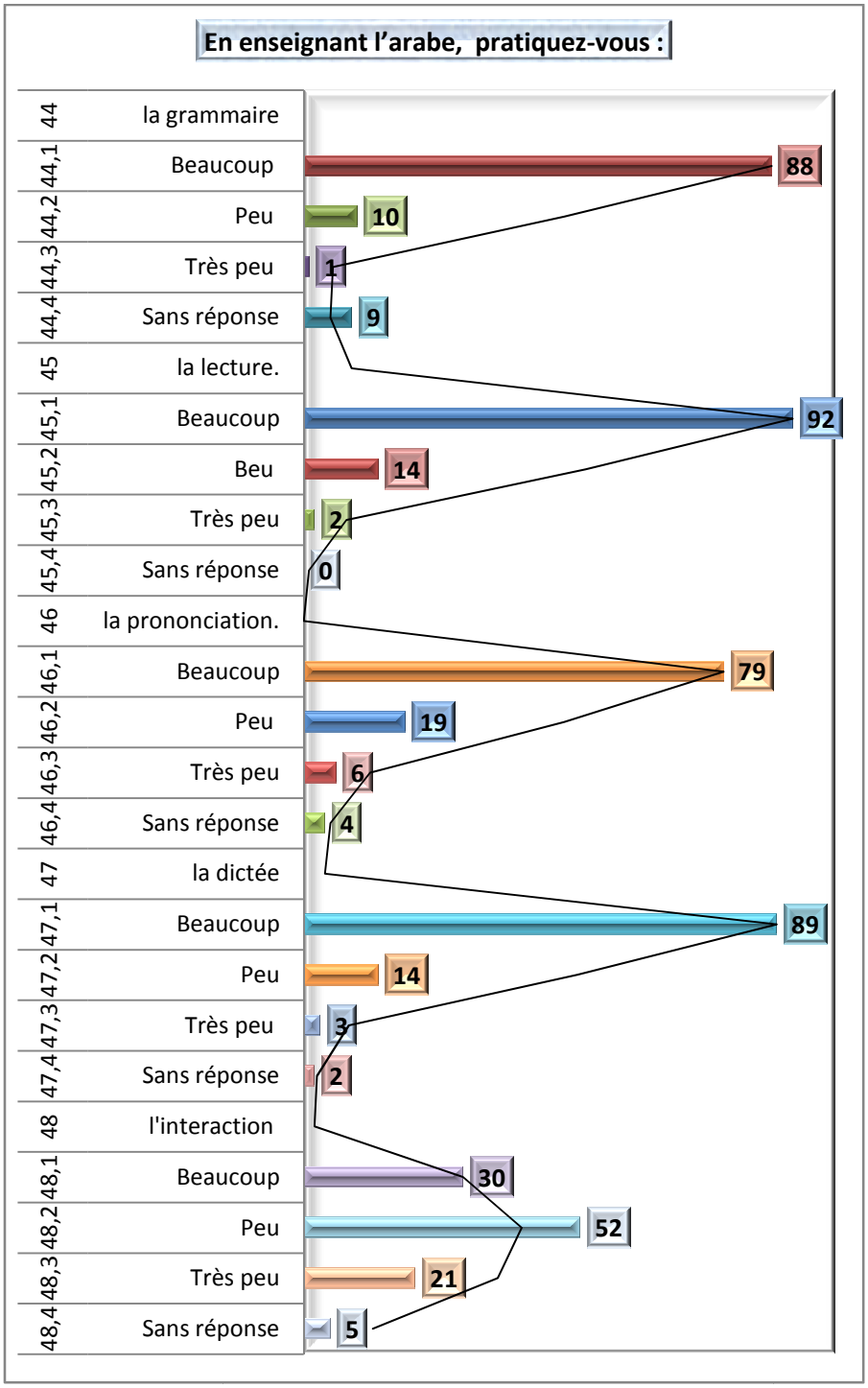


Figure 2.19 : Résultat n°21 relatif à la pratique de l'enseignement

Bien que les enseignants semblent quasi unanimes à 81,4% sur la pratique de la grammaire qui est une priorité pour eux, les apprenants ne montrent pas un grand intérêt à la grammaire. Cela a été confirmé par une enseignante lorsque nous lui avons posé la question à ce sujet :

> « J'ai remarqué que les apprenants ne s'intéressent pas à la grammaire car l'arabe est considéré par la société comme étant uniquement un outil pour l'enseignement religieux. » (Entretien 2005).

Dans la même perspective, un apprenant a répondu au sujet de l'enseignement de l'arabe, ce qui suit :

> « Q. Quelle est la matière la plus difficile dans le programme de la langue arabe ?
>
> R. « La grammaire. » (Entretien 2005).

Dans la pratique, nous entendons beaucoup de remarques des apprenants au sujet de la complexité de la grammaire. Nous avons sollicité pour cela un spécialiste, professeur de la faculté pédagogique qui nous affirme, à propos de la grammaire que :

> « Il existe beaucoup de détails inutiles dans l'enseignement des règles de la grammaire arabe. Ce qui fait qu'elle est difficile pour les apprenants de la comprendre. » (Entretien 2005).

Ce qui montre que l'enseignement de la grammaire est présenté par des méthodes traditionnelles dans la mesure où les enseignants n'exploitent pas la grammaire de manière pragmatique pour donner la motivation nécessaire aux apprenants afin de s'exprimer en arabe standard.

Un nombre important d'enseignants 82,4% s'intéresse à la prononciation dans l'enseignement. Leur but est d'amener les apprenants à améliorer la prononciation en arabe.

La lecture à voix haute est aussi utilisée par la majorité des enseignants à 85,1% dans leurs cours. Elle est très utile parce que les enseignants veillent à la bonne prononciation. Dans la pratique, l'apprenant lit le texte en arabe standard, un enseignant nous a affirmé que :

> « Les apprenants sont largement influencés par le dialectal et ils n'utilisent le standard que pour la lecture, la rédaction ou l'écriture. » (Entretien 2005).

Les enseignants sont aussi confrontés au facteur du temps car la courte durée des séances ne permet pas de faire participer les apprenants à la lecture. Une enseignante nous indique à ce sujet:

> « Que le temps réservé à la séance est de 35 minutes. Ceci ne permet pas la participation des apprenants aux cours dans une classe surchargée. » (Entretien 2005).

82% des enseignants donnent une importance à la dictée. Mais la séance accordée à cette matière est partagée avec celle de l'expression écrite. Une enseignante déclare :

> « R. Les deux matières : dictée et expression écrite sont données alternativement à raison d'une séance toutes les deux semaines. » (Entretien 2005).

27,7% des interrogés accordent un intérêt aux interactions entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant. Par contre 67,5% n'accordent que peu ou très peu d'intérêt à cette activité alors que 4,6% n'ont pas répondu. Ce qui signifie que le cours s'effectue de manière unilatérale c'est-à-dire de l'enseignant vers l'apprenant. Un apprenant nous témoigne en ce sens :

> « Q. Existe-t-il une interactivité, dialogue ou conversation, entre apprenants et enseignants, et si c'est le cas, en quelle langue s'effectue t-il, en standard ou dialecte ?
>
> R. Ce genre d'activités est rare. La méthode appliquée est souvent celle du cours magistral. Au cas où il y a dialogue et participation des apprenants, cela s'effectue en arabe dialectal. » (Entretien 2005).

I. CHARANI (1981 : 56) indique que : l'enseignement se limite à l'enseignant et au manuel scolaire. Ce qui ne permet pas la participation des apprenants au cours. Et selon son étude, 56% des enseignants interrogés utilisent uniquement le manuel scolaire, 44% d'entre eux donnent plus d'autonomie à leurs apprenants pour faire des recherches dans d'autres références.

Les supports pédagogiques ont une importance essentielle dans le processus éducatif de l'apprenant. C'est à cet effet que nous avons posé la question aux enseignants libyens pour savoir quels moyens ils utilisent pour amener leurs apprenants à une bonne assimilation. Nous avons obtenu les résultats suivants :

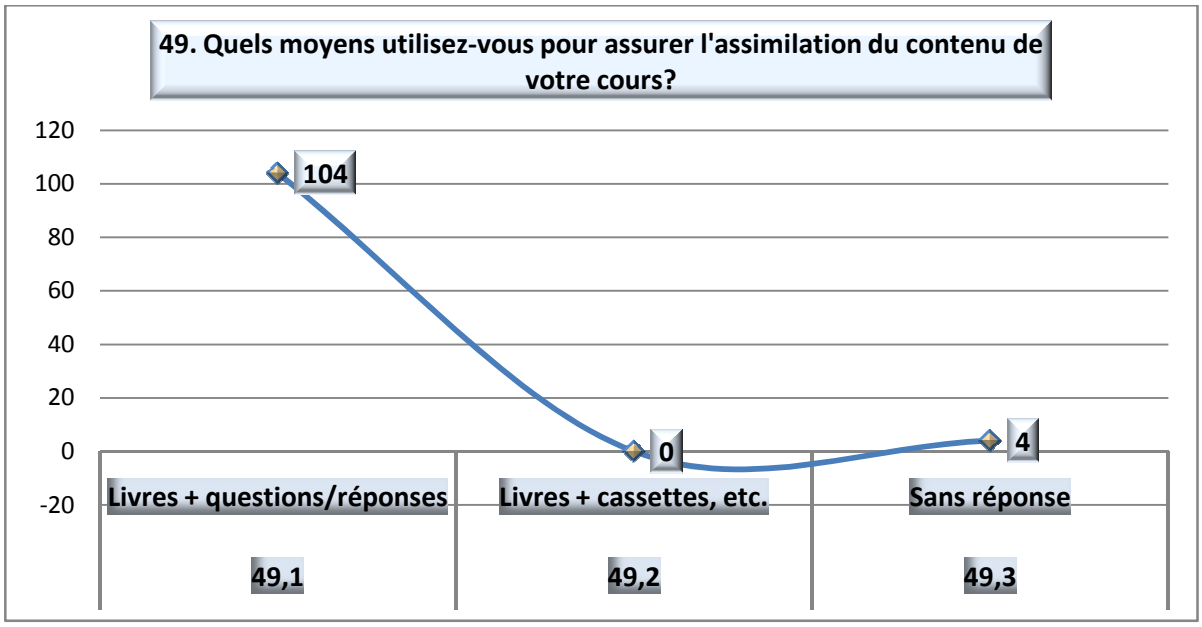


Figure 2.20 : Résultat n°22 concernant les moyens utilisés par les enseignants dans les cours

Pour l'assimilation des cours en classe, 96,2% des enseignants utilisent des livres scolaires et cela pour deux raisons :

Selon W. AL-QAMATI (2000 :65), la première raison serait l'absence de documents authentiques. Elle a constaté l'absence de ces moyens d'une part, et le manque de formation des enseignants dans ce domaine, l'autre. Ce qui conduit les enseignants à utiliser les manuels scolaires comme seul moyen pour l'enseignement/apprentissage.

Dans cette perspective, A. AZAM (1989), conseiller pédagogique à Tripoli, a souligné dans son étude sur *le phénomène de la régression de l'enseignement secondaire* que :

> « Ces lycées présentent des cours magistraux ressemblant à ce qui se faisait anciennement dans les mosquées. Cela est dû au manque de documents authentiques adéquats. » (Cité par W. AL-QAMATI 2000 :14).

La deuxième raison serait le mauvais programme scolaire qui ne tient pas compte des activités langagières. Ce qui a poussé les enseignants à utiliser uniquement le manuel scolaire leur seul moyen d'enseigner.

Les textes de dialogues dans les manuels scolaires font partie des éléments qui favorisent la communication en classe. Ils permettent l'interaction entre les apprenants et l'enseignant, et entre les apprenants eux-mêmes. Afin de mieux connaître la méthode utilisée,

nous avons posé à ces enseignants la question sur le degré d'autonomie dans leur démarche pour savoir la manière dont ces dialogues sont utilisés.

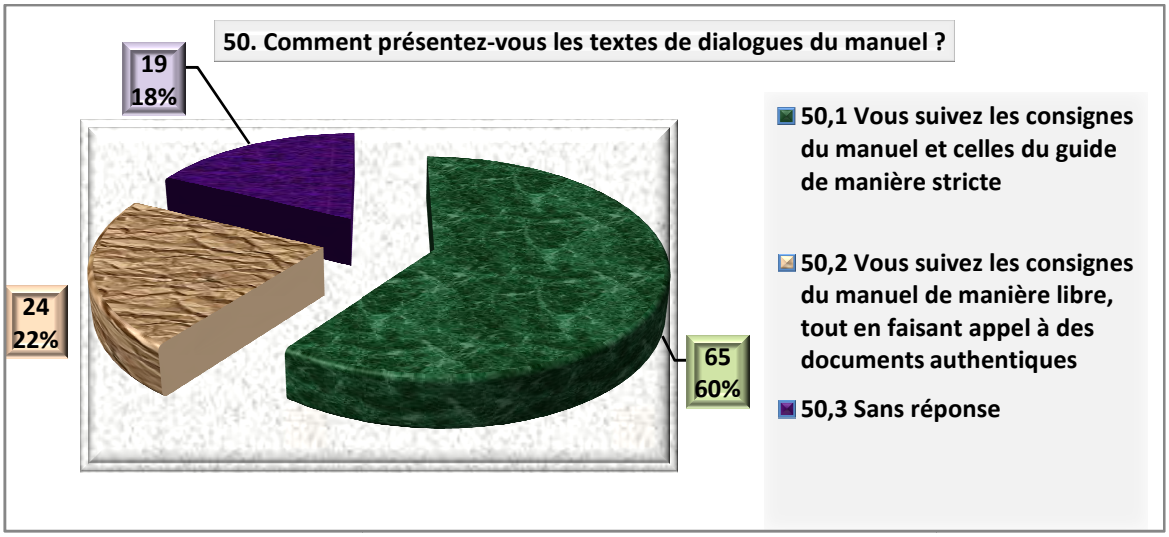


Figure 2.21 : Résultat n°23 relatif aux styles utilisés par les enseignants dans la classe

Selon ce résultat, la majorité des enseignants suivent les consignes du manuel de manière stricte. Alors que les autres donnent un rôle actif aux apprenants avec l'aide de ces supports. Mais la question qui se pose est de savoir si la confection du manuel est centrée sur une méthode qui favorise l'autonomie de l'apprenant.

Bien qu'il soit révisé et modifié le manuel scolaire est constamment montré du doigt. La raison est qu'il comporte de nombreuses anomalies et qu'il ne pourrait convenir ni au niveau des apprenants ni à leur milieu social. Nous présentons les observations sur les manuels scolaires :

L'observation des enseignants :

- Le manuel comporte certaines fautes d'orthographe, de grammaire et d'imprimerie.
- Toute modification du manuel doit être appliquée pour l'ensemble des écoles du pays.
- Le manuel n'est pas simplifié ni pour les apprenants, ni pour les enseignants.
- Nécessité de bien clarifier le manuel.
- Personne n'accorde d'importance au matériel didactique.
- Aucun débat n'a été engagé au sujet de la confection du manuel.

L'observation des apprenants :

- Les manuels d'arabe souffrent du manque de techniques de communication comme les illustrations.
- Les manuels souffrent de l'excès en poésie et textes littéraires sans grande importance pour la communication.
- Application à la lettre du manuel sans chercher à varier les méthodes.

Pour savoir qu'elle est la part de l'oral par rapport à l'écrit, nous avons posé la question suivante aux enseignants :

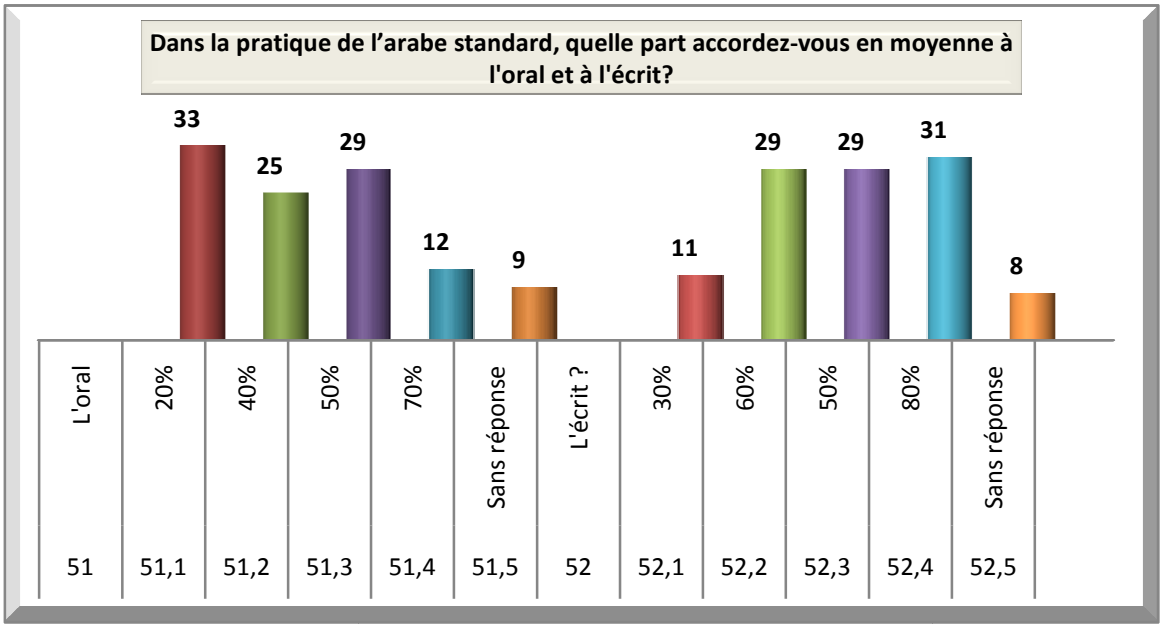


Figure 2.22 : Résultat n°24 concernant la pratique de l'oral par rapport à l'écrit

Il est clair que les enseignants accordent plus d'importance à l'écrit. Nous notons qu'il n'y a aucun emploi du temps déterminé dans le programme scolaire pour l'expression orale en arabe standard. Du fait qu'elle a été supprimée dans le nouveau programme[1], après avoir été une matière à part. Pour soutenir cette affirmation, nous avons posé la question suivante à l'enseignant:

> « Q. L'expression orale, est-elle bien présente dans le programme scolaire ?
>
> R. Non, tout dépend des efforts personnels des enseignants. En revanche, on trouve ce genre d'activité dans les études de textes. Par ailleurs, l'explication du cours et la participation des apprenants s'effectuent en arabe dialectal. Concernant l'expression écrite, il s'agit toujours d'une omniprésence de l'arabe standard. Je

[1] Voir le tableau du volume horaire (P.82)

> tiens à vous préciser qu'il n'existe pas d'expression écrite en arabe dialectal, et que tous les livres scolaires sont rédigés en arabe standard. » (Entretien 2005).

Bien que l'utilisation de l'oral en arabe standard ne soit pas très répandue dans les écoles libyennes, le texte écrit peut être l'un des moyens qui peut servir l'oral, puisque la relation entre les deux activités est étroite. Dans ce sens, on peut citer le paragraphe suivant :

> « Les capacités requises pour la compréhension de l'oral sont, pour la plupart d'entre elles, également pertinentes pour l'écrit. » MINISTERE FRANÇAIS DE L'EDUCATION (1998 :15)

Nous avons voulu savoir les procédures qu'ils utilisent pour permettre aux apprenants de mémoriser les dialogues. Nous leur avons posé la question suivante :

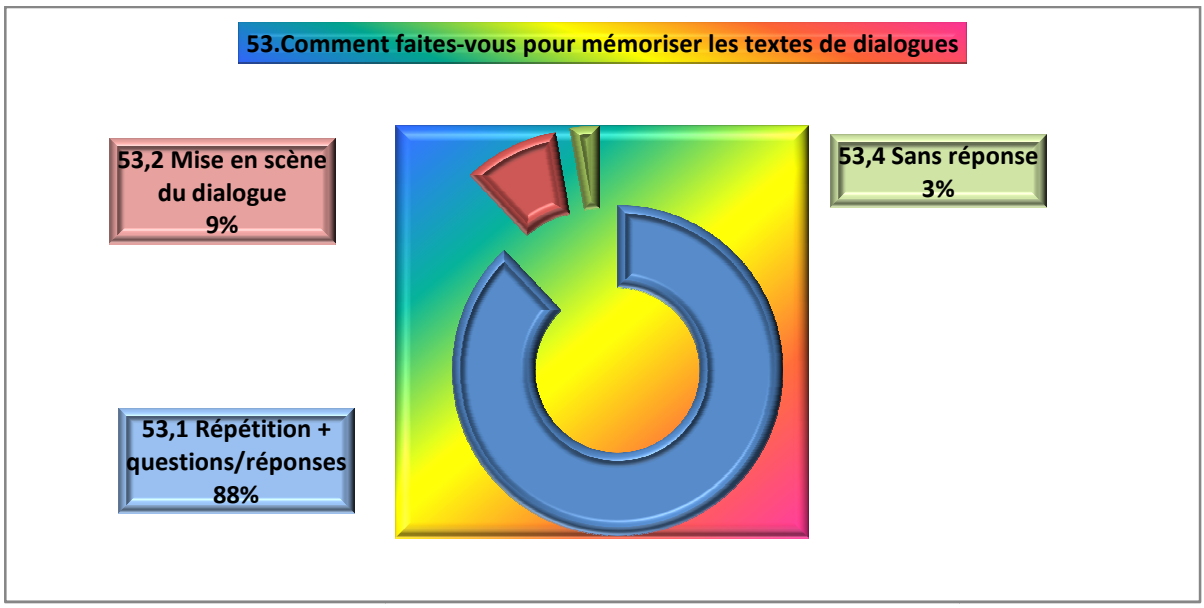


Figure 2.23 : Résultat n°25 décrivant les styles utilisés par les enseignants pour mémoriser les dialogues

Une grande partie des enseignants utilisent la méthode de la répétition par des questions/réponses. Peu sont ceux qui utilisent d'autres moyens, par exemple celui de la mise en scène de dialogues.

Toutes les activités sont utiles, quand l'apprenant y participe efficacement. LE MINISTERE FRANÇAIS DE L'EDUCATION (1998), dans son ouvrage *Arabe enseigné au collège* indique que l'enseignant devrait limiter son rôle à observer les apprenants en les aidant de temps à autre. En outre, on privilégie la prise de parole dans la communication, ce qui permettra une intervention minimale de l'enseignant.

Ceci encouragera les apprenants à mieux s'exprimer. Nous avons posé la question aux enseignants dans la figure suivante, pour connaître la méthode d'exploitation des textes de dialogues dans le processus d'enseignement :

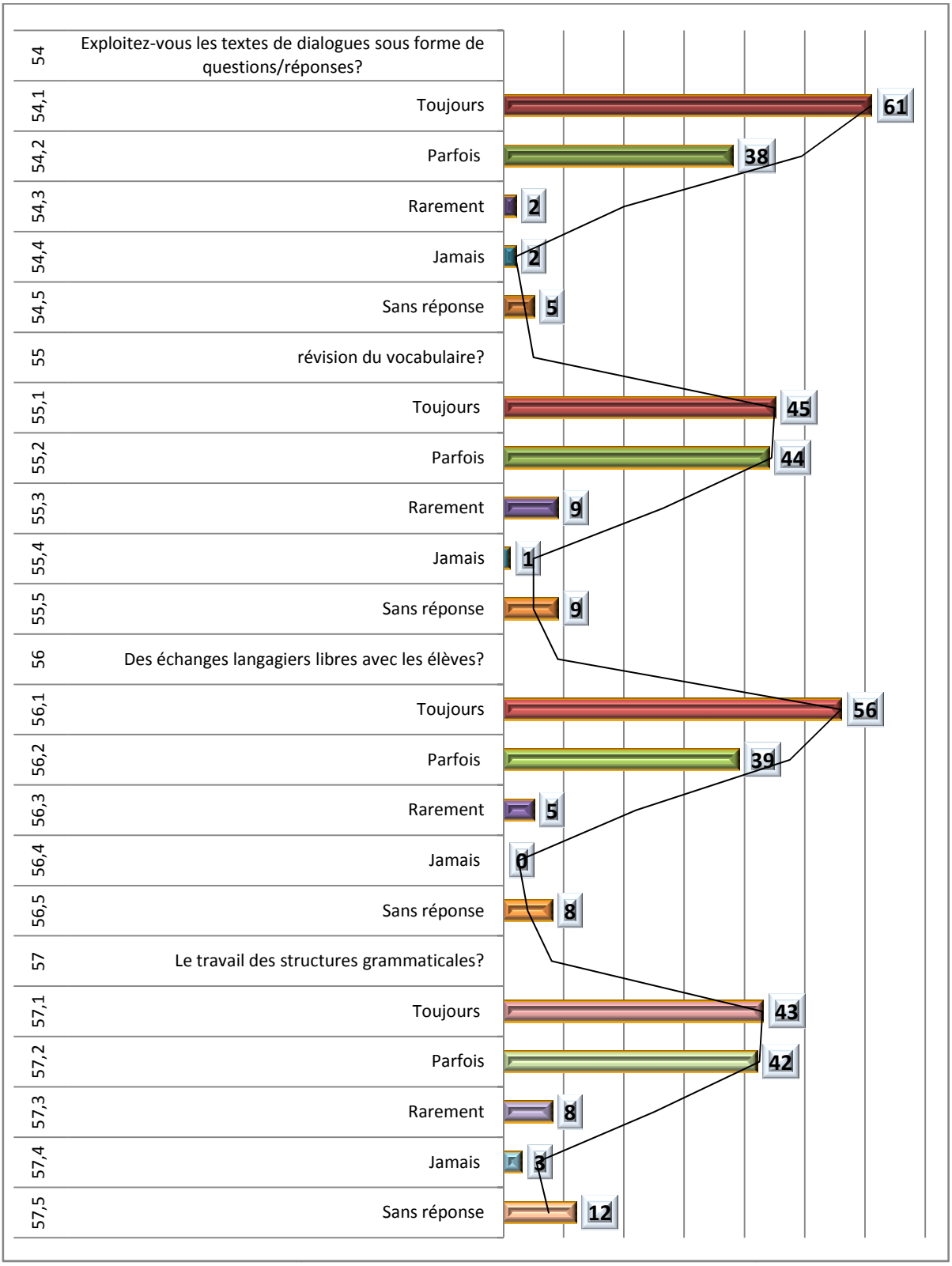


Figure 2.24 : Résultat n°26 décrivant les styles utilisés par les enseignants pour mémoriser les dialogues

56,4% des enseignants exploitent toujours les textes de dialogues par les questions réponses ; 35,1% d'entre eux le font parfois ; 1,8% rarement ; 1,8% jamais et 4,6% n'ont pas répondu.

41,6% des enseignants utilisent toujours les textes de dialogues pour la révision du vocabulaire ; 40,7% le font parfois ; 8,3% rarement ; 1% jamais et 8,3% n'ont pas répondu.

51,8% des enseignants exploitent toujours les textes de dialogues pour les interactions langagières avec les apprenants ; 36,1% le font parfois ; 4,6% rarement et 7,4% n'ont pas répondu.

39,8% des enseignants travaillent toujours sur les structures grammaticales à l'aide des textes de dialogues ; 38,8% le font parfois ; 7,4% rarement ; 2,7% jamais et 11,1% n'ont pas répondu.

Selon ce dernier résultat la plupart des enseignants interrogés, dans les choix proposés, ont répondu « toujours ». C'est-à-dire qu'ils exploitent le texte dans toutes les composantes de la langue. Mais cela ne signifie pas que les enseignants adoptent une méthode scientifique qui incite à une bonne participation des apprenants. En particulier dans l'entretien, les enseignants soulignent qu'il n'y a aucune activité organisée hors ou dans la classe pour faire une interactivité, un dialogue ou une conversation, entre apprenants. Et enseignants, et si c'est le cas, cela s'effectue en dialecte. Cette situation ne permet pas de faire une interaction entre les enseignants/apprenants et les apprenants eux mêmes.

Les enseignants doivent aider les apprenants à être dans des rôles actifs pour bien participer à l'enseignement/apprentissage, cette participation doit se passer par des activités pratiques et par des méthodes claires qui permettraient aux apprenants d'effectuer des simulations en contexte de communication réel en utilisant en l'occurrence l'arabe standard.

M. AL-SAYAD (1987 :172) indique que l'enseignant choisit les questions, et en détermine l'orientation des réponses. Ce qui lui donne un rôle principal qui limite l'autonomie de l'apprenant alors que le but final est de permettre à l'apprenant de mieux s'exprimer en arabe.

Pour assimiler le contenu de la leçon, il faudrait l'accomplissement de plusieurs éléments. Un programme d'études devrait refléter des buts réalistes adaptés aux besoins des

apprenants. Ici, le programme scolaire doit être conforme aux capacités des apprenants, et l'enseignant peut en faire un outil flexible pour atteindre l'objectif de la leçon.

Cela stimulera les apprenants à suivre la langue. La question est posée aux enseignants, existe-t-il des problèmes lors de l'acquisition du contenu des cours ? La figure suivante montre les réponses :

Figure 2.25 : Résultat n°27 relatif à l'acquisition du contenu des cours

18,5% des enseignants pensent que l'acquisition du contenu des cours poserait des problèmes alors que 6,4% n'ont pas répondu. Mais cela ne signifie pas que les autres enseignants qui représentent 75% sont satisfaits par l'acquisition du contenu des cours. La plupart des enseignants ont répondu à la deuxième partie de la question lorsqu'ils ont indiqué

les causes variées qui provoquent des problèmes d'acquisition du contenu des cours. Une enseignante nous explique comment elle poursuit son cours :

> « L'enseignant s'intéresse à la transmission de l'information à l'apprenant sans prendre en compte l'efficacité des méthodes qui leur permet une bonne réception et une bonne mémorisation de l'information. Face au contenu des cours, l'apprenant manifeste un objectif majeur, celui d'obtenir une bonne note pour réussir son cursus scolaire. » (Entretien 2005).

Les autres enseignants qui ont assisté avec nous à cet entretien, sont d'accord avec l'avis de cette enseignante.

Nous avons voulu par la figure qui suit, savoir quelles méthodes sont utilisées pour vérifier si les textes ou dialogues ont bien été mémorisés. Les réponses sont les suivantes :

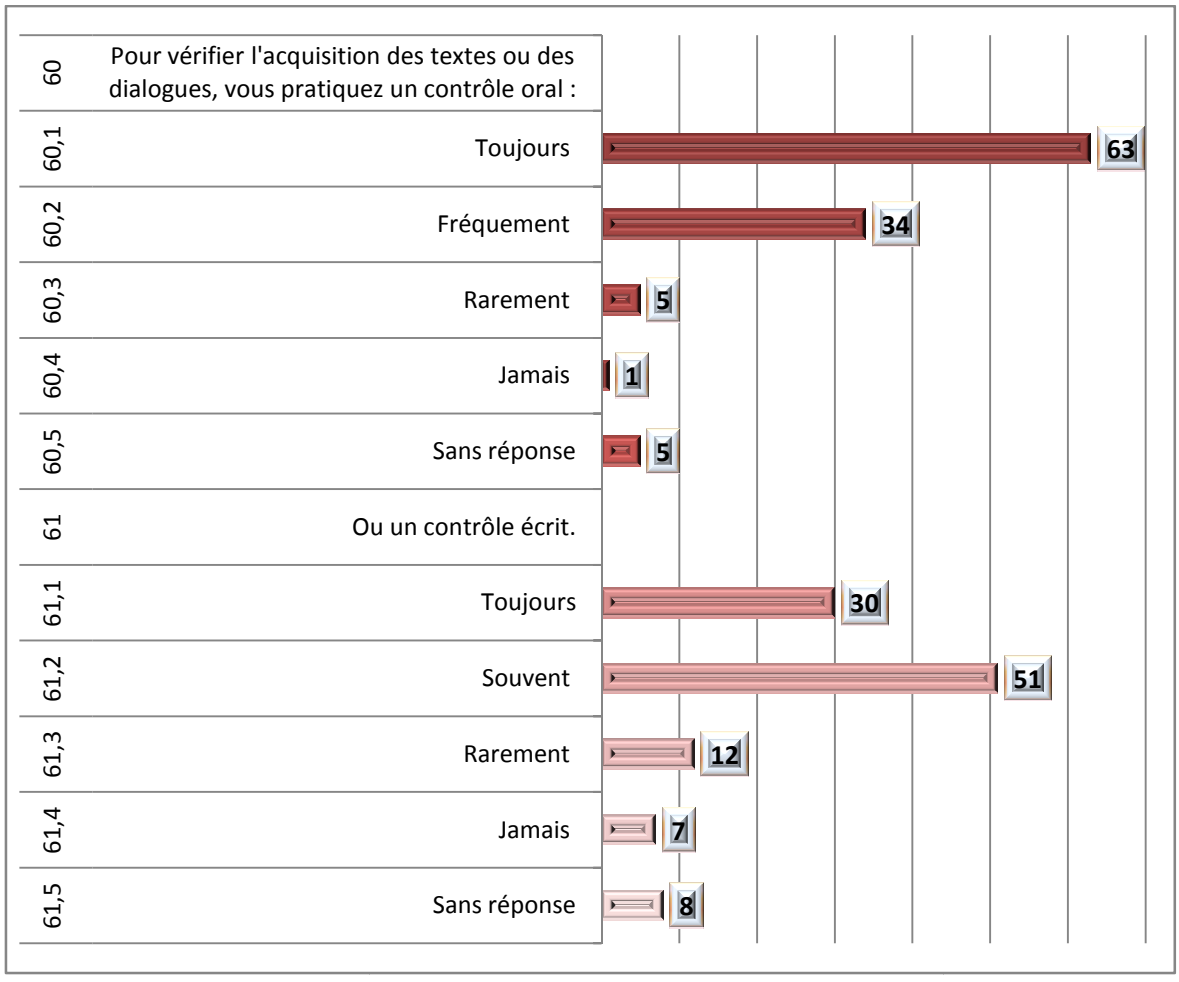


Figure 2.26 : Résultat n°28 décrivant la méthode utilisée par les enseignants

89,8% des enseignants recourent fréquemment au contrôle oral pour vérifier l'acquisition des textes et des dialogues tandis que 5,5% ne le font que rarement ou jamais. Les enseignants qui n'ont pas répondu sont 4,6%.

Le contrôle écrit est effectué par 75% des enseignants, 13,8% d'entre eux ne le font que rarement ou jamais. Par ailleurs, 7,4% des enseignants n'ont pas répondu à cette question.

Bien que l'enseignant fasse preuve d'équilibre dans l'utilisation de l'oral et de l'écrit dans la vérification de l'acquisition des textes et des dialogues selon l'analyse ci-dessus, cela ne signifie pas qu'il le fait en se basant sur une méthode claire. La question reste posée : est-ce que cette méthode conduit les apprenants à communiquer en arabe standard ? A notre avis, ce contrôle est fait uniquement pour vérifier le niveau de compréhension des cours par les apprenants. Par ce fait, l'enseignant n'effectue cette activité qu'à travers des questions/réponses. Une enseignante a confirmé cette réalité lorsqu'elle a dit :

> « Lors de la séance suivante, pour rappel, mais aussi pour savoir si mes apprenants ont assimilé le contenu de la dernière leçon, je leur pose des questions en rapportant de nouveaux exemples qui ne sont pas dans le manuel. » (Entretien 2005).

Afin de confirmer nos propos, nous avons posé une question pour savoir comment les enseignants stimulent les apprenants en classe:

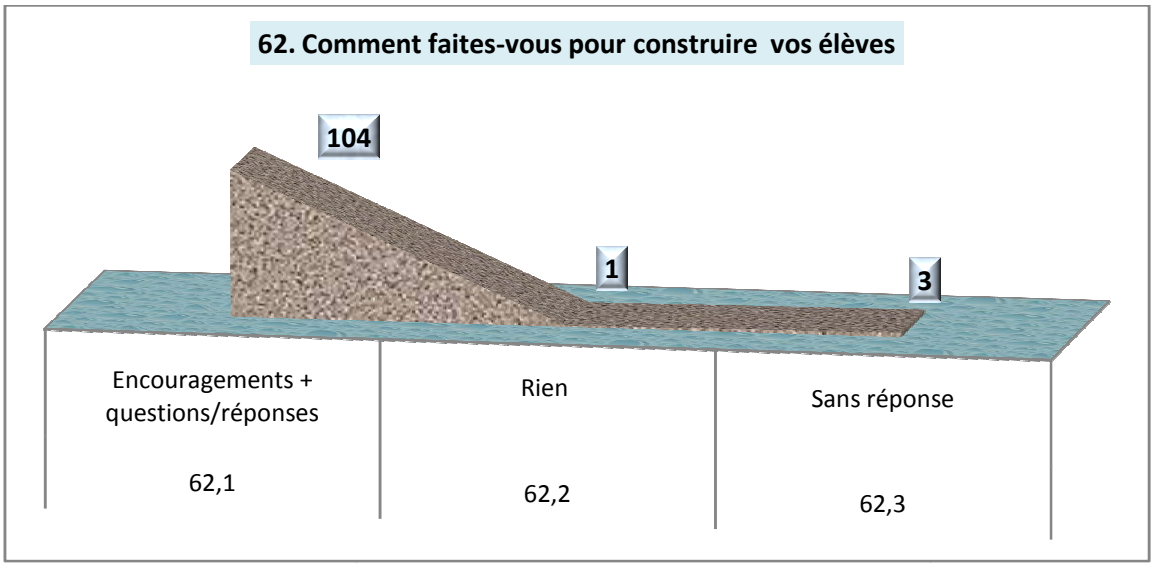


Figure 2.27 : Résultat n°29 concernant la stimulation des apprenants en classe

Pour stimuler les apprenants, 96,2% des enseignants interrogés ont choisi l'encouragement par les questions/réponses.

Cependant, ce procédé repose essentiellement sur le rôle de l'enseignant qui choisit les questions et identifie les réponses. Pour cela, cette action n'est dirigée habituellement que vers des apprenants qui ne participent pas effectivement aux échanges dans le cours. Il lui est donc, loisible d'avoir rapidement la réponse.

L'étude d'I. CHARANI (1981 :38) fait apparaître la principale cause des difficultés que rencontre l'enseignant : c'est le manque de supports didactiques. C'est ce qui explique que l'enseignant ne se base que sur le programme scolaire.

Pour savoir si l'enseignant rencontre actuellement des difficultés dans l'enseignement/ apprentissage, nous avons posé cette question dans la figure suivante:

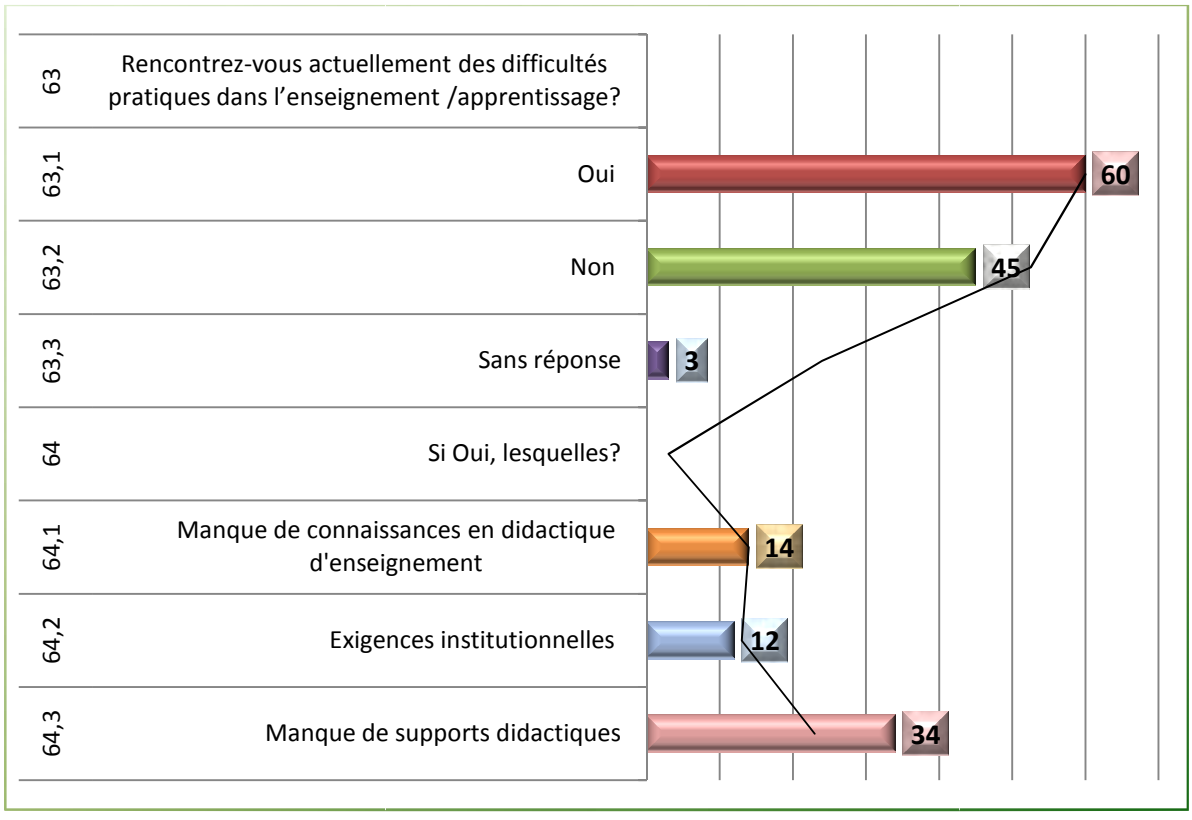


Figure 2.28 : Résultat n°30 décrivant les difficultés dans la pratique de l'enseignement

Les enseignants disent rencontrer des difficultés, aujourd'hui, dans leur fonction à raison de 55,5%, tandis que 41,6% d'entre eux, déclarent que non, 2,7 n'ont pas répondu. Ces enseignants se plaignent dans plupart des cas, du manque de supports didactiques, de leur propre faiblesse en didactique et des exigences institutionnelles.

Nous avons sollicité l'avis personnel des enseignants sur le contenu du programme de l'enseignement dans la figure qui suit :

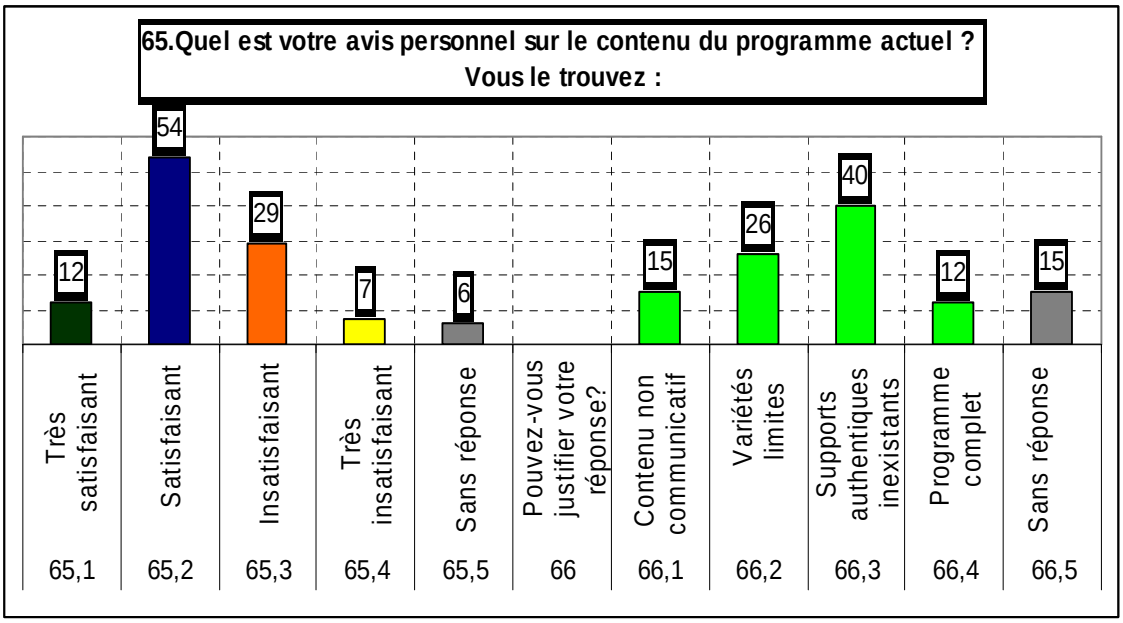


Figure 2.29 : Résultat n°31 présentant les avis des enseignants sur le contenu du programme de l'enseignement

A priori la majorité des interrogés semble satisfaite du contenu du programme à 61,1%, mais ils se plaignent du manque de supports authentiques, du manque de variété dans le contenu non communicatif. Dans la réalité du système éducatif libyen, la plupart des enseignants critiquent le programme. Ils déplorent en l'occurrence la non pertinence du programme pour les apprenants, au manuel mal organisé, à la faible formation des enseignants, et à la faiblesse du niveau des apprenants.

Nous avons voulu approfondir cette critique et pour cela, nous leur avons posé une question subsidiaire qui est la suivante :

67. Avez-vous d'autres commentaires à rajouter sur le programme ?

Nous avons résumé ces critiques, en 5 thèmes principaux:

Carences concernant le temps :

- Le temps consacré à cette matière n'est pas suffisant.
- Disparité entre la capacité d'enseignement et le temps nécessaire pour chaque leçon.

- Les horaires ne conviennent pas au contenu du programme.
- Le non respect des horaires fixés pour chaque matière.
- Les cours sont trop longs pour être compréhensibles.

Le niveau des apprenants :

- Le programme est trop élevé pour la compréhension des apprenants et ne peut convenir à leurs capacités. Il n'est pas adapté au niveau culturel des apprenants.
- Nécessité d'accorder plus d'importance aux premières classes du cycle préparatoire.
- Régler les différences de niveaux entre les apprenants.
- Manque de motivation des apprenants et absence d'exercices oraux, (2 occurrences).
- Non respect des différences de capacité et de niveau chez les apprenants, (2 occurrences).
- Les sujets ne conviennent pas aux apprenants.
- Faiblesse de la compréhension des apprenants.
- Difficulté de certaines questions par rapport au niveau des apprenants, (2 occurrences).

L'organisation du manuel :

- Nombreuses modifications dans le programme pendant l'année scolaire en cours, (2 occurrences).
- Modification excessive du programme, surtout dans les dernières années.
- Manque d'ordre logique dans les cours de grammaire, (2 occurrences).
- Trop de règles et de justifications.
- La faiblesse du programme étudié par l'enseignant en formation lui-même, avant de devenir enseignant officiellement.
- Organiser l'enseignement en allant du détail vers le général.
- Manque de préparation du programme, (2 occurrences).
- Le programme ne tient pas compte de la culture diffusée par les médias, (2 occurrences).
- La nécessité de réorganiser les programmes, notamment les sujets d'application comme les figures de style.
- Le programme n'est pas varié.
- Existence des erreurs de grammaire dans le programme.

- Répétition des sujets de grammaire sur plusieurs années.
- Mise à jour du programme chaque année.
- Ressemblances de leçons et absence de biographies.
- Mauvaise confection du manuel scolaire.

Carences didactiques

- Insuffisance des cours de grammaire, ainsi que des exemples et de la discussion.
- Manque de règles précises pour le vocabulaire du programme.
- Rareté de textes littéraires.
- Il existe trop de sujets à traiter.
- Certains thèmes ne sont plus désuets tant pour la lecture que pour les textes.
- Le contenu du programme est trop abondant.
- La langue utilisée dans le programme n'est pas suffisamment utilisée pour faire comprendre les apprenants, (2 occurrences).
- Le programme a toujours besoin de développement.
- Redondance de certains sujets dans le programme, (3 occurrences).
- Inadéquation logique entre les sujets du programme.
- Faire apprendre dans le primaire les mots d'après l'image et non d'après l'alphabet.
- Certains sujets aux examens n’ont pas été étudiés en classe.
- Prédominance des poèmes, maximes et proverbes.
- Supprimer certaines parties de la grammaire qui sont difficiles pour les futurs enseignants à l'Université.
- Manque de cahiers d'écriture et d'activités linguistiques, (2 occurrences).
- Manque d’activités théâtrales dans les écoles.
- On déplore la suppression de certains sujets ou cours sur les figures de style.
- Ambiguïté dans les textes littéraires.
- Dans le préparatoire, les carences se manifestent dans la condensation des sujets grammaticaux, (2 occurrences).
- Redondance de nombreuses questions dans les leçons proposées pour la discussion.
- Certains termes ne sont pas clairs et sont difficilement assimilables dans la lecture et les textes.
- Les textes à étudier ne sont pas bien choisis pour le but assigné.

Carences de formation

- Faiblesse du niveau des enseignants.
- Recourir à des enseignants compétents et expérimentés.

Certains enseignants souhaitent cependant participer à la révision du programme pour trouver des solutions à toutes ces carences. Il y en a d'autres qui ne se sentent pas aptes à cela, mais ils proposent quand même quelques suggestions pour l'amélioration du programme.

Nous avons posé la question suivante pour connaître le degré de motivation des apprenants quant à l'apprentissage de l'arabe standard. Il ressort que:

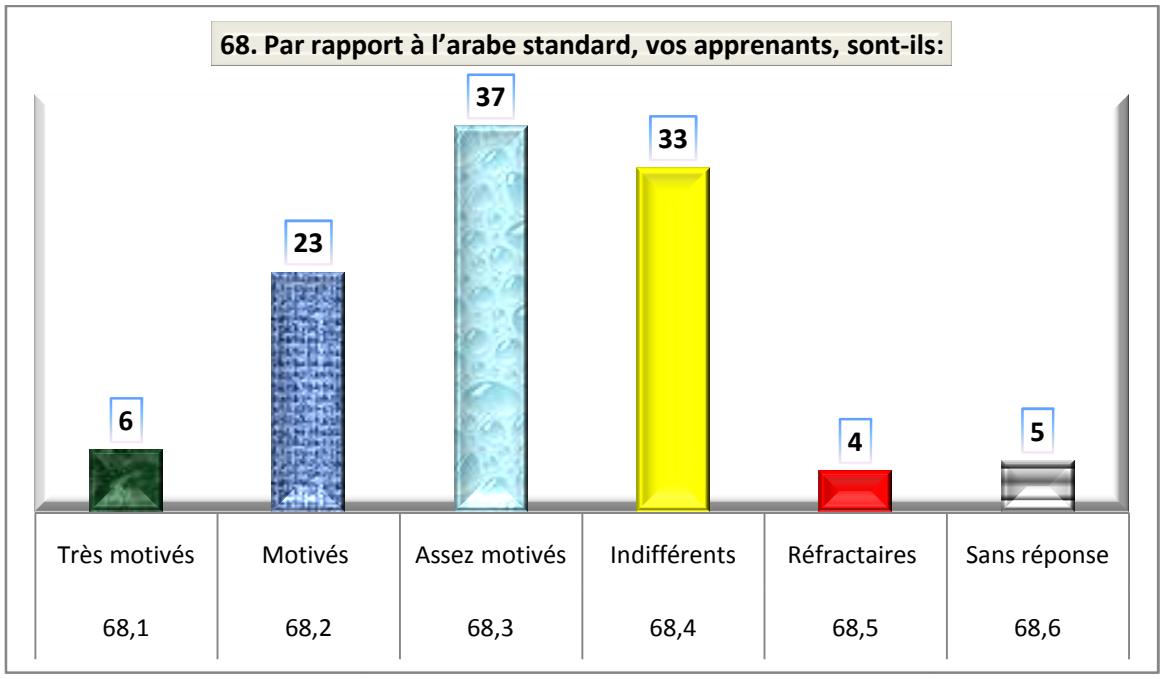


Figure 2.30 : Résultat n°32 relatif à la motivation des apprenants pour l'arabe standard

61,1% des enseignants pensent que les apprenants sont motivés pour apprendre l'arabe standard, 34,2% d'entre eux sont indifférents à la limite réfractaire.

En ce qui concerne les apprenants non motivés, il est clair qu'ils se plaignent dans certaines matières d'arabe, par exemple dans la grammaire. Nous citons le témoignage d'un apprenant à ce sujet:

« Q. Comment trouvez-vous votre niveau d'apprentissage de l'arabe ?

R. Je n'aime pas la matière de la grammaire arabe».

L’enseignement des autres matières en langue arabe peut contribuer à la consolidation de l’arabe car, il facilitera la tache pour son apprentissage et habituera plus les apprenants à la pratiquer. I. CHARANI (1981 :56) fait ressortir dans son étude, un rapport de 56% des enseignants qui recourent à l’enseignement des autres matières en arabe standard pour justement généraliser cette pratique.

Nous posons cette question aux enseignants pour connaître leur point de vue sur l’enseignement des autres matières en arabe:

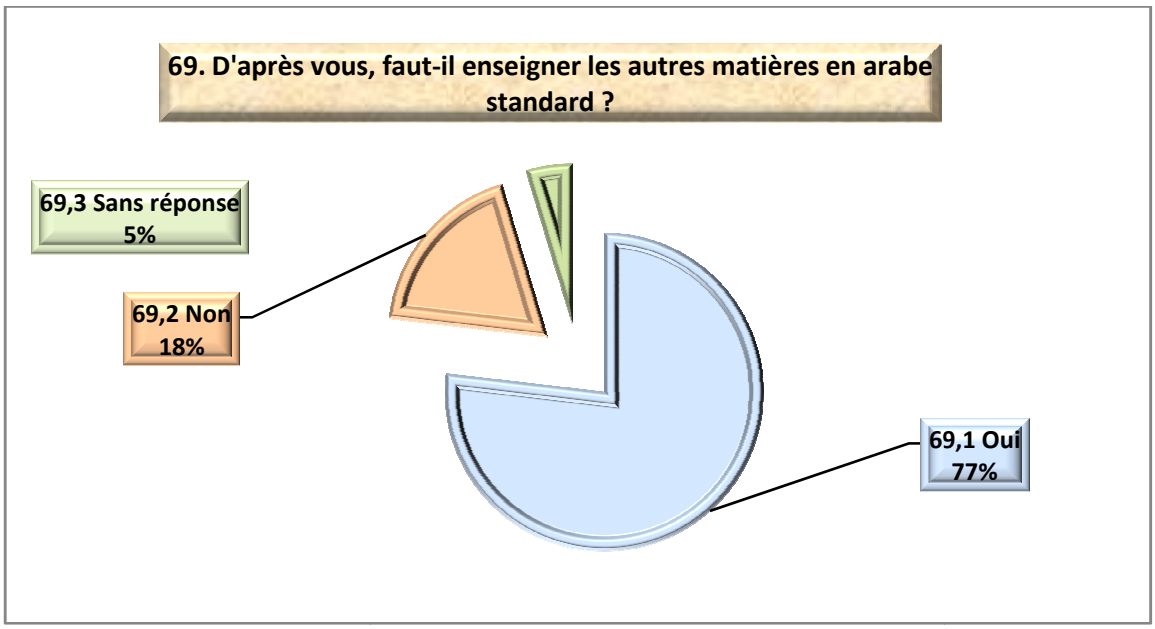


Figure 2.31 : Résultat n°33 présentant les avis des enseignants relatifs à l’enseignement des autres matières en arabe standard

Dans ce résultat, la plupart des enseignants pensent que l’on doit enseigner les autres matières en arabe standard. Même si le standard n’est pas la langue maternelle des élèves arabophones, on peut difficilement comparer la situation de ces élèves avec celle, par exemple, d’élèves français apprenant l’histoire ou les mathématiques en anglais ou en allemand (projets DNL ou EMILE).

1.2.8. Rôle des nouvelles technologies

Depuis leur apparition, les nouvelles technologies de la langue parlée ou écrite, selon M. CHAWK (2003), jouent un rôle important dans les enjeux économiques et scientifiques

sur le plan mondial. Selon L. PORCHER (2006 :191) : « La concentration sur l'apprenant amène nécessairement à proposer plusieurs voies d'apprentissage, et, compte tenu de la diversité de nos rapports aux médias, un tel choix s'impose ici: celui d'une pluralité des démarches pédagogiques aptes à conduire au même objectif.» En effet, grâce à l'utilisation d'Internet qui véhicule des informations inestimables diffusées par toutes les langues du monde, de multiples applications sont apparues pour traiter cette masse d'information. Cette nouvelle technologie s'est avérée être un outil indispensable dans l'apprentissage de la langue. Dans ce sens F. DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES, indiquent :

> «Les possibilités offertes par les TIC peuvent être précieuses. Encore conviendra-t-il de relier leur introduction à des hypothèses et des références théoriques et méthodologiques mûrement réfléchies. On pourra peut-être alors rêver à un passage harmonieux de la théorie à la pratique ; recherche-action et TIC offrant à l'apprenant un environnement d'apprentissage riche et cohérent. » F. DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES (2005 :18)

C'est pourquoi nous souhaitons consacrer un chapitre de la troisième partie qui mettra l'accent sur l'application de cette technologie moderne pour l'enseignement/apprentissage de l'arabe.

Pour savoir le degré d'utilisation par les enseignants des nouvelles technologies, nous leur avons posé la question suivante :

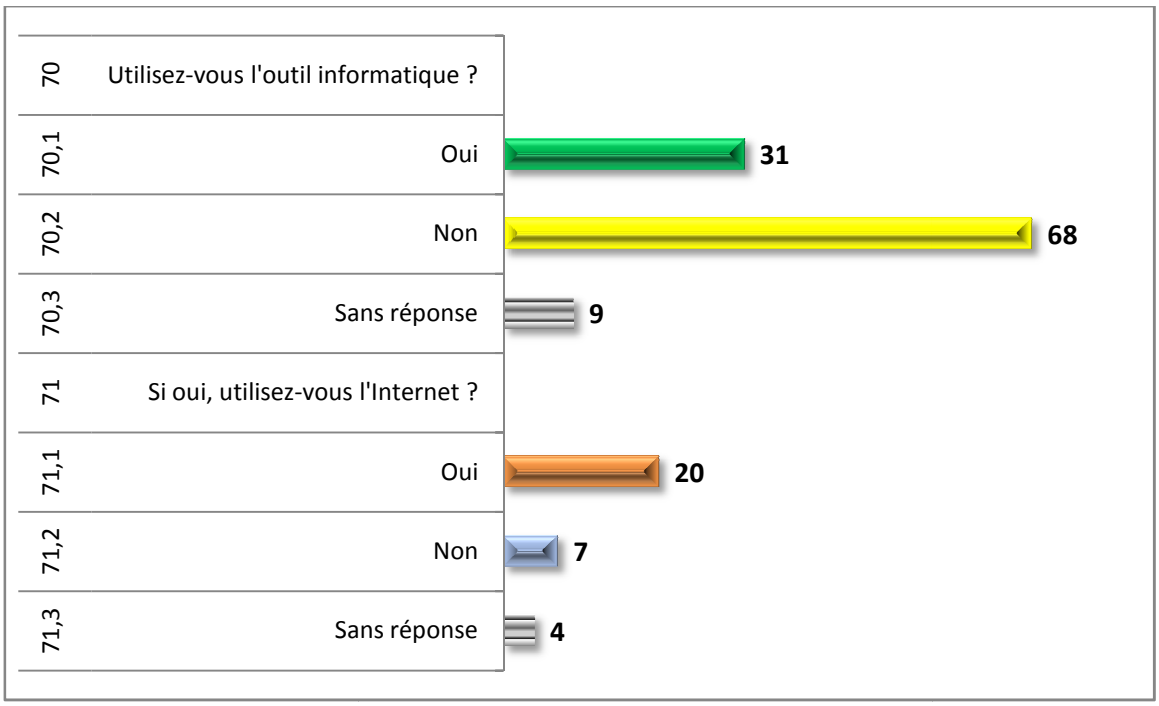


Figure 2.32 : Résultat n°34 relatif à l'utilisation des nouvelles technologies

62,9% des enseignants n'ont pas accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement/apprentissage. 28,7% d'entre eux y ont accès et 8,3% n'ont pas répondu. Parmi ceux qui utilisent l'outil informatique, seulement 64,5% ont accès à Internet.

2. Résultats et analyse de l'enquête concernant les apprenants

2.1. Résultats de l'enquête

	GENERALITES	
N° de la question	**Questions posées aux apprenants**	Nombre de réponses
1	**Date de naissance :**	
1/1	1985	15
1/2	1986	21
1/3	1987	25
1/4	1988	35
1/5	1989	30
2	**Sexe :**	
2/1	Masculin	43
2/2	Féminin	83
3	**Dans quelle classe du cycle secondaire êtes-vous ?**	
3/1	1ère	10
3/2	2ème	57
3/3	3ème	30
3/4	4ème	29
4	**Quel est le niveau scolaire de votre père ?**	

4/1	Supérieur au bac	68
4/2	Bac	22
4/3	Inférieur au bac	20
4/4	Sans diplôme	16
5	Quelle est sa profession ?	
5/1	Actif	98
5/2	Inactif	28
6	**Quel est le niveau scolaire de votre mère ?**	
6/1	Supérieur au bac	26
6/2	Bac	18
6/3	Inférieur au bac	35
6/4	Sans diplôme	47
7	Quelle est sa profession ?	
7/1	Active	31
7/2	Inactive	95
	PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT	
8	**Selon vous, l'enseignement/apprentissage de l'arabe vous paraît:**	
8/1	Très suffisant ?	23
8/2	Suffisant ?	33
8/3	Moyen ?	53
8/4	Insuffisant ?	8
8/5	Très insuffisant ?	9
9	**Si vous choisissez les deux premières réponses, pouvez-vous justifier vos réponses:**	
9/1	Du fait de l'enseignant ?	41
9/2	Du fait des activités pédagogiques ?	0
9/3	Sans réponse	15
10	**Que pensez-vous de l'apprentissage de la grammaire ?**	
10/1	Très satisfaisant	14

10/2	Satisfaisant	41
10/3	Moyen	49
10/4	Insatisfaisant	11
10/5	Très insatisfaisant	11
11	**De la phonétique et de la prononciation ?**	
11/1	Très satisfaisant	49
11/2	Satisfaisant	28
11/3	Moyen	28
11/4	Insatisfaisant	12
11/5	Très insatisfaisant	9
12	**De la dictée ?**	
12/1	Très satisfaisant	46
12/2	Satisfaisant	50
12/3	Moyen	21
12/4	Insatisfaisant	4
12/5	Très insatisfaisant	5
13	**De la lecture ?**	
13/1	Très satisfaisant	55
13/2	Satisfaisant	41
13/3	Moyen	19
13/4	Insatisfaisant	7
13/5	Très insatisfaisant	4
14	**Des échanges langagiers de type communicatif ?**	
14/1	Très satisfaisant	28
14/2	Satisfaisant	35
14/3	Moyen	44
14/4	Insatisfaisant	8
14/5	Très insatisfaisant	11

15	**Avez-vous des difficultés en arabe standard au niveau de l'oral ?**	
15/1	Beaucoup	16
15/2	Peu	60
15/3	Très peu	24
15/4	Pas du tout	26
16	**Avez-vous des difficultés en arabe standard au niveau de l'écrit ?**	
16/1	Beaucoup	15
16/2	Peu	43
16/3	Très peu	25
16/4	Pas du tout	43
17	**Avez-vous des difficultés en arabe standard au niveau de la lecture ?**	
17/1	Beaucoup	15
17/2	Peu	35
17/3	Très peu	30
17/4	Pas du tout	46
18	**Comment est votre participation aux cours de l’arabe?**	
18/1	J'interviens pour poser des questions	27
18/2	J'interviens pour donner mon avis	30
18/3	Je réponds aux questions posées par l'enseignant	71
18/4	Je prends des notes sans régir	5
18/5	Autre participation	16
19	**Lors de votre participation aux cours, parlez-vous :**	
19/1	En arabe standard?	22
19/2	Ou en dialecte?	99
19/3	Les deux	5
20	**Pouvez-vous justifier votre réponse (précédente)**	
20/1	Facilité de compréhension et de réaction.	42
20/2	Enseignement en dialecte.	31

20/3	Amour du standard.	0
20/4	Ambiance école.	6
20/5	Niveau d'enseignement insuffisant.	13
20/6	Difficile.	12
20/7	Réponse obligatoire en arabe standard.	2
20/8	Non appris pendant l'enfance.	10
20/9	Bon perfectionnement en arabe standard.	10
21	**Souhaiteriez-vous une amélioration des méthodes de l'enseignement /apprentissage de l'arabe standard ?**	
21/1	Oui	109
21/2	Non	17
22	**Si oui, dans quel(s) domaine(s) ?**	
22/1	Des capacités didactiques de l'enseignant	76
22/2	Des supports didactiques et techniques	90
22/3	Domaines du développement de l'arabe	85
	LA TECHNOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE	
23	Utilisez-vous l'ordinateur pour vos études.	
23/1	Oui	22
23/2	Non	104
24	**Si oui vous utilisez l'Internet pour vos études?**	
24/1	Oui	7
24/2	Non	15

Tableau 2.5 : Résultats n°35 présentant les résultats de l'enquête sur les apprenants

2.2. Analyse de l'enquête

2.2.1. Généralités

Selon N. BERTHIER (2006), les critères de sexe, d'âge et le nombre d'année scolaire des interrogés sont très importants pour analyser le questionnaire, car ils donnent des indications utiles sur la variété du groupe visé. Nous avons ainsi mené notre enquête auprès de 126 apprenants.

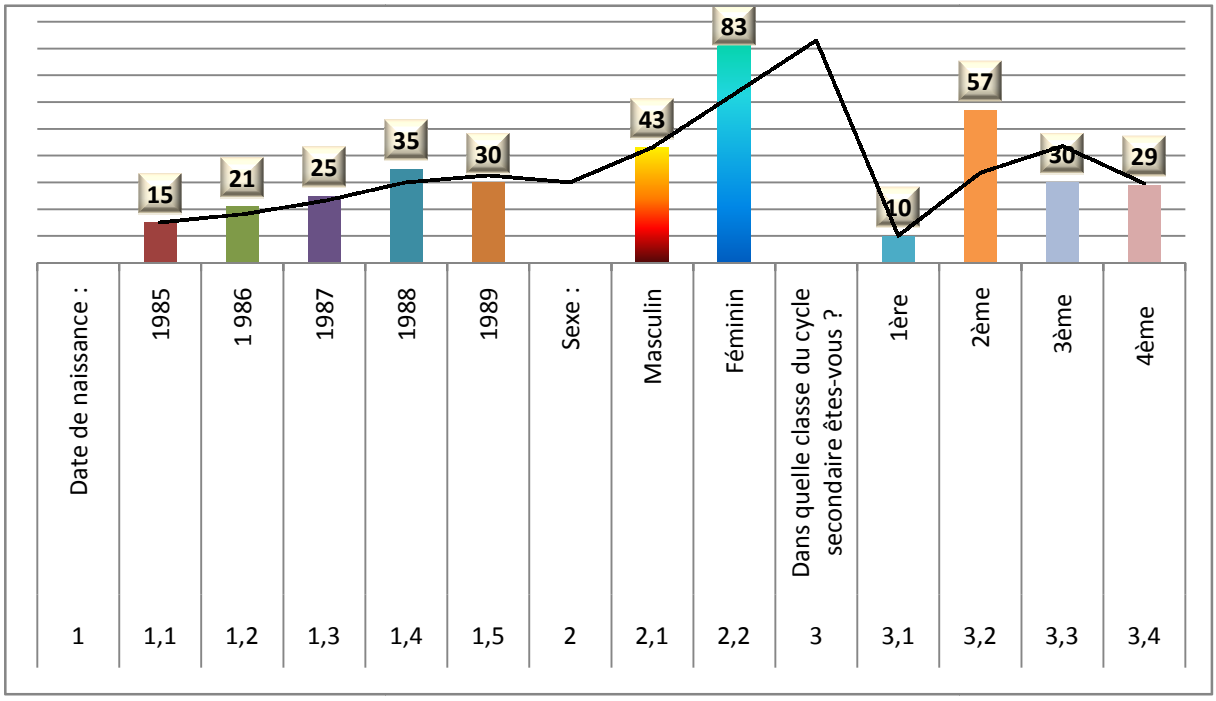


Figure 2.33 : Résultat n°36 relatif aux renseignements généraux propres aux apprenants

Selon ce résultat, il apparaît que les âges des apprenants correspondent aux étapes du secondaire et que la majorité de ces apprenants sont de sexe féminin à 66% et 34 % de sexe masculin. En ce qui concerne le cycle secondaire spécifique, il s'échelonnait sur quatre ans selon le système de 2003 à 2006 et nous rappelons que notre étude a été faite en 2005. Actuellement, comme nous l'avons évoqué dans la première partie, ce système a été réduit d'une année et dure désormais trois ans.

Nous pensons que le niveau social des apprenants, le niveau d'étude des leurs parents et les professions de ces derniers sont des facteurs qui peuvent avoir une influence sur le niveau linguistique des apprenants. C'est pourquoi nous avons posé les questions suivantes :

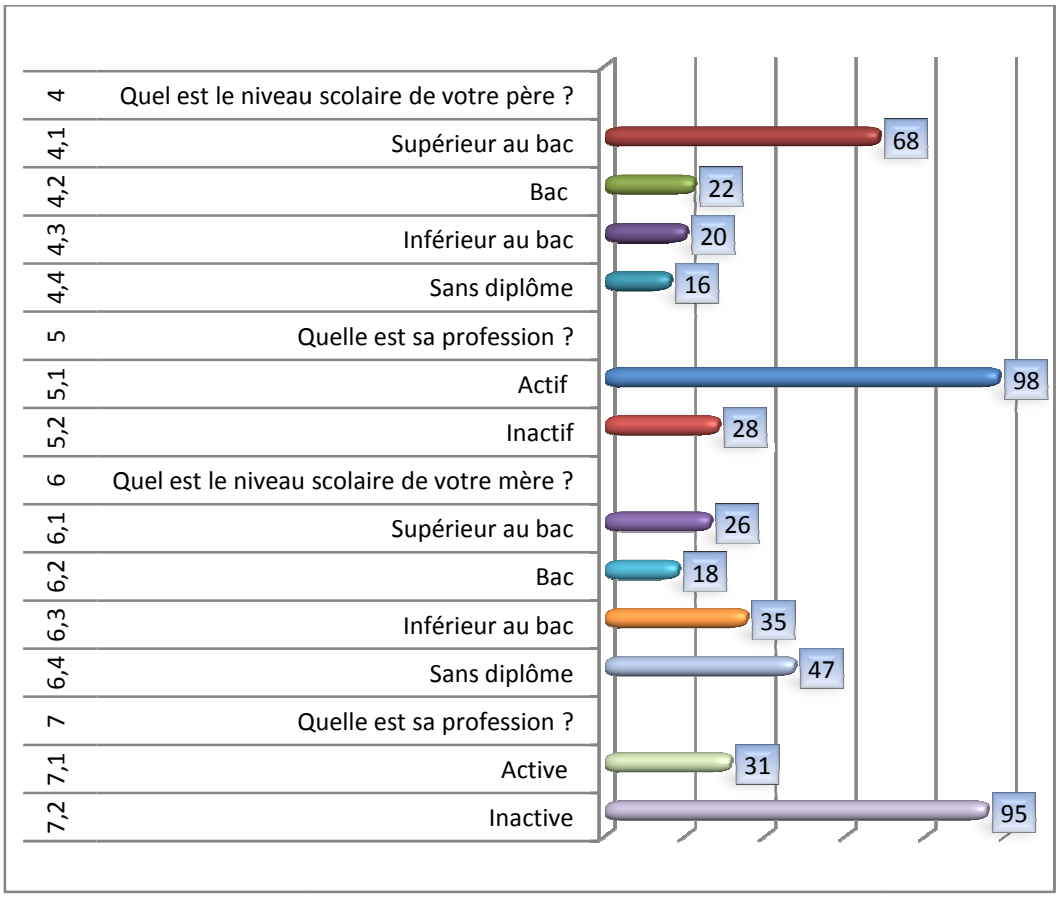


Figure 2.34 : Résultat n°37 relatif aux renseignements généraux propres aux parents des apprenants

D'après ce résultat, le niveau d'étude de la plupart des parents est acceptable. Cela sous entend qu'ils ont déjà étudié l'arabe, même s'ils parlent le dialecte au quotidien.

Le milieu socio-économique et le niveau d'étude élevé des parents devraient normalement favoriser l'apprentissage des enfants. Cependant, nous constatons que l'implication des parents dans le processus d'apprentissage est faible ; c'est-à-dire que la collaboration école/parent est quasi inexistante. Une enseignante à qui nous avons posé la question, nous a dit:

> Q. « Pensez-vous que les parents font des efforts pour motiver leurs enfants à apprendre l'arabe?
>
> R. Non ! La rémunération des enseignants est trop faible. Donc les parents encouragent leurs enfants à envisager un autre métier bien rémunéré. » (Entretien 2005).

Selon l'étude de I. CHARANI (1981 :58), 58% des enseignants interrogés attestent qu'il n'y a aucune coopération entre eux et les parents.

2.2.2. Pratique de l'enseignement

Il est possible d'étudier et de maîtriser une langue quel que soit son degré de difficulté et de complexité, tant qu'il y a une méthode éducative efficace. Pour recueillir l'avis des apprenants sur l'enseignement/apprentissage de l'arabe, nous leur avons posé la question suivante:

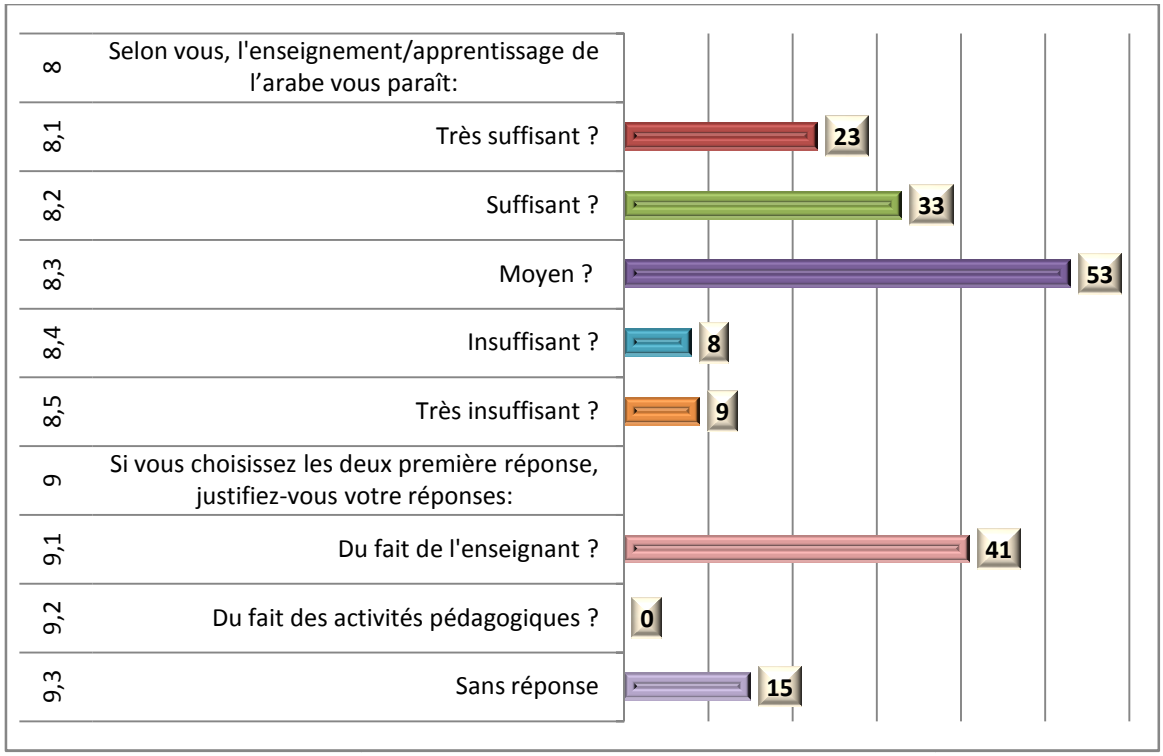


Figure 2.35 : Résultat n°38 relatif à la pratique de l'enseignement perçue par les élèves

Ce résultat indique que 44,4% des apprenants se disent satisfaits ou très satisfaits de l'enseignement de l'arabe. 42% des apprenants se disent moyennement satisfaits alors que 13,4 trouvent l'enseignement peu satisfaisant ou très insatisfaisant. Cela nous amène à une autre question. Est-ce que ce sentiment de satisfaction est dû aux enseignants, ou à la méthode pédagogique utilisée ?

Les apprenants satisfaits avancent le rôle positif de leurs enseignants dans le processus d'apprentissage. Les activités pédagogiques n'ont pas été citées. En tout cas, le résultat de l'enquête démontre le rôle déterminant de l'enseignant dans le processus d'apprentissage. A cet effet, nous avons posé une question à une étudiante :

> Q. « Existe-t-il des activités interactives permettant l'échange entre apprenants et enseignants, notamment en grammaire et étude de textes, etc. »

R. « Ces méthodes pédagogiques sont rarement utilisées. Ce qui est appliqué, c'est le cours magistral!» (Entretien 2005).

Nous avons posé les questions suivantes aux apprenants pour une auto-évaluation sur leurs compétences relatives aux cinq aptitudes. Nous avons obtenu les résultats suivants :

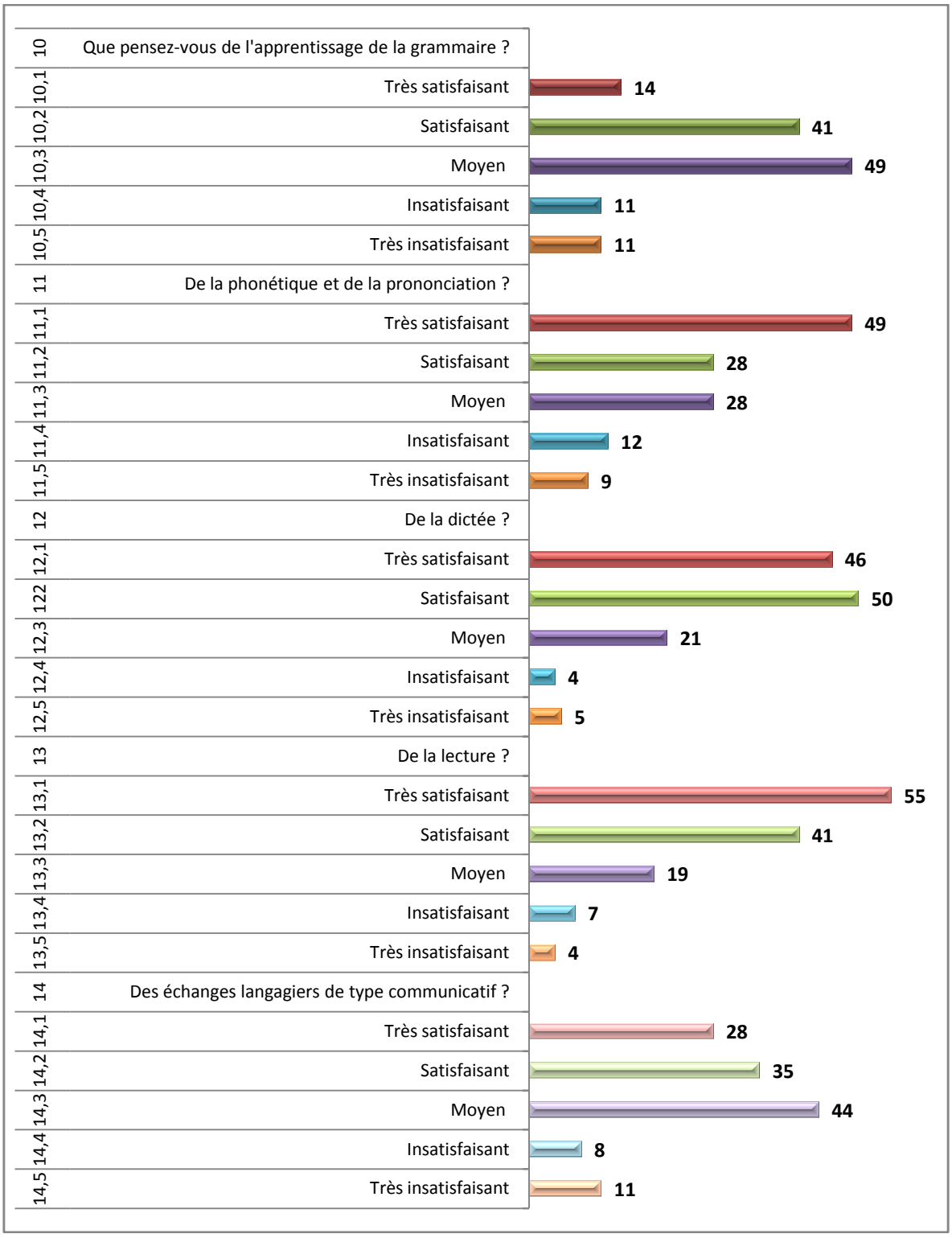


Figure 2.36 : Résultat n°39 concernant les compétences des apprenants relatives aux cinq aptitudes

Ce résultat semble ne refléter la réalité et ce décalage peut s'expliquer de deux façons : soit les apprenants n'ont pas bien compris les questions, soit ils craignaient de se voir exposés à des sanctions. On peut noter aussi que certains étaient gênés de paraîtres faibles vis-à-vis de leurs camarades. Cependant certains ont reconnu avoir un faible niveau de formation.

Bien que les résultats rapportés soient démesurés, ils démontrent une faiblesse générale au niveau de l'enseignement/apprentissage de l'arabe ; ce qui a été confirmé par M. AL-SAYAD (1987 :16 etc.), lors de nombreuses études. Dans le même ordre d'idée, H. IBRAHIM, professeur à la faculté pédagogique de l'université de Tripoli rapporte :

> « Les entreprises et sociétés privées et publiques se plaignent du faible niveau de maîtrise de la langue arabe de leurs nouveaux cadres et fonctionnaires. Ce faible se ressent, notamment, lors de la rédaction de rapports et différents types de documents administratifs.» (Entretien 2005).

Pour être plus proche de la réalité, nous avons posé, dans la même orientation, des questions différentes pour tester les réponses fournies précédemment.

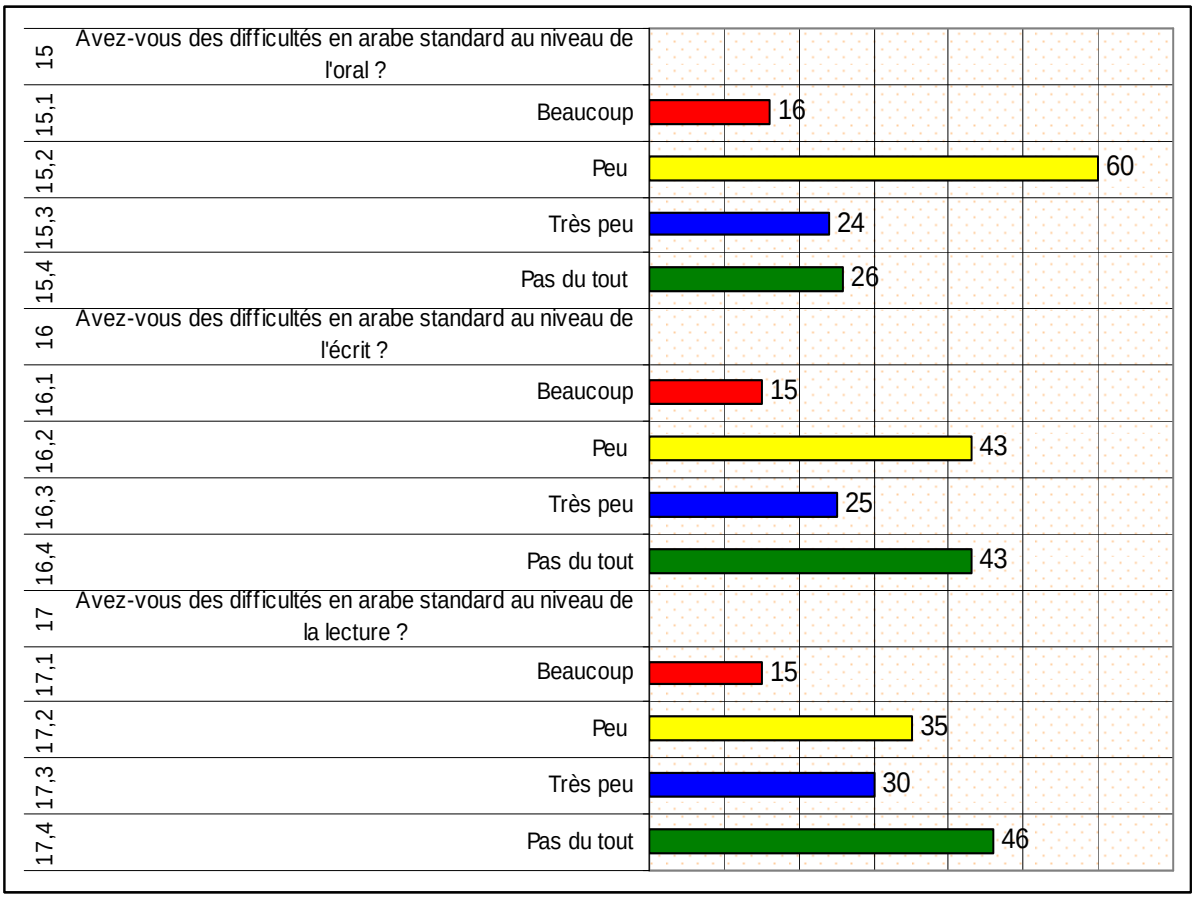


Figure 2.37 : Résultat n°40 montrant la répartition des difficultés des apprenants en arabe standard

Au niveau de l'oral, 79,3% des apprenants éprouvent des difficultés à s'exprimer en arabe standard. En revanche 20,6% d'entre eux peuvent s'exprimer sans grande difficulté. Par ailleurs à l'écrit, 65,8% éprouve des difficultés en la matière alors que 34,1% estime être compétent

Au niveau de la lecture, nous partageons l'avis de G. GSCHWIND-HOLTZER (2006 :112 etc.), lorsqu'il dit : il est nécessaire de développer l'autonomie de l'apprenant dans la lecture de sorte qu'il puisse bien lire et développer ses capacités intellectuelles. C'est pourquoi nous avons voulu mesurer le niveau de lecture des apprenants. Nous avons remarqué que 63,4% des apprenants ont du mal à lire en revanche 36,5% d'entre eux n'ont aucun problème à ce niveau là.

Pour développer l'expression orale en arabe standard, il faut impliquer l'apprenant dans des activités qui lui permettraient de participer au sein de la classe. Nous avons posé les questions suivantes :

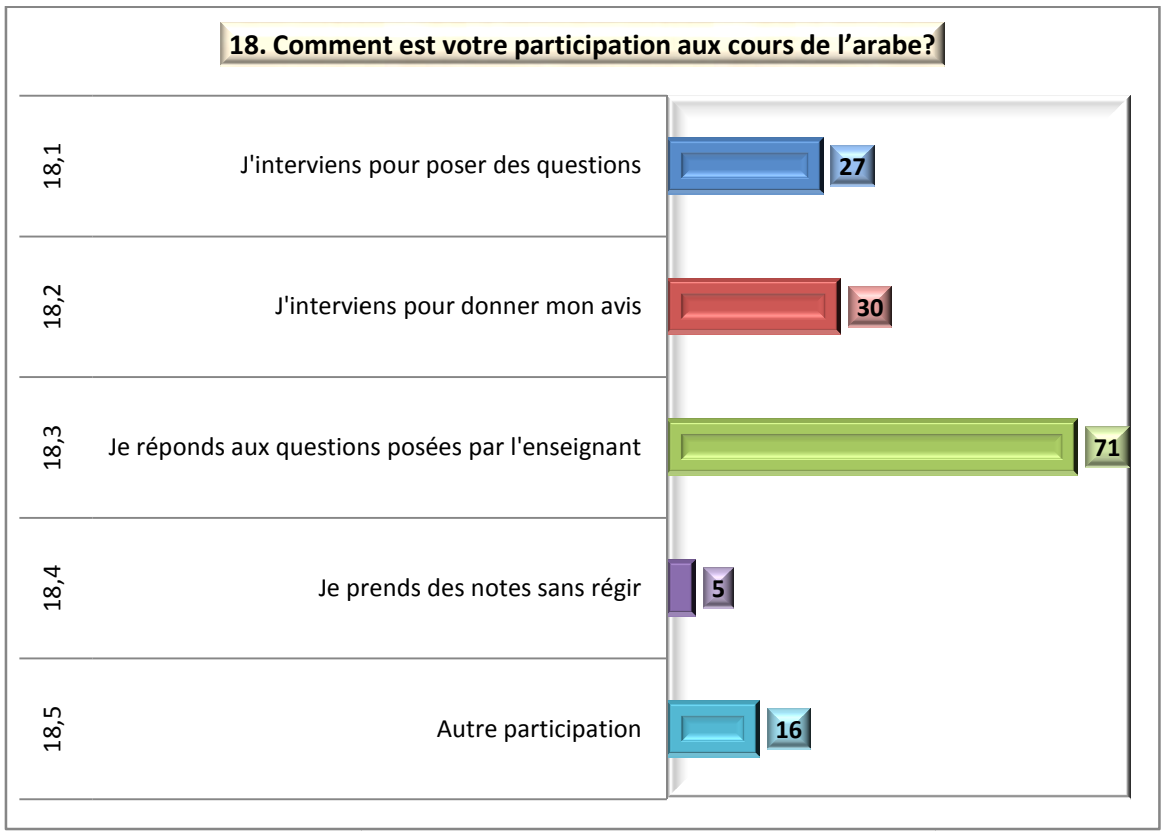


Figure 2.38 : Résultat n°41 relatif aux participations aux cours de l'arabe standard par les élèves

Le résultat montre que 56,3% des apprenants ne participent que lorsqu'une question leur est posée. Ce qui démontre la faible implication de l'apprenant. Ceci prouve le dysfonctionnement du système éducatif qui ne met pas l'apprenant au centre du dispositif.

Quant aux apprenants lorsqu'ils ont l'occasion de participer au cours d'arabe, quelles langues utilisent-ils ? Voici la figure qui montre les résultats obtenus :

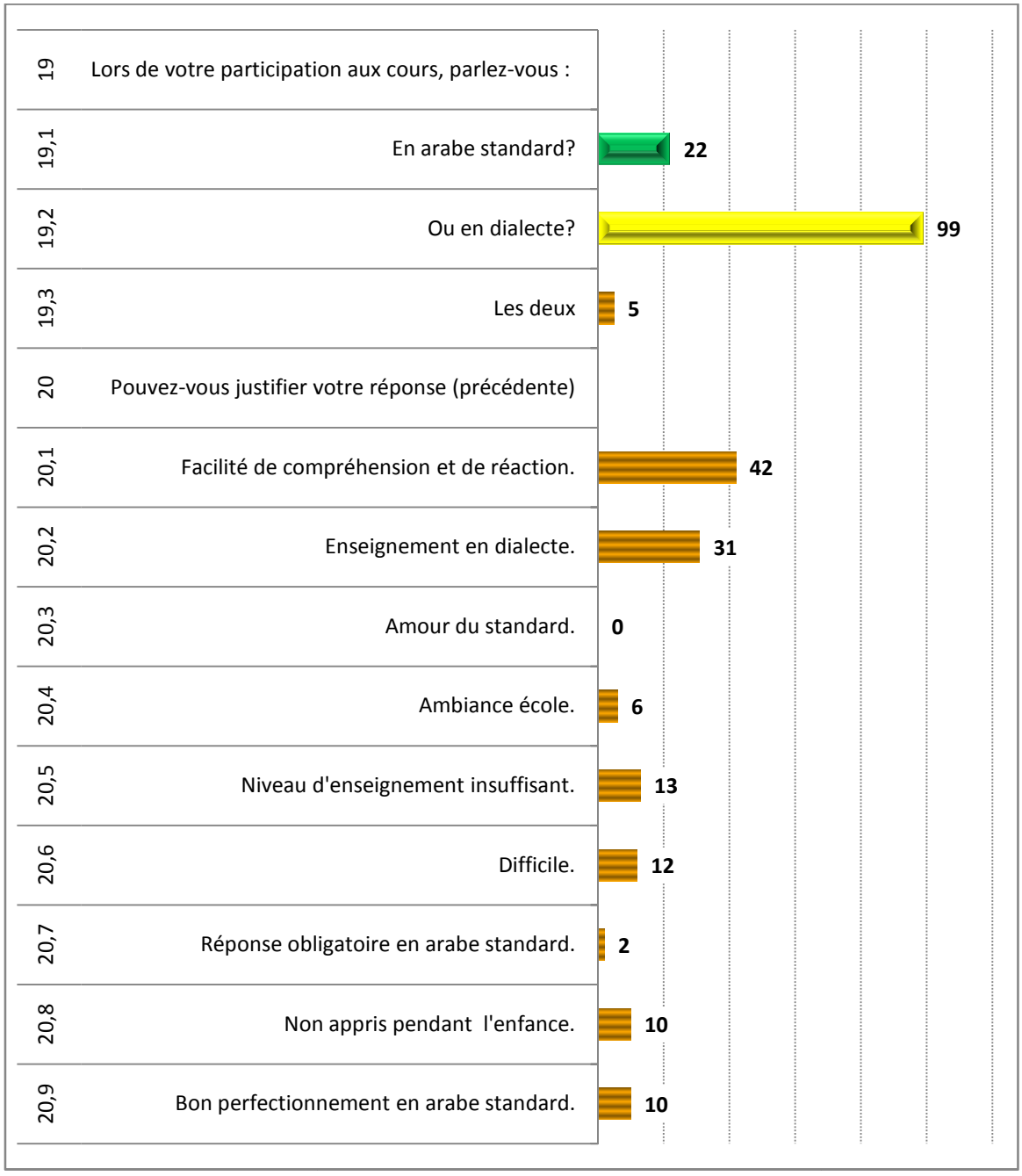


Figure 2.39 : Résultat n°42 décrivant la langue utilisée dans la classe par les apprenants

Ce résultat montre que 78,5% des apprenants utilisent le dialectal en cours d'arabe; 17,4% s'expriment en arabe standard alors que 3,9% d'entre eux utilisent les deux pendant les cours. Ce résultat est frappant alors qu'un des objectifs de l'enseignement est de permettre aux apprenants de parler l'arabe standard. Malheureusement ce n'est pas le cas comme l'indique M. AL-SAYAD dans ce qui suit:

> « Le standard n'est utilisé ni par les apprenants ni par les enseignants, et on ne peut pas acquérir une compétence linguistique sans le pratiquer. » M. AL-SAYAD (1987 :17).

Nous avons voulu savoir dans la question suivante, si les apprenants souhaitent une amélioration des méthodes de l'enseignement/apprentissage de l'arabe standard.

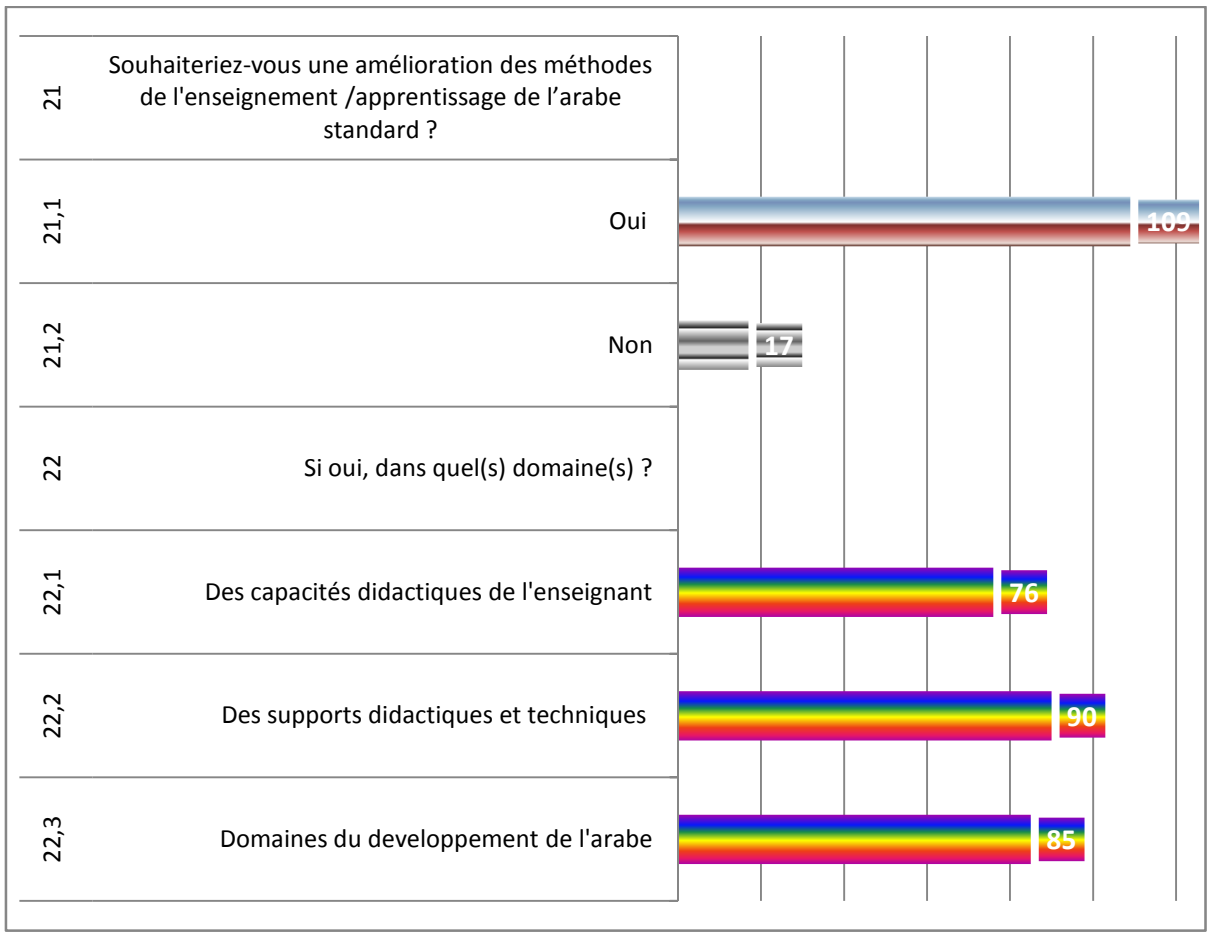


Figure 2.40 : Résultat n°43 relatif aux souhaits des apprenants pour améliorer l'arabe standard

86,5% des apprenants désirent une amélioration des méthodes d'enseignement de l'arabe standard. Ces chiffres montrent que les apprenants s'intéressent à l'apprentissage de

cette langue. Bien que les enseignants ne soient pas les seuls responsables pour favoriser la compétence linguistique de l'apprenant, ils doivent jouer un rôle plus actif pour les amener à mieux s'exprimer en arabe standard. En outre, les enseignants de toutes les autres mastères doivent participer activement à développer l'enseignement de l'arabe standard.

En fait, n'importe quel domaine des sciences et de la connaissance peut être un apport à l'utilisation de la langue, et peut ainsi contribuer au développement de l'arabe.

2.2.3. La technologie et l'apprentissage

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont importantes pour le développement des compétences linguistiques des apprenants pour favoriser l'enseignement/apprentissage actuel en Lybie.

Pour savoir si les apprenants utilisent cette technologie, nous leur avons posé les deux questions suivantes :

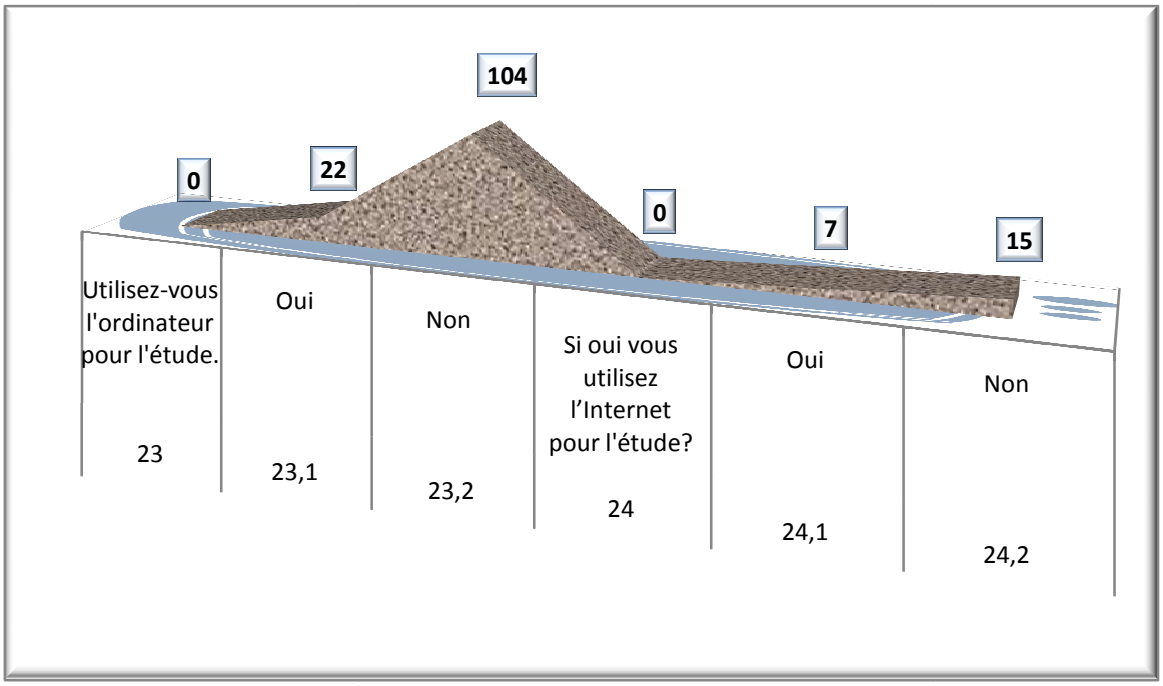


Figure 2.41 : Résultat n°44 concernant les nouvelles technologies et l'apprentissage

Dans cette figure, 82,5% n'utilisent pas l'ordinateur. En revanche, 17,4% l'utilisent pour leurs études, dont 31,8% pour Internet.

Les apprenants ont raison de mentionner l'absence de moyens pédagogiques. Il n'existe aucune salle d'informatique dans les écoles, et par voie de conséquence aucune connexion sur Internet. Selon l'étude de W. AL-QAMATI (2000 :100) et nos observations, la plupart des programmes de dotation en matériels scolaires n'intègrent pas l'informatique dans l'enseignement/apprentissage. Pour confirmer ce point, nous avons posé la question à un directeur d'école :

> « Q. Avez-vous une salle d'informatique dans votre école ?
>
> R. Non ! Mais selon le ministère Libyen de l'éducation, l'établissement sera équipé de moyens informatiques à partir de l'année prochaine.» (Entretien 2005).

3. Entretiens

Après la collecte des réponses sur le questionnaire que nous avons élaboré, il nous a semblé nécessaire d'effectuer une visite sur le terrain en allant à la rencontre des enseignants et des apprenants. Nous avons ainsi rencontré 40 enseignants et 170 apprenants, par paires ou par groupes, et avons procédé à des entretiens avec eux. Cette démarche de terrain est plus que nécessaire pour une dynamique de travail. Ce qui est confirmé par N. BERTHIER lorsqu'il dit :

> « II est important de faire parler des sujets de la population d'enquête pour repérer la façon dont ils abordent une situation ou un objet, comment ils parlent de ce qu'ils font, quelles sont leurs croyances ou leurs valeurs. Ces entretiens seront aussi l'occasion d'évaluer les premières hypothèses ou d'en formuler de nouvelles. » N. BERTHIER (2006 :49).

Nous avons donc rencontré ces enseignants dans le but de discuter à propos de leurs tâches pédagogiques quotidiennes pour faire ressortir les points positifs et négatifs. Les réunions ont été individuelles ou par groupe et nous avons procédé par des questions/réponses directes pour recueillir le plus d'information. Les entretiens ont été enregistrés pendant presque 5 heures. Nous avons transcrits ces enregistrements et les avons et traduits en français.

Le déroulement de ces rencontres a fait ressortir la motivation de chacun des enseignants qui varie d'une personne à une autre. Nous nous sommes adapté à cette situation

afin de les rassurer, leur permettre de parler librement et de nous livrer des informations concernant le fonctionnement et/ou le disfonctionnement du système éducatif.

3.1. Difficultés

Nous avons été confronté à de nombreuses difficultés pour la réalisation de ce travail de terrain et nous pouvons citer les deux points suivants:

- L'annulation de plusieurs rendez-vous pour les entretiens avec quelques enseignants par crainte de sanction en cas de divulgation des réalités qui peuvent déranger l'institution.
- La réticence des responsables des établissements à nous fournir les informations sur les problèmes de l'éducation ainsi que les difficultés rencontrées dans les tâches quotidiennes. Un des directeurs de lycée, préférant l'anonymat, a longuement évoqué ces problèmes. Il n'a pas épargné la tutelle et les institutions de l'Etat par ses violentes critiques. Mais lors de l'enregistrement, il a dit tout le contraire de ce qu'il avait déclaré auparavant. Ce qui nous a surpris. Il nous semble qu'il ait agi par crainte de sanctions de la part de ses responsables hiérarchiques.

3.2. Nos observations globales durant les entretiens

Le résultat du dépouillement des entretiens nous indique un constat globalement critique. A notre sens, il est impératif d'y remédier sinon il y a un risque d'affaiblissement de tout un patrimoine linguistique régional qui constitue une source de données culturelles :

- Des enseignants présentent leurs cours sans prendre le temps de les préparer. Ils se limitent à lire et citer à la lettre ce qui est mentionné dans le livre.
- Des enseignants résument rapidement le cours par la dictée. Cette méthode n'arrange pas tous les apprenants, notamment ceux qui sont très lents à l'écriture. Les apprenants qui n'arrivent pas à suivre et qui demandent soit à leurs camarades, soit à leur enseignant de répéter la ou les phrases ratées, provoquent du bruit.
- Des enseignants appliquent la méthode du cours magistral. Ils expliquent le cours comme s'ils présentaient un journal d'information. Cela empêche les apprenants de participer au déroulement des différentes activités pédagogiques.

- De nombreux enseignants ont de grosses lacunes quant à l'organisation du cours et à la participation des apprenants. Dans ce cas, l'enseignant pose des questions directes qui provoquent une réponse collective des apprenants. Cette anarchie marginalise certains apprenants qui veulent participer différemment. Ils finissent par se désintéresser du cours en se tournant vers d'autres activités qui n'ont aucun lien avec le cours, comme le dessin par exemple.
- Des enseignants ne s'intéressent dans leur cours qu'au volume horaire fixé dans leur fiche pédagogique. Leur souci est de terminer vite leur cours, mais au détriment de l'assimilation de son contenu par les apprenants.
- Des enseignants ont du mal à maîtriser leurs classes, en manquant d'autorité, cela génère une grande anarchie dans le déroulement des cours. Cette situation peut aussi engendrer une atmosphère qui pousse l'apprenant à s'intéresser à tout sauf au cours.
- Des enseignants ne recourent à aucun outil pédagogique ou document authentique dans leurs cours. Quant à l'utilisation du tableau, quelques uns l'utilisent à bon escient et d'autres se contentent d'écrire uniquement le titre de l'activité pédagogique en question.
- Les échanges entre apprenants et enseignants s'effectuent en arabe dialectal.
- Les activités relevant de l'écrit, de l'écriture et de la lecture, sont effectuées uniquement en arabe standard. Nous avons remarqué en outre, que le manuel scolaire ne contient aucun mot ou expression ou phrase en arabe dialectal.
- Il n'existe pas beaucoup de bibliothèque publique ou privée leur permettant de se documenter pour mieux préparer leurs activités pédagogiques.
- Les classes scolaires sont surchargées atteignant parfois 70 apprenants. Actuellement, le nombre est estimé entre 30 et 40 apprenants par classe.
- Les enseignants se plaignent de la faiblesse de la formation universitaire qu'ils ont reçue. Ils regrettent l'absence de tous les programmes de formation et des journées pédagogiques pour améliorer leurs capacités d'enseignement, afin de faire face aux difficultés du terrain.
- Après avoir obtenu le bac, certains étudiants choisissent la fonction d'enseignant, pour tout simplement ne pas subir un parcours difficile. Cette profession n'exige en effet aucune sélection pour les étudiants. Quant aux femmes, le choix de cette fonction relève de l'assurance de l'emploi près de chez elles, même si ce choix se fait contre leur gré. Le critère de proximité du lieu de l'enseignement est essentiel et primordial justement pour les enseignantes. Il existe aussi d'autres raisons pour le choix de ce

métier notamment pour des raisons de volume horaire de travail, du fait que l'enseignant dispose d'un emploi du temps relativement court par rapport aux autres fonctions telle la fonction publique.

- Le corps enseignant se sent quelque peu marginalisé et moins considéré sur le plan financier et matériel par rapport aux autres secteurs. Le budget accordé par l'Etat pour l'enseignement est beaucoup moins important que ceux des autres secteurs ; cela rend les conditions sociales et économiques de l'enseignant précaires.
- Des enseignants sont préoccupés par le fléau de la fraude qui ne cesse de prendre de l'ampleur. Ils indiquent que pour certains apprenants, la fraude est devenue un droit acquis et un moyen sûr pour la réussite de leur parcours scolaire. Ces apprenants affirment que certains de leurs enseignants aussi ont eu recours à la fraude tout au long de leur formation. Les apprenants sont bien convaincus de trouver un travail à la fin de leur parcours quelles que soient leurs compétences. Les enseignants pointent du doigt implicitement l'Etat qui ouvre le champ de travail dans la fonction publique pour tous les diplômés, même sans aucun critère de compétence ou de qualification.
- Les enseignants rencontrés se plaignent de la démotivation et du désintérêt de l'apprenant face à la grammaire. Mais, selon eux, cette matière est infestée de détails grammaticaux inutiles et superflus.
- Les enseignants se plaignent également du changement permanent des programmes scolaires. Ces modifications pendant la même année scolaire perturbent en amont et en aval l'homogénéité du travail pédagogique.
- L'autre préoccupation des enseignants concerne le volume horaire. Ils le trouvent insuffisant pour un programme chargé et dense. Pour cela, ils sont obligés d'aller très vite dans l'application de ce programme pour le terminer avant la fin de l'année scolaire. Cela est effectué parfois au détriment de la compréhension des apprenants.
- La plupart des enseignants se retrouvent dans cette profession non pas par choix mais par la faute de l'orientation scolaire exigée par la tutelle.
- Il existe un grand nombre de nouveaux enseignants qui manquent de qualifications. Durant leur formation supérieure, ils n'ont pas eu de modules et unités de formations liés à la méthodologie et d'autres disciplines ayant un rapport avec les sciences de l'éducation.
- L'ambiance entre nouveaux et anciens enseignants est bonne. Ils parlent d'entraide, de consultation et de concertation. Loin de toute intervention de la tutelle, il s'agit

d'initiatives personnelles des anciens enseignants qui viennent en aide à leurs collègues nouvellement diplômés.

- Ils rappellent également que la durée du cours estimée à 35 minutes, n'est pas suffisante pour présenter un cours cohérent et complet.
- Les établissements scolaires sont dépourvus de bibliothèques.
- La plupart des enseignants comptent sur leurs propres efforts quant à la préparation des cours, sans aucune aide de l'Etat en matière d'outils pédagogiques et autres documents authentiques.
- Une partie des enseignants d'arabe se base, dans la préparation des cours, sur des livres et des documents très anciens sans montrer aucun intérêt aux nouvelles références et documentations. Il arrive même qu'ils reprochent à leurs collègues l'utilisation des références très récentes.

Ces rencontres ont permis de créer des conditions favorables à des échanges fructueux à propos du processus de l'enseignement en Lybie.

L'analyse et l'interprétation de l'enquête ont permis de mettre en exergue l'existence de problèmes dans l'enseignement dans sa globalité et particulièrement dans l'enseignement/ apprentissage de l'arabe.

4. Recommandations des apprenants

Pour savoir si notre enquête a mis l'accent sur tous les points relatifs à l'enseignement/apprentissage, nous avons demandé aux apprenants à la dernière question de nous faire part de leurs observations. Ils nous ont fait remarquer qu'il aurait été intéressant d'explorer les facteurs suivants :

25	Autres domaines:	
*	Il faut améliorer les niveaux de l'enseignement de l'arabe de la meilleure manière possible	85
*	Certains enseignants abusent de leur statut	33
*	Permettre de poser en cours des questions pour faciliter la compréhension	21

*	La compétence de l'enseignant est essentielle pour une meilleure compréhension de l'arabe par l'apprenant	44
*	Associer l'activité scolaire et l'activité extrascolaire	52
*	Les responsables de l'enseignement doivent veiller au développement de l'arabe par le recours nécessaire à l'arabe standard, et au vocabulaire du Coran, véritable source de l'arabe : orale et écrite.	3
*	Améliorer les manuels scolaires de l'arabe, avec illustrations et exemples ludiques de communication.	6
*	Les manuels souffrent d'excès en poésie en négligeant la communication.	12
*	Le statut de l'arabe est dans un état déplorable du à la qualité des enseignants à la qualité des manuels.	27
*	Manque de livres de culture dans la bibliothèque des écoles.	9
*	Il faut faire attention à la lisibilité de l'écriture sur le tableau.	42
*	Désorganisation de certains enseignants.	15
*	Application à la lettre du manuel sans chercher à utiliser des méthodes variées	67
*	Consacrer au moins une heure par semaine pour ne communiquer qu'en arabe standard.	35
*	Apprentissage exclusivement en arabe standard.	
*	On enseigne l'arabe standard comme une méthode définie, à l'instar des autres matières, seulement pour que l'apprenant puisse répondre correctement aux examens.	28
*	Manque de motivation pour l'apprentissage de l'arabe standard.	49
*	Varier les méthodes d'enseignement de l'arabe, surtout les communicatives.	72

Tableau 2.6 : Recommandations des apprenants

5. Recommandations des enseignants

A la dernière question ouverte adressée aux enseignants lors de notre enquête, ces derniers ont critiqué ouvertement les méthodologies de l'enseignement en Libye. Nous avons obtenu une longue série de propositions et de suggestions, mais aussi des souhaits et des espoirs.

Nous avons essayé de les classer en six catégories :

- ♣ Le premier est relatif à la nécessité de bien former les futurs enseignants et pour ceux qui sont en exercice, leur prévoir des recyclages.
- ♣ La deuxième relève les opinions des enseignants sur l'importance de la réussite obligatoire en arabe pour le passage de l'apprenant d'une classe à l'autre.
- ♣ La troisième catégorie concerne les suggestions didactiques pour relever le niveau de l'arabe dans les écoles libyennes.
- ♣ La quatrième catégorie concerne le rôle possible des médias et des centres culturels pour favoriser l'usage de l'arabe standard.
- ♣ La cinquième catégorie présente les avis des enseignants au sujet du programme et du manuel scolaire.
- ♣ La sixième catégorie estime qu'il faut fournir autant pour les apprenants que pour les enseignants une documentation riche et accessible à tous.

Nous allons détailler cela comme suit :

5.1. Formation des enseignants

- o Former les nouveaux enseignants pour qu'ils assument leur responsabilité hors influence sociale (6 occurrences).
- o Bien former les enseignants du primaire pour que les apprenants aient un bon niveau pour les classes suivantes.
- o Faire s'engager les enseignants à enseigner en standard.
- o Modifier les programmes actuels par un autre meilleur avec la participation des enseignants plus compétents et expérimentés.
- o Faire connaître aux enseignants les nouvelles méthodes d'enseignements de langues.
- o Former les Enseignants en leur fournissant toutes les méthodes d'enseignement.

- Les enseignants d'arabe dans les universités et les instituts devraient donner le programme de la langue arabe d'une manière très détaillé, et surtout la syntaxe et les textes.
- Les enseignants doivent faire participer plus les apprenants dans le dialogue et la discussion avec l'enseignant et entre eux-mêmes.
- Nécessité d'installer des centres culturels répondant aux besoins culturels des enseignants et des apprenants.
- La spécialité d'enseignement en arabe doit être dévolue aux enseignants ayant le plus de motivation et d'envie.
- Des stages de formation pour tous les enseignants (2 occurrences).
- Prendre en charge les aspects sociaux de l'enseignement pour que l'enseignant se consacre amplement à sa fonction (2 occurrences).
- Faire le tri par la compétence des enseignants pour se débarrasser de ceux qui ne le sont pas et encourager les meilleurs.
- Bien former les enseignants par des stages de formation gratuits (5 occurrences).
- Bien former les enseignants, afin d'éviter d'engager ceux qui ont de faibles mentions.
- Développer l'enseignement passe par la bonne formation des enseignants.
- Former des enseignants compétents pour réussir l'enseignement/apprentissage.
- Des stages pour relever le niveau de compétence en arabe .
- Le bas niveau des enseignants retrouve dans le processus enseignement-apprentissage et peut expliquer le bas niveau des apprenants et du programme.
- S'intéresser à la formation continue des enseignants.
- Continuer à former les enseignants après leur sortie de l'université.
- Motiver l'usage de l'arabe standard au quotidien, notamment chez soi et en famille (2 occurrences).
- Mettre à la disposition des références spécialisées en langue arabe.
- Le livre du programme doit être global.
- Les enseignants ne peuvent pas résoudre cette faiblesse du fait des exigences du programme de chaque année.
- Le manque des stages en formation continue après la sortie de l'université entraîne des niveaux faibles chez les enseignants.
- Motiver les enseignants et surtout ceux du primaire.
- Choisir des enseignants très compétents pour enseigner au primaire.
- Organiser des visites dans des écoles étrangères.

- L'amélioration de l'enseignement de l'arabe nécessite que l'enseignant respecte son travail et qu'il fasse de son mieux surtout quand à la fin de la séance d'arabe en fin journée, là où l'apprenant ne pense qu'à aller manger et à se reposer.
- Motivation des enseignants.
- Formation continue des enseignants (2 occurrences).
- Motiver les apprenants à devenirs des futurs enseignants d'arabe.
- Prendre en considération les circonstances sociales de l'enseignant.
- La coopération entre enseignant et conseiller pédagogique.
- Réduire l'écart entre le développement du programme et la mentalité figée de l'enseignant par manque de stage de formation après sa sortie de l'Université.
- Augmentations les salaires des enseignants compétents.

5.2. Réussite des apprenants

- Conditionner le passage d'une classe à une autre par la réussite en arabe oral et écrit.
- Dans les premières classes préparatoires, les apprenants ne doivent passer dans une classe supérieure que s'ils ont bien réussi l'arabe.
- Que le programme soit cohérent avec la compréhension et les capacités des apprenants.
- Il faut s'occuper plus des classes de base et supprimer le système de la réussite administrative.
- Accorder une importance aux apprenants des classes préparatoires.
- Elever le niveau de l'apprenant, qui est trop faible en développant les méthodes d'enseignement.
- Faire participer les apprenants dans le processus de l'enseignement apprentissage.
- Eradiquer le phénomène de la triche aux examens.
- Accorder de l'importance à la langue de façon sérieuse.

5.3. Suggestions didactiques

- Savoir développer les styles d'enseignement (6 occurrences.).
- Donner un supplément de temps pour chaque séance.
- Former des enseignants compétents pour les premières années, pour bien asseoir l'apprentissage de la grammaire et l'orthographe.
- Trouver de bonnes méthodes pour motiver l'apprentissage de l'arabe (3 occurrences).

- Encourager à regarder des émissions sur l'arabe dans les médias.
- Accorder plus d'importance à l'enseignement de grammaire dans les classes de base (2 occurrences).
- Bien choisir les textes qui conviennent au programme.
- Recourir moins aux règles figées dans les cours.
- Diversifier toutes les branches de la langue arabe.
- Il faut prendre en considération le développent de la langue.
- Importance maximale à l'orthographe et à la bonne lecture en bien formant les apprenants (3 occurrences).
- Simplifier la matière d'arabe pour qu'elle soit facilement apprise par les apprenants (2 occurrences).
- Bien soigner la belle écriture, l'orthographe et la lecture dans les premières classes (3 occurrences).
- Le livre du programme doit être global en grammaire.
- Dans la première classe du préparatoire, il faut enseigner la langue en général puis aller au détail dans les classes suivantes.
- Faire une bonne présentation des poètes avant d'étudier leurs poèmes.
- Utiliser des documents authentiques .
- La faiblesse des apprenants du préparatoire et du secondaire et est due à leur faiblesse dans le primaire.
- Trouver des livres d'apprentissage de la belle écriture.
- Faire parler standard pendant le cours.
- Multiplier les exemples tirés de préférence du coran et de la poésie.
- Bien motiver moralement et matériellement les apprenants en arabe.
- La nécessité de faire des stages de formation des enseignants d'arabe.
- Munir les bibliothèques d'écoles par des ouvrages concernant l'enseignement de la langue arabe.
- Les concepteurs du programme doivent être suffisamment expérimentés.
- Bien préparer le programme dans son le contenu et sa forme.
- Le programme doit convenir aux apprenants.
- Apprendre le coran dans les centres spécialisés (2 occurrences).
- Ne pas tolérer les erreurs de langue.
- Diminuer les nombreuses et difficiles explications et analyses en grammaire notamment pour les apprenants.

- Arriver à l'enseignement à la langue littéraire.
- Plus d'exercices grammaticaux.
- Etudier plus de textes coraniques.
- Choisir des textes littéraires qui conviennent aux apprenants et à leurs niveaux.
- Se servir des moyens du multimédia.
- Parler standard dans les autres matières.
- Veiller à apprendre aux apprenants l'analyse logique.
- Mettre le programme au service de la langue d'une manière simplifiée.
- Consacrer une séance pour parler standard.
- Etudier la phonétique, la morphologie et la sémiologie.
- Appliquer l'apprentissage de l'arabe à la pratique quotidienne.
- Insister sur la grammaire.
- Tâcher de parler en classe en arabe standard dans toutes les autres matières.
- Tâcher de parler arabe standard dans la classe entre les apprenants eux même et l’enseignant (7 occurrences).
- Réintroduire l’activité des sessions hors classe qui aidaient la pratique de l’arabe standard (6 occurrences).
- Faire attention aux erreurs grammaticales dans les autres matières.
- Faire mémoriser par cœur une grande partie de la poésie.

5.4. Influences extrascolaires

- Encourager le parler standard dans les médias.
- Imposer la préparation en arabe de toutes les thèses de doctorat en Libye.
- Conseiller aux apprenants de se rendre aux centres spécialisés pour apprendre le coran.
- Organiser des cours d'apprentissage de l'arabe.
- Ouverture des clubs d'apprentissage d'arabe, et mettre l'importance sur l'orthographe.
- Prévoir des instituts et des facultés pour étudier la méthodologie de l'arabe.
- Faire des stages linguistiques pour les apprenants.
- Etudier de longs versets coraniques.
- Construire des centres culturels (2 occurrences).
- Permettre aux enseignants de profiter des bibliothèques de l'université qu’il faut doter en ouvrages.

- Organiser des expositions de livres afin d'améliorer le niveau de l’arabe des enseignants pour élever leur niveau de culture et pour un meilleur enseignement.
- Utiliser l’arabe dans tous les domaines de la vie.
- Organiser des stages d’été d’arabe pour les apprenants.
- Diriger l'enseignant vers des références qui concernent le niveau faible des apprenants
- Ouverture des écoles coraniques pendant l'été pour perfectionner l'écriture, l'orthographe et la prononciation.
- Mettre les moyens des média au service de la langue arabe.

5.5. Le programme

- Donner assez de temps pour ceux qui préparent le programme.
- Réduire le temps des autres programmes au profit de l'arabe.
- Développer le programme de l'arabe.
- Joindre au programme un livre résumant les règles de grammaire.
- Insister sur l'usage de l'arabe standard dans le programme.
- Mieux répartir les branches de l'arabe par rapport aux niveaux des apprenants et à l'année scolaire.
- Simplifier les manuels pour que les apprenants puissent mieux profiter, sinon il n'y aura pas assez de temps pour les autres matières.
- Accorder plus d'importance à la matière d'arabe dans nos écoles.
- Renouveler le programme actuel pour qu'il accompagne le développement social
- Bien éditer le manuel.
- Que le programme prenne en considération les suggestions et les avis des enseignants.
- Prendre en compte le niveau des apprenants ainsi que le temps imparti pour le programme. Réviser le programme du préparatoire et accorder le temps suffisant pour chaque branche de la langue.

5.6. Documentation

- Recourir aux moyens des cassettes vidéo.
- La nécessité d'avoir des bibliothèques d'arabe dans les écoles (53 occurrences).
- Il est nécessaire que l'école puisse éditer des livrets dont les apprenants peuvent bénéficier pleinement.
- Doter les écoles de dictionnaires.

- Mettre à la disposition des enseignants des manuels de grammaire et la littérature.
- Fournir les références, les manuels récents et nécessaires, édités par le centre de la langue arabe concernant les nouveaux termes arabisés, et de la terminologie en général.
- Manque de moyens d'illustrations, de bibliothèques, de centres culturels, d'expositions de livres : ce qui affecte négativement le niveau linguistique des apprenants et des enseignants.

Cette longue énumération avec laquelle nous avons conclu notre enquête représente les refoulements, les problèmes et obstacles auxquels sont confrontés les enseignants libyens. Mais aussi dans cette liste, ils émettent leurs attentes et espoirs, pour redonner à leur profession la place qui lui revient. Ils ont besoin d'être écoutés et rassurés. En effet, quand ils ont eu l'occasion de s'exprimer de façon anonyme, ils se sont livrés à un véritable réquisitoire sur le système scolaire en Libye. Ils disent qu'ils sont prêts à participer à relever le défi de se réapproprier leur mission dans l'enseignement de l'arabe à condition qu'on règle tous les problèmes énoncés. L'arabe souffre selon eux, de contraintes multiples entre autres des méthodes archaïques qui ne conviennent plus au temps présent ni à la société d'aujourd'hui.

Conclusion

Nous constatons que l'enseignement de l'arabe s'effectue selon une méthode traditionnelle, où le rôle principal incombe à l'enseignant, et où l'apprenant doit écouter et prendre des notes sans aucune participation dans le processus d'apprentissage, ce qui influence négativement la capacité d'expression orale chez l'élève.

L'analyse des causes qui poussent certains enseignants à suivre cette méthode traditionnelle nous a permis d'affirmer que le manque de stages et de formation continue ne permet pas de palier à la faiblesse de la formation initiale. De même le peu de moyens de communication avec le monde extérieur ne permet pas à l'enseignant d'enrichir ses connaissances et de bénéficier de l'expérience des autres pays. De plus, le nombre de bibliothèques très limité aggrave cette situation. Le volume horaire imparti aux différentes matières enseignées ne permet pas de finir l'ensemble du programme.

Pour ces différentes raisons, nous avons réservé la troisième partie à des propositions méthodologiques qui tantôt reprendront certaines de ces observations et tantôt les

contrediront. Ces propositions ont pour but d’améliorer la situation actuelle, en tenant compte des demandes incessantes des enseignants et des apprenants qui sont apparues après analyse des questionnaires et des entretiens.

Nous allons insister sur l’importance de l’expression orale comme moyen de communication. Nous allons également mettre l’accent sur la nécessité de rendre les cours de grammaire plus accessibles en éliminant l’excès d’explications et d'analyses. Ces analyses ne sont pas toujours à la portée de l’apprenant. Elles sont difficilement compréhensibles. Pour cette raison, nous allons proposer que les exemples soient tirés de la vie courante de l’élève en proposant des activités permettant de pratiquer l’expression orale, en créant des situations d’interactivité où l’apprenant participe dans des jeux de rôle et des dialogues. Ainsi, il prendra l’habitude, on peut l'espérer, de s’exprimer en arabe standard, dont l’utilité pour la communication internationale inter-arabe est indiscutable.

TROISIEME PARTIE

QUELLE(S) METHODOLOGIE(S) PRATIQUE(S) POUR UN ENSEIGNEMENT COMMUNICATIF DE L'ARABE STANDARD

CHAPITRE I
VERS UNE APPROCHE COMMUNICATIVE : NOTIONS ET FONCTIONS

1. L'intégration de l’arabe : objectif de la politique générale de l'enseignement

1.1. L’orientation de l’arabe en Libye

A notre avis, l'orientation légitime vers la pratique de l'arabe standard doit passer par un apprentissage fondé sur une complémentarité entre les différents besoins sur tous les plans: linguistique, économique, culturel etc., mais également sur le contenu de cet apprentissage, la méthodologie mise en œuvre, le public apprenant et la formation des enseignants. L’évolution de la pratique linguistique et communicative de l’arabe, pour son efficacité, nécessite des objectifs à court et/ou à long terme qui s’intègrent aux stratégies de l’apprentissage (stratégies pédagogiques et celles des apprenants). Dans cette optique G. DALGALIAN et al. , indiquent ce qui suit :

> « Cette relation entre objectifs d’apprentissage de la langue et définition d’une stratégie pédagogique adéquate permet d’entrevoir les conséquences méthodologiques et institutionnelles de cette dernière, seule susceptible de mettre le potentiel créatif de l’apprenant au service de sa production linguistique, au lieu qu’il affronte hors désir et hors projet les multiples contraintes de la langue… » G. DALGALIAN et al. (1991:18).

Le Ministère Libyen de l’Education a arrêté les objectifs de l'enseignement de l'arabe dans plusieurs points signalés dans l'avant-propos des manuels. On cherche à ce que l'apprenant comprenne que la langue est l’expression des sens et des idées, qu'il distingue correctement ce qu’il entend en arabe standard ou littéraire et en comprenne bien le sens. La langue doit généralement être un outil efficace pour développer la capacité linguistique par l’entraînement à la prononciation et à la production de discours oraux et écrits dans une langue correcte.

Dans ce sens, nous devons rappeler que, dès 1976, le Ministère de l'Education a précisé des objectifs spécifiques concernant l'enseignement de l'arabe (mentionnés dans notre

mémoire de DEA, 2004: 14) à travers lesquels nous pouvons distinguer cinq types d'objectifs généraux :

1. De caractère pratique : savoir utiliser l'arabe classique. Les activités d'apprentissage visent donc, à une connaissance suffisante en grammaire, vocabulaire et orthographe;
2. De caractère culturel : connaître la culture arabe d'après les textes anciens et modernes.
3. De caractère professionnel : permettre à l'élève d'envisager des études universitaires et différentes recherches, et se diriger vers des emplois qui nécessitent une bonne maîtrise de l'arabe standard, tels que le journalisme, les médias et bien sûr l'enseignement de l'arabe.
4. De caractère éducatif : ouvrir l'esprit, stimuler les facultés intellectuelles et faire jouer l'esprit critique;
5. De caractère national et politique : apprendre à apprécier et à aimer sa culture et sa patrie.

A travers certains de ces objectifs, qui n'ont pas changé à ce jour, l'intention est centrée sur l'aspect communicatif de l'arabe. Cependant, on ne fait pas le point sur les stratégies qu'utilise l'apprenant consciemment ou inconsciemment, dans l'unique but de réussir l'examen dans cette matière.

En conséquence, ces objectifs doivent constituer une dynamique dans le processus de cet apprentissage. Cette dynamique a pour mission d'orienter les activités et de créer un fil conducteur de pensée et de réflexion chez les apprenants. Apprendre aux apprenants à communiquer en arabe standard, surtout dans le contexte scolaire, ne signifie cependant pas que l'acquis linguistique réponde à une exigence immédiate. Cela dépend, en effet, d'une stratégie pédagogique générale permettant aux apprenants le passage d'une phase d'initiation à une phase de réflexion. Ce passage ne s'effectue que grâce à une complémentarité entre cette stratégie et celle des apprenants.

Nous pensons que cette complémentarité est déterminante pour atteindre les objectifs arrêtés. Mais, on ne peut pas prétendre les atteindre sans tenir compte des principes éducatifs sur lesquels ils se fondent. Ces principes jouent évidemment un rôle essentiel dans la définition d'une stratégie pédagogique générale, dans le choix des activités menées au sein de la classe et finalement, dans la détermination des compétences. Il faut rappeler que la

définition des objectifs et la mise en œuvre d'une stratégie pédagogique correspondante constituent une préoccupation constante pour l'enseignant et pour les apprenants. Cela les conduit souvent à se poser de véritables questions : quel type de capacités l'enseignement/ apprentissage de l'arabe vise-il? Et par conséquent, quel type d'objectifs doit-on définir?

En effet, les réponses à ces deux questions dépendent, selon nous, de ce que ces principes éducatifs peuvent faire, pour créer une homogénéité entre cette stratégie pédagogique et les besoins langagiers au niveau institutionnel et individuel. En conséquence, une telle homogénéité pourrait générer l'épanouissement de l'esprit et le développement des facultés créatrices de l'apprenant en arabe standard si, bien entendu, cette homogénéité correspondait aux attentes de la pratique langagière au sein de la classe. Il est évident que le choix des solutions dépend des objectifs poursuivis. Ceux-ci doivent être définis en fonction de la planification d'un programme futur prenant en considération la réalité culturelle et les aspirations nouvelles des apprenants libyens. Ils doivent également prendre en compte les besoins présents et futurs de la société libyenne en général.

Souvent le contenu des objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues souligne des idées qui peuvent être appliquée dans n'importe quel contexte langagier. L'enseignement des langues, tel qu'il est défini par exemple dans les instructions officielles des différents pays ou dans les préfaces des manuels, poursuit habituellement quatre objectifs: pratique apprendre à communiquer, culturel, éducatif ou formateur, et politique. Ceci explique que l'école, quels que soient les principes éducatifs de l'enseignement des langues, se réfère à des objectifs généraux tenant compte de l'évolution sur les plans cognitif, affectif et formatif. Cette conception de l'enseignement de l'arabe incite le Ministère de l'Education libyen à continuer la révision du programme et superviser les stages de formation des enseignants d'arabe pour atteindre ces objectifs.

En conclusion, nous pouvons dire que le contenu des objectifs reflète les motivations profondes, sur le plan de la culture et de la civilisation, qui conduisent un pays à mettre au point un programme éducatif pour sa langue nationale. Mais il est illusoire de croire que lorsque le contenu des objectifs est bien fixé, on arrive nécessairement à un enseignement efficace. Cela dépend bien entendu des options de ce pays et de sa mobilisation sur les plans didactique, pédagogique, sociolinguistique et psychologique.

La maîtriser des capacités linguistiques, communicatives et culturelles s'acquiert à travers le choix et la combinaison de modalités méthodologiques bien établies et d'intentions pédagogiques bien orientées. Pour cette raison, le choix des objectifs est d'une importance capitale pour l'acquisition/production d'une langue. Il est donc indispensable de tracer une trajectoire orientant les intentions pédagogiques vers des objectifs dont le contenu vise à concilier le linguistique, le communicatif et le culturel. Ceci est dans l'intention de développer un esprit ouvert et créatif chez les apprenants. Le ministère français de l'éducation a abordé le sujet en donnant l'exemple suivant :

> « Au collège, l'étude de la langue n'est pas une fin en soi, mais elle est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours. Elle se fonde donc sur la prise en compte des situations de communication. Dans la pratique, elle est liée à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale. Ainsi, les temps spécifiques qui lui sont consacrés seront intégrés à la progression la mieux adaptée aux besoins et capacités des apprenants dans ces domaines. » MINISTERE FRANÇAIS DE L'EDUCATION (2003 :15).

Ainsi, l'adaptation d'un système qui rassemble le linguistique, le communicatif et le culturel, conduit les apprenants à une créativité productive. En réalité, un objectif qui se limite à donner une vision formelle de la langue ne permet en aucun cas, aux apprenants d'apprécier l'esthétique et l'efficacité de la communication et de la culture. Ce qui influe automatiquement sur la formation de sortie.

1.2. L'expression orale

La communication langagière peut être verbale et/ou non verbale. La communication non verbale peut avoir un rapport avec un code utilisant les mimes, les gestes et d'autres signes qui véhiculent un message. Le code est l'instrument qui aide un locuteur à construire une idée contenant un message donné dans l'intention de le transmettre à un autre interlocuteur. Il est défini comme suit d'après F. VANOYE :

> **«** Un code est un ensemble de règles permettant de constituer et de comprendre des messages. C'est donc un système de signes. Le langage verbal est par conséquent un code parmi d'autres (code maritime, code de la route).» F. VANOYE (1973:30).

Dans cette optique linguistique, nous pouvons admettre que l'oral et l'écrit sont inséparables. À ce propos, R. DUDA (1987), considère que les deux composantes ne sont pas uniquement inséparables mais elles sont imbriquées l'une sur l'autre. Cette coexistence est

indispensable pour la compréhension du sens véhiculé par le message. Selon G. GSCHWIND-HOLTZER:

> « La communication est une unité composée de deux plans indissociables, le verbal et le non verbal, perspectives non susceptibles d'un traitement séparé. Le non verbal se développe en imbrication étroite avec le verbal, c'est pourquoi la fonction communicative du langage verbal ne peut être réellement comprise sans l'intégration des facteurs non verbaux. » G. GSCHWIND-HOLTZER (2006:21).

La conception de l'oral est exprimée à nouveau par F. VANOYE et al. (1981) qui rappellent que l'oral fonctionne de manière redondante avec les gestes et les mimiques. On parle actuellement de « l'oralité » qui ne se limite pas, selon J. PEYTARD (1986 :25 etc.) à l'oral et ses composantes prosodiques. Mais, cette « oralité » engendre un aspect important de la parole qui est la kinésie, la gestualité communicative, voire le non verbal au sens large. Dans cette nouvelle vision de l'oral, la parole comprend une composante de nature verbale et paraverbale résultante des mots avec la prosodie et une composante non verbale faite de l'ensemble kinésique « gestualité corporelle ».

Par ailleurs, nous ne pouvons pas parler de communication sans évoquer les deux éléments indispensables, à savoir l'Emetteur et le Récepteur. Quand ces deux éléments sont présents simultanément, la communication est directe ; ils utilisent la parole, les gestes et les mimiques dans l'intention de communiquer. Il arrive souvent qu'ils soient à distance, l'émetteur utilise alors un moyen de communication approprié pour capter l'attention de son interlocuteur et ainsi transmettre son message. Une langue, parlée ou écrite est un code composé de signes visuels et sonores. La combinaison de ces signes n'a de sens pour l'interlocuteur que s'il est apte à décoder le message. Voici le schéma de Jacobson qui interprète les éléments qui composent la communication langagière :

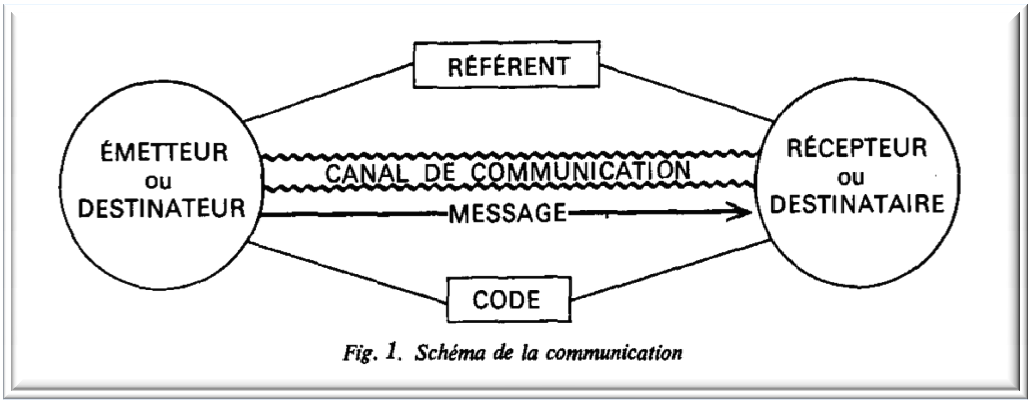


Figure 3.1 : Schéma de Jacobson, (cité par, F. VANOYE 1973 :13).

Selon H. G. WIDDOWSON (1996 : 71), les langues dites naturelles se manifestent à l'oral, le système de la langue est réalisé au moyen phonatoire et que c'est justement cet aspect de l'oral qui témoigne de la survie de telle ou telle langue. Une langue est dite morte lorsqu'elle ne se parle plus, c'est-à-dire quand elle perd sa réalisation orale « comme le latin, le grec ancien ». C'est pourquoi la priorité devrait être accordée à l'oral et cette réalité a été confirmée par R. GALISSON :

> « La priorité accordée à la langue orale sur la langue écrite, et l'interdépendance postulée des voies d'accès à la compréhension et à l'expression convertissent en véritable passage obligé le parcours didactique suivant (matérialisé par des flèches). » R. GALISSON (1994 :18) :

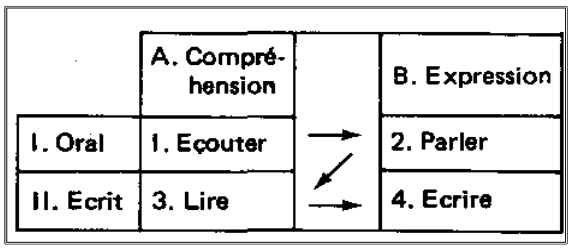


Figure 3.2 : Priorité de l'oral

On est conscient pour ce qui nous concerne de la nécessité de maintenir l'oral de l'arabe standard, du moins dans nos écoles, de crainte de perdre notre langue qui constitue notre identité.

1.3. Dualité entre l'oral et l'écrit

Souvent, on fait la distinction entre langue parlée/langue écrite pour faire la différence entre l'oral et l'écrit, mais nous préférons l'opposition oral/scriptural proposée par J. PEYTARD (1971 : 43). Cette opposition orale vs scriptural tient compte, selon lui, des divergences en quelque sorte physiologiques et matérielles existant entre les deux ordres langagiers, deux ordres dans lesquels tout sujet s'exprime alternativement. L'ordre oral est celui dans lequel est situé tout message réalisé par l'articulation et susceptible d'audition. Ces éléments apparaissent exclusivement à l'oral et jouent un rôle pertinent dans la communication orale, car ils ajoutent aux mots d'autres aspects « prosodie, non verbal ». Ceci veut dire que telle suite phonique peut avoir un autre sens si elle est articulée différemment (changement d'intonation).

Donc, les codes oral et écrit ne sont pas identiques. Autrement dit, l'oral et le

scriptural sont deux réalisations distinctes dans deux systèmes différents de la même langue. Cette distinction est encore plus claire dans les registres de langue. L'oral fait souvent usage de langue courante, relâchée, voire même familière. Selon la terminologie de BLANCHE-BENVENISTE (1997):

> « L'avancée des travaux en sciences du langage ne permet plus d'opposer l'oral et l'écrit comme deux codes distincts, du fait même de l'hétérogénéité des usages de la langue. Ainsi, en s'attachant à décrire le fonctionnement de la langue, les travaux menés par le Groupe aixois de recherche en syntaxe depuis la fin des années soixante-dix montrent que, d'un point de vue linguistique, l'oral et l'écrit relèvent d'un même système syntaxique. » (Cité par E. CANUT 2006:38).

Dans cette optique, à l'écrit, l'énonciateur se trouve dans une situation dans laquelle il est relativement à l'aise. Ce qui veut dire que dans une telle activité le scripteur est amené à écrire et à réécrire. Il a également la possibilité d'effacer, de corriger, de recorriger. Autrement dit, l'énonciateur s'exprimant par écrit est beaucoup plus vigilent et conscient de la forme et du sens du message. En revanche, à l'oral l'énonciateur ou le locuteur est dans une situation de spontanéité. Il s'agit notamment, d'un interlocuteur répondant à de nombreuses interventions des autres interlocuteurs dans une situation d'interaction. E. CANUT rajoute:

> « Il existe divers types d'oraux et d'écrits selon les situations d'énonciation dont les caractéristiques ne se répartissent pas de manière rigide selon la division oral-écrit mais sont à étudier du point de vue des genres discursifs. » E. CANUT (2006:38).

L'oral et l'écrit, l'un comme l'autre, se caractérisent par leurs propres règles : syntaxes, grammaires, etc. La langue est un système qui se réalise de plusieurs façons, parfois à l'oral ou à l'écrit et parfois à l'oral et à l'écrit. Elle peut être considérée comme une multitude de variantes énonciatives, aux degrés de complexité syntaxique variables, selon le schéma ci-dessous de LENTIN (1990):

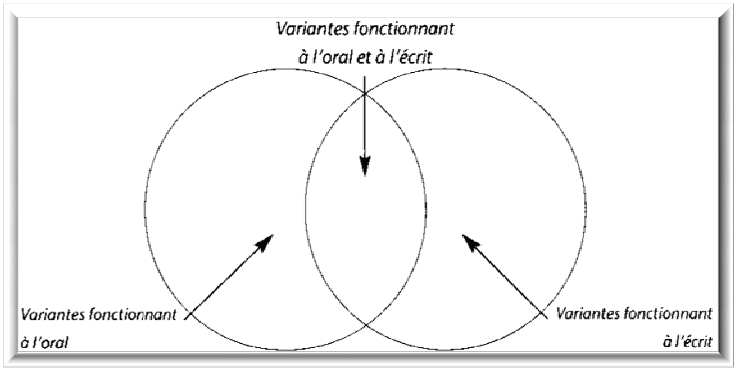


Figure 3.3: Dualité entre l'oral et l'écrit, (cité par E. CANUT 2006:38).

Il s'avère évident que cette distinction mérite d'être bien travaillée en classe de langue en lui consacrant, nous semble-t-il, une double pédagogie : celle de l'oral avec ses différents registres et ses règles grammaticales et celle de l'écrit avec ses règles grammaticales et ses normes. Ceci pourrait peut-être aider à éviter dans un premier temps la construction de la parole à l'image des structures longues et complexes que l'on rencontre dans les livres, structures peu utilisées dans le langage ordinaire quotidien, et dans un second temps d'écrire comme on parle.

Pour faire face à ce problème épineux, il faut introduire en classe des documents authentiques sonores et écrits afin de familiariser l'apprenant à l'usage spontané de ces deux modes de réalisation. Or, le travail sur l'oral authentique pose énormément de difficultés pour l'enseignant dont la compétence langagière n'est pas toujours efficiente. Nous citons pour cela G. GSCHWIND-HOLTZER qui indique :

> « La diversité des types de communication orale est en réalité prise en charge au niveau des documents dits « complémentaires» (entretiens, enquêtes, bulletins d'information...) qui attestent la richesse communicative et permettent une étude plus large des comportements linguistiques. Aussi, mettre fin à la tyrannie du dialogue comme structure d'échange et réfléchir au fonctionnement de systèmes communicatifs différenciés devrait faire partie des préoccupations de la didactique actuelle. » G. GSCHWIND-HOLTZER (2006 :89).

Vu la complexité de l'oral naturel, nous pensons qu'il serait mieux de travailler l'oral, sous forme d'activités s'appuyant sur le quotidien des apprenants, qui respecte plus ou moins la vraisemblance de la communication orale. Il serait souhaitable d'introduire de temps en temps des extraits représentant l'oral naturel. De plus, nous sommes favorables au fait d'enseigner de temps à autre l'écrit à travers l'oral, afin de permettre aux apprenants de découvrir la particularité de chaque domaine. Ceci a été souligné auparavant par J. PEYTARD (1971 :55) lorsqu'il dit que l'oral doit être la base à partir de laquelle on découvre par la comparaison la spécificité du scriptural.

1.4. La dimension de l'expression orale dans l'enseignement

L'expression orale ou production orale est une compétence qui s'acquiert progressivement. Les apprenants doivent s'exprimer de façon interactive dans chaque situation de communication. Cette compétence fait également appel à la capacité de comprendre l'autre. L. BELLENGER nous indique l'importance de l'expression orale dans ce qui suit :

> « En effet nous pouvons dire que l'expression orale est un aiguillon capital de plusieurs enjeux de la vie: la qualité de nos relations humaines, la mise en valeur de notre compétence professionnelle, notre propre développement personnel comme notre équilibre psychique, notre ascendant et notre aptitude à persuader. Nous nous interrogerons sur ce qui fait de la parole un pouvoir et sur les limites et les dangers de ce pouvoir. » L. BELLENGER (1992 :7).

La compétence de l'expression orale serait mieux acquise juste après la compréhension orale. Il est plus aisé pour l'apprenant de se remémorer ce qu'il vient d'écouter et de le réemployer. La pratique la plus courante de l'expression orale est un dialogue en fonction des interlocuteurs, que ce soit en dialecte ou en alternance entre le standard et le dialecte. Au sein de la classe, l'enseignant sera seul juge de la manière de l'aborder progressivement pour le mettre en place.

L'utilisation des dialogues serait efficace pour les débutants. Il peut être le point de départ pour une production plus ou moins ouverte en fonction du niveau de la classe, malgré son cadre contraignant. Lorsque ces dialogues s'effectuent en arabe standard, ils pourraient avoir un caractère artificiel pour les apprenants car la langue courant entre eux s'effectue en dialecte. Ce dysfonctionnement pourrait être évité si on respectait les espaces respectifs d'utilisation de l'arabe standard. On peut aussi étendre de façon provisoire son champ naturel d'utilisation. Il n'est pas souhaitable d'imposer aux apprenants des exemples d'un académisme absolu mais émanant de la vie courante des apprenants.

C'est en effet cette problématique de l'oral qui est à l'origine de notre présente réflexion pour concevoir un programme de formation susceptible de remédier tout d'abord aux lacunes langagières des enseignants libyens d'arabe. Il s'agit ensuite de les sensibiliser pour accorder une place importante à l'oral dans leur pratique de classe.

1.5. Enseignement/Apprentissage du langage écrit et accès à l'oral

1.5.1. L'écrit dans sa dimension didactique

En fonction de l'évolution du caractère orthographique d'une langue, l'écrit peut être considéré comme étant un référent étroitement lié à la compétence de la communication. Par ailleurs, il peut être conçu dans une autre dimension, aussi bien large que particulière, à savoir la dimension sémantique et linguistique. La production de l'écrit est l'activité la plus

fréquente aussi bien dans une dynamique discursive que dans une dynamique pédagogique. Ceci nous amène effectivement à évoquer la dimension pragmatique de l'acte de communication d'une façon globale et de la production de l'écrit en particulier. En outre, du point de vue pragmatique, l'expression écrite ou orale est concrétisée par rapport à un contexte bien déterminé définissant la situation des participants dans un processus d'échanges langagiers.

L'enfant libyen fait son premier contact avec l'écrit à partir de la première année du primaire. Au fil des années d'études, en passant par le collège pour arriver enfin au lycée, l'apprenant de cette langue est censé devenir capable de rédiger « ou produire » correctement un texte, un paragraphe ou un court récit, avec bien évidemment ses compétences pour s'exprimer convenablement. Seulement d'après (le tableau)[1] correspondant aux horaires hebdomadaires dans les lycées libyens, on constate que l'écrit ne représente qu'un petit pourcentage par rapport à l'ensemble des activités pédagogiques. Dans cette optique, une enseignante rencontrée (2005), estime que, quelle que soit la filière, les activités d'expression écrite ne sont pas suffisantes, ni satisfaisantes, car elles sont, programmées à une séance de « 35 mn » par semaine et parfois toutes les deux semaines. De plus, elle précise que faute de volume horaire dicté par le programme officiel, elle n'enseigne jamais l'expression orale dans la classe comme une matière à part entière. L'unité temporelle des séances est relativement courte.

Le sujet de rédaction, proposé par l'enseignant est souvent en étroite relation avec un projet didactique figurant dans le programme. Il peut aussi proposer un thème de son libre choix. L'étape suivante consiste à demander aux apprenants de rédiger un paragraphe « un essai ». Au bout de 30 à 35 minutes, le professeur ramasse les cahiers ou les copies des apprenants pour ensuite les corriger. Ces copies corrigées, notées et enregistrées sont remises aux apprenants pendant une séance ultérieure. Ces productions écrites contiennent souvent des observations et des remarques à la fois sur la forme et sur le fond. La correction semble avoir « d'après ce qu'on a vu sur le déroulement de l'expression écrite » un effet négatif, car elle est effectuée sans la présence des apprenants. De plus, l'absence de toute activité portant sur le compte rendu de l'expression écrite ne permet pas aux apprenants de connaître, en amont et en aval, les meilleurs moyens et méthodes de la production de l'écrit (rédaction, expression écrite, essais).

[1] Voir page 82.

Dans une démarche visant à savoir quelle est la véritable situation de l'expression écrite, un échantillon de 17 copies[1] rédigées par des lycéens et collégiens ont été sélectionnées de façon aléatoire. L'objectif est de :

- Savoir d'une façon globale la capacité des apprenants à produire un texte.
- Découvrir le rapport des apprenants à l'arabe standard écrit.

Quant aux sujets d'expression, nous pouvons citer **«** le mois de ramadan », « la piété », « l'environnement », etc. En observant les copies, nous remarquons que les apprenants rédigent entre 08 et 50 lignes. Nous pouvons dire qu'ils sont capables de rédiger aisément un texte en arabe standard en exposant des idées pertinentes et claires. Ils ont respecté une sorte de cohérence dans leurs expressions. En ce qui concerne l'orthographe et la graphie, les apprenants écrivent d'une façon très lisible et claire.

En nous référant aux notes attribuées par les enseignants, nous pouvons constater que les apprenants ont eu des notes souvent au-dessus de la moyenne.

Copies	2	2	4	2	3	2	2	1
Notes	5/5	3.5/5	11/12	10/12	9/12	8/12	5/12	3/12

Tableau 3.1 : Les notes relatives à l'examen des apprenants dans l'épreuve de l'expression écrite

L'aspect pratique de l'écrit nous amène à évoquer la relation dichotomique Ecriture/Lecture. En effet**,** l'écriture est une étape où l'apprenant passe par la compétence de déchiffrage et de décodage à la compétence de transcription. Pour qu'il acquière donc une compétence de lecture, il faut que l'apprenant se rende compte de deux aspects de la langue, à savoir : l'orthographe et la phonétique. L'apprenant de l'arabe standard au lycée est à priori capable à ce stade scolaire de saisir le sens d'une phrase. Il possède en plus la capacité de produire par écrit une phrase en se référant aux deux axes syntagmatique d'un côté et paradigmatique de l'autre. Avec bien évidemment les deux aspects, sémantique et morphologique, l'écrit est donc une aptitude-pivot de la compréhension de l'arabe. D'ailleurs, l'apprenant au lycée passe du stade de la compréhension écrite à la production. Après avoir assimilé le sens d'un texte le lycéen passe à une étape primordiale consistant à comprendre l'aspect esthétique de l'expression écrite et orale.

[1] Voir quelques exemples à l'annexe

Quant à la compréhension écrite dans les écoles libyennes, les apprenants font appel à un ensemble de connaissances de base portant sur l'interprétation du script en ayant la capacité d'assimiler la nature ou la relation entre les éléments de l'énoncé (Parties de discours, monèmes; graphèmes). L'assimilation du sens et la saisie de graphèmes permettraient la compréhension du message. Comprendre un énoncé, notamment le résultat des savoirs à acquis antérieurs dépend de la capacité d'appliquer les règles correspondantes à l'orthographe, la syntaxe et au vocabulaire.

Ce bref aperçu nous permet de relever les points faibles et le dysfonctionnement de deux activités-pivot dans la dynamique scolaire en l'occurrence : la production et l'évaluation de l'écrit. Ces points sont les suivants :

- Absence quasi-totale d'une activité d'expression orale qui aurait introduit l'activité de l'écrit. En se référant aux entretiens enregistrés avec des enseignants de lycée, il s'est avéré que faute de volume horaire l'expression orale ne figure plus au programme.
- L'absence de l'activité orale ne permet évidemment pas aux apprenants de s'exprimer oralement sur le thème de rédaction. Ceci prive en effet les apprenants d'un des facteurs les plus importants de la créativité portant sur des activités de l'interaction, le dialogue et l'échange d'idées.
- Par ailleurs, au moment où l'enseignant demande à ses apprenants de commencer la rédaction, il ne peut pas y avoir assez d'idées et de moyens linguistiques pour enrichir et alimenter leurs paragraphes.
- Un autre point qui est d'une grande importance à notre avis est la question de la motivation, du fait que les thèmes de rédaction proposés relèvent souvent d'un caractère idéologique. Devant un tel sujet « pré orienté » les lycéens ne se sentent ni concernés ni motivés pour s'exprimer.

1.6. La grammaire dans l'approche communicative

1.6.1. La notion de grammaire

Avant d'aborder la grammaire arabe, il est utile de définir la notion de grammaire. D'après le dictionnaire du PETIT ROBERT (2004), elle est définie comme étant un : « *Ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue.* » Elle est

également considérée comme un « *Ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés appartenant à une langue.*»

Le tableau ci-après tiré du cours de R. DUDA recense les occurrences de types de grammaire divers dans des ouvrages britanniques et français :

TYPES DE GRAMMAIRES	GALISSON, COSTE 1976 Dictionnaire de didactique des langues, Hachette	BESSE, PORQUIER 1984 Grammaires et didactique des langues, Hatier	CRYSTAL 1998 The Cambridge Encyclopedia of Language, 2nd edition, C.U.P.	BYRAM (cd) 2000 Routledge Encyclopedia of language teaching and learning, Routledge	CUQ (dir.) 2003 Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International
Descriptive	X	X	X	X	
Théorique	X		X		X
Prescriptive	X		X	X	
Système intériorisé (compétence chez Chomsky)	X	X		X	X
Pédagogique (grammaire d'enseignement)		X	X	X	X
Intermédiaire (grammaire d'apprentissage)		X			X
Référence			X	X	
Traditionnelle			X	X	

Tableau 3.2 : recensement des occurrences de types de grammaire divers dans des ouvrages britanniques et français, source : Cours de R.DUDA

Par ailleurs, la notion de grammaire comme étant un régulateur d'un système linguistique est liée à un usage donné. Partant de cela, elle correspond à des situations d'énonciation. M. RIEGEL et al. explique cela par :

> «Toute langue présente un ensemble de régularités qui président à la construction, à l'usage et à l'interprétation des énoncés. Les locuteurs apprennent, puis appliquent ces principes d'organisation qui constituent la grammaire immanente à la langue. Il s'agit donc de l'ensemble des propriétés intrinsèques d'une langue et que l'on appelle aussi son système.» M. RIEGEL et al. (2004 : 13).

Cependant, de nombreux linguistes considèrent qu'il existe diverses grammaires. Ceci dit, cette discipline est répartie sur plusieurs types. Selon leurs objets spécifiques, on distingue quatre branches ou types de grammaires, comme l'ont précisé, M. RIEGEL et al. (2004 : 13):

- **La grammaire synchronique** « ou descriptive » qui décrit un état donné d'une langue, qu'il soit contemporain ou ancien.

- **La grammaire diachronique** « ou historique » qui étudie les différentes étapes de l'évolution d'une langue et qui, sous sa forme idéale, étudie les rapports entre ses états successifs.
- **La grammaire comparée** qui confronte deux ou plusieurs langues dans un ou plusieurs domaines pour établir entre elles des différences et des ressemblances typologiques, voire des parentés génétiques « p.ex. entre les langues romaines ».
- **La grammaire générale** qui, à partir des données fournies par les trois autres types de grammaire, se propose de dégager les règles générales qui président à l'économie et au fonctionnement du langage humain.

La grammaire est une discipline regroupant de nombreux domaines de la langue. Nous pouvons la considérer comme étant bidimensionnelle. Elle couvre ce qu'on appelle la grammaire scolaire. Il s'agit d'une grammaire dite traditionnelle. Elle regroupe, par conséquent, deux disciplines portant sur la morphologie et la syntaxe.

1.6.2. Chronologie de la simplification de la grammaire arabe

Les grammairiens du moyen âge s'attachaient à la grammaire traditionnelle qui, selon eux, représente un patrimoine linguistique à conserver, car c'était une source littéraire et linguistique très riche. Celle-ci a profité au fil des siècles aux savants et aux apprenants de

l'arabe. Les nombreux travaux de recherche et d'analyse qui ont suivi ne se sont pas limités simplement à exploiter cette grammaire. Ils l'ont commentée en effectuant des corrections pour rectifier quelques versions de ce patrimoine linguistique. En effet, ce domaine de la grammaire était une matière de cours et d'enseignement à part au niveau des écoles du monde musulman de Baghdâd jusqu'à Cordoue.

Dans cette perspective, *bin m. al-qurṭubi*, (décédé en 1195) a révolutionné l'étude de la grammaire en écrivant une œuvre intitulée *al-rad ala al-nuḥat* qui veut dire littéralement « *Répondre aux grammairiens* ». Son œuvre a été publiée par C. DHAYF[1](1992) et a suscité un très vif débat au sein de la communauté linguistique notamment dans les institutions scientifiques du monde arabe. Il est l'un des premiers grammairiens arabes à effectuer des réformes dans l'intention de simplifier les grandes théories qui ont fait l'objet de désaccords dans l'analyse entre les anciens grammairiens.

De plus, *ibrahim muṣṭafa*, une autre figure réformatrice, a publié un livre de grammaire intitulée *,ḥiya'al-naḥw*[2] « innovation de la grammaire » dont l'objet porte sur une conception qui prône la révision profonde des règles de la grammaire, de la syntaxe et de la morphologie.

Parmi les précurseurs du mouvement réformiste, on trouve *rifa' al-ṭahtaw* (1801/1873)[3] qui s'est distingué par l'élaboration d'un livre sur la question de la grammaire moderne. Il s'opposait à la version classique diffusée et instaurée par les réformistes de *al-azhar*. En revanche, son œuvre a été publiée sous le titre de *al-tuḥfa al maktabiya litqrib al-l'ġa al- arabiya* dans le but de simplifier la grammaire arabe.

Il faut rappeler que *al-ṭahtaw* fut parmi les grands littéraires et écrivains égyptiens qui ont été influencés par la culture et la langue françaises. Son œuvre s'est inscrite dans une

---

[1] Chawki Dhayf, littéraire et historien contemporain né en Egypte (1910-2005) il a produit cinq études qui traitent le livre al-qurṭubi *al-rad ala al-nuḥat* portant sur une critique de la grammaire classique.

[2] *,ḥiya'al-naḥw* (qui signifie littéralement : Renaissance de la grammaire) *ibrahim muṣṭafa* est l'une des plus importantes œuvres publiée dans les années trente du 20ème siècle. Ce livre de 200 pages ; préfacé par Taha HCINE ; prône une approche de renouvellement dans la lecture des règles de grammaire. Cette vision se veut simple et simplifiée en s'opposant à une ancienne version caractérisée par une forme rigide et complexe.

[3] L'écrivain *al-ṭahtaw* a effectué un séjour de quelques années (1826-1831) dans le cadre d'une mission égyptienne pour connaître de très près la culture et la langue françaises. L'œuvre de cet admirateur de la culture française s'est inscrite dans une démarche d'exposé simple et simplifié des règles de la grammaire arabe. http://www.arabworldbooks.com/Literature/louca.htm et http://perso.hexabyte.tn/chaterkhalifa/perception.htm

démarche d'exposés simples et simplifiés des règles de la grammaire arabe. Il a également essayé d'éviter les anciennes versions et méthodes qui ajoutent à l'explication des commentaires infinis et très approfondis et dans la plupart des cas inutiles pour l'apprenant d'aujourd'hui.

Sa démarche s'appuie sur des explications et des exemples relevant du vécu contemporain. D'un autre côté, il fait appel à une méthode synthétique optant souvent pour des tableaux récapitulatifs. Cette démarche a choisi d'éviter toute sorte d'analyse grammaticale ambiguë. L'œuvre de ce grand réformateur est devenue à notre époque la référence préférée des apprenants et des enseignants, ce qui a donné lieu à la naissance de nouveaux manuels de langue arabe suivant la démarche de la simplification.

Malgré ces tentatives pour réformer la grammaire arabe, les conceptions anciennes sont toujours présentes dans les différentes approches. Autrement dit, ce qui est enseigné aujourd'hui comme grammaire dans les écoles et les universités est conforme à l'ancienne méthode. Nous pouvons estimer ce phénomène à travers le volume horaire[1] qui présente un taux du quart au tiers du volume horaire consacré à la matière de la langue arabe. Ce grand intérêt est concrétisé par la conception d'un manuel scolaire sur la grammaire mis à la disposition des enseignants et des apprenants à partir de l'école primaire.

1.6.3. L'enseignement de la grammaire arabe en Libye

L'objectif de l'enseignement de la grammaire arabe vise à analyser la structure de la phrase, en régulant les désinences et les terminaisons des mots en fonction des règles syntaxiques. En revanche, l'enseignement de la grammaire pratiqué au lycée se fixe pour objectif de :

1. d'amener les apprenants à acquérir une compétence langagière de communication.
2. d'aider les apprenants à comprendre un énoncé oral ou écrit en l'amenant à s'exprimer correctement.
3. de faire acquérir aux apprenants des compétences cognitives qui visent à maitriser le raisonnement et l'argumentation.
4. de faire développer la capacité d'observation en assimilant les phénomènes similaires et/ou différents.

[1] Voir le tableau p : 82

5. d’élever la sensibilité et le goût littéraire à travers des illustrations et divers styles pour éviter des erreurs: en lecture, et en expression orale.
6. d’entrainer les apprenants à cerner les procédés de dérivation par l’usage de dictionnaires monolingues (arabe/arabe).
7. de sensibiliser les apprenants par rapport à la spécificité de l’arabe, en différenciant les formes incorrectes et correctes par rapport à la morphologie, à la structure de la phrase (terminaisons désinences).

Mais la réalité relève que souvent les apprenants aux lycées libyens n’éprouvent aucun intérêt pour l’étude de la grammaire arabe. Ce désintérêt n’est pas uniquement l’affaire des apprenants mais, à notre avis, concerne une large partie des intellectuels. Ce n’est pas le cas pour les apprenants qui se spécialisent dans la littérature ou les sciences du langage. Leur but est de réussir le cursus, y compris le module de grammaire arabe. La majorité de ces derniers estiment néanmoins, que le contenu de ce module est très difficile. Nous citons dans ce cas *abd al-futuḥ* qui souligne:

> « La réalité que nous vivons, en tant qu’enseignant, nous permet de constater la difficulté de la grammaire dans les écoles. La preuve en est qu’au Bac, 08 points sont consacrés à cette matière et que très peu d’apprenants obtiennent le quart de ces notes. » (Cité par M. AL-SAYAD 1987 : 20).

De nombreuses études et analyses de résultats de tests démontrent que les apprenants éprouvent de grosses difficultés dans leur processus d’apprentissage de la grammaire. Cela est dû à de nombreuses raisons. Parmi celles-ci, nous pouvons citer la nature du programme qui ne correspond pas aux attentes des apprenants. Nous pouvons résumer ces difficultés par les points suivants :

1. Dans la plupart des cas, l’enseignement de la grammaire est basé sur une approche théorique et abstraite.
2. La prédominance de l’usage de l’arabe dialectal par l’apprenant, notamment en dehors de l’établissement scolaire.
3. La densité du programme de grammaire.
4. Insuffisance du volume horaire de l’enseignement grammatical. Ce qui a obligé les enseignants à privilégier la grammaire au détriment des autres matières liées à la littérature et la stylistique.

L'enseignement de la grammaire en Libye est donc basé essentiellement sur la forme. Ceci dit, il se limite à faire apprendre aux apprenants le système régissant le bon usage d'une langue. Toutefois, nous citons un autre aspect qui ne sert nullement l'enseignement de cette matière. Il s'agit du manuel scolaire. A notre sens, il n'a pas été conçu pour faciliter la mise en œuvre d'une approche communicative correspondant aux activités d'expression orale ou écrite.

Dans l'enseignement de la grammaire arabe, l'apprenant n'est pas autonome. Sa participation aux activités est passive, voire négative. Cela s'explique par le fait que les cours et les activités sont préparés en amont et en aval par l'enseignant. L'apprenant est amené à subir le contenu tel qu'il est sans une participation active. Cela peut s'expliquer aussi dans certains cas par l'incapacité de l'enseignant à concevoir une méthodologie adéquate. Cela est dû, à notre avis, à l'incompétence de l'enseignant que ce soit sur le plan pédagogique ou par rapport à ses connaissances en langue arabe.

Nous considérons que l'enseignement/apprentissage de la grammaire n'est pas un but en soi mais un moyen ayant de normaliser tout usage linguistique incorrect. Par ailleurs, l'apprentissage de la grammaire au lycée vise à renforcer et consolider les principes cités précédemment dans la pratique langagière de l'apprenant par rapport à la lecture, à l'écriture et à l'expression. Pour cela, il est nécessaire d'aborder dans cette optique tout ce qui contribue à atteindre ces objectifs. Partant de cette vision, on remarque l'apparition de courants qui proposent la simplification de la grammaire arabe en la rendant facile et accessible aux besoins des apprenants. Le programme du Ministère Libyen de L'éducation de 1976, a justement recommandé que les objectifs soient opérationnels dans les points suivants :

- Correspondre à la nature des règles grammaticales.
- Prendre en compte le rôle de l'apprenant dans des fonctions qu'on lui attribue.
- Décrire les objectifs assignés pour l'enseignement/apprentissage de cette grammaire.
- Définir un objectif opérationnel pour enseigner la grammaire qui n'est plus une question de règles à faire apprendre mais un outil pour maitriser les quatre aptitudes d'une langue par rapport à ses diverses branches et niveaux.

L'enseignement est appelé à exclure toute activité basée sur un apprentissage, par cœur des règles syntaxiques plus ou moins abstraites. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que les Arabes de jadis parlaient cette langue sans passer spécialement par un cycle

d'apprentissage des règles grammaticales. Cela peut nous démontrer l'importance de la conversation et des échanges loin de l'apprentissage strict des règles qui peuvent ne pas déboucher toujours sur une bonne application des systèmes grammaticaux.

C. GERMAIN nous décrit le traitement de l'enseignement de la grammaire à propos d'une méthode appelée approche naturelle :

> « Les activités de la classe ne sont pas organisées à partir d'un syllabus grammatical. Les structures grammaticales occupent, de fait, une très faible place. La grammaire doit être réservée pour les situations où elle n'interfère pas avec la communication, ou pour les acquérants désireux d'apprendre effectivement la grammaire. En règle générale, la production d'énoncés parfaitement grammaticaux est reléguée au second plan, au profit de la compréhension d'énoncés signifiants. Pour des débutants, la simple production de mots de vocabulaire appropriés est considérée comme suffisante, dans certaines situations, comme au restaurant, par exemple.
>
> Au niveau de l'école primaire, il ne devrait y avoir aucune composante grammaticale. Par contre, il devrait y en avoir un peu au niveau secondaire et davantage au niveau collégial. Dans le cas des adultes, il devrait s'agir d'une composante optionnelle.
>
> Dans les cas où un apprentissage d'ordre grammatical est prescrit, les explications grammaticales orales en classe sont évitées puisqu'elles privent alors les acquérants d'activités vouées à l'acquisition proprement dite de la langue. C'est pourquoi, dans ces cas, il est plutôt recommandé de recourir à un manuel ou à une grammaire, hors de la salle de classe. » C. GERMAIN (1993 : 252-253).

En dépit des difficultés rencontrées par l'apprenant dans l'acquisition d'une langue, il est inévitable d'enseigner la grammaire, puisqu'elle est, en effet, une science, avec ses propres règles et instruments, spécifiques, qui était omniprésente au fil des siècles. Les Arabes se sont intéressés à l'étude de la grammaire et de la morphologie pour sauvegarder cette langue. Donc, pour une expression correcte et éloquente, la grammaire prend en charge les normes d'une langue dans tous ses aspects sémantiques et morphologiques. Cependant, toute faille dans ce concept génère automatiquement un disfonctionnement dans la pratique langagière. De plus, pour que l'apprenant puisse développer l'expression orale en arabe standard, il est appelé à maîtriser les quatre aptitudes à savoir l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture. Ainsi que les notions grammaticales.

Nous pensons qu'il est indispensable de définir les méthodologies d'enseignement de la grammaire en fonction des nouvelles exigences et du contexte environnemental des apprenants.

CHAPITRE II
DOMAINES DE PROPOSITIONS DE SOLUTIONS

1. Le choix d'une stratégie d'enseignement

1.1. Situation actuelle et perspectives d'avenir

L'environnement scolaire en Libye souffre d'insuffisances chroniques d'équipements nécessaires à la réussite du processus pédagogique, à savoir manque des bâtiments, le mauvais aménagement des salles de classes, de bibliothèques et médiatiques. On peut ajouter à cela une organisation administrative trop centralisée qui influence négativement sur l'enseignement. Cette centralisation freine l'esprit d'initiative et de réflexion propice à la recherche de solutions aux divers problèmes rencontrés par les enseignants.

Le développement de l'enseignement exige une volonté politique forte qui puisse amener profond de changements susceptibles d'améliorer le processus éducatif libyen. Il ne s'agit pas d'opérer des compromis visant plus à satisfaire l'opinion publique, qu'à résoudre les vraies difficultés. Il s'agit de faire le lien entre le processus de l'enseignement, le développement scientifique et technologique.

Pour le développement de l'enseignement nous esquissons notre vision dans ce domaine par l'application d'une règle scientifique conforme à la planification des programmes. Cette planification doit commencer par reconnaître les erreurs commises et admettre la nécessité ensuite de changer. Pour ce faire, nous proposons les moyens suivants:

- Développer des politiques pédagogiques et d'enseignement adéquats aux besoins de la Libye.
- Améliorer la formation des enseignants pour rehausser la qualité de l'enseignement/ apprentissage de l'arabe.
- Accorder aux enseignants la place qui leur revient socialement, les motiver et les inciter par des récompenses salariales.
- Développer un environnement scolaire approprié dans lequel les apprenants puissent trouver un climat favorisant l'acquisition d'un savoir constructif et de les rendre utile à leur pays.

- Elaborer, par des moyens méthodologiques et technologiques modernes, des programmes d'enseignement homogènes basés sur les valeurs de la culture arabe.
- Encourager les étudiants en les aidants à bien s'orienter vers les domaines qui correspondent à leurs vocations et à leurs capacités.
- Développer la recherche pédagogique et scientifique dans les établissements d'enseignement supérieur.

Cette nécessité est reflétée par les recommandations des enseignants libyens émises lors de nos entretiens avec eux. Il nous est apparu que les principales difficultés dans l'enseignement apparaissent dès le premier cycle. Les apprenants arrivent au second cycle avec un niveau faible qui ne correspond pas à cette étape d'apprentissage de l'arabe.

La situation actuelle de l'enseignement/apprentissage en général et celle de l'arabe en Libye nous permet de dégager la problématique suivante : on veut transmettre une compétence discursive et communicative en arabe moderne aux apprenants libyens, tout en persistant à appliquer la méthode traditionnelle. Celle-ci consiste en une pratique excessive de la grammaire, de la littérature et de la poésie. Autrement dit, on passe par un apprentissage intensif de la grammaire, au lieu d'en faire une simple composante nécessaire à l'acquisition de l'arabe standard.

1.2. A la recherche d'une nouvelle méthodologie

Les enseignants libyens ne sont pas entièrement conscients des différentes méthodologies existant dans le domaine de l'enseignement des langues. A cet effet nous voulons présenter un aperçu de ces méthodologies et de leurs évolutions dans le temps.

1.2.1. Aperçu des méthodologies

Depuis le 19ème siècle, plusieurs méthodologies de l'enseignement se sont succédé en fonction des nouveaux besoins de la société. Cependant leur succession chronologique ne peut être établie, étant donné que certaines méthodologies ont coexisté entre elles avant de s'imposer aux précédentes. C. GERMAIN énumère un ensemble de méthodes de l'enseignement dans la citation suivante :

> « Larsen-Freeman, outre un chapitre d'introduction, traite des huit méthodes ou approches suivantes : la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode par le silence, la méthode suggestopédique, la méthode communautaire, la méthode par le mouvement [TPR] et l'approche

> communicative. Pour chacune de ces méthodes ou approches, l'auteur répond à dix questions portant sur le rôle du professeur de langue, la nature de l'interaction apprenants/enseignant, etc. » C. GERMAIN (1993:5).

L'évolution des méthodologies s'est faite en fonction des changements opérés dans les besoins, les objectifs des enseignants et des apprenants. Dans ce sens, C. PUREN (1998 :268 etc.) considère une méthode comme étant une suite de démarches précises à travers des outils utilisés pour arriver à un but précis. Dans notre cas, qui est l'enseignement de l'arabe standard. La méthode doit aider l'enseignant à déterminer une stratégie adéquate pour les apprenants. Selon le développement de la recherche en didactique, plusieurs méthodologies sont apparues et ont évolué.

Nous allons tenter de le démontrer dans notre présentation des méthodologies qui sont apparues depuis le 18ème siècle jusqu'à aujourd'hui. Le tableau suivant résume l'histoire de ces méthodologies :

	Méthodologie traditionnelle 19ème siècle	Méthodologie Active/directe 1900-1960	Méthodologie audiovisuelle 1960-1980	Approche Communicative 1980-1990	Approche Actionnelle 2000
Parler une langue c'est….	Traduire	Penser et parler 'directement'.	Réagir à des situations.	Echanger, informer, s'informer	Agir ensemble.
Activités de classe	Traduction	Exercices de transformation, substitution, questions/ réponse.	Exercices visant les automatismes. Exercices structuraux.	Simulation et jeux de rôles.	
Activités langagières	Compréhension écrite/Expression écrite	Expression orale Combinaison compréhension écrite/Expression orale	Combinaison Compréhension orale/Expression orale	Juxtaposition Compréhension orale/ Expression orale Compréhension écrite Expression écrite	Articulation Compréhension orale/Expression orale Compréhension écrite/Expression écrite
Méthodes …	Indirecte, réflexive, applicative	Directe, active	Directe, active, répétitive	Directe, Active, réflexive	Directe active réflexive
Pilotage Par …	Les exemples /phrases isolées	Les documents			La tâche (scolaire/ sociale

Tableau 3.3 : Histoire des méthodologies, source: O. GLAIN-LGT A Thomas Roanne (2006)

On peut proposer dans cette partie, un parcours à travers certaines méthodologies qui ont eu un impact réel sur la didactique de la langue.

1.2.2. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, appelée méthodologie de la grammaire-traduction, est considérée comme la source de nombreuses évolutions et a permis l'apparition des méthodologies modernes. Elle s'appliquait à la lecture et à la traduction de textes littéraires en langue classique. L'oral était relégué au second plan. Cette langue classique était définie et présentée comme une composition de règles grammaticales et d'exceptions se rapprochant de la langue maternelle. La forme littéraire primait sur le sens du texte.

Selon A. DISSON (1993 :51 etc.), cette méthodologie affichait une préférence pour la langue des auteurs littéraires sur la langue orale du quotidien. Elle utilisait systématiquement façon des exercices de traduction et de mémorisation des phrases. L'enseignement de la grammaire se faisait de manière déductive c'est-à-dire, par la présentation de la règle suivie d'exercices répétitifs confirmant cette règle. Dans ce sens que N. HIRSCHSPRUNG parle de cette méthode avec les propos suivants :

> « Elle confère une absolue priorité à la grammaire, le lexique occupant une place secondaire. Il est abordé soit en relation avec l'aspect grammatical traité, soit de façon tout à fait aléatoire. La langue source conserve une place prépondérante dans l'enseignement. L'entraînement est réalisé au moyen d'exercices de traduction, dont le double objectif est de faire intégrer les règles de grammaire et de faire assimiler des formes linguistiques. L'expression orale est limitée à l'oralisation de textes écrits. » N. HIRSCHSPRUNG (2005:28).

Bien que l'acquisition d'une compétence grammaticale soit nécessaire, elle n'est pas suffisante pour atteindre une compétence communicative, en particulier si la grammaire s'enseigne de façon traditionnelle, comme l'indique C. PUREN lorsqu'il dit :

> « Une grammaire traditionnelle «parquée», savoir mal relié aux pratiques (savoir-faire) de langue, atteint très vite ses limites et ne répond pas aux besoins d'amélioration de l'apprentissage. » C. PUREN (1998 : 327).

Dans cette méthode, les textes sont choisis par l'enseignant qui n'a pas besoin de manuel. Le peu d'intégration didactique de cette méthodologie ne tient pas vraiment compte des difficultés grammaticales et lexicales des textes.

Selon G. GSCHWIND-HOLTZER (2006 :12), l'enseignant a le pouvoir et l'autorité absolue en classe, dans le choix des exercices, dans les questions et les réponses. L'interaction se fait toujours de façon unique et descendante vers les apprenants. Ce pouvoir lui confère le titre de « Maître ». La langue utilisée est la langue maternelle ; l'erreur et l'hésitation sont sanctionnées. Le vocabulaire se présente sous forme de liste d'une centaine de mots présentés hors contexte qu'il fallait apprendre par cœur. Le sens des mots était compris par leur traduction en langue maternelle.

Les résultats décevants générés par ce système ont contribué à la disparition de cette méthodologie et à l'avènement d'autres théories plus attractives pour les apprenants.

1.2.3. La méthodologie naturelle

Cette méthode a coexisté avec la méthodologie traditionnelle mais elle s'oppose radicalement à elle par ses conceptions de l'apprentissage. Selon C. GERMAIN (1993 :111), F.GOUIN a été le premier à se poser des questions sur la langue et le processus de son apprentissage pour en tirer des conclusions pédagogiques, par ses observations sur le processus d'apprentissage de l'allemand notamment dans sa « méthode des séries », conçue en 1880. Celui-ci a conclu que la nécessité d'apprendre découlait du besoin de l'homme de communiquer avec autrui afin de franchir les barrières culturelles. C'est pour cela qu'il faut enseigner la langue par l'oral et l'écrit, sachant que l'oral précède l'écrit dans le processus de l'enseignement/ apprentissage.

La méthode de F.GOUIN constitue la base des théories (psychologiques, sociologiques, linguistiques) relatives à l'apprentissage etc. qui vont insister sur l'importance de l'oral. D'après le concepteur de cette méthode, l'apprentissage de la langue doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, la plus proche possible de la langue maternelle de l'enfant. Celui-ci apprend la langue maternelle dans un esprit « d'ordre », par des représentations mentales calquées sur des situations réelles et sensibles qu'il ordonnerait chronologiquement et naturellement. Par une réflexion appropriée, il les convertirait en connaissances en les répétant dans le même ordre après quelques jours. L'apprenant n'apprendrait donc pas de nouveaux mots sans rapport, mais il enrichirait ses connaissances

personnelles. Selon C. GERMAIN, trois principes sur lesquels l'enseignement des langues devrait se baser:

> « *1. La salle de classe devrait être le théâtre principal des activités produisant l'acquisition (les activités qui favorisent l'apprentissage devraient se dérouler dans le cadre de travaux individuels);*
>
> *2. L'enseignant ne devrait pas corriger les erreurs produites par les étudiants pendant l'énonciation ;*
>
> *3. les étudiants devraient être autorisés à répondre dans l'une ou l'autre des langues en présence, ou une alternance des deux...* » C. GERMAIN (1993 :257).

Le principe le plus important consiste à faire de la salle de classe le lieu des activités d'acquisition des connaissances. Cela permet l'assimilation de ces connaissances en faisant appel à des stratégies cognitives conscientes.

1.2.4. La méthodologie directe

La méthodologie directe inspirée par l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Cette méthodologie prône l'enseignement de mots étrangers sans recourir à la traduction en langue maternelle.

Selon N. HIRSCHSPRUNG (2005 :30), l'enseignant explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images et l'apprenant doit s'entraîner à « penser » en langue étrangère pour la pratiquer oralement sans recourir systématiquement à l'écrit. La phonétique est mise en valeur et la grammaire s'assimile de façon implicite. C. GERMAIN indique dans ce sens, que :

> « Le but général de la méthode directe est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer: c'est pourquoi l'apprenant doit apprendre non seulement à répondre aux questions mais à en poser. » C. GERMAIN (1993 :127).

L'écrit resté au second plan était conçu comme moyen pour fixer ce que l'apprenant savait déjà employer oralement par l'écriture. Certains dénomment cet écrit « oral scriptural ». La démarche vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre. La méthodologie directe recherche donc un contact immédiat et sans intermédiaire avec la langue à apprendre. Elle a

souffert de problèmes internes et externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. Pour les problèmes externes, on peut citer le refus par les enseignants de cette méthodologie qui leur a été imposée. C. PUREN a fourni la raison pour cela, en indiquant que :

> « La plupart des enseignants, en raison principalement des exigences de la méthode directe et de l'insuffisance de leur formation, ne l'ont jamais réellement mise en œuvre. » Cité par, V. CASTELLOTTI et la. (1995 :73).

On peut y ajouter l'ambition excessive de cette méthodologie exigeant des enseignants une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant leur offrir un recyclage adéquat.

1.2.5. La méthodologie active

Selon C. PUREN (1998 :363), la réticence des enseignants vis-à-vis de la méthode directe a donné naissance en 1920 à la méthodologie active, un compromis entre le traditionnel et le moderne. Cette méthode a été utilisée de manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'aux années 60. Mais il y a eu une confusion dans son appellation. On la dénommait « méthodologie éclectique », « méthodologie mixte » ou « méthodologie orale ». Certains l'appelaient « méthodologie de synthèse » car elle représentait une évolution des méthodologies directes et traditionnelles, alors que d'autres préfèrent l'ignorer. Elle représente en réalité, un compromis entre le retour de certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. Ce sont les problèmes d'adaptation de cette méthodologie qui ont orienté dès 1906 les méthodologues directs vers une solution éclectique.

Les méthodologues actifs revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement/apprentissage : formatif, culturel et pratique. Ils permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe, pour assouplir la rigidité de la précédente méthode, sans modifier le noyau de la méthodologie directe. Ils ont introduit quelques variations telles que l'assouplissement de la méthode orale, l'usage du texte sa place comme support didactique et l'apprentissage de la prononciation par la méthode imitative directe. W. AL-CHAR (2001 :8 etc.) indique qu'il y a aussi un assouplissement du vocabulaire par le recours à la langue maternelle comme moyen d'explication et à la traduction pour expliquer les mots nouveaux.

On a également assoupli la grammaire et privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On utilisait une démarche inductive privilégiant la morphologie sur la syntaxe. La méthodologie de l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire se basait plus sur la répétition extensive des structures que sur le mode de la répétition intensive.

N. HIRSCHSPRUNG (2005: 89) ajoute que la méthodologie active était valorisée pour adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'apprenant et créer une atmosphère propice à son activité. La motivation de ce dernier était considérée comme une règle clé dans le processus d'apprentissage.

1.2.6. Les méthodologies audio-visuelles (MAV)

1.2.6.1. Méthodologie audio-orale

Cette méthode a vu le jour aux Etats-Unis d'Amérique dans les années 1965. Elle a remplacé l'approche grammaire-traduction. Selon C. CORNAIRE (1998 : 16 etc.), elle a été initiée par l'armée américaine pour former ses éléments en langue étrangère. Les bases théoriques de cette méthode sont tirées du modèle structuraliste de Bloomfield et des théories béhavioristes relatives au conditionnement. L'apprentissage de la langue devient mécanique car l'apprenant acquiert des structures linguistiques par habitude et automatismes. Le caractère oral de cette approche se réduit à de simples imitations et de manipulation de modèles présentés par l'enseignant ou des enregistrements sur bande magnétique. M.E.N.R.T (1998 : 71) indique que le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement hors de la classe. Sa validité se limitait donc au niveau élémentaire. Les exercices sont ennuyeux et démotivants pour les apprenants.

1.2.6.2. Méthodologie audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie audiovisuelle est essentiellement basée sur l'utilisation simultanée de l'image et du son. Elle a été introduite en France dans les années 60/70, dont le premier cours appelé « Voix de France » a été publié par le CREDIF en 1962. Le support audio était

constitué d'enregistrements magnétiques et le support visuel était sous forme d'images fixes. Outre la priorité de l'oral sur l'écrit, cette méthode sollicitait les quatre compétences, ainsi que l'expression des sentiments et des émotions. G. GSCHWIND-HOLTZER met en évidence les valeurs du dialogue dans la méthodologie audio-visuelle dans la citation suivante :

> « Avec les méthodes audio-visuelles, le dialogue devient le cadre obligé de toute activité langagière. On peut voir là, la stricte application du postulat linguistique énonçant le caractère vocal du langage et définissant la langue comme instrument de communication. Ces propositions sont récupérées par la didactique sous le thème: priorité à l'oral et au dialogue. Le propos n'est pas contester les progrès réalisés sur la base de ces principes. Il s'agit plutôt de mettre en question le choix du dialogue - et d'une forme artificielle de dialogue - comme seule représentation de la communication. » G. GSCHWIND-HOLTZER (2006 :89).

Le support de l'image dans cette méthode était de deux types : les images de transcodage qui reflétaient le contenu sémantique du message et les images situationnelles qui avaient un rôle d'énonciation non linguistique, tels les gestes, les attitudes… Cette méthode est basée sur une relation entre la situation de communication, le dialogue et l'image. Selon C. CORNAIRE, chaque leçon dans la classe de langue est composée de quatre grandes parties, renfermant des activités pédagogiques :

1. La présentation d'un dialogue enregistré accompagné de films fixes présentant des situations. Les apprenants répètent et mémorisent ensuite chacun des énoncés composant le dialogue.
2. La réutilisation des éléments appris dans des contextes légèrement différents du contexte de départ.
3. L'appropriation de structures grammaticales présentées au cours de la leçon, sous la forme d'exercices structuraux au laboratoire de langue.
4. La transposition, où les apprenants s'exercent à réutiliser le vocabulaire et les structures par l'intermédiaire de conversations dirigées ou libres, de constructions de dialogues en partant d'un récit, etc. C. CORNAIRE (1998:18).

La langue est présentée comme un ensemble acoustico-visuel et donc l'apprentissage passerait par l'ouïe et la vue. La grammaire, les images, les situations et le contexte linguistique servent de stimuli extérieurs pour une intégration cérébrale facile. Néanmoins, cette méthode nécessite un dispositif lourd et contraignant sur le plan humain et matériel, par exemple une formation spécifique des enseignants, des supports didactiques un nombre réduit d'apprenants.

1.2.7. L’approche communicative

L’approche communicative développée en France dans les années 70 n’est pas considérée comme une méthode. Elle n’est que la résultante de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique. Elle adopte un principe d’organisation des données de la langue pour l’élaboration de programmes de formation. La linguistique est passée du système à l’activité du langage, de la didactique de la langue à la didactique de la communication, de l’enseignement des structures à l’enseignement des actes langagiers, (H. HOLEC 1982 :66).

L’approche communicative selon A. DELPLANQUE (1991 :17) privilégie plus le sens de la communication que l’apprentissage des structures grammaticales. L’apprenant est libre de choisir les réponses aux questions, selon ce qu’il désire faire passer comme message. Les cours ne seraient plus magistraux, mais interactifs basés sur la communication et sur des supports, non pas élaborés artificiellement, mais constitués de documents authentiques.

Le groupe du C.R.A.P.E.L. rajoute que dans cette approche, les quatre compétences de l’apprenant sont sollicitées et développées en fonction de ses besoins langagiers. La langue est donc conçue comme un instrument de communication ou d’interaction sociale. La maîtrise des linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constitue la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu’une des composantes d’une compétence plus globale: la compétence communicative. L’apprentissage devient un processus actif intériorisé par l’apprenant. Les activités doivent être variées et nombreuses pour encourager l’expression libre et les échanges. L’apprenant devient actif dans la négociation du sens et donc conscient de son apprentissage. L’enseignant devient dans ce cas, un « conseiller » qui doit recourir soit aux documents authentiques soit à des supports.

1.2.7.1. L'approche communicative revue et corrigée

P. RILEY (1977 :109) indique que les contenus des projets pédagogiques dans l’approche communicative étaient certes plus authentiques et plus car ils prennent interactifs prenant en compte les grands principes pédagogiques : contexte, centration sur l’apprenant… Cependant, ils tombaient parfois dans des incohérences des excès et relevés par les critiques des spécialistes de l’enseignement. La langue orale a été tellement prédominante dans le cours

au détriment de l'écrit et de la grammaire. Cette dernière était quasiment inexistante ou enseignée de façon superficielle. Pour remédier à cela, les enseignants se voient obligés de retourner aux anciennes méthodes pour enseigner un minimum de savoir théorique. R. DUDA ajoute à ce propos :

> « II est vrai que l'approche communicative peut sembler moins pertinente dans le cas de la compréhension écrite que dans le cas des aptitudes orales. Ceci est particulièrement vrai dans le cas de discours extrêmement spécialisés, où la maîtrise fonctionnelle des documents par leurs lecteurs peut être assurée: ils savent où trouver l'information dont ils ont besoin, savent que telle ou telle section du document fournira une explication. » R. DUDA (2000 : 19).

Une nouvelle approche communicative est apparue en 1990. Elle est appliquée. D'après N. BAILLY et al. (s.d.) suite à de nouvelles instructions officielles qui démontrent les lacunes relatives à l'absence de l'écrit et de la grammaire. Elle a défini quatre compétences nécessaires pour les cours de langue: compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite.

« Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, il existe une cinquième compétence contenue dans l'expression orale qui est scindée en deux : la production et l'interaction ». Cette approche préconise le principe d'une progression cohérente dans l'apprentissage pour aller du simple au complexe, du général au particulier et du connu vers l'inconnu. Dans ce cas l'apprenant se voit encouragé pour fixer des stratégies d'interaction, d'auto-évaluation et de réflexion sur son enseignement.

A la fin, l'approche communicative s'est développée vers l'approche actionnelle dont elle en a gardé certaines caractéristiques. Mais elle y rajoute de nouveaux styles plus développés. R. PATRICK a fait une comparaison entre les deux approches:

> « L'approche communicative basée sur la méthode de l'interaction correspondrait une perspective interculturelle, et à l'approche actionnelle correspondra une perspective co-culturelle, basée sur le « faire-ensemble » où l'on ne se contente pas d'assumer nos différences pour créer ensemble des ressemblances. » R. PATRICK(2006).

Le tableau suivant décrit les démarches du conseil de l'Europe entre les deux méthodes sur un plan historique:

DEMARCHES DU CONSEIL DE L'EUROPE	
Années 70 : approche communicative	Fin des années 90 : approche actionnelle
- Préparer les apprenants à des échanges ponctuels avec des étrangers (tourisme, brefs séjours). - LV communicative. - Etude extensive d'un document (parfois à outrance) - Le document est l'objet de l'étude.	- Préparer les apprenants à un travail en commun : travailler ensemble au sein de l'UE, réforme LMD. - LV d'action commune. -Puren: « comment utiliser les documents, les sélectionner, en extraire l'information utile, la transformer, la rediffuser » (Accès à document rendu facile: internet…) - Les tâches menées ensemble pilotent la démarche pédagogique.

Tableau 3.4 : Démarches du conseil de l'Europe, source: (http://appd.anglais.free.fr/IMG/pdf/l_approche_actionnelle.pdf)

De cette comparaison, on peut dire que l'approche actionnelle est née de l'approche communicative et s'est inspirée de toutes les autres méthodes précédentes. Pour plus de détails, nous passons en revue cette approche.

1.2.8. L'approche actionnelle

C'est une approche basée essentiellement sur l'action concrète pour aboutir à un résultat dans le cadre d'un projet global. Cette méthode adapte d'autres mesures et notamment celle qui consiste à répartir les apprenants dans des groupes de compétences ou groupes d'activités langagières. L'action est de susciter et de créer une interaction pour stimuler le développement des compétences réceptives et interactives. L'acteur social prend ici le dessus sur le locuteur. R. PATRICK indique au sujet de l'approche actionnelle ce qui suit:

> « Ces équilibres différents entre plusieurs dimensions permettent de prendre en compte les objectifs d'enseignement et les aptitudes des apprenants. Elles répondent au besoin de varier les approches et de diversifier les entraînements.

> Elles ne mettent cependant pas en cause l'existence d'une tâche qui est la marque d'un enseignement répondant aux exigences d'un enseignement communicationnelle. Par la tâche, les apprenants deviennent effectivement actifs et le travail prend sens à leurs yeux. La tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage. » R. PATRICK (2006).

Le schéma suivant illustre l'interaction entre la tâche et les facteurs : activités langagières, la stratégie, les aides extérieures et les contraintes, pour aboutir à un résultat identifiable :

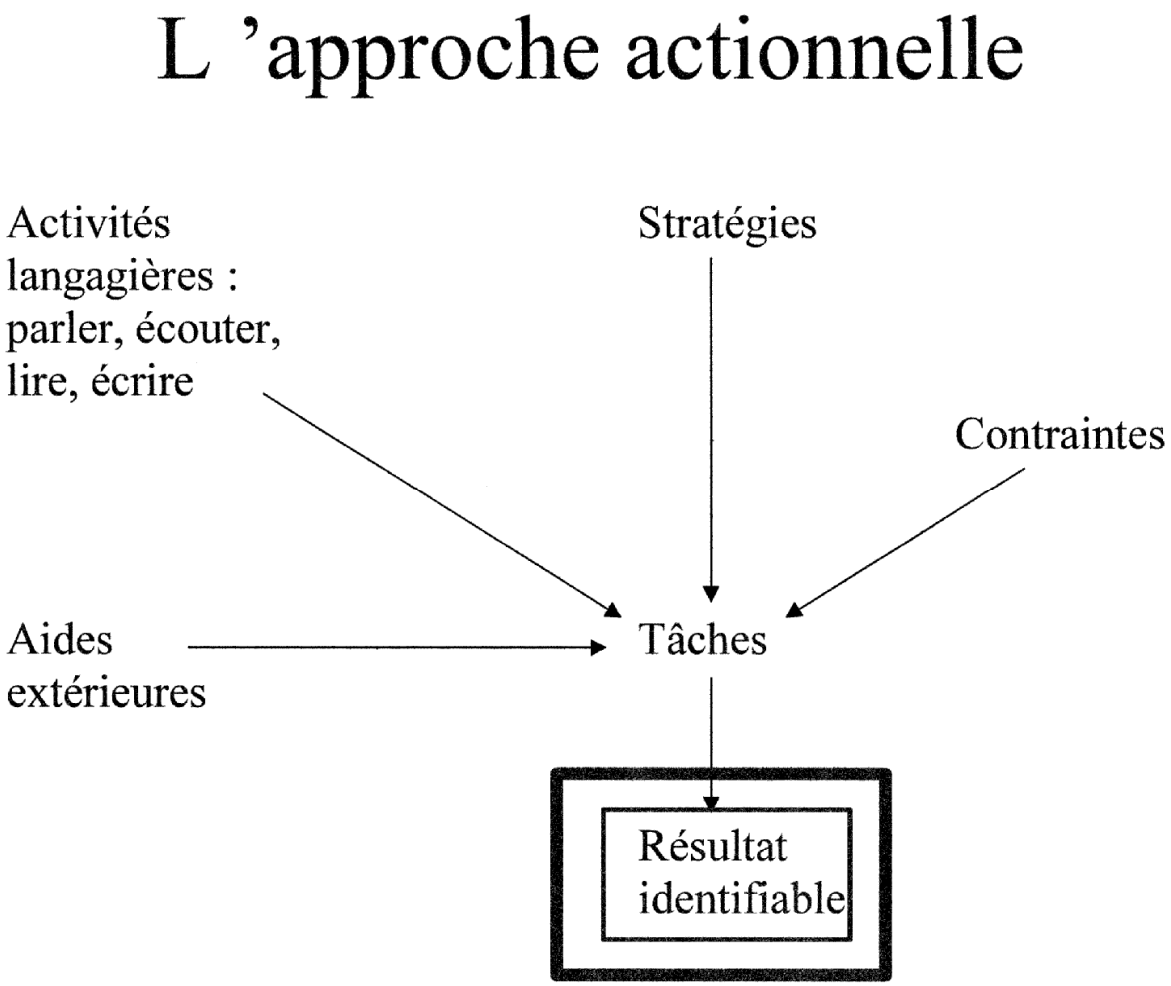


Figure 3.4 : Approche actionnelle, source: (http://appd.anglais.free.fr/IMG/pdf/l_approche_actionnelle.pdf)

Selon R. PATRICK (2006), l'approche actionnelle privilégie l'apprenant de la langue en tant qu'acteur qui doit accomplir des tâches dans une situation et environnement donnés à

l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Nous citons pour cela les exemples simples suivants: « Faire un plat à partir d'une recette, monter un meuble à partir d'une notice ».

L'approche actionnelle apporte de l'authenticité et de la légitimité par rapport à l'approche communicative : elle est plus aboutie en tant que pédagogie de projet. Elle privilégie les compétences générales individuelles de l'apprenant s'appuyant principalement sur les **savoirs**, **savoir-faire** et **savoir être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir apprendre**. Cela s'effectue par la pratique de la langue sous forme d'exercices dialogués, de tâches à accomplir, selon F. DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES:

> « Ces tâches seront conçues pour focaliser l'attention de l'apprenant et son accès à la prise de conscience. Les individus n'ont pas tous la même expérience parce qu'ils ne font pas attention aux mêmes choses, même dans des situations d'apprentissage très focalisées. On se rappellera quelques points importants. » F. DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES (2005 :9)

L'approche actionnelle insiste donc sur la communication entre les personnes et place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, pour le rendre actif, autonome et responsable de ses progrès. Les activités langagières s'inscrivent elles mêmes à l'intérieur d'actions au cas où les actes de paroles se réaliseraient et cela dans un contexte qui leur donnerait une signification. On parle de « tâche » dans le cas où l'action est réalisée par un sujet qui mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose, en vue de parvenir à un résultat déterminé. L'approche actionnelle prend aussi en compte les ressources cognitives, affectives et l'ensemble des capacités que possède l'acteur social en les mettant en œuvre. La citation suivante clarifie le pourquoi de l'adoption d'une approche actionnelle :

> « Adopter une approche actionnelle dans notre enseignement, c'est entraîner nos apprenants à accomplir des tâches à l'aide de l'outil linguistique, de la plus élémentaire, faire passer son message dans un énoncé unique, jusqu'à la réalisation en groupe d'un projet complexe à long terme. »
> Source: (http://domisweb.free.fr/cadre/index.php/tasks/)

La répartition des apprenants peut être s'effectuer indépendamment de début de l'apprentissage de la langue. Elle tient compte leurs besoins dans les différentes activités langagières en compréhension orale, écrite, expression orale interactive et expression écrite.

Selon M. MILLET (s.d.), les apprenants peuvent progresser en travaillant l'activité de communication langagière dont ils ont besoin grâce à la nouvelle organisation, celle de la répartition en groupe qui prend en compte leurs différences : « certains ont une bonne maîtrise

de la production écrite mais peuvent avoir des lacunes en expression orale ». En fonction de leur progression les apprenants ont aussi la possibilité de passer d'un groupe à un autre. Le conseil d'école ou le conseil d'administration aura la charge de constituer ces groupes, ou pourra négocier avec les apprenants eux-mêmes. Il est important que le regroupement ait un sens pour les apprenants car le niveau de maîtrise des compétences permet un travail collectif, et un investissement plus réel dans leur apprentissage.

Toutefois, nous devons considérer les connaissances « compétences lexicales, culturelles, grammaticales, phonologiques, socio linguistiques, pragmatiques » d'une part, et les capacités, les attitudes d'autre part, comme des groupes différenciés pour éviter toute confusion. Ce regroupement peut être considéré comme une approche pédagogique qui prend en compte la notion d'activités langagières.

L'enseignant peut organiser des groupes d'activités langagières en classe, et travailler sur une dominante « Compréhension orale ou Expression orale », de façon plus intensive. Ce qui permet à l'apprenant de développer d'autres compétences à partir de celles déjà acquises ou en cours d'acquisition. Le groupe devient comme un groupe social auquel l'enseignant doit assurer une stabilité. Cela exige, bien sûr, un engagement sur un travail intensif autour d'un projet varié. Quant à la méthode de travail du groupe, C. PUREN indique dans ce qui suit :

> « On a tendance à croire aujourd'hui que le fait de pratiquer la langue sous forme d'exercices dialogués, de tâches à accomplir, de jeux de rôles, motive les apprenants, leur donne davantage de temps de parole, les rend actifs... On peut certes objecter que l'on a simplement remplacé un type d'activité (de type structuro-global) par un autre (communicatif) mais que l'objet de l'apprentissage reste le même. » C. PUREN (1998 : 321-322).

En ce qui concerne la mise en œuvre, le même enseignant peut maintenir un groupe et faire « tourner » les activités sur ce même groupe ; un enseignant visera plutôt une activité langagière dominante, un autre enseignant une autre activité…

Dans cette optique, le travail en groupe est très recommandé pour cette approche pédagogique qui essaie de mettre en œuvre des apprentissages ainsi que leur évaluation. Par conséquent, il serait préférable de se concentrer sur le projet de l'équipe d'enseignants ainsi que leur démarche pédagogique en classe.

2. Propositions et techniques d'organisation des cours de langue

2.1. Le public apprenant l'arabe standard

Depuis des années, l’apprentissage des langues se trouve au centre des débats entre didacticiens, linguistes, méthodologues, pédagogues, psychologues et enseignants. Le but consiste à déterminer le rôle que doit jouer l’apprenant dans l'apprentissage d’une langue donnée. Cela permet ainsi à l'enseignant de modifier la pratique antérieure et d'utiliser une méthode plus adaptée aux besoins langagiers de l’apprenant. Celle-ci a pour mission de distribuer de nouveaux rôles aux enseignants et aux apprenants et de permettre à la pratique langagière d'avoir de nouvelles pistes. G. HOLTZER précise cette distribution de rôles dans la citation suivante :

> « La position nodale accordée au sujet apprenant a eu pour effet de déplacement du pôle enseignant et la modification de son rôle. L’enseignant occupe une place secondaire. » G. HOLTZER (1995 :24).

Cela nous conduit à mettre en relief les attitudes des apprenants de nos jours, comme souligné par R. GALISSON (1994 :10 etc.) qui met l'accent sur ces problèmes dans une étude comparative entre la didactique « d’hier » et celle « d’aujourd’hui ». Selon lui, l'apprentissage des langues ne peut pas aboutir à des capacités communicatives sans que l'apprenant ne partage la responsabilité de l'organisation de cet apprentissage.

Dans ses analyses, R. GALISSON incite les méthodologues, ainsi que les « praticiens » à faire « confiance aux apprenants » pour organiser l'apprentissage. Car, sans cette participation, la restitution du message communicatif reste atrophiée, comme l'a indiqué d'ailleurs, C. ROGERS (2002). Et E. BERARD rejoint ce point de vue :

> « En fait, une des meilleures façons d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage est de le faire participer à la gestion de cet apprentissage. » E. BERARD (1989: 108).

Certes la focalisation sur l'apprenant ne vise pas à isoler l'enseignant. Elle cherche plutôt à lui attribuer un autre rôle issu d'une pédagogie non directive. Ce qui permet, par ailleurs, à l'apprenant d'effectuer une intégration dans l'apprentissage. Pour un apprentissage réussi, cette intégration doit être totale. En plus, quant à nos apprenants d'arabe standard, ils doivent tenir compte du rôle que joue l'institution dans la

programmation de l'enseignement/apprentissage de cette langue et pouvoir négocier leur participation au projet pédagogique.

Par conséquent, l'autonomisation de l'apprenant peut lui permettre de jouer un rôle dans l'apprentissage, en libérant son énergie intellectuelle à partir d'une motivation qui découle d'une prise de position par rapport à l'arabe standard à apprendre, des demandes et des intérêts exprimés sous forme de besoins.

Cette nécessité d'autonomisation de l'apprenant doit s'appuyer sur des compétences spécifiques comme le montre R. DUDA lorsqu'il dit :

> « L'autonomisation est une démarche heuristique qui va vers l'appropriation par l'apprenant d'au mois cinq compétences spécifiques : l'identification de besoins, la détermination d'objectifs, le choix de matériaux et des procédures de travail, l'évaluation. » R. DUDA (1988 :51).

Ces facteurs permettent finalement à l'apprenant de construire sa stratégie et entrent forcément en interaction avec celles de l'enseignant et celles des autres apprenants. Mais, il ne faut pas oublier que le programme scolaire, l'enseignant, la conduite de classe, l'emploi du temps imparti et l'examen ont une influence sur les stratégies de l'apprenant, sur ses besoins, sur ses motivations et même sur son attitude envers la langue.

Les manuels scolaires en Libye sont centrés sur une méthode traditionnelle qui ne favorise pas l'autonomie de l'apprenant. De ce fait, la motivation de ce dernier se heurte au bloc enseignant/méthode qui concentre ses efforts de préférence sur le contenu. En d'autres termes, l'apprenant libyen est confronté à un système d'évaluation très exigeant de ses différentes productions écrites. Cependant l'apprenant qui attend de son enseignant des motivations et des encouragements finit par être déçu par un système de notation rigoureuse. Cette rigueur est due au fait que les méthodologies appliquées correspondent au système d'évaluation des productions écrites.

Les besoins langagiers de l'apprenant ne sont pas pris en compte dans la définition des méthodes et des objectifs de l'apprentissage en Libye. En revanche, le modèle moderne utilisé dans les pays développés favorise la participation de l'apprenant et son autonomie. Nous pouvons citer le paragraphe suivant proposé par F. DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES:

> « L'apprentissage par la découverte entraînera ainsi l'apprenant à repérer (*notice*), à percevoir en quoi son observation le sert et le dessert, et cela ne peut que rejaillir

> lors des échanges langagiers hors tâches. Dans un dispositif où cohabitent macro-tâches et micro-tâches, en fonction de ses besoins, l'apprenant travaillera dans un environnement où il a des interactions langagières non purement scolaires, sans être perturbé par le changement entre une situation scolaire et une situation sociale de la vie "réelle" et il sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement spécifique (micro-tâches). » F. DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES (2005 :8)

Dans la citation précédente, il y a une bonne description du rôle de l'apprentissage. Pour notre part, nous estimons que l'apprentissage/acquisition de l'arabe en Libye doit être centré sur les apprenants libyens en vue de la vie courante et prendre en compte leur diversité langagière ainsi que leur environnement culturel.

2.2. Le nouveau rôle de l'enseignant d'arabe

Nous avons noté lors de notre enquête que la plupart des enseignants du secondaire en Libye se basent sur des méthodologies traditionnelles axées sur le cours magistral car ils considèrent que l'apprenant est incapable d'être autonome. En revanche, peu nombreux sont ceux qui font participer les apprenants et cette participation est limitée uniquement au jeu de questions/réponses établi par l'enseignant. Nous pensons que dans les deux cas le rôle de l'enseignant reste autoritaire vu qu'il n'accorde pas suffisamment d'opportunités à l'apprenant pour participer réellement au cours. Le rôle de celui-ci se limite à écouter et recevoir ce qui est dit ou ce qui est expliqué par l'enseignant. Dans le cas où il y aurait une participation des apprenants, il s'agirait souvent de ceux qui sont motivés, l'élite de la classe. Etant donné le peu d'intégration didactique de ces méthodes, toutes les séquences sont organisées, mises en œuvre et appliquées uniquement par l'enseignant lui-même. Alors que les méthodes modernes s'appuient sur des tâches proposées à l'apprenant. Dans ce sens nous pouvons citer l'exemple suivant :

> « Les pratiques apprenantes, en institution, s'appuieront donc sur des tâches négociées par l'apprenant avec l'enseignant / tuteur qui en aura déterminé l'organisation et la conception, seul ou en équipe, afin de proposer *a priori* aux apprenants (ou d'élaborer à leur intention) des tâches (macro-tâches) qui répliquent ou simulent les pratiques sociales observées qui servent d'objectifs aux apprenants ou à l'institution. » F. DEMAIZIÈRE, J.-P. NARCY-COMBES (2005 :13)

Nous pensons que tout processus d'apprentissage comporte trois axes: l'apprenant, l'enseignant et le contenu. L'enseignement/apprentissage doit réaliser des interactions entre ces trois pôles comme le montre le schéma suivant :

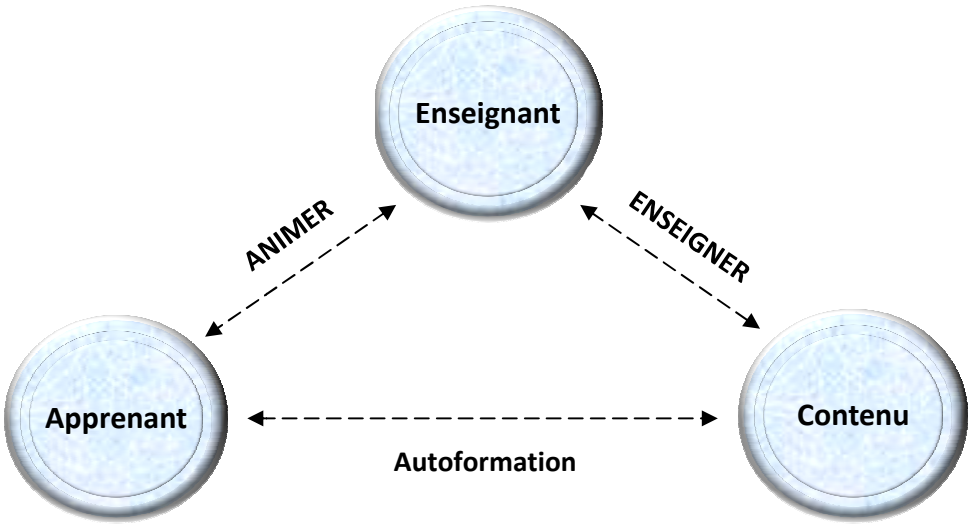


Figure 3.5 : Schéma de trois pôles

L'enseignant n'est plus la seule source de connaissances mais plutôt celui qui aide l'apprenant à atteindre des objectifs bien déterminés. Son rôle est de favoriser chez les apprenants l'apprentissage autonome en prenant en compte ces trois aspects. Dans ce sens,

> « L'enseignant, dans un tel système, développe des compétences variées. Nous l'avons vu, il apprend à concevoir des activités d'apprentissage. En outre, il s'améliore en tant qu'enseignant-animateur, et développe son rôle de conseiller. » E. CARETTE-IVANISEVIC (1990 :55).

L'enseignant doit jouer un rôle primordial dans la transmission des savoirs de façon claire et précise. Il doit permettre aux apprenants de développer leur autonomie dans l'apprentissage. L'enseignant devient alors un animateur guidant les apprenants afin de permettre un processus d'enseignement dans sa relation avec le contenu. Ce qui lui permet de le transmettre de façon efficace. Le Ministre Français de l'Education (2003) va dans ce sens et rajoute que ces interactions doivent être organisées et gérées par l'enseignant. Ce dernier propose des activités aux apprenants en éveillant leurs capacités de déduction et de découverte afin de construire leur propre savoir. Dans la même idée, J. SHEILS indique que:

> « Pour instaurer des conditions favorables à cette approche centrée sur l'apprenant, il faut d'abord étudier comment mettre en œuvre l'interaction au sens étroit du terme, c'est-à-dire comment inciter les apprenants à communiquer entre eux.

> L’expression orale n’est pas seule concernée, il s’agit d’une approche intégrée des aptitudes. » J. SHEILS (1991:8).

Pour cela, l’enseignant doit mettre en œuvre des stratégies pour amener les apprenants à travailler collectivement. Il est essentiel d'organiser le travail en groupe afin que chaque apprenant prenne plus de temps de parole et que le rythme de travail soit moins pénible, aussi bien pour les apprenants diligents que pour les apprenants moins rapides au niveau de l’assimilation. Quelques résistances apparaissent néanmoins et dans certains cas, l’appréhension que suscite le travail en groupe peut même constituer un obstacle psychologique à l’innovation.

Les enseignants d’arabe, en tant qu’animateurs, aident les apprenants à développer leur savoir faire et leur savoir être. Dans ce rôle, ils leur permettent non seulement d'acquérir une solide base de connaissances et d'expériences, mais les aident également à découvrir ce qu'elles signifient pour eux, en fonction de leurs propres besoins. Cette démarche mène à une expérience d'apprentissage plus valable pour les apprenants; ils sont motivés à exercer un contrôle plus étroit de leur apprentissage, parce que celui-ci est adapté à leurs besoins, à la fois comme individus et comme membres de la société.

2.3. Organisation des cours

En Libye, les cours se font dans des conditions qui ne respectent pas les critères pédagogiques modernes dans la mesure où les salles sont surchargées et mal organisées. Les tables de classe sont disposées les unes derrière les autres. Dans une telle disposition, l’enseignant n’interagit en grande partie qu’avec les apprenants assis dans les premiers rangs. Le reste des apprenants sont, soit en position de spectateurs, soit en train de griffonner et ne participent pas pleinement au déroulement du cours

A notre sens, l’organisation de l’espace au sein de la classe permet aux apprenants une bonne vision et une meilleure audition. Ce qui leur permettrait une participation équilibrée et une meilleure compréhension. Ce qui facilite la tache de l’enseignant dans la mesure où il essaie de répondre efficacement aux besoins individuels des apprenants, en prenant en considération leurs différents niveaux d’assimilation. Cette organisation fait améliorer les types d’échanges et d’interactions.

La disposition des tables doit se faire en forme de « U », pour permettre aux apprenants d'être en face de l'enseignant. Pour faire face à ce problème, nous proposons d'adopter la forme suivante qui facilite le travail en groupe :

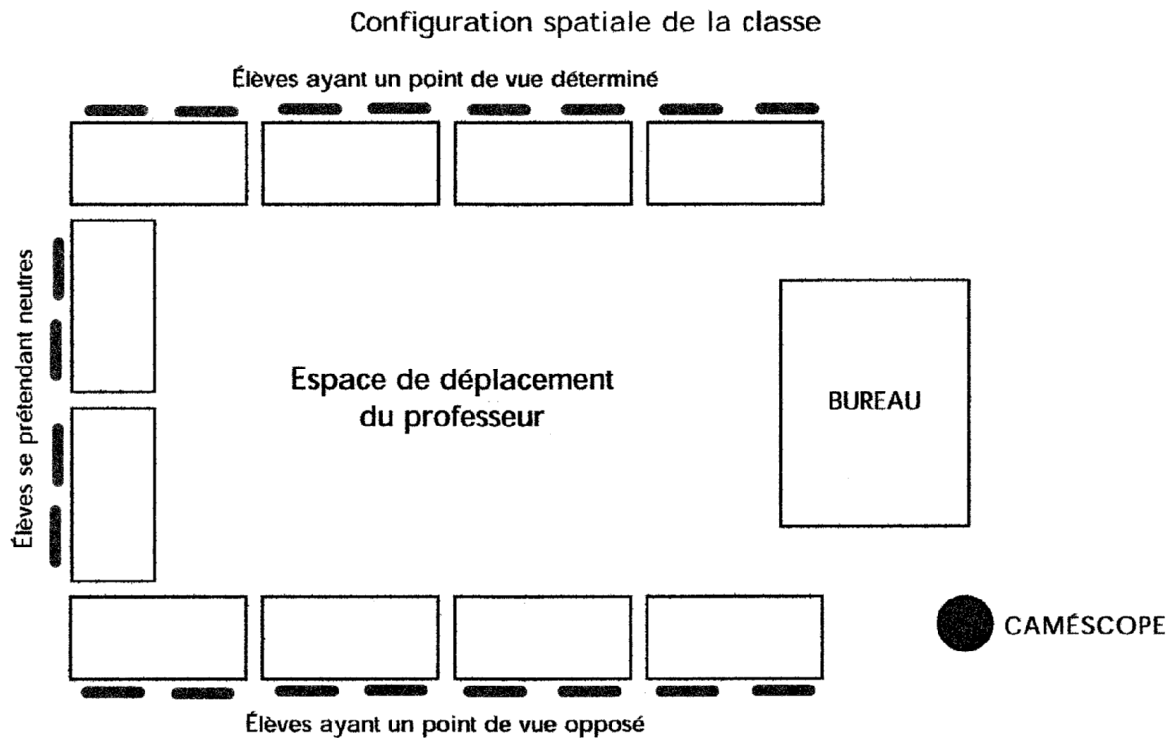


Figure 3.6 : Configuration spatiale de la classe, source : J-D. HADDAD (1997 :34).

Bien que cette forme favorise une meilleure solution, l'école libyenne a besoin d'augmenter le nombre de classes pour pouvoir appliquer ce genre de rangement.

2.4. Documents authentiques

2.4.1. Réalités en Libye

Le concept de document authentique en didactique des langues est apparu dans les années 1970. Il s'agit de documents non composés à des fins pédagogiques et destinés à des locuteurs natifs. Ce qui permet d'ancrer l'apprentissage.

L'utilisation des documents authentiques dans les écoles Libyenne est très limitée voire absente. Au cas où il y en aurait, l'enseignant ne fournit aucun effort pour l'utiliser. Cela a été observé dans les registres des inspecteurs pédagogiques et a été confirmé par les enseignants rencontrés lors de notre visite dans les établissements scolaires. D'après eux, les

seuls instruments d'apprentissage et l'explication des cours se limitent au tableau noir et au manuel scolaire.

Malgré le peu de recherche dans ce domaine, nous avons pu lire une étude à la faculté pédagogique présentée en 2000, réalisée par W. AL-QAMATI « *Etude pratique relative à l'utilisation des documents authentiques par les enseignants du secondaire à Tripoli* ». Celle-ci démontre la rareté des documents authentiques dans les écoles libyennes et l'incapacité des enseignants à les utiliser.

L'apport des documents authentiques permet à l'enseignant de mieux orienter l'opération pédagogique dans la classe. Ils constituent un atout servant à aider l'apprenant à atteindre facilement son objectif. Ils renforcent les compétences d'acquisition, de critique et de comparaison. En plus, l'utilisation de ces documents permet à l'enseignant d'évaluer la différence de niveau des apprenants ainsi que leurs préférences. Ceci le pousse à prévoir d'autres méthodes pour résoudre d'éventuelles difficultés de compréhension. Ce genre d'outil permet à l'apprenant de participer activement au déroulement des séquences pédagogiques.

L'enseignant se sent ainsi concerné par la construction et la composition du contenu du cours, comme le souligne R. DUDA:

> « Dans notre esprit l'exploitation de ces documents doit permettre aux apprenants de s'affranchir graduellement de la médiation enseignante pour prendre en charge le choix et l'utilisation personnalisée de documents en langue étrangère, de plus en plus disponibles par ailleurs. » R. DUDA (2000 :18).

2.4.2. Utilisation des documents authentiques

L'enseignement d'une langue peut viser des objectifs de deux natures : soit sur des objectifs d'apprentissage portant en général sur l'étude de la langue et que le manuel pédagogique peut atteindre, soit des objectifs communicatifs qui ne peuvent être atteints qu'avec l'usage de documents authentiques.

Les documents pédagogiques « fabriqués » présentent un contenu langagier souvent normalisé et filtré ne permettant pas de présenter la langue dans ses réalités communicatives. Donc, ils n'assurent pas l'objectif communicatif fixé. Ainsi, le document peut être considéré comme support pouvant aider à atteindre la phase communicative recherchée. Pour cela, les

enseignants d'arabe préconisent l'usage de corpus authentiques entendus comme des messages écrits, sonores ou icôniques produits par des arabophones en fonction des situations de communication. C. CORNAIRE indique dans ce sens que :

> « En ce qui concerne le matériel didactique, il doit répondre aux besoins et aux intérêts des apprenants et, à cet effet, on encourage le recours à des documents authentiques provenant des médias (journaux revues, enregistrements d'émissions de radio et de télévision). Ce matériel est utilisé dans un maximum d'activités de compréhension en mettant l'accent sur le vocabulaire. » C. CORNAIRE (1998 :22).

Ces documents permettent de répondre aux divers besoins et aux motivations des apprenants et de leur fournir de nombreux échantillons de situations de communication. Ainsi, ils peuvent aider à diversifier au maximum les registres de langue et à assurer l'usage de celle-ci, donc à enseigner une langue qui soit aussi proche de la réalité que possible.

Le document authentique peut servir l'usage réel de l'arabe. Cette réalité langagière, selon le C. R. A. P. E. L., peut se manifester sous diverses formes : sonore, audiovisuelle et écrite: conversation entre les membres de la société, articles de la presse écrite, émissions radiotélévisées, CD-ROM, publicité, débats, bulletins météorologiques, interviews, livres, photos, affiches, spots publicitaires, bandes dessinées, menus de restaurant, cartes postales, circulaires administratives, etc. Bref, tout ce qui est porteur d'un certain message et qui vise à le communiquer à des arabophones. Cela n'implique pas le rejet total du document pédagogique. Ainsi, nous pensons que le document authentique peut être utilisé parallèlement au document pédagogique, car ce dernier peut, mieux que le premier, permettre de travailler sur la langue et d'assurer dans une certaine mesure, son aspect communicatif. Dans ce sens C. OIHA souligne :

> « Les documents qui existent dans la réalité répondent à des besoins de communication : informer, persuader, amuser, etc. Ils comprennent un nombre non négligeable de mots, d'expressions et de structures peu ou pas connus des apprenants. » C. OIHA (2005:10).

En négociant le thème du document qui intéresse les apprenants et en fonction de leurs propres moyens, l'enseignant ne doit pas chercher à introduire des documents difficilement exploitables afin de ne pas être dépassé par ce document.

L'introduction de documents authentiques comme supports didactiques en classe n'est pas une fin en soi. On s'en sert pour faire acquérir certaines règles communicatives en

fonction des objectifs d’apprentissage. L’objectif d’un document authentique écrit est donc d’amener les apprenants à la compréhension écrite de l'arabe. D’autre part, il serait utile que l’usage didactique du document authentique écrit s’éloigne de la construction de phrases correctes (usage) et s’ouvre vers l’usage effectif du discours écrit dans le but de communiquer graphiquement certains messages.

CHAPITRE III
UNE EDUCATION POUR DEMAIN CONTRIBUE A LA REFLEXION ET A LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

1. Rôle des nouvelles technologies dans l'enseignement

1.1. L'enseignement de demain

La qualité des disciplines et des programmes sera développée avec des moyens éducatifs efficaces pour l'enseignement/apprentissage de la langue. A ce niveau, une révolution linguistique s'impose. Celle-ci devra être basée sur des méthodologies nécessaires qui auront pour acteurs principaux l'enseignant et l'apprenant. Un tel projet exige une formation permanente des enseignants. Le principe appliqué est « la formation pour la vie » défini par la commission internationale de l'enseignement du 21ème siècle, (DELORS 1996). Ce principe se décline en ce qui suit :

- La personne se forme
- Comment elle se forme
- Comment elle fait
- Comment vit-elle avec les autres
- Comment sera-t-elle

Les nouvelles technologies de l'information constituent aujourd'hui un facteur décisif pour le développement éducatif et culturel. L'apprenant et l'enseignant sont des communicateurs, ce qui implique une communication et un échange. L'initiation aux nouvelles technologies va de la formation de la compréhension à la transmission de leurs modalités d'utilisation. Cette technologie devrait être une partie intégrante de l'enseignement/ apprentissage et devrait se faire systématiquement à l'école en y déployant toutes les énergies des ressources humaines adéquates.

Selon E. RUDWAN (2003 :19), ceci nous amène, à créer de nouveaux styles dans l'utilisation de la langue, ce qui nécessite de développer des actions économiques que certains appelleront l'industrie linguistique ou technologie de la langue. L'apparition de nouvelles

notions est le résultat du développement technique. Ce qui a généré l'apparition de milliers de termes. Les pays développés se sont rendu compte de l'importance de l'information et ils ont édifié de grands projets pour appliquer la technologie à leurs langues. Dans ce sens L. PORCHER dit :

> « Une éducation aux médias n'a de chance d'aboutir que si elle prend place à l'intérieur d'une éducation à la communication. Simondon a définitivement montré, de manière exemplairement prémonitoire, que les « objets techniques » devenaient des êtres sociaux, qu'il y avait des sociétés d'objets techniques, et que ceux- ci demandaient l'élaboration d'une science spécifique: la technologie. » L. PORCHER (2006 :15).

1.2. L'enseignant et les nouvelles technologies

A l'ère de la technologie moderne, l'enseignant ou l'assistant éducatif est une personne préparée qui exerce une activité scientifique, artistique, sociale, morale, et qui se révèle apte à s'adapter à l'environnement de l'apprenant. Il est en contact permanent avec la nouveauté dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, et informé des innovations et nouvelles méthodes appliquées. Ce qui n'était pas le cas avant l'avènement de l'Internet. On ne peut donc fractionner l'emploi du temps de l'enseignant et lui comptabiliser ses « minutes ». En effet, il n'est pas concevable que l'enseignant qui fournit un énorme effort vis à vie de ses apprenants soit hors de leur environnement et de leurs besoins dans le domaine culturel, informatique et de tout ce qui tourne autour des études et leurs évolutions. Il faut donc lui créer un climat propice pour mieux développer son expérience et en même temps être en contact permanent avec les étudiants pour un suivi pratique et scientifique de l'auto formation.

1.2.1. Apprendre par l'informatique

La technologie de l'information s'applique à tous les domaines d'activité. Ces domaines sont très larges dans l'enseignement/apprentissage où il existe divers programmes prévus cet effet. Dans les écoles et les foyers, l'informatique constitue un moyen qui permet d'inculquer une discipline de travail et de vie. Car pour cette nouvelle science, sans doute plus que pour les autres, la rigueur et la précision sont indispensables, et de plus en plus, au sens strict du terme, vitales.

L'enseignement/apprentissage par l'informatique au lycée devrait viser un but principal pour créer une situation d'interaction avec l'apprenant par la rapidité d'exécuter les

instructions. L'informatique doit également être envisagée comme un ensemble de moyens possibles d'aide à l'apprentissage à l'intérieur des disciplines. Selon J-P CHEVÈNEMENT :

> «Ces moyens sont divers et relèvent de principes épistémologiques et pédagogiques différents : certains sont destinés à aider des actes pédagogiques simples, comme ceux où l'exercice, la répétition, le renforcement ou le contrôle des apprentissages ont une place prépondérante ; d'autres font davantage appel à l'activité et à l'imagination de l'élève et viennent enrichir la panoplie des modalités d'accès à la connaissance.» J-P CHEVÈNEMENT (1985 :41).

Les outils de l'informatique doivent permettre, dans la perspective d'une pédagogie rencontrent, de prendre en compte les rythmes différents des apprenants, en particulier de ceux qui ont des difficultés, apprenants handicapés ou en situation d'inadaptation scolaire. Pour cela, nous pensons que l'utilisation de cet outil dans l'apprentissage de la langue est nécessaire.

Nous citons à titre d'exemple un outil envisagé en France pour être utilisé à l'ensemble des apprenants français, selon « le Journal du Net ». Il s'agit du modèle ci-après :

Figure 3.7 : Outil de l'informatique, source : http://www.journaldunet.com/

Ce modèle pourrait être appliqué en Libye, surtout qu'il existe un programme, d'après le site de la société *Kadhafi pour le développement* qui vise, avec l'apport de l'ONU à mettre un ordinateur à la disposition de chaque apprenant. La Libye a été choisie parmi d'autres pays

pour bénéficier de ce programme onusien. Si ce programme voit le jour, l'enseignement en Libye entrera dans une ère moderne.

Nous allons illustrer cette application par des exemples pour ceux qui disposent d'un ordinateur avec ou sans connexion à l'internet.

1.2.1.1. Les CD Rom

Les scientifiques ont réussi à acquérir un haut niveau de connaissance sur la technique du traitement linguistique dans le domaine des nouvelles technologies. Ce qui leur a permis de mettre en place des programmes informatiques pour la numérisation des données. Dans ce sens, D. ABRY définit ces nouvelles techniques comme suit:

> « La nouveauté des TIC par rapport aux technologies antérieures provient de la numérisation des données; cela signifie que toute l'information contenue dans un texte, un son, une photo, une vidéo va être représentée sous forme binaire, à savoir une succession de O et de 1; c'est ce qui en permet le stockage (et la reproduction fidèle) sur divers supports, cartes, disque dur, CD-Rom et DVD-Rom, clés USB, etc. La numérisation permet également la manipulation de ces données (la retouche de photos, par exempte) et surtout leur délocalisation, leur envoi (ou mise à disposition) quasi instantané à autant de destinataires que l'on souhaite. » D. ABRY (2006 :11).

Cette nouvelle technologie exerce une influence considérable sur l'enseignement/ apprentissage. Il existe des ouvrages électroniques « informatiques » sur des supports de niveau développé tels que des CD-Rom, DVD-ROM, clés USB, carte SD etc.

D'après L. MERHY (2006 :124), l'enseignant serait l'auteur de ces outils. Il préparerait ses propres méthodologies en fonction des besoins de ses apprenants, et de la conception pédagogique qui lui est propre. Ces logiciels sont fondés sur une sélection d'activités, de documents « sonores, écrits ou visuels », d'exercices afin d'aider les apprenants à résoudre leurs problèmes.

Pour l'enseignement de l'arabe, l'assistance de l'outil informatique lui assurera une utilisation correcte à l'écoute, à la prononciation et à la correction des fautes. Les apprenants maîtriseront mieux la gestion de leurs cours. On peut utiliser des CD-ROM pré-enregistrés et des images illustrées. Ces expériences ont été réalisées à l'exposition des Emirats Arabes (Dubaï 1994) où des techniques informatiques ont été introduites dans des écoles pour l'enseignement de l'arabe.

L'écriture, dans le premier cycle, devrait se limiter à des termes et des phrases suivies par la correction, ce qui constitue en soi un examen. Il aurait été souhaitable qu'elle soit précédée par une phase d'enseignement et d'apprentissage par l'utilisation des médias pour une meilleure assimilation. Cette méthode ne sera que plus attractive et agréable. L'apprenant pourra ainsi corriger lui-même ses erreurs et pouvoir réécrire le texte de façon correcte. Ceci renforcera l'attachement de l'apprenant à la langue. Cela permettra aussi à l'enseignant de s'approprier un outil adéquat pour un suivi individualisé de ses apprenants.

D'après A. AL-WAKIL (1992), des procédures de modernisation des moyens d'enseignement/apprentissage de la langue arabe dans le premier cycle du fondamental, devraient être prises de la manière suivante :

- Remise en cause des objectifs de l'enseignement de l'arabe.
- Les capacités que doit avoir l'enseignant.
- Prise en compte des orientations éducatives modernes.
- Augmenter l'utilisation des moyens techniques à but éducatif.

Les nouvelles technologies seront déterminantes pour opérer les changements nécessaires et profonds dans l'enseignement de l'arabe par le biais des encyclopédies électroniques. Selon D. ABRY (2006 :11etc.), le niveau culturel des apprenants sera progressif et leurs livres seront contenus dans des CD-Rom d'exécution rapide, dynamiques et complémentaires. Les moyens ludoéducatifs permettent aussi une meilleure motivation des apprenants pour la formation. L'éducation s'orientera alors vers un système constructif, avec la contribution de l'enseignant et de l'apprenant sous forme de groupes de travail qui collaborent pour construire un travail commun (par exemple l'introduction de résolution des problèmes, les travaux dirigés, les projets dirigés etc.). L'enseignant sera considéré directeur de l'environnement de l'enseignement et l'apprenant comme employé des informations. Ceci permettra d'établir un climat de travail d'enseignement/apprentissage individuel ou sous forme de petits groupes.

1.2.1.2. La bibliothèque virtuelle

De notre enquête, il ressort des plaintes d'enseignants relatives au manque d'ouvrages scientifiques et culturels, dans le peu de bibliothèques scolaires ou publiques existantes, s'il y en a, elles sont quasiment vides. Nous savons que la résolution de ce problème par le

gouvernement libyen ne se fera pas du jour au lendemain. Nous proposons aux enseignants libyens un logiciel « bibliothèque électronique » disponible dans les boutiques informatiques téléchargeables sur les sites[1] et aussi une bibliothèque électronique en ligne[2]. Cette bibliothèque a connu deux éditions, la première contenait « 1800 » livres et la deuxième (actuelle) « 2186 », portant sur les matières telles que la langue, la littérature, les sciences, l'histoire etc. Nous pouvons présenter l'exercice suivant :

Nous recherchons dans cette bibliothèque, un ancien poète arabe : Amr Al Kais.

Figure 3.8 : Bibliothèque virtuelle

La fonction de la recherche thématique nous a permis d'obtenir rapidement une série de 197 occurrences de ce poète « sélectionnées en rouge dans le texte ». Ce nombre a été répertorié dans 27 livres, parmi les 233 livres de littérature arabe. On constate en bas de la page du logiciel, que la recherche continue et que la liste dressée n'est pas exhaustive. Ce logiciel facile d'exécution permet une recherche efficace par nom d'auteur, par titre d'ouvrage ou simplement par mot. Nous avons distribué ce logiciel à sept enseignants en Libye, qui se plaignaient réellement du manque de livres. Ils nous ont informé que cet outil les a

[1] http://www.alwarraq.com,
http://www.islamway.com/index.php?iw_s=library&iw_a=bk&id=1601&lang=1
[2] http://www.shamela.ws/,

considérablement aidé dans la préparation de leurs cours. Nous citons le témoignage d'un enseignant :

> « Concernant la bibliothèque virtuelle, je l'ai exploitée. En effet, elle m'a été d'une utilité certaine par rapport au passé où j'étais obligé des fois de me procurer des ouvrages de l'étranger. Désormais, je peux préparer mes cours à l'aise et dans les délais. Je suis pleinement satisfait. » (Reçu par Mail en janvier 2008).

1.2.1.3. Maîtrise de l'écriture

L'informatique a prouvé son utilité dans le domaine de l'écriture car elle pousse l'apprenant à une écriture juste par la maîtrise de l'outil informatique. Celui-ci est assuré d'un apprentissage suffisant pour retenir le texte et pouvoir le restituer par le traitement du vocabulaire arabe. Cet outil lui sert aussi pour faire apparaître les fautes de la dictée et les fautes grammaticales. L'étudiant est devant son écran et voit le texte qu'il écrit directement. Il peut le modifier, le corriger à l'aise et par là il a moins de pression. Dans ce contexte, il existe des logiciels par exemple (Word) en arabe qui peut être utilisé dans le traitement de texte, la traduction, la correction de la grammaire, la dictée et la recherche des synonymes etc. Nous donnons un exemple dans l'exercice suivant :

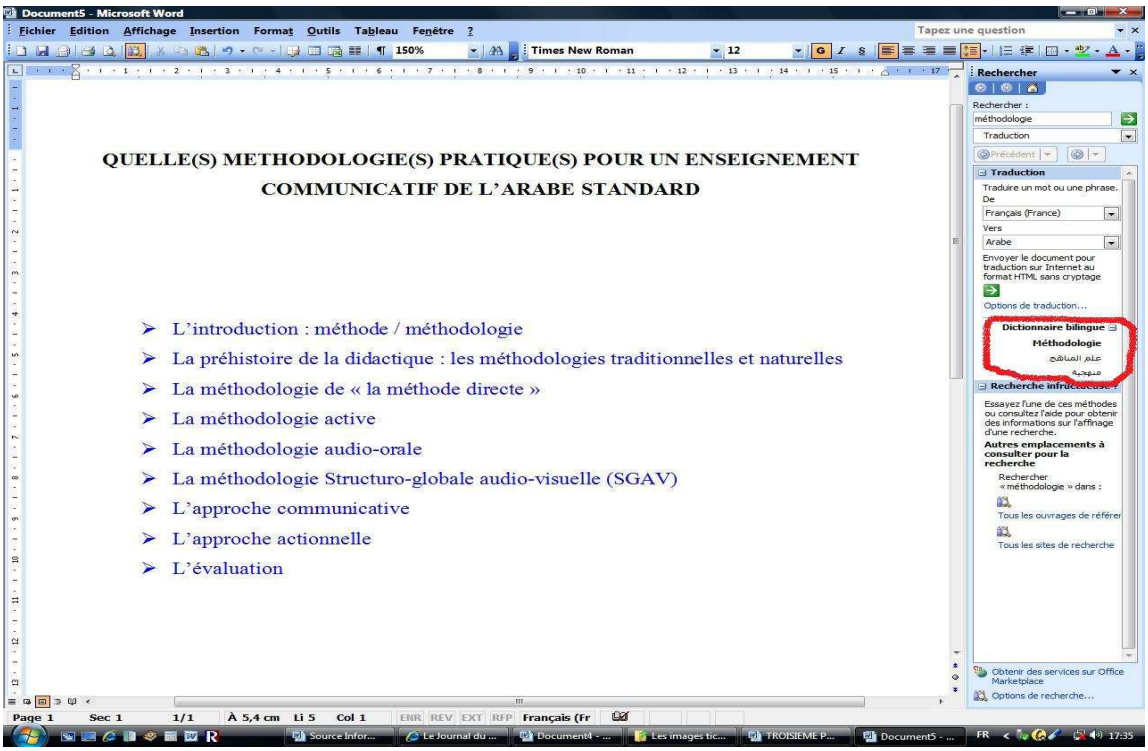


Figure 3.9 : Fenêtre du logiciel Word

Nous avons choisi le mot « méthodologie » à traduire et le logiciel nous a donné sa définition en arabe.

Parmi les aspects positifs que peut tirer l'apprenant de cet outil:

- Création d'une stimulation chez lui.
- Pas de contrôle, il dispose de toutes les latitudes.
- Adaptation de cet outil aux compétences de l'apprenant en lui permettant la révision.
- Il lui fait découvrir graduellement ses résultats

1.2.1.4. Dictionnaire urgent

Il s'agit d'un logiciel qui peut être, par fois, utilisé pour résoudre le problème du bilinguisme et de la traduction. Il a deux fonctions : la traduction et la prononciation des mots en arabe standard. Il a d'autres fonctions telles l'activation du dictionnaire en français ou en arabe, l'ajout d'une nouvelle langue par le clavier, l'aide, le changement de l'interface du dictionnaire et la recherche avancée.

Nous illustrons cela par l'exemple du verbe « aller » :

Figure 3.10 : Dictionnaire urgent

Le logiciel a prononcé le mot « aller » et l'a traduit automatiquement en arabe *ḏhaba* et propose ses synonymes.

1.2.2. L'Internet dans le domaine pédagogique

L'enseignement des langues profite de l'Internet comme innovation du siècle. Les ressources en ligne permettent d'aider cet enseignement de façon exponentielle. La majorité des enseignants sont convaincus de l'utilité de cette technologie mais ils restent déroutés par la profusion des sites et la multiplication des outils. Selon E. GUELY :

> « Utiliser l'internet dans une classe avec une perspective d'autonomisation implique de nouvelles tâches pour l'enseignant. Si son rôle habituel est d'analyser les objectifs du groupe en fonction des impératifs d'une institution, des examens préparés par les apprenants et des objectifs communs au groupe, puis concevoir un programme et des activités en fonction de ces analyses, une démarche d'autonomisation implique une explicitation de ces mêmes tâches. » E. GUELY (2007:19).

Ce que l'on peut dire est que l'Internet peut aider les enseignants de langue pour tirer profit au mieux des possibilités offertes par cet outil soit dans l'information, soit dans la communication.

1.2.2.1. Moteur de recherche

Un moteur de recherche est un logiciel qui permet de retrouver des ressources (pages Web, forums, images, vidéo, etc.) associées à des mots selon ce que l'on recherche. Il permet aux enseignants/apprenants d'effectuer des recherches soit par thèmes ou par texte ou tout simplement par mot. Il est utile de savoir que plus la recherche est pointue, plus il est facile de trouver ce qu'on veut. Il existe des moteurs en version arabe tel que Google présenté ci-après :

Figure 3.11 : Fenêtre décrivant le site du moteur de recherche Google

Les enseignants interrogés, lors de notre enquête, se sont plaint du manque de ressources d'information, telles les périodiques et les revues scientifiques etc. Le développement et l'amélioration de leur expérience ne peut se faire que pendant l'exercice de leur fonction en classe. On leur préconise des sites didactiques spéciaux qui peuvent les aider dans leur enseignement tout en restant en contact avec les évolutions en la matière. Pour cela nous donnons un exemple d'un site français qui s'intéresse à l'enseignement/apprentissage.

1.2.2.2. Le site de la revue du C.R.A.P.E.L : *Mélanges CRAPEL*

Ce site permet d'effectuer des recherches soit par auteur, soit par thème. Si on est intéressé par un auteur, il nous livre l'ensemble de ses articles. Si on est intéressé par un thème, il nous livre tous les auteurs ayant écrit dans ce thème. Par exemple, on recherche l'auteur « DUDA » dans le moteur de recherche du site.

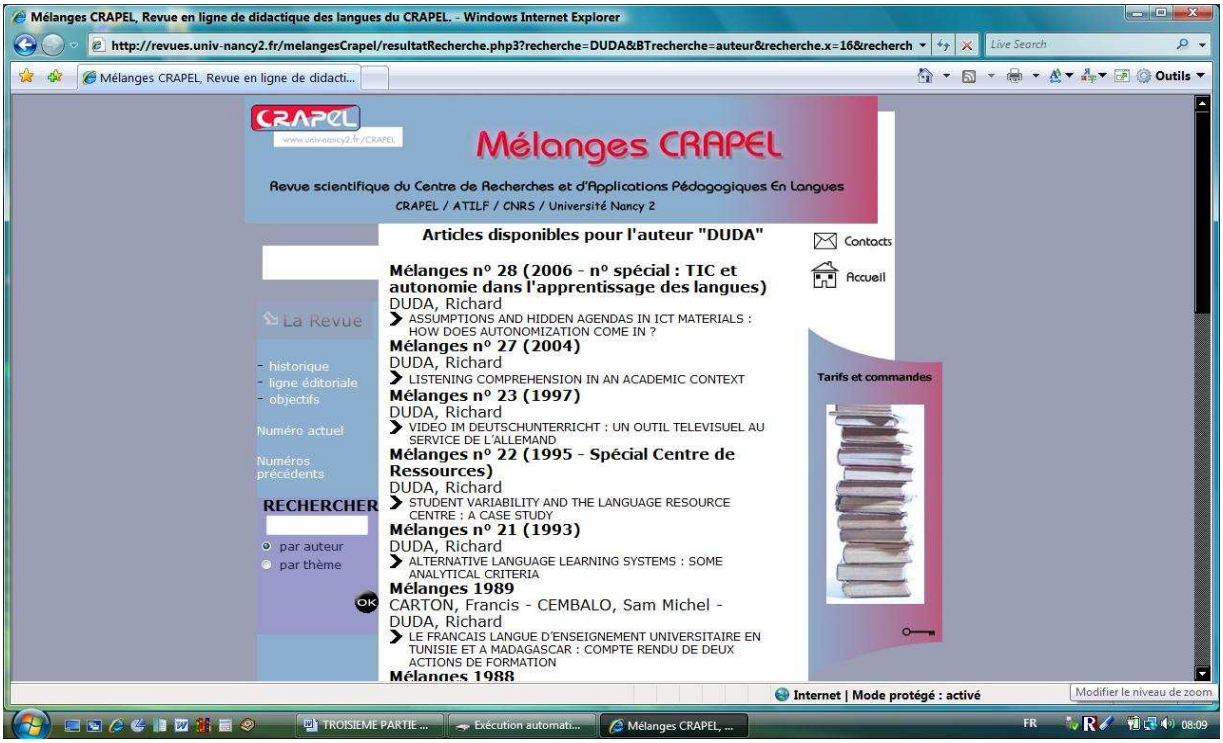


Figure 3.12 : Fenêtre relative à ″Mélanges CRAPEL″

Le moteur de recherche de ce site nous a fourni tous les articles de R.DUDA publiés dans les Mélanges depuis 1972 jusqu'à 2006. Ces articles sont écrits par lui seul ou en collaboration avec d'autres auteurs. Nous avons choisi l'article de R.DUDA 2006

Mélanges°28, *autonomie dans l'apprentissage des langues* qui nous concerne. Et il va s'afficher en version PDF.

L'article étant en anglais, nous avons besoin de le traduire en arabe et pour cela nous allons recourir à un site de traduction grâce à Google. Il nous reste à copier le texte de l'article qui nous intéresse, et le coller sur la partie traduction de Google. Si le texte est en anglais, on choisi l'onglet traduire anglais/arabe et on clique sur l'icône "traduire". Le résultat est le suivant :

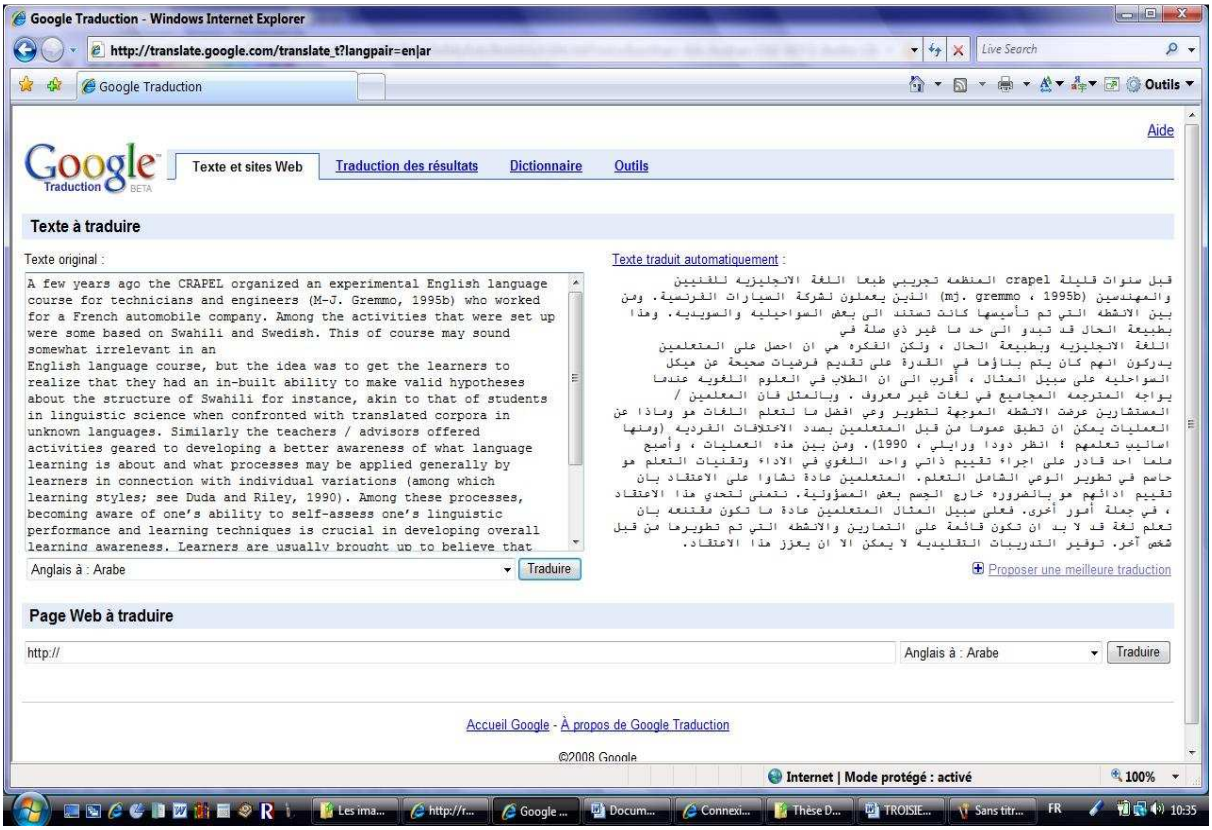


Figure 3.13 : Fenêtre montrant une traduction par Google

Si le texte choisi est en français, par exemple, on choisit sur la liste des options la traduction du français vers l'anglais. Le résultat sera un texte en anglais. On effectue un copié collé du texte pour le traduire de l'anglais vers l'arabe. On rappelle que la traduction est automatique. Ce qui ne garantit pas la fidélité du sens du texte. Toutefois, si les utilisateurs sont des enseignants de langue, ils pourront facilement interpréter le texte dans son sens initial.

1.2.2.3. Les outils de communication

Les sites internet se différencient des autres médias par trois canaux d'accès complémentaires : l'image « animée ou pas », le texte écrit et parfois le commentaire oral.

La compréhension devient facile pour l'apprenant qui peut adopter une stratégie de compensation au cas où il ne comprend pas le sujet oral ou écrit. Il peut retirer une information des images à condition que les questions soient ouvertes.

Plusieurs outils de communication par Internet sont désormais accessibles. Les plus utilisés sont le courriel, les listes de diffusion, les forums, les messageries instantanées, les Tchats, la vidéoconférence et les blogs. Si on choisit des échanges synchrones par exemple dans les forums ou dans les Tchats, il faut prévoir des tranches de temps précis où tous les interlocuteurs sont connectés. Dans le cas de groupe, cela demande plus d'organisation, surtout que certains outils, comme le Tchat, exigent la répartition en petits groupes. Les échanges asynchrones, à l'inverse, offrent une souplesse beaucoup plus grande mais sont en général ressentis comme moins conviviaux.

On se contentera ici de trois exemples concrets d'utilisation pédagogique de supports :

- **Exemple de structure d'échange à temps différé** :

On doit disposer en premier lieu d'un courrier électronique. Il permet d'effectuer des échanges se font entre deux personnes éloignées ou pas et constitue un outil très utilisé pour recevoir/envoyer échanger des messages électroniques.

- **Exemple de structure d'échange un à tous** :

Les salons de bavardage appelé « Tchat » est le moyen le plus simple pour communiquer en temps réel avec les autres personnes. Il consiste à échanger des messages interactifs. On peut y joindre des photos ou dessins etc.

- **Exemples de structure d'échange collectif** :

Il s'agit de forums de discussion sur des thèmes qui motivent l'interlocuteur concerné à lire et écrire. Après avoir lu les opinions déjà exprimées, ils enverront les leurs (par courrier électronique) à l'un des débats proposés et les verront ensuite affichée, après correction des fautes orthographiques.

CHAPITRE IV
EXPERIMENTATION D'ACTIVITES DESTINEES A AMELIORER L'ENSEIGNEMENT

1. Eléments de sensibilisation à l'enseignement de l'Expression Orale

Il est nécessaire pour les enseignants de langue arabe d'appliquer des principes issus de la didactique de l'expression orale. Ils se sentiraient ainsi plus à l'aise dans l'enseignement de cette compétence, et pourraient acquérir de nouveaux savoir-faire utiles pour la classe d'arabe. Il s'agit probablement des quatre compétences dont l'expression orale met le moins à l'aise, dans le sens où elle est également liée à des savoir-être et savoir-faire qu'il faut posséder dans sa propre langue. La pratique de l'oral doit impliquer une interaction langagière adaptée en classe en instituant un dispositif structuré, et cela autour d'une finalité qui est celle d'accorder une place sociale à l'oral. C'est ce que confirme DEMARCY, quand il dit :

> **«** Il me semble en revanche que d'autres pratiques et dispositifs complémentaires à l'interaction langagière adaptée, doivent être développés dans la classe dès l'école maternelle, comme l'expression libre ou le débat régulé. De telles pratiques, qui existent déjà mais doivent pouvoir être structurées autour d'un projet et d'une finalité « instituants », afin d'accorder à l'oral en tant que pratique sociale le rôle qu'il mérite dans la constitution d'une expérience scolaire (réflexive). » D DEMARCY (2006: 24).

L'expression orale est souvent pratiquée en lien avec les dialogues déjà exploités dans la compréhension orale, et avec l'objectif de réutiliser les structures et le lexique déjà acquis. Pourtant, d'une part, cette manière de pratiquer l'expression orale ne prend pas en compte la dimension sociale de l'interaction. D'autre part, il est recommandé de développer l'imagination et la créativité des apprenants. Un dialogue entre un enseignant et son apprenant sous forme de question/réponse est réducteur. Ce type d'échange n'est pas placé dans la situation de la vie quotidienne. Selon N. HIRSCHSPRUNG (2005 : 24 etc.), il serait mieux de développer, depuis le début de l'apprentissage entre les apprenants, des dialogues en contexte.

Pour sensibiliser les enseignants libyens à l'approche actionnelle, nous pouvons utiliser un questionnaire dans des séances de formation de formateur. Le questionnaire que nous allons présenter permet d'aborder différents points essentiels pour orienter la

méthodologie de l'enseignement de l'expression orale vers des activités plus communicatives et prenant mieux en compte les rôles sociaux de l'apprenant.

- L'objectif de l'expression orale, c'est :

A. ? - D'apprendre à réciter un texte appris

B. ? - D'apprendre à s'exprimer sans faire de fautes

C. ? - D'apprendre à s'exprimer en situation de communication

- Qu'est-ce que l'interaction orale ?

D. ? - le simple fait de parler

E. ? - dialoguer ensemble en toute réciprocité

F. ? - l'un parle et l'autre écoute

- En classe, les apprenants :

G. ? - doivent dialoguer avec le professeur

H. ? - doivent dialoguer avec les autres apprenants

I. ? - doivent dialoguer entre eux et avec le professeur

- On peut organiser un jeu de rôle :

J. ? - avec deux ou trois apprenants

K. ? - avec cinq ou 6 apprenants

L. ? - avec toute la classe

- Un apprenant peut être chargé de noter les fautes de ses camarades lors d'une séance de jeu de rôle ?

M. ? Vrai

N. ? Faux

- Pour enseigner la grammaire, le professeur doit :

A. ? donner les règles de grammaire aux étudiants

B. ? ne donner aucune règle de grammaire

C. ? faire en sorte que ce soit les étudiants eux-mêmes qui découvrent les règles grammaticales

- Quand un étudiant commet une faute, le professeur doit :

D. ? corriger cette faute immédiatement

E. ? demander aux autres étudiants de corriger

F. ? donner la règle correcte

- L'objectif d'un cours d'arabe, c'est :

G. ? de parler un arabe correct

H. ? de se débrouiller dans diverses situations de communication

I. ? de ne pas faire de fautes d'orthographe

- On utilise avec un groupe d'apprenants des documents authentiques dès le premier jour de classe en approche communicative ?

J. ? oui

K. ? non

➢ La progression qui correspond aux méthodes communicatives est celle :	
	L. ? qui va du plus facile au plus difficile M. ? qui n'aborde qu'une seule difficulté à la fois N. ? qui aborde les difficultés en fonction de l'objectif, même si ces difficultés sont multiples.
➢ Que préconise l'approche communicative quand le nombre d'apprenants dans la classe est très important (30, 40 apprenants).	
	O. ? on organise des travaux de groupe, des jeux, des activités créatrices, mais la classe est bruyante. P. ? on propose des exercices, des devoirs et on met des notes aux apprenants Q. ? Il n'y a rien à faire, il est impossible d'être efficace dans cette situation.
➢ D'après vous, qui doit parler le plus dans un cours communicatif ?	
	R. ? le professeur S. ? l'apprenant

Tableau 3.5 : Questionnaire relatif à la méthodologie de l'enseignement de l'expression orale
Source: (http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/prof_fle/cours3_prof01.htm)

Ce questionnaire pourrait être donné à remplir à un groupe d'enseignants en formation continue. La mise en commun des réponses avec le formateur permettrait de créer des discussions autour des pratiques des enseignants et de confronter ces pratiques à la méthodologie de l'approche communicative. Les enseignants seraient ainsi amenés à discuter de leur rôle dans la salle de classe: doivent-ils être avant tout des correcteurs ? Doivent-ils être au centre des attentions ? Ils seraient aussi amenés à discuter les notions de centration sur l'apprenant, d'objectifs d'apprentissage, d'objectifs de communication, et à comparer un enseignement centré sur l'apprentissage de la grammaire et un autre sur l'acquisition de compétences d'interaction.

On ne peut commencer une formation de formateurs en langue arabe standard sans prendre en compte la réalité de la communication orale en Libye. Les Libyens utilisent des dialectes dans la plupart des situations de la vie quotidienne. L'arabe standard, lui, est utilisé dans des contextes plus limités : dans les médias, dans des situations officielles, dans des conversations entre personnes d'un haut niveau d'éducation, et parfois entre locuteurs du monde Arabe de différentes nationalités. Il serait donc peu productif de proposer des activités d'expression orale reposant sur des contextes qui n'illustrent pas ces réalités. A quoi l'arabe standard va-t-il servir aux apprenants pour leur avenir ? A quelles situations de communication les enseignants doivent-ils préparer les apprenants ? Pour des apprenants de lycée et de futurs citoyens du monde arabe, il semble intéressant d'envisager des situations de communication dans le milieu universitaire, voire le milieu du travail. On peut aussi viser des situations de communication entre des Libyens et des locuteurs d'autres pays arabes.

2. Activités de découverte pour l'Expression orale

2.1. En salle de classe

Si l'on veut prendre en compte le déroulement de l'apprentissage suivant des phases, il serait nécessaire de proposer aux enseignants des activités de découverte. Celles-ci

> « permettent d'observer le fonctionnement du discours et d'en repérer certains éléments (prise de conscience et structuration de données langagières et sociolinguistiques) qui permettent à l'apprenant de construire son comportement aux plans linguistique, pragmatique, interactif, culturel, en compréhension et en production, et des critères qui permettent de le contrôler (par exemple, observation de corpus, repérages, conceptualisation, etc.). » J-P. CUQ (2003 :15).

Pourtant, compte-tenu des spécificités de la langue arabe standard que nous avons décrites, il est difficile de trouver des supports oraux représentatifs de la langue orale dans des situations de la vie quotidienne. C'est pourquoi, nous proposerons d'exploiter des documents écrits qui permettront de découvrir des éléments linguistiques utiles pour la pratique orale. Nous pourrons aussi parfois nous appuyer sur des documents issus de la radio ou de la télévision. Voici un exemple d'activité de découverte de vocabulaire et d'expressions à partir d'un support écrit, susceptible de servir l'Expression Orale:

La moralité

❖ Le thème principal choisi est de confronter deux articles portant sur la moralité.

☞ A partir des deux textes proposés aux apprenants, il leur est demandé d'établir une liste de toutes les expressions indiquant explicitement que les auteurs de ces articles traitent un code moral.

❖ Le premier texte pose le problème de l'éthique de la liberté de la presse, notamment le problème de la liberté de l'éditeur surtout lors de sa décision de publier un article.

☞ Quelles sont les différentes libertés notées dans le texte?

❖ Le deuxième texte est composé d'extraits exprimant des opinions favorables et défavorables quant à l'action de la liberté d'expression, notamment le problème du secret des sources d'information des journalistes, un secret qui doit être respecté, et aussi pour la responsabilité individuelle.

☞ De ces extraits, il y a lieu de relever toutes les expressions ayant un lien avec ces trois thèmes

❖ Ces extraits contiennent un grand nombre d'expressions qui indiquent l'accord ou le désaccord.

☞ Identifiez- toutes ces expressions et répertoriez les en deux catégories: approbation et désapprobation.

❖ Le texte est ponctué d'adjectifs fréquemment répétés et exprimant le désaccord quant au sujet traité.

☞ Dressez une liste de tous ces adjectifs.

❖ Le rapport de conséquence se trouve à plusieurs reprises dans les textes. Les adverbes qui l'expriment établissent de façon logique la conséquence d'un fait.

☞ Quels sont ces adverbes? (Source : R. ADAMSON et al. 1988).

2.2. En salle informatique

2.2.1. Exploitation du logiciel de langue multi fonctions: « Tap'Touch »

Pour découvrir la prononciation de la langue orale, nous pourrions utiliser dans des laboratoires ou des salles informatiques un produit comme (Tap'Touch'), un logiciel de langue interactif. Il est composé de plusieurs fonctions qui concernent l'enseignement/ apprentissage :

Pour accéder à ce logiciel, il s'agit d'ouvrir un compte avec le choix d'un pseudonyme et d'un mot de passe. Ensuite une liste composée de différentes fonctions d'apprentissage de la langue s'ouvre : l'apprentissage, la dictée, le perfectionnement, la pratique, le journal, les statistiques, le Web, l'ergonomie, l'espion[1], l'impression, et les jeux. S'agissant d'un logiciel pour l'apprentissage de la langue française, nous le proposons aux services des documents authentiques du Ministère Libyen de l'Education, afin de prendre contact avec le concepteur de ce logiciel pour en concevoir un en langue arabe. Nous avons choisi en exemple la fonction de dictée pour illustrer l'exercice suivant :

Nous demandons aux apprenants d'ouvrir leurs comptes, et de cliquer sur l'option dictée avec le choix d'un texte configuré. La voix propose une lecture du texte avant de commencer.

Figure 3.14 : Logiciel Tap'Touch A

[1] L'espion : dispositif d'écoute électronique qui permet d'évaluer la performance de frappe lors du traitement du texte ou autre logiciel.

La couleur bleue détermine le degré d'avancement de la lecture du texte. La possibilité de réécouter le texte peut aider l'apprenant à prendre conscience de la prononciation du texte écrit. La dictée peut commencer, comme c'est indiqué dans l'image suivante :

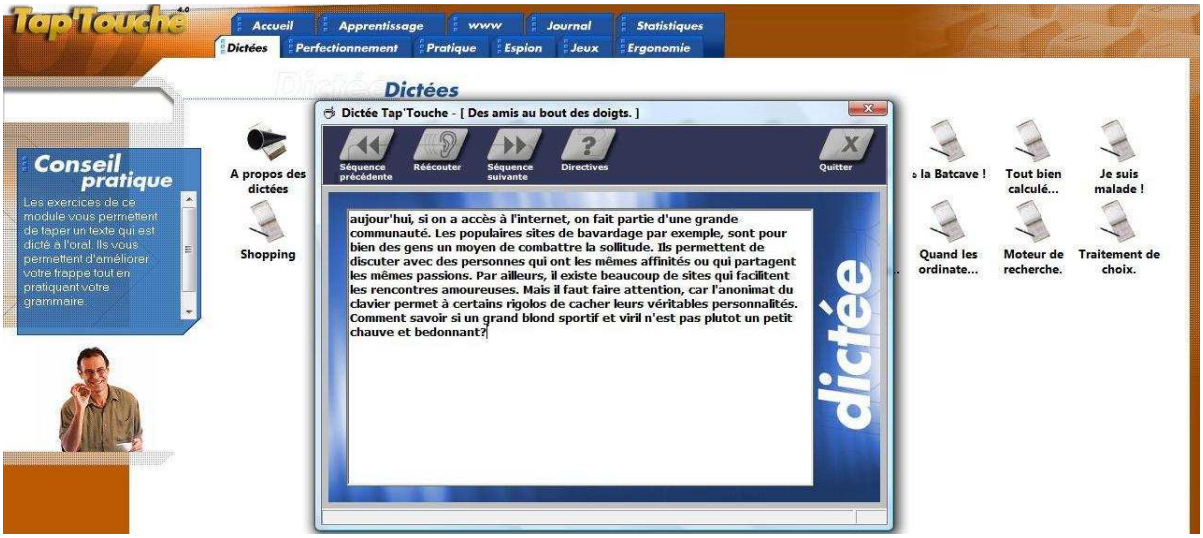


Figure 3.15 : Logiciel Tap'Touch B

La dictée se fait par phrase prononcée puis écrite par l'apprenant. La phrase suivante est prononcée et écrite par l'apprenant, et ainsi de suite. Celui-ci peut réécouter plusieurs fois et à sa guise la phrase, pour mieux l'enregistrer cela jusqu'à la fin du texte. La voix du logiciel lui propose d'effectuer l'opération de révision ou de la correction, comme indiqué dans l'image suivante :

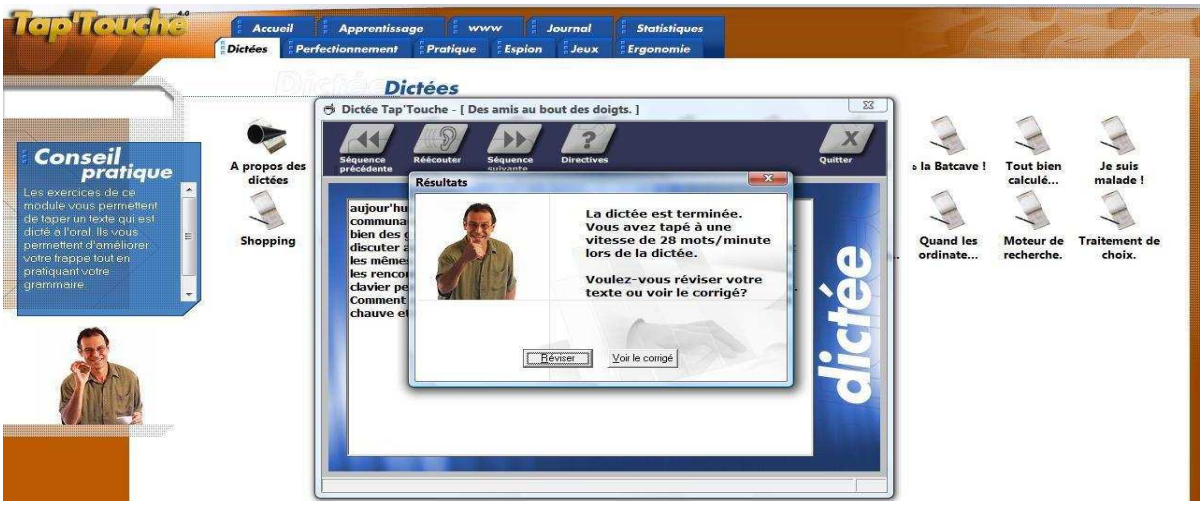


Figure 3.16 : Logiciel Tap'Touch C

Il demande ensuite de voir le corrigé et montre le résultat des rapports de la dictée : nom de l'apprenant, rapport de dictée, rapport généré par (Tap'Touche), les résultats de la

dictée, texte remis à la fin de la dictée, texte après les révisions, corrigé de la dictée, statistiques de frappe, comme indiqué dans l'image ci-dessous :

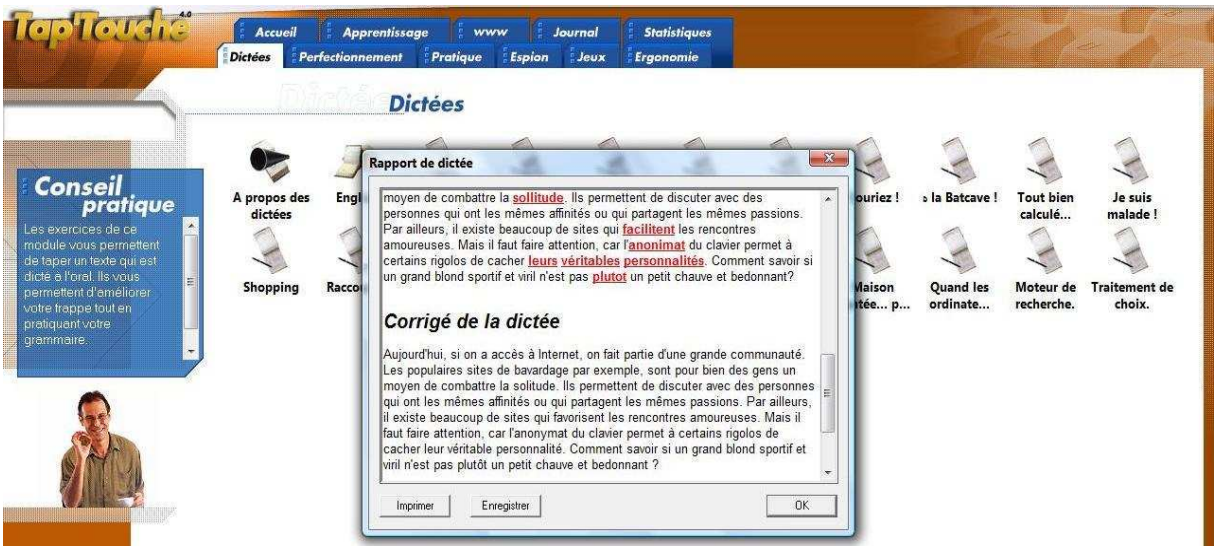


Figure 3.17 : Logiciel Tap'Touch D

Nous avons le choix d'enregistrer les résultats ou de les imprimer en cliquant sur le bouton adéquat ainsi que d'enregistrer. Le résultat est affiché ci-après, sous forme de fichier Word, comme le suivant :

Nom de l'apprenant
Rapport de dictée

Date de création du rapport:
Rapport généré par Tap'Touche 4.0

Description

Voici les résultats de la dictée « Des amis au bout des doigts. »
Date de la dictée:
Heure:

Texte remis à la fin de la dictée

aujour'hui, si on a accès à **l'internet**, on fait partie d'une grande communauté. Les populaires sites de bavardage par exemple, sont pour bien des gens un moyen de combattre la **sollitude**. Ils permettent de discuter avec des personnes qui ont les mêmes affinités ou qui partagent les mêmes passions. Par ailleurs, il existe beaucoup de sites qui **facilitent** les rencontres amoureuses. Mais il faut faire attention, car l'**anonimat** du clavier permet à certains rigolos de cacher **leurs véritables personnalités**. Comment savoir si un grand blond sportif et viril n'est pas **plutot** un petit chauve et bedonnant?

Texte après les révisions

aujour'hui, si on a accès à **l'internet**, on fait partie d'une grande communauté. Les populaires sites de bavardage par exemple, sont pour bien des gens un moyen de combattre la **sollitude**. Ils permettent de discuter avec des personnes qui ont les mêmes affinités ou qui partagent les mêmes passions. Par ailleurs, il existe beaucoup de sites qui **facilitent** les rencontres amoureuses. Mais il faut faire attention, car l'**anonimat** du clavier permet à certains rigolos de cacher **leurs véritables personnalités**. Comment savoir si un grand blond sportif et viril n'est pas **plutot** un petit chauve et bedonnant?

Corrigé de la dictée

Aujourd'hui, si on a accès à Internet, on fait partie d'une grande communauté. Les populaires sites de bavardage par exemple, sont pour bien des gens un moyen de combattre la solitude. Ils permettent de discuter avec des personnes qui ont les mêmes affinités ou qui partagent les mêmes passions. Par ailleurs, il existe beaucoup de sites qui favorisent les rencontres amoureuses. Mais il faut faire attention, car l'anonymat du clavier permet à certains rigolos de cacher leur véritable personnalité. Comment savoir si un grand blond sportif et viril n'est pas plutôt un petit chauve et bedonnant ?

Statistiques de frappe

Vitesse moyenne (en mots/minute): 28

Bien que l'apprentissage de l'expression orale ne soit pas directement l'objectif visé par ce logiciel, il peut être un moyen efficace de pratiquer la prononciation et de relier les connaissances de l'apprenant sur la langue écrite de l'arabe standard avec ce qu'il est en train d'apprendre en langue orale.

3. Activités de systématisation pour l'Expression orale

3. 1. En salle de classe

La deuxième phase à proposer aux apprenants est celle de systématisation :

> « Elles entrainent à réaliser un aspect particulier, sont fractionnées, réitérées (de façon à automatiser les procédures), et contrôlées (la performance est-elle conforme à ce que l'on voudrait qu'elle soit?).» J-P. CUQ (2003 :15).

Pour pratiquer la systématisation, on pourra proposer aux apprenants des exercices de reformulation, des dialogues tronqués qui reprennent les situations observées en activités de découverte, ou encore certains jeux de rôle qui insistent sur la répétition, l'association des

termes entre eux. Voici un exemple de jeux de rôle favorisant la systématisation, issu de l'ouvrage d'A. CORMANSKI (2005 :64) :

Faire et dire

Modalités en classe entière

Objectif

Associer le faire au dire en travaillant sur le sens mémoire.

Déroulement

1. L'enseignant montre à l'ensemble de la classe un objet (ou une représentation de l'objet).
2. Les apprenants doivent alors mettre l'objet en relation avec le ou les verbes actions appropriés et créer ensuite une interaction dans un environnement et un contexte définis.

Exemples

Objet **Verbe action**

- un vêtement →→→→ mettre/choisir/laver... (Un apprenant mime l'action de choisir entre deux vêtements, par exemple, et le reste du groupe identifie l'action ; celui qui a trouvé la réponse s'associe à celui qui a initié l'action pour créer une interaction.)
- une pomme de terre →→→→ éplucher, cuire, faire sauter, manger
- un appareil photo/une caméra →→→→ prendre, poser, filmer, tourner
- un poste de radio →→→→ écouter parler, commenter
- une guitare →→→→ jouer, accorder, fabriquer
- du pain →→→→ faire, acheter, trancher, distribuer, manger
- de l'argent →→→→ acheter payer monnayer, changer investir
- un couteau →→→→ couper, trancher, lancer, frapper, tuer
- un billet de train →→→→ acheter/réserver un billet, consulter un horaire, partir, arriver
- une bouteille de jus →→→→ choisir, déboucher, ouvrir, boire, conserver

3.2. En salle informatique

3.2.1. Simulation

Il existe des logiciels selon N. HIRSCHSPRUNG (2005 :52), qui permettent aux apprenants d'effectuer des simulations en contexte réel en utilisant en l'occurrence l'arabe standard par des simulations de communication. L'apprenant libyen peut en choisissant un rôle, interagir avec le logiciel utilisant exclusivement l'arabe standard. Toutefois, l'évaluation à l'heure actuelle reste imparfaite car le logiciel ne peut pas corriger précisément les phrases complexes orales ou écrites. Néanmoins, il existe un guide de l'utilisateur qui peut le conduire à l'auto-évaluation par rapport à une production type. Lors d'une simulation orale, l'apprenant aura à sa disposition à l'oral comme à l'écrit un dialogue type. Ce genre d'exercice peut lui permettre de s'entraîner à utiliser des stratégies de communication et à mettre en pratique systématiquement des éléments appris au préalable. Nous prenons pour ce cas l'exemple suivant :

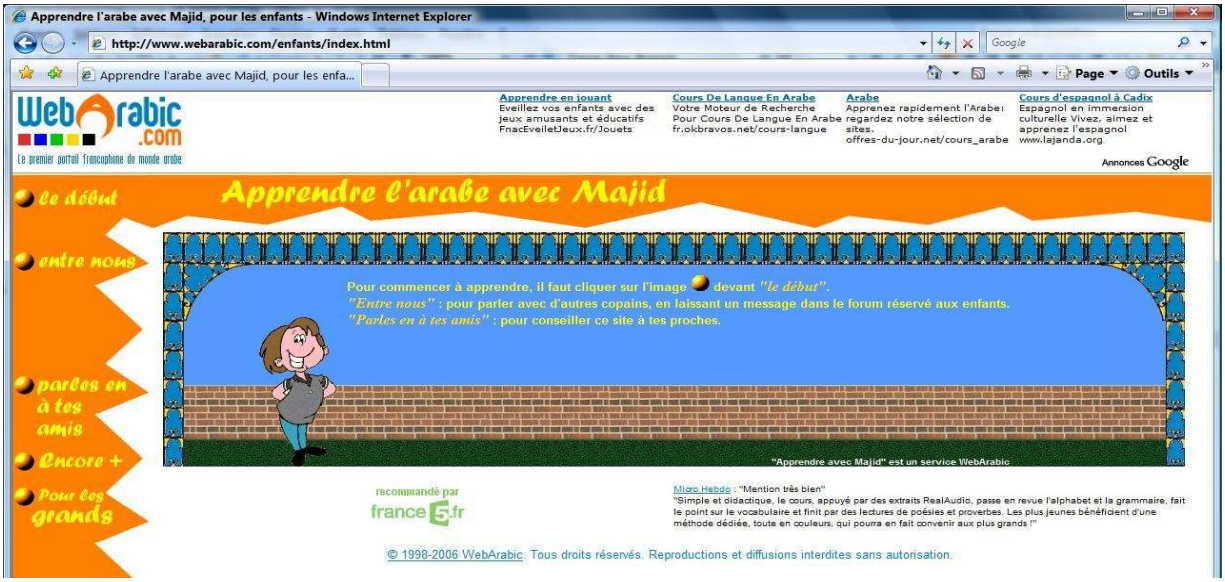


Figure 3.18 : Logiciel de simulation

Il s'agit de mettre à la disposition des apprenants des ordinateurs soit individuels ou un par petit groupe et d'effectuer des jeux de rôles. Ceci se ferait en salle informatique qui accueillerait les apprenants d'une classe entière. L'exemple que nous citons, est préalablement conçu intégralement en arabe standard. Il consiste à mettre face à face l'apprenant (ou groupe d'apprenants) avec ce logiciel. L'interaction dans ce cas oblige les apprenants à dialoguer en arabe standard, sinon, le logiciel ne validera pas leurs réponses. L'apprenant rythme lui-même

son mode de travail, en fonction de sa disponibilité et celle du matériel. Il sera assisté en cela par l'enseignant qui aura un rôle de contrôleur, il enregistre les observations mais n'intervient en aucune manière. Ces observations seront examinées plus tard avec les apprenants sans leur faire ressentir le poids de leurs erreurs.

4. Activités d'utilisation pour l'Expression orale dans la salle de classe

Nous proposerons ensuite différents exemples d'activités d'utilisation :

> « Elles sont situées communicativement et entrainent simultanément les différentes composantes du discours, en compréhension comme en expression, dans des conditions aussi réalistes que possible. Ces activités servent de base à l'évaluation de la capacité à communiquer, et peuvent permettre d'éventuels retours en arrière vers des activités d'observation ou de systématisation. Par exemple, écouter ou lire pour décider d'une action, jeux de rôles improvisés, jeux de compétition, résolution de problèmes, etc. », J-P. CUQ (2003 :15).

4.1. Pratique de l'orale à l'aide de trames

Les apprenants ont besoin d'une trame à suivre pour les aider dans leur production à l'oral. Il s'agit d'un ensemble d'activités de production orale utilisées principalement pour les débutants ou faux débutants afin de les habituer à la prise de parole.

La démarche est simple et modifiable en fonction du niveau des apprenants. La trame doit être en relation avec le dialogue déjà étudié en séance de compréhension orale. Ceci leur permettra de réemployer les structures et lexiques acquis.

La tâche est de leur faire élaborer des micro-conversations, au début de leur apprentissage.

Nous donnons quelques exemples d'activités d'expression et de l'interaction orale dans une situation de communication :

Par exemple : Rayan et Ali sont amis. Ils rencontrent Wassila, qui est l'amie de Rayan.

Le canevas à suivre est le suivant:

Rayan *et* Wassila *s*e saluent.

Rayan présente Wassila à son ami Ali

Wassila et Ali se saluent et se posent quelques questions (âge, adresse, cursus…)

Ce type de trame se fera en fonction de l'objectif langagier à atteindre. Cette activité se déroulera de la façon suivante :

- Expliquer clairement aux apprenants les taches à effectuer, on peut utiliser l'arabe standard dans ce cas puisqu'il s'agit d'une consigne à expliquer.
- La formation des apprenants en binômes ou en petits groupes pour la préparation des conversations et cela en fonction des personnages proposés. On peut les aider au besoin, mais il ne faut pas effectuer le travail à leur place. L'enseignant peut intégrer un rôle, il peut aussi préparer le micro-dialogue avec les apprenants, sans pour autant procéder à la correction lors de la création.

Les apprenants doivent jouer les micro-conversations sous forme de jeu théâtral de façon spontanée. L'enseignant n'intervient pas pour les corriger pendant cette phase. Il doit juste écouter et noter les fautes de prononciation, de syntaxe, ou de morphologie. Il doit indiquer à l'apprenant les fautes commises et lui laisse une marge de temps pour s'auto corriger. La création d'un tandem peut s'envisager. Un apprenant note et corrige les fautes commises si son camarade ne s'est pas auto corrigé. L'enseignant aura, quant à lui, à constater les fautes les plus récurrentes de l'ensemble des apprenants pour pouvoir y remédier dans d'autres séances. Source: (http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/prof_fle/cours3_prof01.htm)

4.2. Jeux de rôles

Il s'agit d'une mise en situation par une animation de scènes effectuée par deux ou par groupes. Cela consiste à jouer des personnages spontanés, parfois caricaturaux, en suivant un canevas expliqué par l'enseignant. Il n'est nullement question d'une récitation d'un dialogue, mais bien d'une expression orale improvisée par les apprenants. On valorisera l'absence de texte écrit, qui a deux avantages : éluder la réplique automatique et forcer les apprenants à

s'écouter pour communiquer par le biais de stratégies de compensation essentielle en cas d'incompréhension telles que: Voulez vous répéter ? Je n'ai pas bien compris ? Quoi ? Nous donnons un exemple de consigne :

a) Saïd, salarié chez Al-madar à Tripoli, réclame une augmentation à son patron. Celui-ci refuse, en lui expliquant les raisons.
b) Un touriste syrien demande son chemin à Tripoli. Vous le lui indiquez.

Nous proposons une série d'exercices qui pourraient contribuer au développement de l'utilisation de l'oral pour les apprenants.

Pour ce type d'exercices, il est préférable de s'inspirer de la vie courante. L'enseignant expose brièvement la situation et leur laisse le temps suffisant pour la réflexion individuelle une fois la répartition des rôles effectuée.

Le déroulement de jeu de rôle s'effectue de la façon suivante:

- Les apprenants se mettent en scène et exécutent leur exercice. Ils sont libres de s'arrêter au moment où ils jugent avoir trouvé un compromis, une solution ou tout simplement une impasse. Il est à noter l'importance des applaudissements, quelque soit la qualité de la prestation : cela valorise l'effort de l'apprenant.
- L'exercice est suivi de discussion où le reste des apprenants peut donner son avis sur la prestation. Les autres apprenants peuvent proposer des variantes de comportements ou de réactions qui donneront lieu à un autre exercice de jeu de rôle qu'ils effectueront eux-mêmes.
- L'objectif est d'envisager des situations possibles et crédibles que pourrait rencontrer tout un chacun dans le quotidien. Ce genre d'exercice est réalisable à tous les niveaux, il pourrait être réemployé dans des formes déjà vues, pour laisser libre cours à l'imagination des apprenants.
- Les jeux de rôle permettent d'éviter la passivité des apprenants en classe et rend plus vive la pédagogie. Employé en situation, il facilite la mémorisation et l'assimilation des structures. L'apprenant se sent encouragé par sa participation à son apprentissage.

  - Exemples de jeu de rôle de la vie courante:

- Tu rencontres un ami (e) Syrien que tu n'as pas vu (e) depuis longtemps. Tu lui demandes de ses nouvelles et donne des tiennes.
- Tu voyages dans le sud de l'Egypte et tu fais de l'auto-stop. Tu trouves une ferme pour être hébergé, l'endroit te plaît beaucoup. Tu discutes avec les deux fermiers.
- Vous voulez passer des vacances en Libye. Vous allez dans une agence de voyage et vous demandez des informations sur les différentes possibilités de voyage organisé.
- Vous rencontrez un (e) que vous n'avez pas vu (e) depuis longtemps. Vous lui racontez votre vie professionnelle et personnelle. Vous répondez aussi à ses questions.
- C'est le soir, vous êtes en famille avec un invité Egyptien, et vous regardez le journal télévisé du soir dans le salon. Vous commentez les informations.
- Vous avez prêté votre maison à un ami, mais vous la retrouvez en mauvais état. Vous êtes en colère et parlez avec lui.
- Vous voulez réserver une chambre dans un hôtel en en donnant toutes les caractéristiques. Vous parlez avec l'employé au téléphone et lui demandez des précisions.
- Vous contactez une entreprise Libyen qui a proposé un poste. Vous lui expliquez ce que vous pouvez faire et vous posez des questions sur le travail et les conditions matérielles.
- Tu prends le bus pour aller faire tes courses. Il y a des embouteillages dans les principales rues de la ville. Deux jeunes parlent des inconvénients de la vie en ville, tu te mêles à la conversation en attendant le bus.
- Vous voulez arrêter de faire vos études pour faire un tour du monde. Vos parents ne sont pas d'accord et vous allez essayer de défendre votre point de vue.
- Vous cherchez un cadeau original pour un(e) ami(e). Vous entrez dans un magasin d'antiquités et demandez des renseignements. Eventuellement, vous achetez un cadeau.
- Tu es assis à la terrasse d'un café avec deux amis et vous parlez des difficultés que l'on rencontre pour trouver un emploi. Comme tu as fini tes études, tu as l'intention de travailler. Source : (http://emilie.en-savoie.com/)

- Exemples de jeu de rôle dans le monde du travail

Pour motiver les étudiants à la fin du lycée, on peut leur proposer des jeux de rôle avec pour situation le milieu du travail, où ils auront peut-être à parler l'arabe standard.

Exemples :

Constituer de petits groupes et distribuer une situation à chaque groupe.

Demander leurs réactions, des conseils, des solutions. En deuxième partie de la séance, mise en commun et réactions du groupe au complet.

Khaled est journaliste pour un journal local. Son travail lui plaît beaucoup mais il aimerait s'occuper d'affaires plus importantes. Son problème c'est Brahim qui « fayotte », fait de la lèche auprès du patron et récupère tous les sujets intéressants alors que c'est un mauvais journaliste. -- Quelle est votre réaction ? Que feriez-vous ? Quels conseils donneriez-vous ? Si vous étiez Khaled, que diriez-vous à votre patron ? Que diriez-vous à Brahim ?…
Muhammad a été embauché il y a un an dans une entreprise de publicité. C'est un bon créatif mais il a du mal à s'imposer car un de ses collègues lui vole régulièrement ses idées en les faisant passer pour les siennes auprès du patron. Muhammad ne sait plus quoi faire. -- Quelle est votre réaction ? Que feriez-vous ? Quels conseils donneriez-vous ? Si vous étiez Muhammad, que diriez-vous à votre patron ?…
Saliha est cadre dans une entreprise depuis 15 ans. Il y a une semaine, le patron de l'entreprise a embauché Saïd, un jeune cadre qui vient de finir ses études. Elle a appris aujourd'hui que Saïd avait un meilleur salaire qu'elle pour un poste d'égales responsabilités et pour le même niveau d'études. -- Quelle est votre réaction ? Que feriez-vous ? Quels conseils donneriez-vous ? Si vous étiez Saliha, que diriez-vous à votre patron ? …

Kader travaille depuis un an dans une petite entreprise de télécommunication. Or depuis quelques mois l'entreprise va mal et perd de l'argent. Le patron de Kader ne veut pas le licencier mais s'acharne moralement contre lui pour le forcer à démissionner. Chaque jour, Kader subit les insultes déguisées de son patron sans qu'aucun de ses collègues ne soit témoin. -- Quelle est votre réaction ? Que feriez-vous ? Quels conseils donneriez-vous ? Si vous étiez Kader, que diriez-vous à votre patron ?…

Tableau 3.6 : Travail de groupe, source : (http://emilie.en-savoie.com/)

Le jeu de l'alibi

Exercice d'expression orale en classe.

Diviser la classe d'arabe en petits groupes de 3 personnes

Ensuite expliquer la commission d'un horrible crime au lycée, la veille entre 17h et 18h « par exemple ». Chaque groupe doit établir un alibi commun et très précis pour cette plage horaire.

Dans un deuxième temps, on passe aux interrogatoires.

Dans un groupe, un membre reste et les autres sortent de la pièce. La personne qui est restée est interrogée par le reste de la classe. L'interrogatoire terminé, elle va s'asseoir et doit rester muette et ne faire aucun signe. On fait rentrer un autre membre du groupe qui est interrogé à son tour (les questions sont en rapport avec le premier interrogatoire.)

L'animateur doit veiller à ce que tout le monde pose des questions.

Et ainsi de suite jusqu'à ce que tous aient été interrogés.

On confronte ensuite les témoignages et on constate immanquablement qu'il y en a un ou plusieurs qui ne coïncide (nt) pas. Soit ils sont tous coupables, soit un seul du groupe est coupable.

Ensuite recommencer avec un autre groupe, en fonction du temps disponible.

Les rires et la bonne ambiance sont garantis!

On utilise ici le passé, la compréhension orale des questions posées et la négation en classe. Source : (http://emilie.en-savoie.com/)

- **Exemple de jeux de rôle au téléphone**

Par groupe de deux, les apprenants doivent laisser un message sur un répondeur automatique, pour une raison précise donnée sur la fiche de situation. Un apprenant fait la voix du répondeur automatique et l'autre laisse son message. Après mise en commun, recommencer en inversant les rôles avec de nouveaux messages.

	Tu appelles les organisateurs d'un jeu télévisé parce que tu veux participer. Tu laisses un message en indiquant tes goûts et tes coordonnées.
	Tu veux partir étudier à Bengazi l'an prochain. Toute la journée tu as cherché à joindre les résidences universitaires sans succès, tu finis par laisser un message.
	Tu as acheté quelque chose par correspondance et tu n'as pas reçu ce que tu voulais. Tu appelles la société et tu expliques ton cas en laissant tes coordonnées.
	Tu viens de recevoir ta facture d'électricité et tu ne comprends pas pourquoi la note est si élevée. Tu appelles la société d'électricité et tu laisses un message en expliquant la situation.
	Tu veux partir en vacances au Sahara et tu appelles pour réserver une chambre d'hôtel pour 4 personnes, en demandant des informations complémentaires.

Tableau 3.7 : Jeux de rôle au téléphone, source : (http://emilie.en-savoie.com/)

4.3. Exemple de jeu : Parler de...

Les jeux permettent aux apprenants de s'exprimer, et de s'entraîner : (S'exprimer à l'oral sur des sujets de la vie quotidienne avec une approche ludique). Voici un exemple de jeu de l'oie :

Chaque apprenant a une feuille avec le tracé du jeu de l'oie. L'un après l'autre, les apprenants jettent le dé et doivent répondre à la question indiquée dans la case. Le premier qui termine le parcours doit, pour gagner, répondre à une ultime question que le reste du groupe invente.

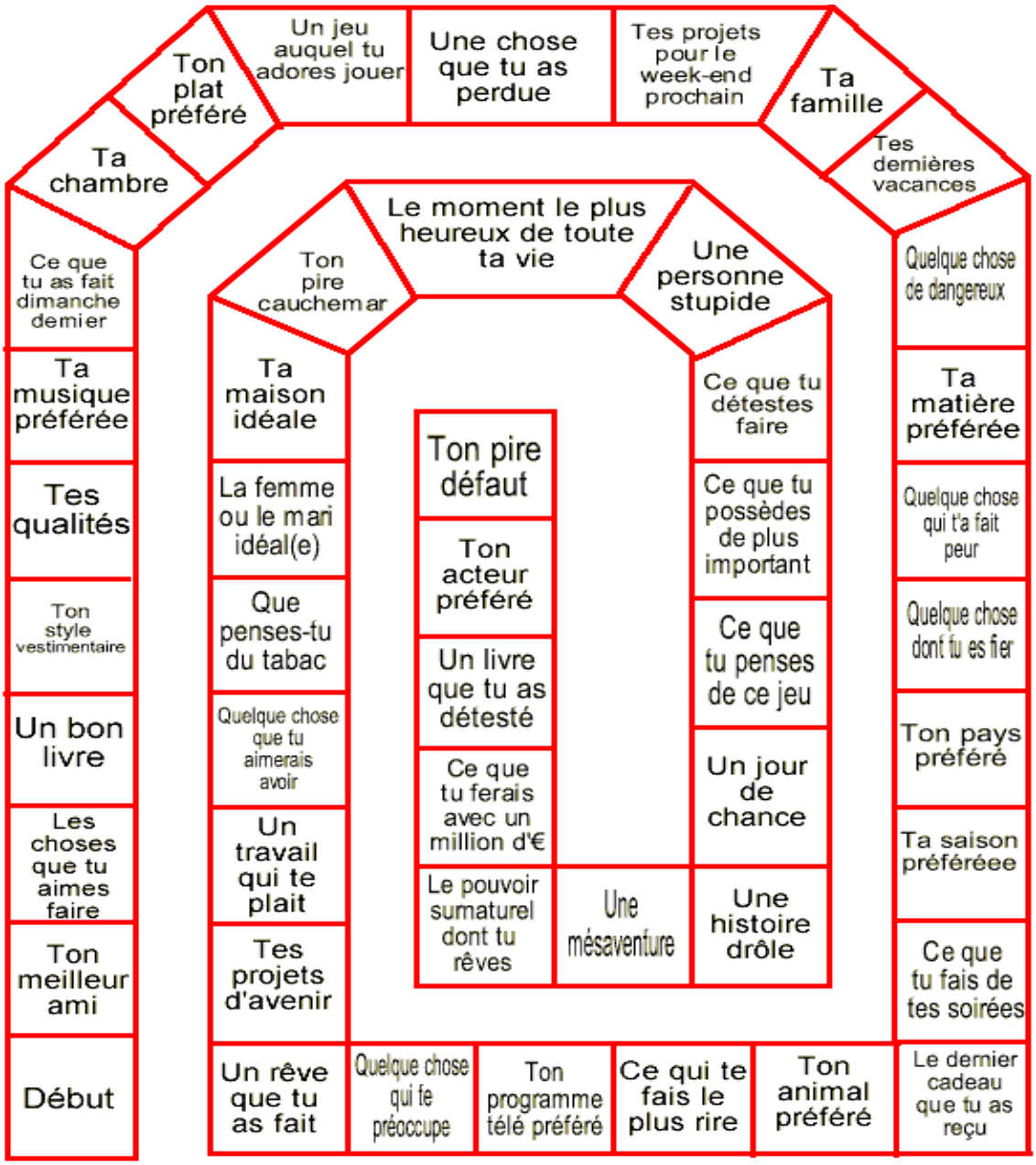


Figure 3. 19 : Jeu, source : (http://emilie.en-savoie.com/)

4.4. Débats et exposés

Pour développer l'expression orale en classe, il existe d'autres types d'exercices notamment pour les apprenants ayant un niveau avancé pour la prise de parole en classe. Il s'agit de donner une opinion personnelle justifiée, cohérente et structurée sur une question posée et cela devant un public. Nous citons un exemple pour susciter le débat avec un thème: Que faut-il faire pour sauver la planète terre ?

Les apprenants apprendront par les débats sur un sujet commun, à présenter chacun progressivement, un discours argumenté avec la capacité de contredire, d'exprimer l'accord ou non, ou apprendre à faire des concessions.

J-D. HADDAD (1997 :32) a abordé le sujet des débats dans son ouvrage en fixant cinq objectifs essentiels :

1. Faire émerger les représentations de chaque apprenant.
2. Évaluer le niveau de compréhension de l'ensemble du chapitre, ainsi que la capacité à utiliser des exemples ou des mécanismes vus en cours.
3. Faire participer l'apprenant, l'inciter à prendre la parole en public.
4. Aider l'apprenant à construire une argumentation lui permettant de justifier son point de vue.
5. Mettre chaque apprenant dans une situation d'écoute du point de vue de l'autre, en lui faisant percevoir qu'une idée différente de la sienne peut être légitime si elle est fondée.

Les apprenants doivent préalablement construire dans leurs répliques, des réponses en phrases claires, tandis que l'enseignant prend des notes très sommairement. On pourrait attribuer des points pour les apprenants pour mieux les motiver pour atteindre l'objectif. Ces points pourraient être comptabilisés soit pour une note globale de l'oral, soit pour le décompte de la moyenne trimestrielle. Il faut faciliter l'attribution des notes dans le cas d'une classe où il y a peu de participation, cela conduit l'apprenant à s'engager plus. Dans le cas de la classe où il y a une forte participation des apprenants, il faut pondérer la motivation. Ces points doivent être attribués à posteriori.

Source: http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/prof_fle/cours3_prof01.htm

Dans ce cas de figure, le rôle de l'enseignant doit se limiter à un rôle d'animateur évaluateur, mais il doit aussi aider à la construction de la réponse de l'apprenant. Il doit l'aider également à trouver des exemples si les idées sont trop générales, ou à contrario, à généraliser si les idées sont trop précises. Cette assistance peut susciter la réaction d'autres apprenants soit de la même équipe ou de l'équipe adverse.

Ce qui est important, c'est de veiller à ne pas interrompre l'intervenant et d'empêcher les apprenants de prendre des notes et leur demander de faire à posteriori une synthèse écrite d'environ une page. Cela les obligera à porter plus d'attention au débat et de les mettre en situation d'écoute de l'avis d'autrui. Ils pourront ainsi percevoir que l'idée de l'autre peut être légitime si elle est bien fondée.

Le débat est une technique qui ne peut concerner que les apprenants de niveau avancé en raison de la nécessité de maîtriser le vocabulaire d'argumentation afin de les aider à justifier leur point de vue. Il doit se dérouler dans des séances qui ne doivent pas dépasser une heure. (J-D. HADDAD 1997 :33).

Pour le déroulement de ces débats, il faut permettre aux apprenants de réfléchir préalablement chez eux, ensuite de les mettre en groupe pour une discussion entre eux pendant quelques minutes avant de se constituer en deux groupes pour engager les débats. L'enseignant est libre de donner les exemples inspirés de la vie quotidienne, exemples :

- Lire des romans n'est qu'une perte de temps ? justifiez votre réponse.
- Il faudrait interdire de fumer partout sauf à la maison. Qu'en pensez-vous?
- Laisser de la liberté aux adolescents ou pas?
- L'ordinateur vous isole du monde. Qu'en pensez-vous?
- Les vraies vacances sont des vacances où on ne fait rien. Qu'en pensez-vous?
- C'est important d'être à la mode ? justifiez votre réponse.
- On apprend plus de choses sur Internet que dans les livres. Qu'en pensez-vous?
- Il faut apprendre les langues étrangères le plus tôt possible. Qu'en dites-vous?
- Pensez-vous que dans votre société les jeunes de 18 ans sont libres de prendre leurs propres décisions ? justifiez votre réponse.
- Faut-il manger pour vivre ou bien vivre pour manger? Qu'en pensez-vous?
- Le plus important dans la vie, c'est de réussir sa vie professionnelle. Qu'en pensez-vous?

- Avoir des diplômes est indispensable pour réussir dans la vie. Quelle est votre opinion sur ce sujet?
- Beaucoup de gens émigrent pour améliorer leurs conditions de vie. Qu'en pensez-vous? justifiez votre réponse.
- Aujourd'hui, les gens cherchent la perfection physique. Donnez votre opinion sur ce sujet.
- Nous prenons presque tous des médicaments sans demander l'avis du médecin. Etes-vous d'accord et justifiez votre réponse.

Source:http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/prof_fle/cours3_prof01.htm

Dans cette technique de débats, on privilégie la prise de parole en arabe standard, la correction se fera à posteriori. L'intervention de l'enseignant se fait le moins possible. Cela permet aux apprenants de s'exprimer plus librement. Il s'agit de doter l'apprenant d'une capacité à poser des questions, à demander des explications et surtout à participer à la dynamique de classe essentiellement en langue arabe, (M.E.N.R.T 1998 : 25).

Exemple de débat : La censure de la presse

Le contexte de l'exercice : une résolution sur la censure de la presse est envisagée par le groupe qu'il présente au membre du parlement représentant leur lieu de résidence.

Activité: Le groupe se réunit pour examiner les difficultés et les problèmes posés par l'absence de toute censure ou retenue dans la presse. Le groupe fera le bilan de la situation et finira par une série de propositions basées sur les avis du groupe.

Préparation: Un président de séance est élu parmi les membres du groupe avec quatre membres. Deux membres défendront l'indépendance de la presse de toute forme de censure, et les deux autres recommanderont une forme de censure qu'ils jugeront appropriée.

Une fois les exposés terminés, les autres membres étudieront ces propositions. L'objectif de la discussion est:

- De définir la liberté de la presse
- D'en cerner les limites
- D'établir la fonction et les limites de la censure. (La censure existe-t-elle dans votre pays? Exemples?)

- ♣ D’être pour ou contre la censure de la presse et de l’édition (Un journal doit-il pratiquer une autocensure? La censure du gouvernement peut-elle être justifiée et dans quel cas?), (R. ADAMSON et al. 1988 :220).

5. Exemple de séquence d’activités sur le nucléaire civil

Il s’agit d’une séquence qu’on pourrait proposer dans un cours communicatif d’arabe standard au lycée. Il s’agit de proposer des activités de découverte, de systématisation et des activités de communication autour du thème du nucléaire civil.

Au préalable, on proposera de constituer un dossier qui devra comporter des articles traitant le sujet du nucléaire, par exemple en Iran. Dans ce dossier, il faudra opposer les avis pro nucléaires et les anti-nucléaires, ainsi que l’avis des spécialistes. On demandera aux apprenants de relever et de classer tous les termes ayant une relation avec le sujet c'est-à-dire le nucléaire iranien. On leur demandera aussi de relever des éléments linguistiques marquant la chronologie, l’évolution des attitudes, les différentes opinions, l’argumentation. Les apprenants devront ensuite déterminer les expressions qui permettent de faire rallier directement ou subjectivement le lecteur aux arguments de l’auteur. Comme nous l’avons dit auparavant, nous effectuerons donc une première collecte de données à partir de textes écrits, pour permettre aux apprenants de mobiliser d’abord leurs connaissances de l’arabe standard écrit. Puis, nous proposerons des documents audio ou vidéo, issus des médias, où on présente aussi des opinions concernant ce thème du nucléaire iranien. Il sera demandé aux apprenants de réaliser les mêmes tâches de collecte de données à partir de ces documents audio qu’avec les documents écrits.

On utilisera le tableau suivant pour mettre en commun la collecte des données à travers les différents documents :

Vocabulaire du nucléaire	Expressions qui marquent la chronologie	Expressions qui marquent l’opinion	Arguments favorables	Arguments défavorables

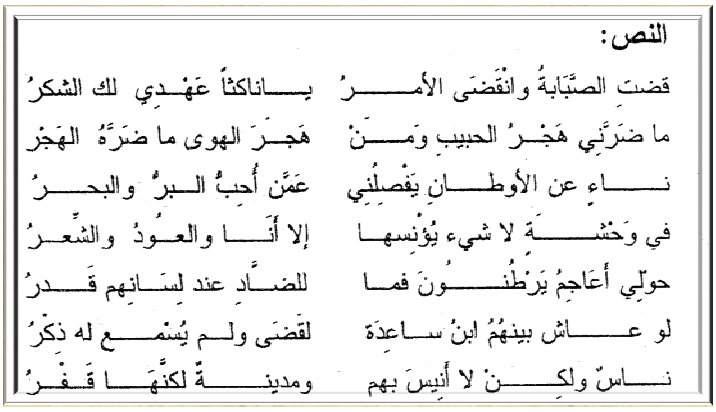
Tableau 3.8 : Collecte de données à travers les différents documents

On pourra ensuite utiliser les éléments de ce tableau pour inciter les apprenants à systématiser. On leur demandera par exemple de construire des phrases avec les différents éléments, de répondre à des questions, ou encore d'écrire de petits textes qui reprennent les structures et le vocabulaire découverts. Pour l'utilisation, à l'oral, on pourra proposer aux apprenants de faire un exposé, seul ou en groupes. Un président de séance sera désigné pour garantir la bonne conduite du débat. Les apprenants présenteront leurs exposés d'une durée de trois minutes. Les autres prendront la parole par la suite, ouvrant un débat plus général sur la question. Le groupe prendra la décision finale qui mettra fin au débat. On pourrait aussi proposer aux apprenants de débattre entre eux sur la question. L'enseignant diviserait la classe en deux, soit en autorisant les apprenants à choisir l'opinion qu'ils veulent défendre, soit, en obligeant les apprenants à argumenter pour une position qui leur impose. L'objectif sera encore de trouver un consensus.

6. Enseigner la littérature d'expression arabe par une méthode communicative

L'enseignement de la littérature en classe peut conduire à réussir l'interaction entre apprenants/enseignant et entre les apprenants eux-mêmes. En outre, l'enseignant doit s'assurer préalablement des acquis linguistiques nécessaires des apprenants pour la lecture des textes. Pour l'enseignement de l'arabe aujourd'hui, on doit employer la méthode communicative qui sert à l'acquisition des quatre aptitudes dans la classe de littérature.

Nous présentons un exemple grâce au poème de RACHID SALIM AL-QOURI[1]. Dans ce poème dont le titre est *Plaint d'un exilé*, {شكوى الغريب}, il raconte l'amertume de l'immigration et l'amour de son pays natal, le Liban.


النص:

قضتِ الصَّبَابةُ وانْقَضَى الأمـــــرُ يـــاناكثاً عَهْـدِي لك الشكرُ
ما ضَرَّنِي هَجْـرُ الحبيبِ وَمَـــنْ هَجَـرَ الهوى ما ضَرَّهُ الهَجْر
نـــــاءٍ عن الأوطـــانِ يَفْصِلُنِي عَمَّن أُحِبُّ الـبرُّ والبحـــرُ
في وَحْشَـــــةٍ لا شيء يُؤْنِسهـا إلا أَنَـــا والعـُودُ والشِّعـرُ
حولِي أَعَاجِمُ يَرْطُنـــــونَ فمـا للضـــادِ عند لِسَـانِهم قَـــدرُ
لو عـــــاش بينهُمُ ابنُ سـاعِدَة لقَضَى ولـم يُسْمَـــع له ذِكْرُ
نـــاسٌ ولكِـــــنْ لا أَنِيسَ بهم ومدينـــــةٌ لكنَّهَـــا قَـفْـرُ

Figure 3. 20 : Poésie intitulée ″Plainte d'un exilé″

[1] Poète libanais né en 1887, il a étudié dans son pays et a travaillé comme enseignant au début de sa carrière. Il a adoré la nature à l'extrême. Il a émigré au Brésil et a à son palmarès une série de poésies.

La démarche qui consiste à entamer l'interaction en cours en arabe standard est la suivante :

- Les apprenants lisent et étudient le poème individuellement pendant dix minutes.
- L'enseignant discute et interprète le thème du poème, sur le plan de la langue et sur le plan du style, en faisant participer les apprenants.
- Il encourage les apprenants à analyser eux-mêmes le poème.
- Il les invite à discuter et à interpréter le poème.
- Les apprenants se forment en groupe pour discuter le fond et la forme du poème.
- L'enseignant engage le débat, et propose une discussion libre sur les thèmes du poème.

Il est évident que l'enseignant de littérature arabe a un rôle important à jouer dans la classe, car il doit enseigner outre l'explication de texte, la langue, la culture etc. Cette classe devient celle de la lecture, de l'oral et même des débats. Dans ce cas, l'enseignant doit être créatif et doit respecter les niveaux pédagogiques des apprenants pour pouvoir atteindre ses objectifs.

CONCLUSION

CONCLUSION

La langue arabe constitue pour l'ensemble des pays arabes un des fondements de leur culture commune. Cette langue a été construite au début avec les dialectes existant dans la péninsule arabique. Cependant, la dualité arabe standard/dialectes contemporains reste posée à ce jour pour chaque pays arabe avec tout ce qu'elle comporte comme distinction, opposition ou complémentarité. C'est le cas pour la Libye.

La démarche dans cette thèse a adopté l'enquête comme procédé d'investigation avec comme problématique la difficulté des apprenants libyens à l'expression orale en arabe standard. L'enquête a été basée sur deux questionnaires et un entretien, l'un adressé aux enseignants et l'autre aux apprenants. L'objectif est de faire l'état des lieux dans les lycées libyens, ce qui a nécessité plusieurs déplacements en Libye et l'approche d'un contact direct a été privilégié avec les acteurs du processus de l'enseignement/apprentissage.

Du fait de la rareté de ce type de procédé en Libye à savoir l'utilisation d'une enquête, quelques problèmes ont été rencontrés tant au niveau administratif qu'auprès de quelques enseignants. Ces derniers, au début, étaient méfiants de crainte d'une part de se dévoiler et d'autre part de sanction de la direction. Il a donc fallu user de pédagogie et de diplomatie pour faire mieux comprendre la portée de notre démarche. Cette enquête a concerné 108 enseignants et 126 apprenants. Le questionnaire a porté sur les données sociologiques des acteurs, sur leur cursus et leur développement, le déroulement de leur apprentissage fonctionnel, pour déterminer leur niveau de formation, les moyens pédagogiques dont ils disposent pour l'enseignement. Le questionnaire a porté aussi sur la détermination de leur degré de motivation pour cette fonction d'enseignant et s'ils étaient au fait des objectifs assignés pour l'enseignement/apprentissage de l'arabe. Considérant le rôle de l'enseignant primordial dans le processus de cet enseignement, nous avons voulu les connaître dans leur mission ainsi que les pratiques utilisées dans la conduite de leurs cours. Enfin, nous avons essayé de connaître leur implication et leur réaction face aux nouvelles techniques et les moyens de communication dans ce domaine.

Les résultats obtenus ont été analysés et le premier constat a été que la plupart des enseignants sont issus des instituts moyens et peu sont ceux qui ont suivi un parcours universitaire. Cela est dû, à un moment donné, à la volonté de la tutelle de palier au déficit en

enseignant en ayant recours à un recrutement massif par une formation de courte durée, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. Par contre, les critères de sélection ne sont pas totalement définis, ce qui constitue un autre dysfonctionnement du processus de la formation des enseignants. Durant cette formation, la communication en dialecte était la règle et l'apprentissage de la grammaire était prépondérant. La majorité des enseignants n'ont pas effectué de stages pratiques avant d'assurer leurs fonctions. Il y a aussi le manque de moyens pédagogiques telles les méthodologies modernes, les moyens logistiques (surnombre des classes…), le manque de bibliothèques. Les enseignants dans ce cas, ne peuvent compter que sur eux-mêmes, pour ceux qui le peuvent, pour se tenir informer des nouveautés dans leurs fonctions. Une fois en poste, l'enseignant continue à communiquer en dialecte que ce soit en classe ou avec ses collègues. En matière de supports didactiques, les enseignants n'utilisent comme moyens que les manuels scolaires par manque de documents authentiques. Dans tous les cas, ces enseignants privilégient l'écrit au détriment de l'oral en appliquant la méthode questions/réponses. Enfin, ils avouent rencontrer des difficultés qui sont principalement dues au manque de documents authentiques, accessoirement au manque de connaissances en didactique. La quasi-totalité des enseignants sont conscients de la nécessité pour les apprenants d'acquérir les aptitudes dans l'enseignement/apprentissage mais ils pensent que la plupart de leurs apprenants ne sont pas au courant de ces objectifs. En abordant le rôle de l'enseignant dans le processus éducatif, ils sont presque unanimes à considérer que leur rôle doit être celui d'un animateur dans la classe et ils sont d'accord à faire participer les apprenants dans le déroulement du cours, sans l'appliquer dans la réalité.

Les enseignants ont profité de cette enquête pour extérioriser leurs problèmes socio-éducatifs, mais sous le sceau de l'anonymat. Ce qui dénote des relations contraintes dans le secteur de l'enseignement en Libye. Il y a aussi un effet de solidarité à la base sans qu'elle soit imposée, ce qui indique, à notre avis, l'impression de marginalisation de cette catégorie de fonctionnaires. La plupart des observations des enseignants nous conforte sur la situation peu reluisante de l'enseignement/apprentissage en Libye, sur tous les plans: manque de stratégie, de liberté d'expression, d'organisation, de moyens tant humains que matériels. Devant la volonté affichée par les pouvoirs politiques de développer ce secteur, nous avons voulu contribuer pour remédier quelque peu à cette situation, en proposant quelques pistes pratiques.

Pour cela, nous proposons une réelle prise en charge de la gestion du corps enseignant sur tous les aspects tant sur le plan de la formation que l'intégration des outils et méthodes modernes que nous avons exposées dans notre troisième partie, c'est-à-dire les méthodes : directe, active, audiovisuelle, communicative moderne, et actionnelle. Cela permettra forcément d'établir des situations d'interaction en classe et de donner un rôle d'importance à l'enseignant non pas en tant que maître mais comme animateur. En plus de la disposition de la classe dont il a la charge, l'enseignant aura plus tendance à solliciter la participation de ses apprenants et les répartir dans des petits groupes.

Nous préconisons le recours aussi aux documents authentiques pour faire assimiler la langue de façon ludique et motivante. La pratique du dialogue est nécessaire pour développer l'expression orale en fonction des interlocuteurs, que ce soit en dialecte ou en alternance entre le standard et le dialecte. Il est possible d'utiliser le standard pour des dialogues programmés pour les débutants et étendre de façon provisoire son champ naturel d'utilisation. Les exercices oraux préconisés par le ministère de l'éducation libyen, par exemple les jeux, les activités communicatives, mise en scènes théâtrales, travaux phonétiques, tests de compréhension, comptes rendus, exposés etc., devraient être prévus. Toutefois, il ne faut pas ignorer l'importance de la compétence linguistique de l'écrit, premier contact de l'apprenant libyen avec le standard : la maîtrise de l'écrit jumelé à la compétence en grammaire comme régulateur pour arriver à l'expression orale. Les apprenants ont besoin d'une trame à suivre en relation avec le dialogue déjà étudié en séance de compréhension orale tel un ensemble d'activités de productions orales usitées principalement pour les débutants ou faux débutants afin de les habituer à la prise de parole. La tâche est de leur faire élaborer des micro-conversations, au début de leur apprentissage, dans lesquelles ils réutilisent certaines structures du dialogue. Il faut user des jeux de rôle, sous forme de mise en situation, par une animation de scènes effectuée par deux ou trois apprenants en prenant des rôles de personnages fictifs, dans des situations sans trame définie. Pour développer l'expression orale il existe enfin d'autres types d'exercices par exemple susciter un débat avec un thème pour les apprenants ayant un niveau avancé.

L'école, d'aujourd'hui, est une institution qui entraîne fatalement une société vers une transformation en permanence. C'est pour cela que l'école libyenne doit avoir la volonté d'intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication ce qui nécessitera de nouveaux styles dans l'utilisation de l'arabe, la transformation du rôle de

l’enseignant qui doit reconnaître les besoins des apprenants en adéquation avec les besoins de la société libyenne.

Nous sommes conscient de l’ampleur de la tache, néanmoins nous suggérons la mise en place d’un certain nombre de techniques ne nécessitant pas un grand investissement pour répondre aux attentes des enseignants et des apprenants. Il s’agit d’outils disponibles à moindre coût tel des ordinateurs, des CD Rom éducatifs, l’implantation et la formation à l’utilisation de l’outil Internet. Nous avons proposé des sites très intéressants tels la bibliothèque virtuelle, des sites de traduction, des logiciels pratiques en langue arabe, des dictionnaires.

Ainsi, la perspective de notre recherche s’est focalisée sur l’analyse des composantes relationnelles propres à la situation d’enseignement de l'arabe: tels que l'enseignant, l'apprenant, le manuel scolaire, et sur les stratégies d’application possibles dans ce domaine.

Cette étude constitue enfin le fruit d’une longue période de réflexions et de recherches personnelles. Elle s’adresse donc à tous ceux qui sont concernés par l’enseignement de l'arabe en Libye: aux professeurs de langues, aux inspecteurs d’écoles, aux directeurs d’études et aux responsables de l’enseignement ainsi qu’aux chercheurs.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ABE D., DUDA R et HENNER STANCHINA C., (1976), *Un spécialiste-quel spécialiste?* Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2. p. 93-121.

ABRY D., (2006), *Internet et la classe de langues,* Paris, CLE international. p.11-35.

ADAMI H., (2007), *Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles,* CRAPEL-ATILF/CNRS, Nancy Université ; ICAR-CNRS, Université Lyon 2, ENS-LSH. http://www.atilf.fr/atilf/evenement/Colloques/Crapel2007/Resume_ADAMI.pdf. Consulté le 12 janvier 2008.

ADAMSON R., GALLIEN C., BARTLETT P., LANG M., DEVEREUX J.et TAYLOR S. (1988), *En Fin de compte cours communicatif de français: niveau licence*, Hodder and Stoughton. p. 50-279.

ADDA-DECKER M., (2007), *Corpus pour la transcription automatique de l'oral*, Amsterdam, s De Werelt.

ALI M., (1984), *Dans la littérature islamique à l'époque du prophète, les quatre Califes et les Omeyades*, Beyrouth, maison al-awzani. p. 22-33.

ALMÉRAS J., NOBLECOURT P. et CHASTRUSSE J., (1978), *Pratique de la communication méthodes et exercices,* Paris, Larousse. p. 5-37.

ARRIVE M., GADET F. et GALMICHE M., (1986), *La grammaire d'aujourd'hui, Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.

BAILLY N., COHEN M., (s.d.), http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html. Consulté le 05 décembre 2007.

BALCON M., (2008), *Comment associer approche actionnelle et apprentissage linguistique rigoureux ? - L'exemple de Scénario*. Source: http://www.pej-hachette francais.jp/tools/file/download.cgi/1365/RPK%202008.HachetteJapon.pdf. Consulté le 09 août 2007.

BALLY D., (1982), *Quelques aspects de l'activité conceptuelle dans l'apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire : constitution aux fondements d'une didactique*. Thèse de doctorat : Université de VII, T1 : Paris.

BELISLE C., (1993), *Communication et nouvelles technologies*, Villeurbanne, Rhône-Alpes.

BELLEIL C., MAUREL D., (1998), *Traitement informatique des ambigüités dans la reconnaissance des noms propres lies à la géographie*, BULAG, n° 21, Besançon, Université de Franche-Comté. p. 29- 50.

BELLENGER L., (1992), *L'expression orale une approche nouvelle de la parole expressive*, « connaissance du problème », Paris, ESF-Entreprise moderne d'édition d'édition. p. 7-28.

BELLENGER L., (2003), *L'expression orale : développer son charisme*, Issy-les-Moulineaux, ESF. p. 6-94.

BENVENISTE É., (1981), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard. p. 151-208.

BERARD E., (1989), *Approche communicative en français langue étrangère: essai de définition et analyse d'expériences*. Thèse : Université de Franche-Comté : Besançon.

BERTHIER N., (2006), *Les techniques d'enquête en sciences sociales,* « Méthodes et exercices corrigés », Armand Colin. p. 26-322.

BESSIS J., (1987), *La Libye contemporaine* « Histoire et perspectives méditerranéennes », Paris, l'Harmattan. p. 28-30.

BILLIEZ J., (1998), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, Bibliographie/Citation/Profil enseignant Cdl-lidilemuniversite stendhal.

BLACHÈRE R., (1990), *Histoire de la Littérature arabe* : *Des origines à la fin du XVe siècle de J.-C*, Paris, Librairie d'Amérique et d'Orient. p. 5-95.

BLACHÈRE R., GAUDEFROY-DEMOMBYNES M., (2004), *Grammaire de l'arabe classique* « morphologie et syntaxe », Paris, Éd Maison Neuve la rose. p. 11-31.

BLANCHET A., (1997). *Dire et faire dire, l'entretient*, Paris, A. Colin.

BLANCHET A., GOTMAN A., (2005), *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Armand Colin. p. 96-99.

BLANC-RAVOTTO M., (2005), *L'expression orale et l'expression écrite en français*, Paris, Ellipses. p. 71.

BOHAS G., (1993), *Développements récents en linguistique arabe et sémitique* « séminaire tenu au Collège de France, Chaire de langue et littérature arabes classiques », Damas, Institut français de Damas.

BOLTON S., BERTRAND Y., (1997), *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier. p. 14-61.

BOULON J., (2007), *Modules multimédias autour de documents vidéos authentiques*. CRAPEL-ATILF/CNRS, Nancy Université; ICAR-CNRS, Université Lyon 2, ENS-LSH. p.1. http://www.atilf.fr/atilf/evenement/Colloques/Crapel2007/Resume_BOULON.pdf. Consulté le 01 avril 2008.

BOYER H., (1997). *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues?*, Paris, L'Harmattan. p.10-190.

BOYER H., BUTZBACH-RIVERA M. et PENDANX M., (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International. p. 153-203.

BRIQUEL-CHATONNET F., (2004), *Les Araméens et les premiers arabes : des royaumes araméens du IXe siècle à la chute du royaume nabatéen*, Aix-en-Provence, Edisud. p. 27-37.

BROCKELMANN, (1949), *Histoire des peuples et des états islamiques*, Paris, Payot, p 11-17.

BURGAT F., LARONDE A., (2003), *La Libye*, « Que sais-je ? », Paris, Presses universitaires de France. p.32-57.

CALBRIS G., MONTREDON J., (1975), *Approche rythmique, intonative et expressive du français langue étrangère*, Paris, Clé International.

CALVET L.-J., (1996), *Les politique linguistiques*, Paris, PUF.

CAMPS G., (1980), *Berbères Aux marges de l'Histoire*. Toulouse, Éditions des Hespérides. p. 86.

CANUT E., (2006), *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit*, « Travailler avec un chercheur dans l'école », Amiens: CRDP de l'académie d'Amiens. p. 38-48.

CARDEY-GREENFIELD S., (1996), *Bulag l'Ambiguïté*, Besançon, Université de Franche-Comté, Centre Lucien Tesnière p. 9-51.

CARETTE E., CARTON F., DUDA R., PARPETTE C., BOUCHARD R. et MANGIANTE J-M., (2007), *Deux conceptions différentes de l'utilisation de documents authentiques par l'apprenant: faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage*, C. R. A. P. E. L.-ATILF I CNRS, Université Nancy 2, CAR-Université Lyon 2 CNRS I ENS-LSH: INRP (Lyon).

CARETTE-IVANISEVIC E., (1990), *Une expérience d'enseignement du FLE en entreprise: bilan et perspectives*, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2. p. 55.

CASTELLOTTI V., DE CARLO M., (1995), *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE international. p.72-75.

CHAR W., (2001), *Pour une nouvelle approche du texte littéraire dans les Universités syriennes.* Thèse de doctorat: Université de Paris III- Sorbonne nouvelle.

CHAMBERLAIN A., STEELE R., (1991), *Guide pratique de la communication*, Paris, Eyrolles. p. 123-171.

CHAUPART J-M., (2001), *Langues étrangères, nouvelles technologies et formation des enseignants.* p.1-10. http://www.geocities.com/teleconferencias/languesetrangeres.PDF. Consulté le 16 décembre 2007.

CHAWK M., (2003), *Apprentissage des langues et nouvelle technologie de l'information et de la communication*, Marges linguistiques - M.L.M.S. Saint-Chamas, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3. p. 1-8. http://www.google.fr/search?hl=fr&q=Marges+linguistiques+-+M.L.M.S.+Saint-Chamas%2C+Universit%C3%A9+Charles-de-Gaulle%2C+Lille+3.&btnG=Recherche+Google&meta=, Consulté le 20 octobre 2006.

CHEVÈNEMENT J-P., (1985), *Orientations pour l'informatique dans l'enseignement*, Bulletin de l'EPI, sommaire du n° 40, p. 39-42. http://www.epi.asso.fr/revue/40/b40p039.htm. Consulté le 17 novembre 2007.

COHEN D., (1996), *Langue arabe*, Paris, Encyclopædia Universalis, S. A. p. 707-713.

COÏANIZ A., (2000), *Enseignement du français et conception de la langue***,** Travaux de didactique du FLE, n° 43-44.p

CONFIANT R., (2003), *La traduction en milieu diglossique*, « Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français », http://www.mq.ird.fr/pdf/AREC-F-Confiant.pdf. Consulté le 26 janvier 2006.

CORMANSKI A., (2005), *Techniques dramatiques: activités d'expression orale*, Paris, Hachette. P. 7-95.

CORNAIRE C., (1998), *Compréhension Orale*, Paris, CLE International. p. 22-96.

COSTE D., (2000), *Une Didactique des Langues pour demain Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle ?*, Mélanges pédagogiques, C. R. A. P. E. L., Université Nancy 2. p. 199-212.

CULTIAUX Y., (1996), *Expertise, politique linguistique et nation-making : les sociolinguistes face à la (re)construction nationale catalane dans l'Espagne des Autonomies,* Thèse de doctorat, Congrès de l'Association Française de Science Politique, à l'I.E.P d'Aix-en-Provence. p.2-34. http://www.lama.univ-savoie.fr/~vuillon/COLAFSP2.pdf. Consulté le 08 décembre 2005.

CUQ J-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

DALGALIAN G., LIEUTAUD S. et WEISS F., (1991), *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE International. p. 7-30.

DARDOUR F., (2004), *Essai d'analyse de la méthodologie appliquée en classe de la langue arabe à l'école secondaire en Libye*, Mémoire de DEA, Université Nancy2.

DEBAISIEUX J-M., (2007), *Des documents authentiques oraux aux corpus: un defi pour la didactique du FLE,* C.R.A.P.E.L. –ATILF, Université Nancy 2.

DELORME F., (2005), *Évaluation et modélisation automatiques des connaissances des apprenants à l'aide de cartes conceptuelles.* Thèse de doctorat, Institut National des Sciences Appliquées de Rouen.

DELPLANQUE A., (1991), *Aspects théoriques de l'apprentissage d'une langue étrangère*, Tours, Centre didactique de FLE université de Tours. p.15-17.

DEMAIZIÈRE F., NARCY-COMBES J.-P., (2007), *Méthodologie de recherche en didactique des langues*. Du positionnement épistémologique aux données de terrain in Les Cahiers de l'ACEDLE, Numéro 4, (1-20). En ligne : http://acedle.u-strasbg.fr. Consulté le 05 août 2008.

DEMARCY D., (2006), *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit*, « Travailler avec un chercheur dans l'école », Amiens: CRDP de l'académie d'Amiens. p. 38-48

DISSON A., (1993), *L'approche communicative dans l'enseignement du Français languie étrangère Au Japon*, « Problèmes, limites, propositions », Une thèse, Université de Franche-Comté, p. 48-58.

DRAGO L., (2007), *Le Web comme corpus: documents authentiques et exploitation en FLE* ATILF, Université Nancy 2, http://www.atilf.fr/atilf/evenement/Colloques/Crapel2007/Resume_DRAGO.pdf. Consulté le 13 février 2008.

DUBOIS J., (2001), *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse. p.148.

DUCROT O., SCHAEFFER J-M., (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Ed. du Seuil. P. 252-259.

DUDA R., (1986/1987), *Le discours écrit incohérent : des enseignements pour une pédagogie de l'expression ?*, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2. p. 45-53.

DUDA R., (1988), *Autonomisation et scolarisation en milieu scolaire*, Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2. p. 49-57.

DUDA R., (2000), *Discours et apprentissage des langues : contributions analytiques et méthodologiques*, document de synthèse présente en vue l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2. p. 18-19.

DUDA R., (2006), *TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues*, Mélanges pédagogiques, C. R. A. P. E. L., Université Nancy 2. p. 67-71.

DUDA R., (2007), *Méthodes non-conventionnelles et innovation*, CRAPEL-ATILF, Université Nancy 2. p 1-7. http://fle.asso.free.fr/asdifle/E5/nonconventionnel.htm. Consulté le 04 mars 2008.

DURKHEIM É., (2004), *Le suicide : étude de sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.

DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A., (2006), *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.

ELIADE M., (1983), *Histoire des croyances et des idées religieuses*, Paris, Payot. p. 70-92.

ESFAHANIZADEH S., (1999), *À partir de la relation enseignant-enseigne*, « Quelques considérations didactiques à partir de deux expériences ». Thèse de doctorat: Institut Français de Brême (Allemagne) & Université Iranienne. p. 70-81.

GAILLARD G., (2005), *Session de formation Sections européennes et de langues orientales,* Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. p. 1-2. Source : http://209.85.135.104/search?q=cache:12LYVi5buzYJ:pedagogie.ac-montpellier.fr/hist_geo/ressources/sections_europeennes/stage/cecr.doc+Session+de+formation+Sections+europ%C3%A9ennes+et+de+langues+orientales&hl=fr&ct=clnk&cd=4.
Consulté le 21 janvier 2006.

GAJO L., MONDADA L., (2000), *Interactions et acquisitions en contexte*, « Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés », Suisse, Universitaires Fribourg. p. 17-233.

GALISSON R., (1994), *D'hier a aujourd'hui la didactique des langues étrangères*, Paris, CLE International. p. 7-18.

GAONAC'H D., (1991), *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Poitiers, Hatier /Didier.

GARMADI J., (1981), *La sociolinguistique*, Paris, éd. PUF. p.139.

GAUQUELIN F., RICHAUDEAU F., (1970), *Savoir communiquer,* Paris, Centre d'étude et de promotion de la lecture. p. 65.

GERMAIN C., (1993), *Evolution de l'enseignement des langues*: *5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International. P.5-253.

GHIGLIONE R., MATALON B., (1998), *Les enquêtes Sociologiques*, « Théories et pratique », Paris, Armand Colin.

GREMMO M-J., (1995), *Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience, Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil, Mélanges Pédagogiques,* Spécial Centre de ressources Université de Nancy 2, C.R.A.P.E.L. Nancy.

GSCHWIND-HOLTZER G., (2006), *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique,* « Application à un cours de langue: De Vive Voix », Paris, Didier. p.17-89.

GUELY E., (2007), *Internet et l'autonomie: Un média et un concept vers un même idéal de l'innovation pour l'apprentissage du français langue étrangère?,* Mémoire de Master, Université Nancy 2.

GUENERON H., (1976), *La Libye*, « Que sais-je ? », Paris, Presses universitaire de France. p. 11- 13

GUIDÈRE M., (2001), *Arabe grammaticalement correct!* « Grammaire alphabétique de l'arabe », Paris, Ellipses p. 3-45.

HACHID M., (2001), *Premiers Berbères : entre Méditerranée,* Alger, Ina-Yas.

HADDAD J-D., (1997), *Une méthode active par excellence !,* Article, pédagogie le débat. Source : sur Google. *Jean-David HADDAD, professeur agrégé de SES au lycée Le-Corbusier d'Aubervilliers*, p. 32-34, http://www.cndp.fr/RevueDEES/pdf/107/03203411.pdf. Consulté le 08 décembre 2006.

HANNACHI R., (2005), *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation représentations des enseignants du premier degré.* Thèse de doctorat, Université de Nancy 2.

HEYWORTH F., (2003), *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues,* Strasbourg, Conseil de l'Europe. p. 59-141.

HIRSCHSPRUNG N., (2005), *Apprendre et enseigner avec le multimédia,* Tours, Hachette. p. 15-28, 52- 93

HOLEC H., (1982), *L'approche communicative,* Mélanges pédagogiques, C. R. A. P. E. L., Université Nancy 2. p. 66-79.

HOLTZER G., (1995), *Autonomie et didactique des langues*, « Le conseil de l'Europe et les langues Étrangères (1970-1990) », Paris, Les Belles-Lentes. p. 93

HOLTZER G., (1997), *Problématique actuelle de l'approche communicative,* Mémoire de DEA. p. 2-17.

HOLTZER G., (1998), *La notion de stratégie d'apprentissage en didactique des langues : premières occurrences dans les discours français*, BULAG, n° 24, Besançon, Université de Franche-Comté. p. 43- 68.

HYMES DELL H., (1992), *Vers la compétence de communication* « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier/Didier.

IMBERT F., (2008), *L'arabe dans tous ses états !* « La grammaire arabe en tableaux », Paris, Ellipses. p. 41-140.

JAVERZAT M-C., (2006), *La dictée a l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit*, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2. p. 87-109.

KOULOUGHLI D E., (2007), *L'arabe*, « Que sais-je ? », Paris, Presses universitaires de France.

LA GARANDERIE A DE., (1987), *Comprendre et imaginer : Les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, Paris, le Centurion.

LA GARANDERIE A DE., (1990), *Pour une pédagogie de l'intelligence,* « Phénoménologie et pédagogie », Paris, Centurion. p. 27-47.

LARCHER P., (2003), *Le système verbal de l'arabe classique,* Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence.

LARONDE A., GOLVIN J-C., (2001), *L'Afrique antique : histoire et monuments : Libye, Tunisie, Algérie, Maroc*, Paris, Tallandier.

LAVERRIERE J., SANTUCCI M., SIMONET R., (1997), *100 fiches de formation a l'expression écrite et orale*, Paris, Ed. d'Organisation.

LEBRE-PEYTARD M., (1995), *Situation d'oral,* « Documents authentiques : analyse et utilisation », Paris, Clé International. p. 34-116.

LEDUC-AÏT OUMEZIANE A., (1992), *La recherche d'un équilibre régional en Libye*, Lille, A.n.r.t.

LEEMAN D., (1994), *Grammaire du verbe français : des formes au sens,* « Modes, aspects, temps, auxiliaires », Paris, Nathan, p. 55-160.

LE GOFFIC P., COMBE MC BRIDE N., (1975), *Les constructions fondamentales du français*, Paris, Libr. Hachette et Larousse. p. 14-19.

LITTLE D., RICHTERICH R. et HOLEC H., (1996), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues, Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

MAGLIULO B., (2006), *Les métiers de l'enseignement*, Paris, L'Etudiant. p.38-52.

MALHERBE M., (1995), *Les Langages de l'humanité* « une encyclopédie des 3 000 langues parlées dans le monde; avec la collaboration de Serge Rosenberg », Paris, Laffont. P. 198-231.

MALHERBE M., (2000), *Les religions*, Paris, Nathan. p. 78-96.

MARÇAIS P., (2001), *Parlers arabes du Fezzân*, Textes, traductions et éléments de morphologie rassemblés et présentés par D. CAUBET, A. MARTIN et L. DENOOZ , Genève, Droz. p. 5-12.

MARTEL A., (1991), *La Libye 1835-1990 : essai de géopolitique historique*, Paris, Presses universitaires de France. p. 13-221

MARTINEZ P., (2004), *La didactique des langues étrangères,* Paris, Presses universitaires de France.

MAS R., (1971), *L'expression orale par la diction et le jeu dramatique*, Paris, Hatier. p. 12-49.

MERHY L., (2006), *La compréhension orale, medias et multimédia, dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère.* Thèse de doctorat: Université Nancy 2. p. 17-21, 118-220.

MILLET M., (s.d.), *Les groupes de compétences en langues vivantes : des groupes d'activités langagières*, Académie de Poitiers. p. 1-3. Source: http://ww2.ac-poitiers.fr/math/IMG/doc/table_ronde_Millet.doc. Consulté le 07 janvier 2008.

MINISTERE FRANÇAIS DE L'EDUCATION, (1998), *Enseigner au collège Arabe LV1 - LV2 Programmes et Accompagnement*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, CNDP. p. 15-24.

MINISTERE FRANÇAIS DE L'EDUCATION, (2003), *Enseigner au collège français Programmes et Accompagnement*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, CNDP.

MOIRAND S., (1992), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette. p. 8-30.

MOTRON A-C., (2007), *Nouvelles technologies et enseignement des langues*, en France et aux USA. Sorbonne. p. 4-4. http://www.sorbonne-dans-la-ville.fr/pdf/nouvelles-technologies-et-enseignement-des-langues.pdf. Consulté le 13 février 2008.

NARCY-COMBES J.-P., (2005), *Didactique des langues et TIC – Pour une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

NEYRENEUF M., AL-HAKKAK G., (1996), *Grammaire active de l'arabe littéral*, Paris, Librairie générale française. p. 11-332.

NIQUET G., COULON R., (1980), *L'Expression pour tous : techniques d'expression orale et écrite, formation continue des adultes et formation initiale, niveau intermédiaire, livre du formateur*, Paris, Hachette. p. 62-65.

O'RIORDAN S., (2007), *Étude de la métalangue grammaticale employée dans deux cours de français langue étrangère en Irlande : analyse des recours à la première langue des apprenants*,http://www.atilf.fr/atilf/evenement/Colloques/Crapel2007/Resume_O'RIORDAN.pdf. Consulté le 13 février 2008.

OIHA C., (2005), *Développement de l'expression orale chez des apprenants étrangers dans le cadre de l'enseignement supérieur*, Mémoire de DEA, Université Lumière Lyon-2. p.11.

OMER A., (1995), *Approche communicative et formation des enseignants de FLE au soudan*:« Problématique d'une adaptation au contexte scolaire ». Besançon, Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté. p. 189.

PATRICK R., (2006). *De l'approche communicative à l'approche actionnelle : apports du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Colombia, Universidad Libre de Bogota,Source:http://seminairebogota2006.googlepages.com/del%E2%80%99approchecommunicative%C3%A0l%E2%80%99approcheactionnelle: Consulté le 02 mai 2007.

PETIOT G., (2000), *Grammaire et linguistique*, Saint-Just-Ia-Pendue, Armand colin. p. 23-155.

PEYTARD J., (1971), *Syntagmes*, « Linguistique française et structures du texte littéraire», Paris, Les Belles Lettres. p. 43-51.

PEYTARD J., (1979), *Syntagmes 2*, « Enseignement du français oral! - Les structures variantes Lautréamont, Apollinaire », Besançon, Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

PEYTARD J., (1986), *Syntagmes 3,* « Didactique sémiotique linguistique », Besançon, Faculté des lettres et sciences humaines. p. 25-61.

PIERRE P., (2006), *La Libye,* « Histoire », Paris, Éditions Karthala.

PORCHER L., (2006), *Les médias entre éducation et communication,* Paris, Clemi, Vuibert, Ina. p. 15.

PORQUIER R., (2000), *Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle*, Le français dans le monde, Recherches et applications, « Une didactique des langues pour demain ». P.70-77.

PUREN C., (1998), *La didactique des langues en contexte scolaire,* Etudes de linguistique appliquée, n° 111. p. 268-363.

PUREN C., CHRIST H., LONDET, D., MINERVA, N. PELLANDRA, C. ROIG, C. (1994), *Introduction : pour une formation complexe*, Paris, Didier. p.24-28.

QUITOUT M., (2001), *Parlons l'arabe dialectal marocain*, Paris, l'Harmattan. p. 11-33.

QUITOUT M., (s.d.), *la francophonie en Libye*, « Une réalité en devenir ». p.369- 377. Source: http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/21/Quitout.pdf. Consulté le 18 juin 2007.

RIEGEL M., PELLAT J-C. et RIOUL R., (2004), *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France. p. 12-26.

RILEY P., (1977), *Discourse networks in classroom interaction: some problems in communicative language teaching*, Mélanges pédagogiques, C. R. A. P. E. L., Université Nancy 2. p. 109-120.

RILEY P., DUDA R., (1990), *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy 2.

ROBIN C.-J., (2002), *Monde arabe une écriture réformée à l'aube de l'Islam*, « Comment est née l'écriture », Paris, SCIENCE & VIE. p. 104- 115.

RODINSON M., (2002), *Les Arabes,* Paris, PUF.

ROGERS C., (2002), *Liberté pour apprendre*, traduit et préfacé par LE BON D, Paris, Dunod.

ROMAN A., (1990). *Grammaire de l'arabe*, « Que sais-je ? », Paris, Presses universitaires de France. p3-126.

ROQUES D., (1987). *Synésios de Cyrène et la Cyrénaïque du Bas-Empire*, Paris, Centre national de la recherche scientifique, p. 235.

SALUM D., (1986), *Les dialectes arabes anciens*, Beyrouth, Monde des livres. p. 9-28.

SANON-OUATTARA F.E.G., (2005), *La Traduction en situation de diglossie: le cas du discours religieux chrétien au Burkina Faso* Thèse de doctorat. 428 pages. http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/arts/2005/f.e.g.sanon.ouattara/thesis.pdf. Consulté le 29 juillet 2008.

SERVIER J., (1999), *Les Berbères*, « Que sais-je ? », Paris, Presses universitaires de France.

SHAFIE H., (2006), *Le développement de l'enseignement du français en Arabie Saoudite par l'utilisation pédagogique des documents authentiques*, Thèse de doctorat, Université Nancy 2.

SHEILS J., (1991), *La communication dans la classe de langue, Projet n°12, Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. p. 8.

SINGLY F., (2005), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Armand Colin. p.19-88.

TABARI M., (1989), *Les Quatre premiers califes*, Collaborateur(s): Zotenberg, Hermann

Paris, Sindbad.

TAVARES C-F., DE CARLO V., CASTELLOTI M., CHARNET C., VIGNER G., GAGNE C. et GERMAIN F., (1994), *La formation des enseignants de FLE au Portugal, La formation continue des enseignants de langue : un enjeu européen, Les formations à l'enseignement du français en Egypte*…, Paris, Didier.

TREBBI T., (2000), *L'apprentissage auto-dirigé entre Erasme et la nouvelle technologie*, Le français dans le monde, Recherches et applications, « Une didactique des langues pour demain », C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2. p.113-120.

TREBBI T., (1995), *Apprentissage auto-dirigé et enseignement secondaire : un centre de ressources au collège,* Mélanges C.R.A.P.E.L., n°22, p. 169-192.

TRINH VAN MENH, (1995), *Statut de l'enseignement les français au Vietnam et formation des enseignants du secondaire*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris.

TROIN, J-F., (2006), *Le Grand Maghreb : (Algérie, Libye, Maroc, Mauritanie, Tunisie) : mondialisation et construction des territoires*, Paris, A. Colin.

TYNE H., (2007), *Corpus oraux par et pour l'apprenant,* CRAPEL-ATILF/CNRS, Nancy Université ; ICAR-CNRS, Université Lyon 2, ENS-LSH. http://www.atilf.fr/atilf/evenement/Colloques/Crapel2007/Resume_TYNE.pdf. Consulté le 29 février 2008.

VANOYE F., MOUCHON J. et SARRAZAC J-P., (1981), *Pratiques de l'oral : écoute, communications sociales, jeu théâtral*, Paris, A. Colin.

VANOYE F., (1973), *Expression Communication,* Paris, Armand Colin. p.11-19.

VIGNER G., (1984), *L'exercice dans la classe de français*, « pratique pédagogique », Paris, Hachette.

WALTER H., (2007), *La langue arabe en Occident*, « une émission en ligne, durée:00:27:18 », Canal Académie. Source: http://www.canalacademie.com/Henriette-Walter-Les-mots-francais.html. Consulté le 20 mai 2008.

WENDT M., (1998), *A propos d'une didactique constructiviste,* BULAG, n° 24, Besançon, Université de Franche-Comté. p. 7- 42.

WENTZEL B., (2004), *De la transition discursive entre formation a L'IUFM et prise de fonction.* « Quelques cas singuliers de professeurs des écoles », Thèse de doctorat, Université de Nancy 2. p. 33-67.

WIDDOWSON H. G., (1996), *Une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hatier. p. 69-88.

BIBLIOGRAPHIE ARABE

ABDULHAMID A-A., (2003), *Les Etudes Littéraires (1ère année secondaire)*, Tripoli, Centre national pour la planification de l'enseignement.

ABDULHAMID M., (1980), *Commentaire : IBN AKIL1 (1298 -1367) sur les mille poésies d'IBN MALEK (1203 -1273)*, http://www.shamela.ws/open.php?cat=29&book=272. Consulté le 11 octobre 2005.

ABDULHAMID M., (1990), *Des études à la conjugaison*, Beyrouth, la bibliothèque moderne. p.7-52.

ABDULKARIM K., (2003), *Mondialisation de la langue arabe et sa place dans le concert des langues internationales*, Damas, Assemblée de la langue arabe. P. 5-6-8-12-20-21.

ABDULTAWAB R., (1981), *Le développement de la langue* : « ses phonèmes, ses bases », Caire, Maison Al-Rafahi. p. 62-66.

ABDELWARAT M., (s.d.), *La naissance de nouveaux manuels de grammaire de langue arabe selon la démarche de la simplification et du renouveau*, Tripoli, Université Al-Fateh. P. 59-80.

ABU CHANAB M., (2007) *La technologie de l'enseignement/apprentissage de l'arabe aux écoles primaires, source :* http://www.ao-academy.org/wesima_articles/letters-20070629-1360.html. Consulté le 13 février 2008.

AFRA B., (1989), *Expertise de l'écoute dans la langue arabe pour la phase préparatoire et les voies, méthodes et moyens de son enseignement*, Thèse de doctorat, Université du Roi Saoud/Faculté de l'éducation.

AL-ANDALUSI A., (s.d.), *al-ʿauqd al-farid*, Bibliothèque Electronique Générale. p. 306. http://www.shamela.ws/. Consulté le 27 mai 2006.

AL-ASBAHANI A., (s.d.), *Les chansons*, Bibliothèque Electronique Générale. p. 87-367. http://www.shamela.ws/. Consulté le 27 mai 2006.

AL-ASKARI A., AL-JAZYRI N., (1992), *Dictionnaire des différences sémio linguistiques,* coordonné par un groupe d'enseignants, Iran: Maison d'Edition Islamique.

AL-CHAR W., (2001), *Pour une nouvelle approche du texte littéraire dans les Universités syriennes*, Damas, Université.

AL-CHAKAH A., (1987), *Conjugaison des verbes*, Beyrouth, Maison Al-Maoured. p.15-17.

AL-DAHABI CH. D., (s.d.), *L'histoire de l'islam*, Bibliothèque Electronique Générale, http://www.shamela.ws/. Consulté le 27 mai 2006.

AL-DIJANI A., (1968), *Etude de l'histoire de la Libye au 18e et 19e siècle*, Tripoli,

AL-FADAL A., (s.d.), *L'idiome arabe*, « Banque de données électroniques des termes (expérience arabe d'enregistrement des termes techniques) » Ryad, Roi Abdelaziz des sciences et technologies-administration des connaissances. p.1-34.

AL-FANICH A., (1991), *Les bases de l'éducation*, Tripoli, Maison Al-Jamahiriya.

AL-FARAHIDI K., (s.d.), *Al-Ayn, (L'œil)*, Bibliothèque Electronique Générale, http://www.shamela.ws/. Consulté le 27 mai 2006.

AL-HADJ S., (2005), *L'Arabe et ingénierie de la langue*, 2ème Congrès International Alger Centre de la Recherche Scientifique et Technique pour le Développement de la langue Arabe.

AL-HAMZWI A., (s.d.:15), *Commentaire de C. Dhayf pour l'enseignement de la grammaire arabe* : « méthode et pratique », Caire, université de lumeny. p. 2-78.

AL-HAWAT A., (1991), *Opinions des principaux d'écoles et d'enseignants sur l'échec scolaire au cycle primaire*, Mémoire de magistère en études pédagogiques et psychologiques, Tripoli, Université Al-Fateh.

AL-HIRMAT A., (1996), *Programme proposé pour développer quelques compétences nécessaires aux enseignants d'arabe de secondaire*, Thèse de doctorat en méthodologie de langue arabe, Tripoli, Université Al-Fateh.

AL-JUNDI A., (1983) *Les dialectes dans le patrimoine de l'Arabie*, Beyrouth, La Maison arabe du livre. p.126-143.

AL-JUMBALATI A., AL-TAWYNSI A., (1971), *Les nouvelles bases pour enseigner l'arabe*, Caire, Maison Al-Nahdha. p. 4-37.

AL-JUMBALATI A., AL-TAWANSI A., (1984), *Les actions modernes pour l'enseignement de l'arabe*. Caire, Centre d'essor. p. 7-20.

AL-MALIKI H., (s.d.), *Technologie de l'internet et l'action de l'éducation*, Ministère de l'éducation et de l'enseignement.

AL-QURTUBI BEN M., (1979), *Al-Radh Ala Al-Nouhate.* Traduction MOHMED AL-BANNA, (…), Centre Al-Atissam.

AL-QAMATI W., (2000), *Etude appliquée sur l'usage des documents authentiques par les enseignants de lycée à Tripoli*, Mémoire de magistère, Université Al-Fateh, Faculté de Pédagogie et de Psychologie, Libye. p. 5-109

AL-QASIMI A., (2006), *La langue arabe et les technologies de l'information et communication*, Damas, Académie de l'arabe de Damas. Source : http://www.iraqalkalema.com/article.php?id=2703. Consulté le 17 avril 2007.

AL-QLAQACHANDI, (s.d.), *Subuh Al-acha*, Bibliothèque Electronique Générale, http://www.shamela.ws/.Consulté le 27 mai 2006.

AL-SAMARAI A., (1983), *L'évolution de la langue historique*, Beyrouth, Maison Andalousie, p. 65-80.

AL-SAYAD M., (1987), *Développement des programmes de l'enseignement de la grammaire et les styles dans le monde arabe*, Tunis, ISESCO. p. 15-421.

AL-SIYUTI., (1998), *Al-Mazhar*, Commentaire de MANSOUR F, Beyrouth, Maison des livres scientifiques. p.17- 350.

AL-SWYDI A., ALKHALILI Y., (1989), *Le Manuel : Notion, Conception, Réalisation et Protection,* Dubaï, Maison du crayon.

AL-TABBAL S., (2003), *Les deux dialectes de Temmim et d'Al-Hijāz dans l'enseignement linguistique,* Tripoli, Mémoire de Master Université Al-Fateh.

AL-WAKIL, (1992), *Les plans et procédures nécessaires pour l'apprentissage*, Universités des Emirats.

AL-ZAJAZI ABD AL-R., (1985), *al-lamhat.* Damas Centre al-fikr. p. 36.

HAWN A., SAGHIR M., (2003), *Les Etudes Linguistiques (2ème année secondaire)*, Libye, Centre national pour la planification de l'enseignement.

BUND G., TANKAR M., OSWAR B., (1979), *Traitement de la faiblesse de la lecture,* traduit par MURSY M. ABU AL-AZIM E. Caire, Monde des livres.

CHAHATA H., (1990), *L'enseignement de la langue arabe et de l'éducation religieuse*, Caire, Maison Oussama.

CHARANI I., (1981), *L'enseignement/apprentissage de l'arabe dans les écoles de Beyrouth*, Beyrouth, Maison scientifique. p. 30-99.

CHAWK A., (1987), *La conjugaison des verbes*. Beyrouth, Centre Al-Mawred.

CHAWK M., (1995), *Développement de la méthode de l'enseignement*, Ryad, Centre de livres Al- Arabie Saoudite. p. 148-153.

COMITE POPULAIRE GENERAL POUR L'ENSEIGNEMENT, (1982), *Projet de la Nouvelle Structure Educative-Plan général*, Libye.

DHAYF C., (1992), *Les écoles de la grammaire*, Caire, Centre le savoir. p. 11-122.

DHADHA H., (1976), *Paroles les Arabes*, Beyrouth, Maison Al-Nahdha. p. 103-142.

HAMDAN M-Z., (1992), *Planification des méthodologies,* « La Pédagogie Moderne », Beyrouth, La Maison arabe du livre.

IBN-AL-HAG M., (2005), *L'arabe pour les étudiants qu'ils ne sont pas de spécialiste d'arabe*, La langue vas où, ISESCO, p.17.
http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue_arabe/p17.htm. Consulté le 10 janvier 2007.

IBN-JINNI, (s.d.), *Al-Kassys*, Bibliothèque Electronique Générale, http://www.shamela.ws/.

IBN-IBNHALDUN, (s.d.), *Introduction*, Bibliothèque Electronique Générale, http://www.shamela.ws/. Consulté le 29 mai 2006.

IBN-NUMAN A., (2005), *La réalité de l'arabe et la presse,* « La langue vas où », ISESCO. http://www.isesco.org.ma/ pub/ ARABIC/Langue arabe/p6.htm. Consulté le 10 janvier 2007.

KHARIWCH A., (2007), *L'arabisation de l'enseignement supérieur et les problèmes sont confrontées*, http://www.alarabiyah.ws/print.php?postid=333. Consulté le 14 décembre 2007.

LAQANI H., (1995), *Développement des manuels d'apprentissage,* Caire, Monde des livres.

LUCHAN N-H., (1995), *Sémantique, études et applications*, Tripoli, Université de Benghazi. p.72-73.

MAJDI M., (2005), *Utilisation de l'informatique dans l'enseignement*, Palestine, Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. p. 7-39.

MAKKI T., HANURA A., TAYEB M. et AKKUD W., (1986), *Développement de méthode de l'enseignement de la littérature et des textes dans les pays arabes*, Tunis, ISESCO. p.141-148

MAWHUB M., (2004), *Prosodie et ordre des constituants dans l'énoncé en arabe standard moderne*, Maroc, Université Cadi Ayyad, Faculté des Lettres-Béni Mella. p. 1-11.

MINISTERE LIBYEN DE L'EDUCATION, (2006-2007), *Méthodologie du cycle secondaire*, Tripoli, Département des manuels et des livres.

MURSI M., ABU AL-GARIM A., (1979), *Faiblesse de la lecture, définition et amélioration,* Caire, Monde des livres.

MUJAWR M., (1983), *L'enseignement de la langue arabe au primaire*, Koweït, Centre du crayon. p. 95-97. http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/Langues/2vital_inter_arabeTABLO.htm. Consulté le 12 novembre 2007.

NABIL A., (1988), *Rôle de l'arabe à l'ère de l'information et de la technologie*, Caire, Monde des livres, p. 171-180.

NUR AL-DIN I., (1992) *La phonétique*, Beyrouth, maison Al-Fikr. p. 91-187

NUR AL-HOUDA L., (1995), *Sémantique, études et applications*, Tripoli, Université de Benghazi. p. 72-73.

QMQM B., (2007), *Langue arabe par l'Internet*, http://www.parehan.com/INP/view.asp?ID=14 Consulté le 06 août 2007.

RUDWAN E., (2003), *Modernisation des voies et méthodes de l'enseignement de l'arabe - technologie de l'enseignement et ses activités*, « langue arabe devant le défi des dangers », Damas-Groupement de la langue arabe, 2ème Congrès annuel. p.18-19-39-40.

SIBAWAYH (s.d.) *le livre*, Bibliothèque Electronique Générale, http://www.shamela.ws/. Consulté le 29 mai 2006.

TAMAM H., (s.d.), *La langue arabe son sens et sa construction*, Maroc, Maison de la culture. p. 133-177.

TANTAWI, (1978), *Naissance de la grammaire et l'histoire des célèbres grammairiens*, Libye, Université Al-Fateh, Tripoli.

YAGUB E., (1986), *Méthodologie de la recherche*, Tripoli Liban, Grous Press.

YUSIF M., ABBAS H, (1968), *La Libye dans les livres de géographies et de voyages*, Bengazie, Maison Libya, p. 66-67.

SOURCES INTERNET

ANOUAR LOUCA ET RIFA'A EL-TAHTAOUI
http://www.arabworldbooks.com/Literature/louca.htm . Consulté le 22 novembre 2007.

Bibliothèque Electronique Générale en ligne, http://www.alwarraq.com. Consulté le 09 avril 2007.

Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien, 2005 Université d'Alep, http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/prof_fle/cours3_prof01.htm. Consulté le 24 juin 2007.

Données, information et statistiques, 26-06- 2007, http://www.statcan.ca/francais/edu/power/ch1/first1_f.htm. Consulté le 06 juillet 2008.

Enseigner l'arabe en tant que langue étrangère, http://www.dilap.com/contributions/langue-enseignement/arabe-langue-etrangere.htm. Consulté le 05 août 2007.

La grammaire arabe, site d'ALWARRAQ, http://www.alwarraq.com. Consulté le 15 mai 2007.

La langue arabe en Occident, Henriette Walter, Canal Académie 2004 - 2008 http://www.canalacademie.com/Henriette-Walter-Les-mots-francais.html. Consulté le11 mars 2008.

La Libye, http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/AFRIQUE/libye.htm. Consulté le 10 janvier 2008.

La montagne libyenne, refuge pour un peuple berbère nié Davina FERREIRA 11 / 2006, http://base.d-p-h.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-7056.html. Consulté le 08 novembre 2007.

La perception de l'autre" en Egypte et en Tunisie au XIXe siècle : L'émergence d'un nouveau paradigme? http://perso.hexabyte.tn/chaterkhalifa/perception.htm. Consulté le 14 avril 2007.

L'approche actionnelle, 24 -10- 2006, http://appd.anglais.free.fr/IMG/pdf/l_approche_actionnelle.pdf. Consulté le 17 décembre 2007.

Le débat : une méthode active par excellence ! 1997, http://www.cndp.fr/RevueDEES/pdf/107/03203411.pdf. Consulté le 08 décembre 2006.

Les Etats où l'arabe est langue officielle ou co-officielle http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/Langues/2vital_inter_arabeTABLO.htm. Consulté le 04 mars 2008.

Ministère libyen de l'éducation, http://www.education-ly.com/. Consulté le 03 décembre 2007.

Ministère libyen de l'éducation supérieure, http://higheredu.gov.ly/. Consulté le 03 décembre 2007.

Ministère Qatar de l'éducation, http://www.moe.edu.qa/Arabic/index.shtml. Consulté le 18 décembre 2007.

Vers un français local au Grand Maghreb, N°19 - Octobre 2007 http://www.lemensuel.net/Vers-un-francais-local-au-Grand.html. Consulté le 10 juin 2007.

Le centre de l'arabe en Egypte : http://www.arabicacademy.org.eg/. Consulté le 06 juillet 2008.

Le centre de l'arabe en Syrie : http://www.sis.gov.eg/VR/acadmy/html/acadmay07.htm. Consulté le 06 juillet 2008.

Le centre de l'arabe en Jordanie : http://www.majma.org.jo/. Consulté le 06 juillet 2008.

Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization « ISESCO ». http://www.isesco.org.ma/francais/index.php. Consulté le 06 juillet 2008.

INDEX DES NOMS

A

ABDULHAMID, 39
ABDULKARIM, 13
ABRY, 233, 234
ADAMSON et al., 247, 265
AL-ASBAHANI, 26
AL-ANDALUSI, 30
AL-CHAR, 212
AL-DAHABI, 38
AL-DIJANI, 58, 60
AL-FADAL, 18
AL-HAMZAWI, 39
AL-HIRMAT, 119
ALI, 44
AL-JUNDI, 27, 45
AL-QAMATI, 142, 172, 227
AL-QASIMI, 16
AL-SAMARAI, 24, 27
AL-SAYAD, 17, 83, 84, 147, 167, 170, 203
AL-SIYUTI, 31, 38
AL-TABBAL, 89
AL-WAKIL, 234

B

BAILLY, 216
BELLENGER, 194
BERARD, 221
BERTHIER, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 163, 172
BESSIS, 59, 61, 63, 66
BLACHÈRE, 26, 29, 30
BLACHÈRE et al. , 30, 42, 69
BOYER, 67
BRIQUEL-CHATONNET, 29, 30
BROCKELMANN, 28, 29, 36
BURGAT et al. , 58, 59, 60, 62, 63

C

CAMPS, 58, 63, 64
CANUT, 193
CARETTE-IVANISEVIC, 224
CASTELLOTTI, 212
CHAWK A, 41
CHAWK M, 156
CHARANI, 83, 124, 141, 151, 156, 164
CHEVÈNEMENT, 232
COHEN, 11, 12, 25, 27, 28, 44, 45, 47, 68
CORMANSKI, 252
CORNAIRE, 213, 214, 228
CULTIAUX, 68
CUQ, 16, 68, 246, 251, 254

D

DALGALIAN et al., 187
DARDOUR, 126
DELPLANQUE, 215
DEMAIZIÈRE, 20, 73, 157, 219, 222, 223
DEMARCY, 242
DHAYF, 33, 37, 44, 201
DHADHA, 52
DISSON, 209
DUBOIS, 68
DUDA, 190, 199, 216, 222, 227, 239

E

ELIADE, 26

G

GALISSON, 192, 221
GARMADI, 67
GERMAIN, 205, 207, 210, 211
GHIGLIONE et al., 92
GSCHWIND-HOLTZER, 168, 191, 194, 209, 214
GUELY, 238

GUENERON, 56, 58, 59

H

HADDAD, 226, 262, 263
HIRSCHSPRUNG, 209, 211, 213, 242, 253
HOLEC, 215
HOLTZER, 221

I

IBN-JINNI, 37
IBN-IBNHALDUN, 26
IBN-NUMAN, 18
IMBERT, 35, 36

K

KHARIWCH, 17

M

MALHERBE, 12, 25, 27, 40, 48, 54, 63
MARÇAIS, 61, 62
MARTEL, 58, 66
MERHY, 233
MILLET, 219
M. F. E., 55, 145, 190, 264
M. L. E., 77, 78, 81, 82, 187, 204
MUJAWR, 83

N

NARCY-COMBES, 20, 73, 98, 157, 219, 222, 223
NUR AL-DIN, 35, 43
NUR AL-HUDA, 42

O

OIHA, 228

Q

QUITOUT, 65

P

PATRICK, 216, 217, 218
PEYTARD, 191, 192, 194
PORCHER, 156, 231
PUREN, 208, 209, 212, 220

R

RUDWAN, 230
RIEGEL et al., 200
RILEY, 215
ROBIN, 32
ROGERS, 221
ROMAN, 26, 31
ROQUES, 61

S

SANON-OUATTARA, 68
SALUM, 44
SHEILS, 224
SINGLY, 88, 90, 93, 96, 97

T

TABARI, 32

V

VANOYE, 190
VANOYE et al., 191

W

WALTER, 12
WIDDOWSON, 192

Y

YUSIF et al. , 56

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 : La famille chamito-sémitique(ou afro-asiatique) 24
Figure 1.2 : Points communs entre langues sémitiques 25
Figure 1.3 : L'arabe et sa relation avec l'ensemble des systèmes d'écritures sémitiques 29
Figure 1.4 : Image du linteau de Zabad illustrant la plus ancienne trace de l'écriture arabe 32
Figure 1.5 : Image agrandie du linteau de Zabad illustrant la plus ancienne trace de l'écriture arabe 33
Figure 1.6 : Alphabet arabe avant 7ème siècle 33
Figure 1.7 : Clarification des voyelles (brèves et longues) 35
Figure 1.8 : Carte du monde arabe 47
Figure 1.9 : Carte de la Libye 57
Figure 1.10 : Le standard et les dialectes libyens entre l'Est et l'Ouest 71
Figure 1.11 : Apprenants attirée par l'arabe standard 80
Figure 2.1 : Résultat n°2 décrivant la répartition des élèves dans la classe 113
Figure 2.2 : Résultat n°3 présentant les lieux de la formation académique des futurs enseignants 114
Figure 2.3 : Résultat n°4 décrivant le pourcentage des futurs enseignants parlant la langue arabe 115
Figure 2.4 : Résultat n°5 se rapportant au programme de la formation 116
Figure 2.5 : Résultat n°6 relatif aux stages pratiques d'arabe pendant les études académiques 118
Figure 2.6 : Résultat n°7 relatif à la formation continue et stages 120
Figure 2.7 : Résultat n°8 répartissant les lectures chez les enseignants pour l'évolution didactique 122
Figure 2.8 : Résultat n°10 décrivant le pourcentage de l'arabe utilisé par les enseignants dans la classe 124
Figure 2.9 : Résultat n°11 relatif à la communication en arabe standard en dehors de la classe 126
Figure 2.10 : Résultat n°12 explicitant les raisons du choix de la profession 127
Figure 2.11 : Résultat n°13 relatif à la coopération entre les enseignants 129
Figure 2.12 : Résultat n°14 relatif au test utilisé pour la nomination des enseignants 130
Figure 2.13 : Résultat n°15 montrant la répartition des objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'arabe 131

Figure 2.14 : Résultat n°16 relatif au questionnaire sur les aptitudes acquises 132
Figure 2.15 : Résultat n°17 concernant l'information des apprenants par les objectifs 133
Figure 2.16 : Résultat n°18 relatif à l'évaluation du niveau des apprenants par les enseignants 134
Figure 2.17 : Résultat n°19 relatif au rôle de l'enseignant vu par les enseignants 135
Figure 2.18 : Résultat n°20 relatif à la pratique de l'enseignement 137
Figure 2.19 : Résultat n°21 relatif à la pratique de l'enseignement 139
Figure 2.20 : Résultat n°22 concernant les moyens utilisés par les enseignants dans les cours 142
Figure 2.21 : Résultat n°23 relatif aux styles utilisés par les enseignants dans la classe 143
Figure 2.22 : Résultat n°24 concernant la pratique de l'oral par rapport à l'écrit 144
Figure 2.23 : Résultat n°25 décrivant les styles utilisés par les enseignants pour mémoriser les dialogues 145
Figure 2.24 : Résultat n°26 décrivant les styles utilisés par les enseignants pour mémoriser les dialogues 146
Figure 2.25 : Résultat n°27 relatif à l'acquisition du contenu des cours 148
Figure 2.26 : Résultat n°28 décrivant la méthode utilisée par les enseignants 149
Figure 2.27 : Résultat n°29 concernant la stimulation des apprenants en classe 150
Figure 2.28 : Résultat n°30 décrivant les difficultés dans la pratique de l'enseignement 151
Figure 2.29 : Résultat n°31 présentant les avis des enseignants sur le contenu du programme de l'enseignement 152
Figure 2.30 : Résultat n°32 relatif à la motivation des apprenants pour l'arabe standard 155
Figure 2.31 : Résultat n°33 présentant les avis des enseignants relatifs à l'enseignement des autres matières en arabe standard 156
Figure 2.32 : Résultat n°34 relatif à l'utilisation des nouvelles technologies 157
Figure 2.33 : Résultat n°36 relatif aux renseignements généraux propres aux apprenants 163
Figure 2.34 : Résultat n°37 relatif aux renseignements généraux propres aux parents des apprenants 164
Figure 2.35 : Résultat n°38 relatif à la pratique de l'enseignement perçue par les élèves 165
Figure 2.36 : Résultat n°39 concernant les compétences des apprenants relatives aux cinq aptitudes 166
Figure 2.37 : Résultat n°40 montrant la répartition des difficultés des apprenants en arabe standard 167

Figure 2.38 : Résultat n°41 relatif aux participations aux cours de l'arabe standard par les élèves 168
Figure 2.39 : Résultat n°42 décrivant la langue utilisée dans la classe par les apprenants 169
Figure 2.40 : Résultat n°43 relatif aux souhaits des apprenants pour améliorer l'arabe standard 170
Figure 2.41 : Résultat n°44 concernant les nouvelles technologies et l'apprentissage 171
Figure 3.1 : Schéma de Jacobson 191
Figure 3.2 : Priorité de l'oral 192
Figure 3.3: Dualité entre l'oral et l'écrit 193
Figure 3.4 : Approche actionnelle 218
Figure 3.5 : Schéma de trois pôles 224
Figure 3.6 : Configuration spatiale de la classe 226
Figure 3.7 : Outil de l'informatique 232
Figure 3.8 : Bibliothèque virtuelle 235
Figure 3.9 : Fenêtre du logiciel Word 236
Figure 3.10 : Dictionnaire urgent 237
Figure 3.11 : Fenêtre décrivant le site du moteur de recherche Google 238
Figure 3.12 : Fenêtre relative à ″Mélanges CRAPEL″ 239
Figure 3.13 : Fenêtre montrant une traduction par Google 240
Figure 3.14 : Logiciel Tap'Touch A 248
Figure 3.15 : Logiciel Tap'Touch B 249
Figure 3.16 : Logiciel Tap'Touch C 249
Figure 3.17 : Logiciel Tap'Touch D 250
Figure 3.18 : Logiciel de simulation 253
Figure 3. 19 : Jeu 261
Figure 3. 20 : Poésie intitulée ″Plainte d'un exilé″ 266

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 : Racines et conjugaisons 40
Tableau 1.2 : Exemples de conjugaisons de verbes 41
Tableau 1.3 : L'alphabet arabe et les points d'articulation avec les caractères 43
Tableau 1.4: Pays utilisé l'arabe 50
Tableau 1.5 : Récapitulatif sur la comparaison entre l'arabe dialectal et arabe standard. 53
Tableau 1.6 : Un aperçu global des langues et leurs utilisations en Libye 70
Tableau 1.7 : Cycle secondaire de trois ans 76
Tableau 1.8 : Horaires hebdomadaires pour enseigner toutes les branches de l'arabe 82
Tableau 2.1 : Renseignement de recueilli des données des questionnaires 95
Tableau 2.2 : Résultat de l'enquête 98
Tableau 2.3 : Résultat n°1 relatif aux renseignements généraux 112
Tableau 2.4 : Résultat n°9 relatif aux lectures utilisées par les enseignants 123
Tableau 2.5 : Résultats n°35 présentant les résultats de l'enquête sur les apprenants 160
Tableau 2.6 : Recommandations des apprenants 177
Tableau 3.1 : Les notes relatives à l'examen des apprenants dans l'épreuve de l'expression écrite 197
Tableau 3.2 : recensement des occurrences de types de grammaire divers dans des ouvrages britanniques et français 199
Tableau 3.3 : Histoire des méthodologies 208
Tableau 3.4 : Démarches du conseil de l'Europe 217
Tableau 3.5 : Questionnaire relatif à la méthodologie de l'enseignement de l'expression orale 245
Tableau 3.6 : Travail de groupe 258
Tableau 3.7 : Jeux de rôle au téléphone 260
Tableau 3.8 : Collecte de données à travers les différents documents 265

ANNEXES

Annexe 1

Cette première annexe représente les quelques entretiens que nous avons eus en 2005 avec quelques enseignants et apprenants que nous avons pris comme échantillon. Nous avons utilisé ces témoignages afin de consolider notre technique du questionnaire et pour palier aux éventuelles failles du ce questionnaire. Nous avons enregistré par des moyens audiovisuels ces entretiens que nous avons traduits par écrit de l'arabe en français. Nous en avons utilisé quelques unes dans notre thèse.

Les témoignages des professeurs, des enseignants et des apprenants libyens

Des professeurs

Professeur n°1

Ce professeur a commencé par soulever la problématique de l'enseignement de l'arabe :

- Le manque de motivation chez l'apprenant.
- Le programme n'est pas adapté au niveau réel des apprenants.
- Il existe beaucoup de détails inutiles dans l'enseignement des règles de la grammaire arabe. Ce qui fait qu'il est difficile pour les apprenants de la comprendre.
- A cause du sens des critiques de la société et de l'entourage, l'apprenant n'ose plus s'exprimer en standard. Il manifeste un désintérêt pour apprendre les règles de grammaire.

Par contre, il existe une grande envie d'apprendre les langues étrangères.

- ✓ Q. Partant du fait que les programmes sont conçus pour atteindre un objectif précis, afin d'amener l'apprenant à s'exprimer en arabe standard, comment se fait-il que peu arrivent finalement à maîtriser l'expression orale ?
- ✓ R. Les moyens éducatifs mis à notre disposition, ne nous permettent pas d'atteindre les objectifs conçus.

Pour savoir le pourquoi de ce pessimisme, nous avons posé une autre question à ce professeur:

- ✓ Q. A votre avis, quelle est la nature de cette problématique, est-ce au niveau des objectifs ou bien dans les méthodes d'enseignement. Si c'était le cas, que doit-on changer, les objectifs ou les méthodes ?
- ✓ R. Le problème se situe à divers niveaux :
  - Moyens pédagogiques mise en œuvre.
  - Méthodes d'enseignement.
  - Un manque de motivation des apprenants. Puisque, dans la plupart des cas, l'apprenant se montre pragmatique, autrement dit, il apprend par exemple les règles de grammaire, ce n'est pas pour communiquer, mais pour l'unique intention d'obtenir de bonnes notes aux examens.
- ✓ Q. Pensez vous que les activités pédagogiques liées à l'expression orale sont indispensables pour amener l'apprenant à parler facilement en arabe standard ?
- ✓ R. Bien sûr, c'est important et notamment si on lui donnait un intérêt avant que l'apprenant ne parviennent au lycée. Les méthodes d'enseignement sont plus efficaces à partir du moment où les thèmes et les sujets ont un rapport étroit à l'environnement de l'apprenant. Malheureusement, à ma connaissance, ce genre d'activité liée à l'expression orale ne figure pas dans le programme à travers les trois paliers d'enseignement.
- ✓ Q. A votre avis, les enseignants de toutes les matières utilisent-ils dans leur conversation, que ce soit entre eux ou avec les apprenants la langue arabe standard ?
- ✓ R. A ma connaissance, tous les enseignants, même ceux de langue arabe, utilisent le dialectal dans leur conversation entre eux ou avec les apprenants. A mon sens, cela représente une des principales raisons de la faiblesse mais également l'absence entière de la compétence d'expression orale chez les apprenants en arabe standard.

Cette dernière question à provoqué l'intervention d'un des professeurs présents lors de cet entretien, il s'agit du **professeur n°2 :**

Que des entreprises et sociétés privés et publiques se sont plaint du faible niveau de maîtrise de la langue arabe de leurs nouveaux cadres et fonctionnaires. Celle-ci se ressent, notamment, lors de la rédaction de rapports et différents types documents administratifs.

Des enseignants par groupe au lycée

Pour que l'entretien soit productif, nous avons donné rendez-vous à des enseignants à la bibliothèque de l'établissement. Nous avons commencé l'entretien par leur expliquer la nature et l'objectif de notre recherche. Par la suite, nous avons posé des questions à un groupe d'enseignantes d'arabe au lycée dont la réponse est ouverte à toutes.

- ✓ Q. En tant qu'enseignantes, avez-vous participé à des journées d'études, des conférences ou d'autres types des stages organisés par la direction d'éducation afin de vous améliorer vos compétences professionnelles ?
- ✓ R. Il n'existe pas ce genre de rencontres pédagogiques.
- ✓ Q. Avez-vous participé à des journées d'études.
- ✓ R. Oui, j'ai assisté à une journée d'étude pour avoir une qualification d'enseignante au lycée.
- ✓ Q. Pourquoi la qualification, vous n'êtes pas enseignante !
- ✓ R. À l'école supérieure des langues, je n'ai pas eu une formation sur les méthodologies d'enseignement. Je n'ai pas participé non plus à des stages au niveau de l'établissement scolaire. J'ajouterai que ma formation n'a pas de débouchée professionnelle liée à l'enseignement. En effet, ces journées d'études étaient pour nous une sorte de rattrapage pour étudier les méthodologies d'enseignement.
- ✓ Q. La durée de ces journées d'études, est-elle suffisante ?
- ✓ R. C'était très intéressant.
- ✓ Q. Existe-t-il une collaboration entre vous, enseignants nouveaux et anciens et notamment en début de votre carrière ?
- ✓ R. Oui, heureusement, il existe une bonne atmosphère basée sur l'entraide, la collaboration et la concertation entre nous.
- ✓ Q. Pouvez-vous nous expliquer brièvement votre méthode dans l'enseignement d'un cours sur la grammaire par exemple.
- ✓ R : Je commence, tout d'abord, par écrire les exemples sur le tableau, puis je les explique aux apprenants, ensuite je leur donne la parole pour répondre à des questions portant sur l'analyse morphologique, syntaxique et sémantique des exemples. Par ailleurs, Lors de la séance suivante, pour rappel, mais aussi pour savoir si mes apprenants ont assimilés le contenu de la dernière leçon, je leur ai posé des questions en rapportant de nouveaux exemples qui ne sont pas relevés dans le manuel. Partant de

là, les apprenants doivent se rappeler des règles pour les appliquer sur ces nouveaux exemples.

- ✓ Q. Estimez-vous que vos connaissances et savoirs en matière de langue arabe vous sont suffisants pour mener à bien votre mission d'enseignante de cette matière au lycée ?
- ✓ R. Franchement, j'ai fait une formation en langue contre mon gré, j'y étais obligée.
- ✓ Q. De quelle obligation s'agit-il ?
- ✓ R. C'était une question d'orientation de l'institution, après le bac, c'est l'académie scolaire.

Face à cette question, nous relevons l'intervention d'une autre enseignante :

- ✓ Moi aussi, j'ai subi ce type d'orientation obligatoire.

- ✓ Q. Parmi vous, est ce qu'il y a d'autres enseignantes qui ont subi ce type d'orientation?

Une enseignante nous révèle une information exceptionnelle, sur le fait qu'elle a suivi une formation pour devenir une enseignante de français, par contre, pendant le 7ème semestre, le département de français a été fermé, elle s'est retrouvée obligée d'intégrer le département de langue arabe.

Une autre intervenante. J'ai été une enseignante de français au lycée, après avoir annulé la matière de français du programme, j'ai été orientée vers l'enseignement de la langue arabe.

Une autre enseignante intervient pour nous rapporter un témoignage d'une grande importance : tous les étudiants qui échouent dans leur parcours universitaire sont orientés au final vers la faculté de l'éducation. Cela veut dire que la faculté d'arabe devient une sorte de dépotoir des étudiants venant de toutes les filières.

Une autre enseignante nous attire l'attention sur le fait que la tutelle pour faire face à la pénurie des enseignants d'arabe a procédé à un recrutement massif d'étudiants pour leur assurer une formation beaucoup plus quantitative que qualitative.

- ✓ Q. Que pensez-vous du programme scolaire de la langue arabe au lycée ?

- ✓ R. plusieurs réponses :

- Le programme change d'une façon permanente, il arrive quelquefois au milieu de l'année scolaire. Cela ne permet pas à l'enseignant de s'adapter aux nouveautés.
- Les programmes changent sans aucune concertation avec les enseignants.
- Le rapport entre enseignants et apprenants est vertical, de ce fait l'enseignant traite l'apprenant comme un récepteur passif.
- Le volume horaire consacré au programme n'est pas suffisant, c'est pourquoi l'enseignant est obligé parfois d'aller très vite pour achever le programme au détriment de l'assimilation et la compréhension des apprenants. Face à cette problématique de temps, l'enseignant se passe souvent de nombreuses activités d'application, de consolidation et d'évaluation.
- Que le temps imparti à l'enseignement d'une matière est de 35mn. Ceci ne permet pas la participation des apprenants aux cours dans une classe surchargée.

Au fil de cette discussion, nous avons pu relever une autre question d'une grande importance. Il s'agit de la fraude aux examens et aux différents tests d'évaluation. Quant à la cause de ce problème, une des enseignante a indiqué que :

L'enseignant s'intéresse à la transmission de l'information à l'apprenant sans pour autant s'intéresser à l'efficacité des méthodes qui permet une bonne réception et ainsi la fixation de cette information par l'apprenant. Face au contenu des cours, l'apprenant manifeste un objectif majeur débouchant sur l'obtention d'une bonne note, pour finalement réussir son cursus scolaire. Si l'apprenant voit que cet objectif est loin d'être réalisé, vu ses incapacités et faiblesses à assimiler les cours, alors il utilise la fraude comme ultime moyen de succès.

Une enseignante ajoute : le thème le plus important qui est souvent évoqué dans notre société est le phénomène de fraude aux examens. Le grand désastre est que ce phénomène commence avec les apprenants dès l'année de troisième en primaire. Le pire, c'est que certains enseignants aident ces apprenants à utiliser la fraude aux examens.

- ✓ Q. Disposez-vous d'une salle d'informatique dans votre école ?
- ✓ R. Non non pas encore.
- ✓ Q. Quelle la position les parents d'apprenants face à cette situation ?

- ✓ R**.** Les parents sont aussi « pragmatiques » que leurs enfants, ils considèrent que tous les moyens sont acceptables pour la réussite. A leurs yeux, cette réussite scolaire ouvrira la voie professionnelle à leurs enfants. (Toutes les enseignantes étaient de cet avis).
- ✓ Q. À votre connaissance, y a-t-il des enseignants qui ont réussi leur parcours scolaire en se servant de la fraude ?
- ✓ R. Oui, une des enseignante a souligné : j'ai eu des apprenants qui était très paresseux, se servant toujours de la fraude, ils sont actuellement des collègues à moi. J'ajouterai que la fraude aux examens permets à l'apprenant d'économiser des efforts en cherchant le chemin le plus cour à la réussite.

Une autre enseignante précise que ce fléau n'est pas l'apanage de la langue arabe, la fraude existe au niveau de toutes les filières et les matières.

- ✓ Q. En tant qu'enseignants, que faite vous face à ce phénomène ?
- ✓ R. deux réponses :

- Une des enseignantes déclare : il se trouve que les examens (finals) de passage ne sont pas gérés par les enseignants. Ce genre d'examen est géré directement par un personnel de surveillance installé pour l'occasion par l'académie de l'éducation.
- Une autre enseignante souligne : il y a des enseignants qui pratiquent une stratégie malsaine puisque ils considèrent les faibles résultats comme étant un échec personnel de leurs méthodes, c'est pourquoi ils ne font rien face à la fraude. Ce qui permet à leurs apprenants d'avoir de bonnes notes. A leurs yeux, leurs méthodes d'enseignement ont bel et bien réussi.

Des enseignants par paire

Une enseignante n°4, Licence langue arabe, Ecole Normale Supérieure, promotion 2000.

Q. Le programme de formation dont vous avez bénéficié à l'Ecole supérieure est-il suffisant pour vous qualifier et ainsi vous donner les compétences nécessaires pour être enseignante ?

- ✓ R. Le programme de formation n'est pas suffisant (*Pas satisfaisant*) Il n'existe pas de compatibilité (pas de rapport, pas de conformité) entre ce qu'on a étudié à l'Ecole

supérieure de l'éducation et ce que nous enseignons au lycée. Il existe uniquement une compatibilité en matière de la grammaire arabe.

- ✓ Q. Lors de votre formation avez-vous participé à des stages ou autres activités pratiques, liées à l'enseignement au niveau des établissements scolaires. (Ateliers de travail, conférences, rencontre avec des enseignants et des apprenants sur le terrain, etc.) ?
- ✓ R. Oui, le programme prévoit trois semaines de stage pratique durant la dernière année de formation. Un jour par semaine c'est-à-dire pendant toute la formation, nous bénéficions au total de trois jours de stage pratique (activités sur le terrain). Cela, n'est pas suffisant du tout. Cela veut dire que ne nous sommes pas bien préparés pour affronter la fonction d'enseignant.
- ✓ Q. Avez-vous des difficultés dans la préparation des cours (fiches pédagogiques) et qu'en est-il de votre rapport aux apprenants, juste après votre début de cette carrière?
- ✓ R. Au début, j'avais de grandes difficultés, notamment dans la préparation et la présentation des cours. Par contre, quelques temps après j'ai fini par m'habituer aux différentes tâches pédagogiques et cela grâce à l'aide, l'orientation et les conseils des anciens enseignants. Ceux-ci nous aident énormément à nous intégrer dans le corps des enseignants. Par ailleurs cette collaboration, nous permets dès le début de notre carrière d'acquérir des techniques pédagogiques pratiques pour l'enseignement.
- ✓ Q. Qu'en est-il des méthodes d'enseignement à l'Ecole supérieure, s'agit-il d'une méthode basée sur le dialogue, la participation et l'interaction entre vous et vos enseignants ou bien il s'agit de cours magistraux.
- ✓ La plupart des professeurs à l'Ecole supérieure ne sont pas libyens. Ils sont d'origine du monde arabe. (Irakuiens et Palestiniens entre autres). Ils maîtrisent bien la présentation et l'explication des cours d'une façon interactive. Par contre, le professeur de grammaire était un peu faible, ce qui nous a causé, par la suite, des difficultés dans la maîtrise de cette matière.
- ✓ Q. Dans l'enseignement de l'arabe, quel intérêt donnez-vous à la matière de la grammaire ?
- ✓ R. Je donne à cette matière de grammaire un très grand intérêt, c'est-à-dire un taux de 75 % environ de l'ensemble de l'enseignement de l'arabe.
- ✓ Q. Pourquoi ce grand intérêt ?
- ✓ R. Puisque la grammaire arabe est une matière très difficile autant pour les apprenants que pour les enseignants eux-mêmes. Quant aux autres matières de l'arabe : littérature

et étude de texte, elles sont abordables. Le grand problème est lié à l'enseignement de la grammaire de l'arabe.

- ✓ Q. A votre avis, quelles sont les causes et les origines de ces difficultés ?
- ✓ R. Ces difficultés et défauts sont dus aux programmes, à la formation des enseignants.
- ✓ Q. Quel intérêt donniez-vous à l'expression orale ?
- ✓ R. En se référant au programme proposé par la tutelle, les deux matières : dictée et expression écrite sont données alternativement à titre d'une séance par deux semaines.

A priori, l'enseignante n'a pas compris la question c'est pour cela que nous lui en avons posé une autre.

- ✓ Q. L'expression orale, est-elle bien présente dans le programme scolaire ?
- ✓ Non, tout dépend des efforts personnels des enseignants. En revanche, on trouve ce genre d'activité dans les études de textes. Par ailleurs, l'explication du cours et la participation des apprenants s'effectuent en arabe dialectal. Concernant l'expression écrite, il s'agit toujours d'une omniprésence de l'arabe standard. Je tiens à vous préciser qu'il n'existe pas d'expression écrite en arabe dialectal, et que tous les livres scolaires sont rédigés en arabe standard.
- ✓ Q. Pourquoi faut-il utiliser le dialectal à l'oral, et l'arabe standard en lecture et à l'écrit ?
- ✓ R. A mon avis, cela peut être expliqué par le fait que l'écrit et la lecture en arabe standard sont une activité habituelle et naturelle depuis l'école primaire. Par contre, l'expression orale en arabe dialectal constitue une activité banale, aussi bien en classe qu'en dehors de l'école.
- ✓ Q. Les sessions de formation (renforcement, remise à niveau etc.) pour les enseignants, sont-elles indispensables pour vous ?
- ✓ R. Ces sessions ne sont pas malheureusement crédibles. Elles ne sont pas bien préparées. Ce serait très bénéfique pour l'enseignant, ces journées et sessions s'on mettait l'accent sur un contenu ayant un rapport avec la didactique et les méthodes d'enseignement.

- ✓ Q. Après avoir obtenu le diplôme de l'école supérieure, avez-vous passé un test ou un examen pour accéder au poste d'enseignante au lycée ?
- ✓ Non, mais j'ai fais l'objet de l'évaluation lors des visites régulières de l'inspecteur d'éducation.

- ✓ Q. Est-ce que le choix de devenir une enseignante relève de votre propre volonté ?
- ✓ R. Non ! Ce n'est pas mon choix, c'était le choix de ma famille.
- ✓ Q. Ce choix imposé par les autres n'a pas influencé d'une façon négative votre parcours professionnel ?
- ✓ R. Non ! J'ai fini par me convaincre qu'il s'agit d'une voie à suivre. Pour ne pas manquer à ma tache d'enseignante. Désormais, j'assume pleinement cette profession.
- ✓ Q. Quelle est votre méthode d'enseignement de l'expression écrite (essai), est-ce, par exemple en suivant dans les détails le guide de l'enseignant ?
- ✓ R. Je ne me limite pas au guide de l'enseignant. Même s'il y avait des thèmes de rédaction, je choisis des sujets qui intéressent les apprenants et leurs goûts. Dans ce genre de sujets de rédaction, les apprenants s'expriment avec beaucoup de motivation.
- ✓ Q. Vos apprenants sont ils motivés pour l'apprentissage de l'arabe ?
- ✓ R. Pas tous, la motivation varie d'un apprenant à l'autre.
- ✓ Q. Parlez nous de l'échange et du dialogue en classe entre les apprenants, ça se passe en arabe dialectal ou en arabe standard ?
- ✓ R. C'est en arabe dialectal.
- ✓ Q. Quel est le type de langue utilisée dans le dialogue et l'explication du cours entre les enseignants et les apprenants ?
- ✓ R. Cela se passe en arabe dialectal, personne n'utilise le standard en classe. Nous même en tant qu'enseignante, nous n'avons pas étudié comme il se doit l'arabe standard durant notre formation supérieure.
- ✓ Q. Quel est la nature du rapport entre l'administration et l'enseignant, est-ce un rapport d'instructions et de recommandation, de contrôle d'absence/présence ou s'agit-il d'une relation basée sur l'échange et de dialogue. ?
- ✓ R. Tous ces trois points correspondent à la fonction de l'administration,
- ✓ Q. Parlez-moi de la punition et les éventuelles sanctions subies par les apprenants ?
- ✓ R. Moi personnellement, je ne préfère pas les punitions physiques, par contre, j'essayerai d'être compréhensive avec mes apprenants, sinon et si c'est inévitable, je le ferai.
- ✓ Q. Dans ce cas, vous aurez recours à quel est le type de sanction ?
- ✓ R. J'utilise le bâton (en tapant sur les mains), mais aussi les expulsions et parfois on envoie l'apprenant à l'administration du lycée pour subir la sanction convenable. Je peux faire appel également à la punition dite « au piquet »

- ✓ Q. Est ce qu'il vous est déjà arrivé, à vous ou à un de vos collègues de nuire à la santé d'un apprenant lors d'une punition physique ?
- ✓ R. Ca ne m'est jamais arrivé, je ne ferai plus ce genre de punition. En revanche, il arrive que des apprenants subissent des fractures à la main lors de punition physique avec un bâton !

Un enseignant, n°5, Diplômé de la faculté de l'éducation, promotion 1995, professionnelle en tant qu'enseignant de l'arabe.

- ✓ Q. Quel est la moyenne du nombre d'apprenant en classe ?
- ✓ Entre 25 et 30 apprenants.
- ✓ Q. Vous estimez que votre formation universitaire est satisfaisante pour mener à bien votre fonction d'enseignant d'arabe ?
- ✓ R. Oui ! C'était bien.
- ✓ Q. Est ce que vous avez effectué lors de votre formation universitaire des stages
- ✓ R. Oui
- ✓ Q. Pourquoi vous avez choisi d'être enseignant de langue arabe ?
- ✓ R. C'était un vœu et un choix personnel, je tiens à ajouter que j'étais enseignant de Coran avant d'entrer à l'université. C'était donc, un choix compatible à mes tendances.
- ✓ Q. Avez-vous remarqué des améliorations au fil des années dans vos méthodes d'enseignement ?
- ✓ R. Oui, progressivement
- ✓ Q. Quelle est votre méthode dans l'enseignement de la matière de grammaire ?
- ✓ R. J'essayerai d'éviter l'apprentissage des règles par cœurs. À mon avis la meilleure méthode porte sur les exercices structuraux et appliqués. J'ajouterais que je ne me limite pas aux exemples et exercices proposés par le manuel scolaire.
- ✓ Q. Estimez-vous que l'enseignement/apprentissage de la grammaire est indispensable pour permettre aux apprenants de communiquer en arabe standard ?
- ✓ R. J'ai remarqué que les apprenants ne s'intéressent pas à la grammaire, puisque, d'après eux, la maîtrise de la grammaire de l'arabe n'a aucune débouchée professionnelle. Par ailleurs, l'arabe est vu par la société comme étant uniquement un outil pour les études religieuses.
- ✓ Q. Vous expliquez le cours en standard ou en dialectal ?

- ✓ R. En arabe standard.
- ✓ Q. Les apprenants sont-ils capables de s'exprimer en arabe standard ?
- ✓ R. Ils comprennent très bien à l'écoute. Par contre, à l'expression orale ils éprouvent de grandes difficultés. Cela est justifié par le fait que les apprenants sont largement influencés par le dialectal. Paradoxalement, ces mêmes apprenants n'utilisent que le standard, soit à la lecture ou dans toute activité de rédaction ou d'écriture.
- ✓ Q. Est ce que vous avez effectué lors de votre formation universitaire des stages ?
- ✓ R. Oui.
- ✓ Q. A votre avis ce genre de formation est suffisant pour vous ?
- ✓ R. Oui, bien sûr. Mais, il faut reconnaître qu'il existe des enseignants qui manifestent une faiblesse plus précisément à l'enseignement de la grammaire. Ils sont besoin de formation intensive en la matière.
- ✓ Q. Comment évaluez-vous le rapport entre nouveaux enseignants d'arabe avec leurs anciens collègues (plus expérimentés et chevronnés) ?
- ✓ R. Je tiens à vous souligner que le nouvel enseignant fraîchement diplômé ne peut pas envisager son entrée effective dans l'enseignement sans les anciens enseignants. Dès les premiers jours, il s'installe une sorte de collaboration spontanée entre anciens et nouveaux basée sur la concertation, le conseil et l'orientation. Cette aide de la part de ces enseignants est spontanée, elle n'est pas organisé ni par l'institution ni par l'administration de l'établissement scolaire.
- ✓ Q. Comment pouvez-vous améliorer vos compétentes pédagogiques ?
- ✓ R. Par des efforts personnels. En ce qui me concerne, j'ai une bibliothèque chez moi. Ce qui me permet de me documenter et consulter des livres et d'autres documents liés à mon domaine d'enseignement.
- ✓ Q. Pensez-vous que vous avez besoin d'améliorer vos compétences dans un des domaines de l'enseignement de l'arabe ?
- ✓ R. Nul n'est parfait ! En ce qui me concerne, je pense que j'ai un niveau satisfaisant dans tous les domaines de la langue arabe.
- ✓ Q. Les apprenants sont ils conscients des objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'arabe ?
- ✓ R. Non ! Par exemple, l'année dernière au lycée sciences médicales et pendant un cours, une étudiante m'a demandé : à quoi ça sert d'étudier l'arabe, puisque je compte faire des études en médecine ! Je lui ai répondu que la maîtrise de l'arabe est

indispensable pour rédiger correctement un rapport sur l'état de santé de vos patients. Avec cet argument pragmatique, l'apprenant a fini par être convaincu.

- ✓ Q. Pensez-vous que l'enseignant doit être autoritaire et sévère avec ses apprenants ?
- ✓ Souvent, il doit être ainsi, puisque l'apprenant est mineur, quelquefois il ne sait pas faire la part des choses.
- ✓ Q. Quelle est l'ambiance dans laquelle se déroule le cours ?
- ✓ R. Les jours se suivent et ne se ressemblent pas. Parfois il y a une grande participation des apprenants, parfois ils ne se montrent pas motivés.
- ✓ Q. Etes-vous très attaché au programme et au manuel scolaire ?
- ✓ R. Non ! J'essaie dans la plupart des cas de m'adapter à la situation de l'apprenant.
- ✓ Q. Utilisez-vous des outils pédagogiques authentiques ainsi que des supports portant sur de diverses activités artistiques et culturelles pour enseigner le dialogue et l'interactivité ?
- ✓ R**.** Non ! Nous n'avons pas assez de moyens pour introduire ce genre d'instruments pédagogiques. Je n'applique que la méthode classique liée aux questions/réponses.
- ✓ Q. Faites-vous à des corrections immédiates aux apprenants qui commettent des erreurs en répondant ?
- ✓ R. Absolument.
- ✓ Q. Donnez-vous suffisamment de temps à la participation et à la prise de parole aux apprenants ?
- ✓ R. Oui
- ✓ Q. Existent-ils des problèmes rencontrés par les apprenants quant à la compréhension des cours ?
- ✓ R. Il se trouve que le contenu du programme n'est pas bien adapté avec le niveau des apprenants. Il existe également de nombreuses erreurs dans les manuels
- ✓ Que faites vous pour motiver vos apprenants ?
- ✓ Je les encourage en affichant leurs noms sur le tableau d'affichage à l'école quand ils obtiennent de bons résultats. Il arrive que je leur offre des cadeaux.
- ✓ Q. Vos apprenants sont-ils motivés pour apprendre la langue arabe ?
- ✓ R. Non !
- ✓ Q. A votre avis, quelle en est la cause ?
- ✓ R. Il me semble que cela est dû à un problème de société qui n'attribue aucun intérêt à l'apprentissage/enseignement de l'arabe.

- ✓ Q. « Pensez-vous que les parents font des efforts pour motiver leurs enfants à apprendre la langue arabe ?
- ✓ R. Non ! La rémunération des enseignants est trop faible, donc les parents encouragent leurs enfants à envisager un autre métier bien rémunéré
- ✓ Q. Pensez-vous qu'il est nécessaire d'enseigner les autres matières en langue arabe standard comme la géographie, l'Histoire etc. ?
- ✓ R. Il le faut, puisque cela nous aide à éviter l'utilisation du dialectal et ainsi permettre à l'apprenant de se baigner carrément dans l'arabe standard.
- ✓ Q. Avez-vous quelque chose à ajouter ?
- ✓ R. Oui, je conseille à mes collègues de ne pas compter uniquement sur leur formation universitaire. Ils doivent fournir des efforts personnels et se documenter pour améliorer leurs compétences d'enseignement.

Un directeur d'un lycée n°6, promotion 1969.

- ✓ Q. D'après votre longue carrière dans l'enseignement, estimez-vous que le niveau de l'enseignement est en progression continue ou bien en baisse permanente?
- ✓ R. Malheureusement, le niveau d'enseignement est en baisse. Auparavant le niveau était meilleur. Cela est dû à de nombreux points :

- ▪ Le système de transfert en est une des causes du passage : un apprenant ne peut redoubler qu'une seule fois, l'année d'après, quels que soient ses résultats, il bénéficie de ce système de passage à l'année suivante, c'est-à-dire à la classe supérieure).
- ▪ La question d'autonomie et la maîtrise de la classe par des enseignantes nouvellement diplômées qui retrouvent de grandes difficultés face à des apprenants âgés de 15 ans et plus.

- ✓ Q. Que pensez-vous de la question de la fraude ?
- ✓ Pour les apprenants, cela devient une sorte de droit acquis. Il arrive que le fraudeur résiste fortement face aux enseignants surveillants qui s'y opposent en saisissant toute source de fraude. Il arrive que les fraudeurs marquent leur résistance et opposition à tout acte de fraude en manifestant des violences en dehors de l'établissement. Par exemple, il arrive que ces fraudeurs brûlent des voitures des enseignants surveillants, ou les agressent physiquement et moralement. C'est pourquoi, certains enseignants de peur des représailles des fraudeurs, se montrent compréhensifs en faisant semblant de ne rien voir.

- ✓ Q. Vous pouvez nous expliquer comment l'apprenant fraudeur se donne une espèce de droit acquis à la fraude ?
- ✓ R. Cela est s'explique par le fait que l'apprenant fraudeur n'a pas assimilé le contenu des cours. Cela le pousse à réussir quelque soit le moyen, dont la fraude.
- ✓ Q. Face à ce problème, où sont le rôle de l'établissement scolaire et aussi les parents des apprenants?
- ✓ R. Au niveau législation scolaire, il existe des réglementations sévères qui ne sont malheureusement pas appliquées (sont gelées) pour de diverses raisons qu'on ne pas évoquer. Quant aux parents d'apprenants, la plupart veulent que leurs enfants réussissent quelque soit le moyen même avec la fraude.
- ✓ Q. Avez-vous une salle d'informatique dans votre école ?
- ✓ R. Non ! Mais le ministre de l'éducation et l'enseignement prévoit de nous doter de ces moyens conformément au programme de l'année prochaine.

Des étudiants à la faculté pédagogique et de l'enseignement

Un étudiant 18 an

- ✓ Q. Depuis le primaire avez-vous eu des sessions sur l'expression orale ?
- ✓ R. Non ! Ce que nous avons eu, c'est seulement des cours l'expression écrite.

Cette même question a été posée à un groupe d'étudiants qui poursuivent une formation à l'école supérieure d'éducation pour être enseignants au lycée. La réponse était pertinente, ils sont d'accord sur le fait que l'expression orale ne figure pas dans les programmes scolaires dans les trois paliers d'enseignement.

- ✓ Q. Existe-t-il une interactivité, dialogue ou conversation, entre apprenants et enseignants, et si c'est le cas, en quelle langue s'effectue t-il, en standard ou dialecte ?
- ✓ R. Ce genre d'activités est rare. La méthode est appliquée est souvent celle du cours magistral. S'il y a dialogue et participation des apprenants, cela s'effectue en langue arabe dialectal.
- ✓ Q. Avez-vous une salle d'informatique dans votre école ?
- ✓ R. Non

Un étudiant 17 an

- ✓ Les études de l'arabe pour devenir enseignante, était-il un vœu et un choix personnel ?
- ✓ Oui ! Le choix de mes parents était de faire des études en Médecine. Je n'ai pas réussi en première année (médecine). Après cet échec, j'ai décidé d'opter pour revenir à mon premier choix, celui des études d'arabe.
- ✓ Q. Etes-vous capable de parler avec moi en arabe standard ?
- ✓ Je ne peux pas, parce que je ne suis pas habitué à parler en arabe standard. Je tiens à vous préciser qu'à l'école, nos professeurs d'arabe eux mêmes, nous expliquent les cours en arabe dialectal.

Des lycéens au lycée

Un lycéen, 4ème année secondaire

Nous avons remarqué que cet apprenant s'exprime souvent en arabe standard. Il est apprenant mais aussi il a une autre fonction politique, il est délégué auprès des apprenants (secrétaire d'une commission scolaire). Ce genre de responsabilité fait partie du système éducatif en Libye. Celui-ci est distingué par l'entraînement et l'apprentissage des apprenants lors des activités associatives et idéologiques ayant un caractère politique, suivant la pensée du président libyen Al- Kadhafi.

- ✓ Q. En quoi consiste votre mission d'apprenant délégué auprès des commissions des étudiants?
- ✓ Participer à des réunions estudiantines pour discuter de tout ce qui concerne la vie scolaire des apprenants, en supervisant les responsables apprenants dans les domaines suivants: la santé, la sécurité, la propreté et l'environnement. De plus, nous nous coordonnons avec l'administration de notre établissement scolaire. Il s'agit en quelque sorte d'un entrainement à l'exercice politique et patriotique.
- ✓ Q. Quel est la fonction du responsable de la sécurité au sein de l'établissement scolaire ?
- ✓ R. Le responsable de sécurité joue le rôle pour résoudre des conflits entre étudiants, au cas d'échec, cette mission est confiée à l'administration de l'établissement scolaire.
- ✓ Q. Qu'en est-il du responsable de santé ?

- ✓ R. Il a pour tâche de prendre en charge l'état de santé des apprenants en signalant les cas de maladies. Il accompagne les malades au service de la santé scolaire.
- ✓ Q. Cette fonction ne dérange pas votre parcours scolaire ?
- ✓ R. Non, puisque nous l'exerçons hors emploi du temps scolaire, c'est-à-dire pendant les moments de pauses mais aussi après l'école.
- ✓ Q. Comment trouvez-vous votre niveau d'apprentissage de l'arabe ?
- ✓ R. Je n'aime pas la matière de la grammaire arabe.
- ✓ Q. Pourquoi, en sachant que cette matière est nécessaire pour maitriser l'expression en langue standard ?
- ✓ R. Vous avez raison dans le cas ou cette matière est enseignée comme il se doit. Or, nous n'avons pas une base solide en grammaire depuis le primaire.
- ✓ Q. Existe-t-il à votre avis des différences dans l'enseignement de l'arabe parmi tous vos enseignants ?
- ✓ R. Oui, il y a de grandes différences, puisqu'il y a des enseignants qui enseignent l'arabe sans être spécialisé en la matière.
- ✓ Q. Avez-vous une matière d'expression orale ?
- ✓ R. Non, par contre nous étudions l'expression écrite.
- ✓ Q. Cette expression écrite est effectuée en arabe standard ou en dialectal ?
- ✓ R. Toujours en standard !
- ✓ Q. Quand vous avez l'occasion de vous exprimer oralement, vous arrive t-il que l'enseignant vous interrompe pour vous corriger ?
- ✓ R. Oui ! Il nous interrompt pour corriger d'éventuelles erreurs.

Un lycéen, 3ème année secondaire,

- ✓ Q. Pouvez-vous me dire à quoi sert la matière de la grammaire ?
- ✓ Normalement, pour bien s'exprimer oralement, participer à des discussions et dialogues en langue standard.
- ✓ Q. Etes-vous capable de parler aisément en arabe standard ?
- ✓ R. Un peu !
- ✓ Q. Pourquoi pas beaucoup ?
- ✓ R. Puisque nous avons eu un enseignement en arabe dialectal depuis le début (depuis l'école primaire.)

- ✓ Q. Quant vous envoyez un texto ou un email à un ami, vous le rédigez en arabe standard ou en dialectal.
- ✓ R. En arabe standard bien sur !
- ✓ Q. A votre avis, le programme de la langue arabe est-il satisfaisant ou pas ?
- ✓ R. A mon avis, ce programme n'atteint pas l'objectif prévu.
- ✓ Q. Pourquoi ?
- ✓ R. Parce que le programme n'est pas suffisant. Faute de formation, l'enseignant n'est pas compétent car lui aussi, il a eu un enseignement en arabe dialectal. Cela fait que son enseignement se fait dans cette langue. De plus, chez nous, en famille, nous nous parlons en dialecte. Ces causes rendent notre tâche d'apprendre la langue standard très difficile.
- ✓ Q. Est-ce que vous avez une séance dans laquelle vous apprenez l'expression orale ?
- ✓ R. Pas du tout !
- ✓ Q. A votre avis, l'expression orale vous aide à vous entraîner et ainsi vous habituer à s'exprimer en langue standard ?
- ✓ R. Bien sur, s'il existe au programme des séances consacrées à l'expression orale avec un volume horaire suffisant, notre niveau dans l'expression orale en standard sera meilleurs que celui d'aujourd'hui.
- ✓ Q. Au final, avez-vous d'autres choses à me dire ?
- ✓ R. Je propose des sessions de formation pour nos enseignants d'arabe pour leur donner les compétences nécessaires en arabe. Je suggère également que nos enseignants bénéficient d'une formation sur l'étude profonde et un apprentissage de la grammaire de langue arabe.
- ✓ Je propose notamment un enseignement basé sur des moyens authentiques portant sur des activités culturelles comme le théâtre où nous pouvons utiliser l'arabe standard.

Un lycéen, 2ère année secondaire

- ✓ Q. Pourquoi êtes vous habillé comme ça? [1]
- ✓ R. Puisqu'il s'agit de l'uniforme (tenue réglementaire) tous les apprenants doivent faire des entraînements militaires à l'école.
- ✓ Q. Faites-vous des entraînements militaires à l'école ?
- ✓ R. Oui

[1] Une espèce de treillis en militaire.

- ✓ Q. Quelle est la matière la plus difficile dans le programme de la langue arabe ?
- ✓ R. La grammaire.
- ✓ Q. En quoi consiste cette difficulté ?
- ✓ R. L'analyse de la morphologie et l'étude des fonctions des parties de discours (la syntaxe)
- ✓ Q. Pourquoi à votre avis on étudie la grammaire ?
- ✓ R. Pour apprendre les règles grammaticales et syntaxiques de l'arabe afin de s'exprimer correctement.
- ✓ Q. Etes-vous capable de vous exprimer facilement en arabe standard ?
- ✓ R. Cela m'est difficile à l'oral, quant à la lecture et l'expression écrite c'est quelque chose de normal.
- ✓ Q. Pourquoi cette différence entre écrit et oral ?
- ✓ R. En fait, c'est facile de parler arabe dialectal puisque c'est notre langue ordinaire de tous les jours que ce soit à l'école ou en famille. Le standard, nous avons eu toujours un rapport d'écriture lecture depuis l'école primaire.
- ✓ Q. Chez vous, parlez-vous l'arabe dialectal ou l'arabe standard ?
- ✓ R. Dialectal, bien sur !
- ✓ Q. Vos parents sont-ils instruits ?
- ✓ R. Oui
- ✓ Q. Est-ce qu'ils vous encouragent dans votre parcours scolaire ?
- ✓ R. Oui
- ✓ Q. Quelle comparaison faites-vous entre les différents enseignants de l'arabe? ».
- ✓ R. Il y a des enseignants qui se contentent de remplir le tableau, en laissant l'apprenant tout recopier. Puis, ils laissent les apprenants livrés à eux même.

Un lycéen, 1ère année secondaire

- ✓ Q. Lorsque l'enseignant d'arabe s'adresse à vous, il s'exprime dans quel type de langue arabe, en dialectal ou en standard ?
- ✓ En arabe dialectal.
- ✓ Q. Est- ce que vous avez une activité dite d'expression orale ?
- ✓ R. Non ! Nous avons seulement l'expression écrite en arabe standard.
- ✓ Q. Vous avez combien de séances d'expression écrite par semaine ?
- ✓ R. Une seule séance de 35 minutes.

- ✓ Q. Précisément, dans quelle séance (type d'activités) vous pouvez parler et échanger avec l'enseignant ?
- ✓ R. Pendant le cours de la littérature arabe et également l'étude de texte
- ✓ Q. Le dialogue et les réponses, c'est en standard ou en dialectal ?
- ✓ R. En dialectal.
- ✓ Q. Est ce que vous pouvez nous parler en arabe standard ?
- ✓ R. Je ne peux pas, par contre la lecture et l'expression écrite, je les fais en arabe standard.
- ✓ Q. Pourquoi à l'oral s'agit-il d'utiliser le dialectal, et le standard à la lecture et l'écrit?
- ✓ R. A mon avis cela peut être expliqué par le fait que notre rapport à l'écrit et à la lecture en arabe standard pour nous, est une activité habituelle et naturelle depuis l'école primaire. Par contre, l'expression orale en dialectal est une activité très ordinaire que ce soit à l'école (en classe) ou en dehors de l'école
- ✓ Q. Et si vous exprimez en langue arabe standard en dehors de l'école, dans la rue par exemple ?
- ✓ R. Ce n'est pas possible, cela apparaît pour les autres comme bizarre voire étran

Annexe 2

Questionnaire distribué aux enseignants.

بسم الله الرحمن الرحيم

استبيان خاص بتدريس اللغة العربية

في ..../.../2005

إخوتي و أخواتي, مدرسي و مدرسات اللغة العربية،

بغية تحقيق بحث هادف إلى تحسين إعداد المدرسين والطرائق المتبعة في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، يرجى منكم التكرم ببعض الوقت للإجابة على مجموعة الأسئلة التالية و ذلك بملء المربع الموافق لإجابتكم أو بكتابة الجواب الذي ترونه مناسباً.

ملاحظة: لا يكشف هذا الاستبيان عن اسم أو شخصية من يجيب عليه.

و لكم جزيل الشكر

أولاً - معلومات عامة

1 - هل أنت:

- ☐ مدرس؟
- ☒ مدرسة؟

2 - عمرك

- ☐ بين:21 و 30 عاماً
- ☒ بين:31 و 40 عاماً
- ☐ بين:41 و 50 عاماً
- ☐ بين:51 و 60 عاماً

3 - هل أنت مدرس(ـة) في المرحلة:

- ☒ الأساسية
- ☐ الثانوية (العامة أو التخصصية)

4 - منذ كم سنة تقوم(ين) بتدريس اللغة العربية ؟

- ☐ من 1 إلى 5
- ☐ من 6 إلى 10
- ☐ من 11 إلى 18
- ☒ أكثر من 18

5 – العدد التقريبي لطلاب صفك هو :

- ☐ أقل من 20
- ☐ بين 20 و 30
- ☒ بين 30 و 40
- ☐ أكثر من 40

ثانياً - الإعداد المنهجي (بعد المرحلة الثانوية)

6 – أين تلقيت إعدادك المنهجي ؟

- ☐ في جامعة ليبية
- ☒ في معهد ليبي
- ☐ في جامعة عربية خارج ليبيا

7- أثناء فترة اعدادك كمدرس، هل كنت تتحدث(ين) بالعربية الفصحى :

- ☐ مع المدرسين
- ☐ مع الدارسين
- ☐ خارج الجامعة أو المعهد
- ☒ لا أتكلم العربية الفصحى

8 – لاستكمال احتياجاتك للتحدث بالفصحى، هل كان برنامج الإعداد المنهجي:

كافياً جداً ☐
كافياً ☐
متوسط الكفاية ☐
غير كاف ☒
لا إجابة لدي ☐

9 – هل يمكنك تعليل إجابتك ؟
البرنامج غير موجه للمدرسين ☐
البرنامج لا يعتمد التواصل ☒
البرنامج مكتمل ☒
لا إجابة لدي ☐

10 – هل سمح لك هذا البرنامج من أن تتمكن في المجال التربوي ؟
نعم ☐
لا ☐
لا إجابة ☒

11 – أم أنَّ هذا البرنامج كان موجهاً إلى دراسات عامة في اللغة العربية ؟
نعم ☒
لا ☐
لا إجابة ☐

12 – أو إلى دراسات لغوية و تربوية مخصصة لإعداد المدرسين الجدد ؟
نعم ☐
لا ☒
لا إجابة ☐

13- أثناء دراستك المنهجية، هل تسنى لك حضور بعض دروس اللغة العربية في المدارس ؟
نعم ☒
لا ☐
لا إجابة ☐

14 – في حال نعم، هل كنت :
مراقب(ـة) ؟ ☐
مشارك (ـة) ؟ ☒
لا إجابة ☐

ثالثاً - الإعداد المتواصل و الدورات التدريبية

15 - من أجل إكمال الإعداد المنهجي، هل ترى أن الدورات التدريبية ذوات الفترة الطويلة و المتوسطة و القصيرة هي:
لا بد منها ☐
مرغوبة جداً ☒
مرغوب فيها ☐
بلا جدوى ☐
لا إجابة ☐

16 – هل سبق لك حضور دورات تدريبية في ليبيا أو في بلد آخر ؟
نعم ☐
لا ☒

17 - في حال نعم، هل حصلت منها على:
معلومات عامة ☐
إعداد في طرائق التدريس ☐

18 – هل تشعر(ين) حالياً أنك بحاجة إلى إعداد إضافي ؟

نعم ☒
لا ☐
لا إجابة ☐

19 – في حال نعم، في أي مجال أو المجالات ؟

فن التدريس ☐
التواصل بالفصحى ☒
مجال آخر: ☐

20 – هل تقرأ(ئين) باللغة العربية (أو بغيرها) دوريات تتعلق بالتعليم وفن التدريس ؟

باستمرار ☐
أحياناً ☐
نادراً ☐
لا أبداً ☒
لا إجابة ☐

21 – في حال اختيار إحدى الإجابات الثلاث الأولى من السؤال السابق ، هل يمكنك ذكر بعضها ؟

- .....
- .....

22 – في قاعة الصف يكون أغلب حديثك

باللهجة العامية ☒
بالعربية الفصحى ☐

23 – هل تتسنى لك فرصة التواصل بالفصحى خارج قاعة الصف ؟

غالبا جدا ☐
غالباً ☐
أحياناً ☐
نادراً ☐
لا أبداً ☒

24 - في حال اختيار إحدى الإجابات الأربع الأولى من السؤال السابق ، هل يمكنك تحديد المتحاور ؟

مدرسون ☐
موجهون ☐
طلاب ☐
آخرون ☐
لا إجابة ☒

رابعاً - أسباب اختيار مهنة التدريس و موازنتها

25 - ما هي الأسباب التي جعلتك تختار مهنة التعليم ؟

اختيار اضطراري ☒
ميل للغة العربية ☐

1,26 – إذا وازنت بشكل عام خبرتك في تعليم و تعلم العربية، فهل أنت :

راض(ية) جداً ؟ ☐
راض(ية) ؟ ☐
لا راض (ية) ولا مستاء(ة) ☐
مستاء(ة) ؟ ☐
مستاء(ة) جداً ؟ ☒

2, 26 – هل يوجد تعاون بينكم لأجل تبادل الخبرات

نعم ☒
لا ☐
لا إجابة ☐

27– قبل تعيينك كمدرس(ـة)، هل تم اختبار كفاءتك في التعليم ؟

- ☐ نعم
- ☒ لا

28 – في حال نعم، هل يمكنك ذكر نوع الاختبار ؟

- ☐ اختبار تعبيري شفهي و تحريري
- ☐ اختبار لغوي عام
- ☐ اختبار تربوي في التعليم
- ☐ أسئلة عامة
- ☒ لا إجابة

خامساً - أهداف تعليم و تعلم العربية الفصحى

29 – أحد أهداف تعليم اللغة العربية الفصحى هو تعميق الصلة مع ثقافة البلد الإنسانية و المساهمة في تطويره الثقافي ؟

- ☐ أتفق تماماً مع هذا الرأي
- ☐ أميل إلى الموافقة معه
- ☐ لا أتفق كثيراً معه
- ☒ لا أتفق معه أبداً
- ☐ لا إجابة

30 – أم أن هدفه هو التلبية العملية لاحتياجات التلاميذ اللغوية و خاصة من يرغب منهم في متابعة دراساته ؟

- ☒ أتفق تماماً مع هذا الرأي
- ☐ أميل إلى الموافقة معه
- ☐ لا أتفق كثيراً معه
- ☐ لا أتفق معه أبداً
- ☐ لا إجابة

31 – برأيك ما القدرات التي ينبغي أن نحصل عليها في نهاية المرحلة الأساسية؟ هل هي القدرة على مطالعة منشورات أخرى غير المنهج ؟

- ☐ أتفق تماماً مع هذا الرأي
- ☐ أميل إلى الموافقة معه
- ☐ لا أتفق كثيراً معه
- ☒ لا أتفق معه أبداً
- ☐ لا إجابة

32 – و(أو) القدرة على التعبير الشفهي ؟

- ☐ أتفق تماماً مع هذا الرأي
- ☒ أميل إلى الموافقة معه
- ☐ لا أتفق كثيراً معه
- ☐ لا أتفق معه أبداً
- ☐ إجابة

33 - و(أو) القدرة على التعبير الكتابي بكتابة موضوع مثلاً ؟

- ☒ أتفق تماماً مع هذا الرأي
- ☐ أميل إلى الموافقة معه
- ☐ لا أتفق كثيراً معه
- ☐ لا أتفق معه أبداً
- ☐ إجابة

34 – هل التلاميذ مطلعون على أهداف و أشكال تعليم و تعلم اللغة العربية ؟

- ☐ نعم
- ☒ لا

35 – كيف تصنف(ين) مستوى تلاميذك ؟

عال جداً ☐
عال ☐
متوسط ☐
ضعيف ☐
ضعيف جداً ☒
لا إجابة ☐

سادساً - دور المدرس

36 – هل تعتقد أن دور مدرس اللغة العربية في الصف هو التمتع بالسلطة التامة و التصرف منفرداً ؟

نعم ☐
لا ☒
لا إجابة ☐

37 – أم أن يكون دوره تنشيطياً يسمح للتلاميذ بالمشاركة في تنظيم عملية التعلم ؟

نعم ☒
لا ☐
لا إجابة ☐

38 – أم أن دوره هو أداء مهمة إدارية فقط ؟

نعم ☐
لا ☒
لا إجابة ☐

سابعاً- ممارسة التدريس

39 – عندما بدأت التدريس هل سمحت لك معلوماتك الأولى بتحضير الدروس دون صعوبات ؟

نعم ☐
لا ☒
لا إجابة ☐

40 – و بتوضيح أهداف الدرس ؟

نعم ☐
لا ☒

41 – و باختيار البرنامج الملائم لمهارات و احتياجات التلاميذ ؟

نعم ☐
لا ☒
لا إجابة ☐

42 – و بإقامة إطار مناسب للمحادثة ؟

نعم ☐
لا ☒
لا إجابة ☐

43 – و بفهمٍ أعمق للوسط المدرسي و الاندماج فيه ؟

نعم ☐
لا ☒
لا إجابة ☐

44 – أثناء تدريسك للغة العربية يتركز اهتمامك على القواعد :

كثيراً ☒
قليلاً ☐
قليلاً جداً ☐

لا إجابة ☐

45 – و على القراءة :
كثيراً ☒
قليلاً ☐
قليلاً جداً ☐

46 – وعلى الإملاء :
كثيراً ☐
قليلاً ☒
قليلاً جداً ☐
لا إجابة ☐

47 – و على اللفظ :
كثيراً ☐
قليلاً ☒
قليلاً جداً ☐
لا إجابة ☐

48 – و على تبادل الحديث التواصلي بالفصحى :
كثيراً ☐
قليلاً ☐
قليلاً جداً ☒
لا إجابة ☐

49 – ماذا تستخدم(ين) من وسائل لتساعد على تمثل محتوى الدرس ؟
كتباً + أسئلة و أجوبة ☐
كتباً + أشرطة تسجيلية ، و غيرها... ☐
لا إجابة ☒

50 – كيف تقدم(ين) النصوص الحوارية في الكتاب المدرسي ؟
بإتباع تعليمات الكتاب و دليل المعلم بدقة تامة ؟ ☒
بإتباع تعليمات الكتاب و دليل المعلم بشكل حر و باستخدام وثائق حقيقية ؟ ☐
لا إجابة ☐

51 - أثناء استخدام العربية الفصحى ما النسبة المتوسطة التي تعطيها للناحية الشفهية ؟
%20 ☐
%40 ☒
%50 ☐
%70 ☐
لا إجابة ☐

52 – و للناحية الكتابية ؟
30% ☒
50% ☐
60% ☐
80% ☐
لا إجابة ☐

53 – ما ذا تعمل(ين) من أجل حفظ النصوص الحوارية ؟
التكرار + الأسئلة و الأجوبة ☒
الإخراج المسرحي للحوار ☐

54 – هل يتم استثمار الحوار باستخدام الأسئلة و الأجوبة :
دائماً ☐

أحياناً ☒
نادراً ☐
أبداً ☐
لا إجابة ☐

55 – أو بمراجعة المفردات اللفظية ؟
دائماً ☐
أحياناً ☐
نادراً ☒
أبداً ☐
لا إجابة ☐

56 – أو بالمحادثة الحرة مع التلاميذ ؟
دائماً ☐
أحياناً ☐
نادراً ☒
أبداً ☐
لا إجابة ☐

57 – أو بدراسة التراكيب القاعدية ؟
دائماً ☐
أحياناً ☒
نادراً ☐
أبداً ☐
لا إجابة ☐

58 – بشكل عام هل هناك مشاكل أمام فهم مضمون الدرس ؟
نعم ☒
لا ☐
لا إجابة ☐

59 – في حال نعم ، هل تذكر منها ؟

- الدرس بعيد عن واقع التلميذ ، وسائل الايضاح غير
- متوفرة ، الدرس غير متنوع
- .....

60 – للتأكد من اكتساب النص أو الحوار، هل تقوم(ين) بمذاكرة شفهية ؟
دائماً ☐
أحياناً ☒
نادراً ☐
أبداً ☐
لا إجابة ☐

61 – أو بمذاكرة تحريرية ؟
دائماً ☐
أحياناً ☐
نادراً ☒
أبداً ☐
لا إجابة ☐

62 – ماذا تفعل(ين) لتحفيز التلاميذ ؟
التشجيع + الأسئلة و الأجوبة ☐
لا شيء ☒
لا إجابة ☐

63 – هل تواجه(ين) حالياً صعوبات في ممارسة التدريس ؟

- نعم ☒
- لا ☐
- لا إجابة ☐

64 – في حال نعم ،هل هي ؟

- نقص المعلومات في طرق تدريس اللغة ☐
- الشروط التي تفرضها الجهات المسئولة ☐
- نقص الوسائل التعليمية ☒

65 – ما رأيك الشخصي بمحتوى البرنامج الحالي ، هل هو :

- كاف جداً ☐
- كاف ☐
- غير كاف ☒
- غير كاف أبداً ☐
- لا إجابة ☐

66 – هل يمكنك تعليل إجابتك ؟

- المحتوى غير تواصلي ☐
- التنوع محدود ☐
- وسائل الإيضاح غير متوفرة ☒
- البرنامج تام ☐
- لا إجابة ☐

67– هل لك أي تعليق إضافي عن محتوى البرنامج الحالي؟

التغيير المستمر للمنهج ، المنهج غير متنوع
المناهج غير متكيفة مع الواقع
الاتباع المنهج العلمي من أعداد المناهج

68 – بالنسبة لتعلم الفصحى، هل ترى(ين) تلاميذك:

- متحمسين جداً ☐
- متحمسين ☐
- قليلي الحماس ☒
- غير مبالين ☐
- معارضين ☐
- لا إجابة ☐

69 – برأيك هل يجب تدريس المواد الأخرى بالعربية الفصحى ؟

- نعم ☒
- لا ☐
- لا إجابة ☐

دور التقنية الحديثة

70 – هل تستخدم جهاز الحاسوب ؟

- نعم ☒
- لا ☐
- لا إجابة ☐

71 – في حال نعم هل تستخدم في شبكة الانترنت ؟

- نعم ☒
- لا ☐
- لا إجابة ☐

72– أي ملاحظات تريد(ين) إضافتها:

الاهتمام بالمدرس من جميع النواحي
ضرورة التركيز على اعداد المدرس الاعداد الجيد
التركيز على الدورات التدريبية اثناء الخدمة
تعديل المناهج بما يتناسب ومستوى الطلبة
ضرورة توفير الكتب والدوريات التي تساعد المدرسين
على الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التدريس
ضرورة أن يتضمن البرنامج التعليمي على حصص للنشاط كي يشارك
فيها التلاميذ بفاعلية.
ضرورة منح الفرصة للتلاميذ من أجل مشاركتهم في العملية التعليمية
التركيز على مادة التعبير الشفوي للتدريب على النطق بالعربية
الفصحى.
توفير وسائل الايضاح
تشجيع التلاميذ على التحدث باللغة العربية الفصحى
عدم تعاون أولياء الامور مع المدرسة
عدم رغبة التلاميذ في الدراسة
ربط المنهج الدراسي بواقع التلاميذ
عدم تعاون بين المدرس والتلميذ وادارة المدرسة
استخدام التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية، وتوفير صالات حاسوب في المدارس
ضرورة استقرار العملية التعليمية وعدم تغيير المنهج باستمرار
محاربة ظاهرة الغش في المدارس
ضرورة وضع الشخص المناسب في المكان المناسب بالنسبة للمسؤولين
عن العملية التعليمية
ضرورة استفادة من الدول المتقدمة في مجال التدريس وخصوصاً في
المجالات اللغة

شكراً – نهاية الاستبيان

Annexe 3

Questionnaire destinés aux apprenants.

بسم الله الرحمن الرحيم

استبيان خاص بتدريس اللغة العربية

في ..../.../2005

إخوتي و أخواتي، طلاب و طالبات المرحلة الثانوية والجامعية في ليبيا

بغية تحقيق بحث هادف إلى تحسين إعداد المدرسين و الطرائق المتبعة في تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، يرجى منكم التكرم ببعض الوقت للإجابة على مجموعة الأسئلة التالية و ذلك بملء المربع الموافق لإجابتكم أو بكتابة الجواب الذي ترونه مناسباً.

ملاحظة: لا يكشف هذا الاستبيان عن اسم أو شخصية من يجيب عليه.

أولاً – معلومات عامة

1 – تاريخ الميلاد 1987

2- الجنس

- ☐ طالب
- ☒ طالبة

3- أنت في أي صف من المرحلة التعليمية ؟

- ☐ الأول
- ☐ الثاني
- ☒ الثالث
- ☐ الرابع

4- أعلى شهادة حصل عليها والدك

- ☒ فوق الثانوية
- ☐ الثانوية
- ☐ أقل من الثانوية
- ☐ بلا شهادة

5 - هل والدك:

- ☒ يعمل
- ☐ لا يعمل

6 - أعلى شهادة حصلت عليها والدتك

- فوق الثانوية [X]
- الثانوية [ ]
- أقل من الثانوية [ ]
- بلا شهادة [ ]

7- هل والدتك:

- تعمل [X]
- لا تعمل [ ]

ثانياً – حول عملية التدريس

8 - برأيك هل تدريس اللغة العربية بالطريقة المتبعة حالياً يمكنك من اكتساب معلومات :

- وافية جداً [ ]
- وافية [ ]
- متوسطة [X]
- غير وافية [ ]
- غير وافية أبداً [ ]

9– اذا اخترت الاجابتين الاولى والثانية,هل يمكنك تعليل إجابتك:

- بفضل المدرس [ ]
- بفضل نشطات تربوية [ ]
- لا إجابة [X]

10 – كيف تجد(ين) تعلمك لمادة القواعد (النحو) ؟

- كافياً جداً [ ]
- كافياً [ ]
- متوسط الكفاية [ ]
- غير كاف [X]
- غير كاف أبداً [ ]

11 - كيف تجد (ين) تعلمك للنطق السليم للعربية ؟

- كافياً جداً [ ]
- كافياً [ ]
- متوسط الكفاية [ ]
- غير كاف [ ]
- غير كاف أبداً [X]

12 - كيف تجد (ين) تعلمك لمادة الإملاء ؟

- ☐ كافياً جداً
- ☒ كافياً
- ☐ متوسط الكفاية
- ☐ غير كاف
- ☐ غير كاف أبداً

13 - كيف تجد (ين) تعلمك لمادة القراءة ؟

- ☒ كافياً جداً
- ☐ كافياً
- ☐ متوسط الكفاية
- ☐ غير كاف
- ☐ غير كاف أبداً

14 – كيف تجد (ين) تعلمك لتبادل الحوار و التواصل مع الغير ؟

- ☐ كافياً جداً
- ☐ كافياً
- ☐ متوسط الكفاية
- ☒ غير كاف
- ☐ غير كاف أبداً

15 - هل تجد(ين) صعوبات في العربية الفصحى على المستوى الشفهي ؟

- ☒ كثيراً
- ☐ قليلاً
- ☐ قليلاً جداً
- ☐ لا أبداً

16 - هل تجد(ين) صعوبات في العربية الفصحى على مستوى الكتابة ؟

- ☐ كثيراً
- ☐ قليلاً
- ☒ قليلاً جداً
- ☐ لا أبداً

17 - هل تجد(ين) صعوبات في العربية الفصحى على مستوى القراءة ؟

- ☐ كثيراً
- ☐ قليلاً

قليلاً جداً ☐

لا أبداً ☒

18 - كيف هي مشاركتك في دروس اللغة العربية ؟

أباشر بطرح الأسئلة ☐

أباشر بإبداء رأيي ☐

أجيب على أسئلة المدرس ☒

أسجل المعلومات دون أن أشارك ☐

مشاركة أخرى :.....لا توجد.....

19 - عند مشاركتك في الدرس، هل تتحدث(ين)

بالعربية الفصحى ؟ ☐

أم باللهجة العامية ؟ ☒

بالاثنين ☒

20 - هل يمكنك تعليل إجابتك السابقة ؟

- ليس من السهولة التحدث باللغة العربية الفصحى خاصة ان المدرسين
- يتكلمون بالعامية، نحن نتكلم بالعامية ونقرأ ونكتب بالفصحى
- .....

21 - هل ترغب(ين) في تطوير تدريس مادة اللغة العربية في مدرستك ؟

نعم ☒

لا ☐

22 - في حال نعم ، في أي مجال (أو المجالات) ؟

إمكانيات المدرس في إعطائه للدروس ☒

وسائل التدريس و التقنية ☒

مجالات أخرى:-

.....

.....

.....

ثالثا– استخدام التكنولوجيا

23- هل تستخدم جهاز الحاسوب لاجل الدراسة؟

نعم ☐

لا ☒

24- في حال نعم, هل تستخدم الانترنت لاجل الدراسة

نعم ☐

لا ☐

25- أي ملاحظات تريد(ين)إضافتها :-

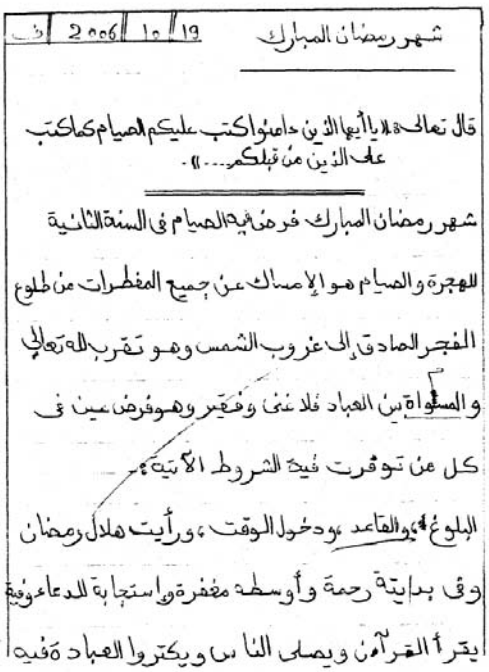
لاجل نجاح تعليم اللغة العربية لابد في البداية من تدريب المدرس على التحدث باللغة العربية الفصحى، وان يتم التركيز على مادة التعبير الشفوي، وان تمنح فرص التعلم داخل الفصل بالتساوي، تخفيض عدد الطلاب داخل الفصل الدراسي

شكراً

نهاية الاستبيان

Annexe 4

Activité d'expression écrite, abordées dans notre troisième partie et notées par l'enseignant qui a attribué un 11/12 à un apprenant et 9/12 à un autre apprenant.



شهر رمضان المبارك 19 / 10 / 2006

قال تعالى: «يا أيها الذين آمنوا كتب عليكم الصيام كما كتب على الذين من قبلكم...».

شهر رمضان المبارك فرض فيه الصيام في السنة الثانية للهجرة والصيام هو الإمساك عن جميع المفطرات من طلوع الفجر الصادق إلى غروب الشمس وهو تقرب لله تعالى والمساواة بين العباد فلا غني وفقير وهو فرض عين في كل من توفرت فيه الشروط الآتية:

البلوغ والقاعد ودخول الوقت، ورأيت هلال رمضان وفي بداية رحمة وأوسطه مغفرة وإستجابة للدعاء وفيه يقرأ القرآن ويصلى الناس ويكثروا العباد فيه

لأن الدعاء مستجاب في هذا الشهر المبارك وكلة رحمة وفية نزل القرآن و غزوة بدر الكبرى في 17 رمضان ، وفتح مكة المكرمة 2 رمضان وليلة القدر 27 رمضان وهي ليلة تساوي ألف شهر لما فيها من أجر و من قام رمضان إيمانا واحتسابا غفر له ما تقدم من ذنبه وواجبنا أن ندعي الله أن يغفر لنا في هذا الشهر مستجاب فية الدعاء وفرض الله علينا زكاة الفطر في نهاية رمضان وقبل ظهور فجر أول يوم في شهر شوال وتعطى للفقراء المساكين وقال تعالى :- (شهر رمضان الذي أنزل فيه القرآن هدى للناس فمن شهد منكم الشهر

فليصمه ومن كان مريضا أو على سفر فعدة من أيام أخر يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر ولتكملوا العدة ولتكبروا الله).

11/12

التقوى 22/11/2006 ف

المقدمة من أراد الوقاية الكاملة في الدنيا والآخرة فليتق الله وليعتصم بربه ويحتمي به من الشرور.

التقوى هي أساس العمل الصالح في الدنيا وهي الوسيلة للنجاة من النار يوم القيامة وهي مشتقة من الوقاية والعمل الصالح وأساس التقوى هي العمل الصالح والإيمان بالله وواجب علينا أن نتقوى الله تعالى ونخاف عقابه لأنه سوف يدخل الظالمين والطغاة النار يوم القيامة ويدخل المسلمون المؤمنون الجنة ويسعون إلى نعيمها يوم الجزاء والثواب.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: لا فرق بين عربيا وأعجميا إلا بالتقوى وقال تعالى (ولو أن أهل القرى آمنوا واتقوا لفتحنا عليهم بركات من ربهم).

والتقوى هي الإيمان والإيمان من غير تقوى مثل الإنسان فهو لا يستطيع العيش من دون مسكن ولا ملبس ولا يستطيع السمكة العيش من دون ماء.

9/12

Annexe 5

Arrêté du ministère de l'enseignement libyen portant le numéro 842 de l'année 2007 et relatif à l'augmentation salariale des enseignants et des fonctionnaires dans le secteur de l'enseignement/éduction, selon la grille suivante.

لا ديمقراطية بدون
مؤتمرات شعبية

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى
اللجنة الشعبية العامة

قرار اللجنة الشعبية العامة
رقم (842) لسنة 1375 و.ر (2007 مسيحي)
بإقرار زيادة مالية لمرتبات العاملين الوطنيين
بالجهاز الإداري لقطاع التعليم والجهات التابعة له

اللجنة الشعبية العامة ،،،

- بعد الإطلاع على القانون رقم (1) لسنة 1375 و.ر، بشأن نظام عمل المؤتمرات الشعبية واللجان الشعبية ولائحته التنفيذية .
- وعلى القانون رقم (58) لسنة 1970 مسيحي، بشأن العمل وتعديلاته .
- وعلى القانون رقم (55) لسنة 1976 مسيحي، بشأن الخدمة المدنية وتعديلاته ولائحته التنفيذية .
- وعلى القانون رقم (15) لسنة 1981 مسيحي، بشأن نظام المرتبات للعاملين الوطنيين بالجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية .
- وعلى القانون رقم (13) لسنة 1986 مسيحي، بشأن تعديل بعض أحكام القانون رقم (15) لسنة 1981 مسيحي، بشأن نظام المرتبات للعاملين الوطنيين بالجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية .
- وعلى قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (101) لسنة 1374 و.ر، بشأن تشكيل لجنة وتحديد مهامها .
- وعلى قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (252) لسنة 1374 و.ر، بشأن الملاكات الوظيفية ومعدلات الأداء الوظيفي بالوحدات الإدارية العامة .
- وعلى قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (188) لسنة 1375 و.ر، بإنشاء المركز الوطني للتأهيل والتطوير المهني .
- وعلى قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (250) لسنة 1375 و.ر، بشأن تشكيل لجان التظلمات من الإجراءات المتعلقة بتسكين القوى العاملة بالملاكات الوظيفية .
- وعلى قرار أمانة اللجنة الشعبية العامة رقم (372) لسنة 1374 و.ر، بتشكيل لجنة وتحديد مهامها .

مجلس الشعبية العامة

1

لا دیمقراطیة بدون
مؤتمرات شعبیة

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى
اللجنة الشعبية العامة

- وبناءً على ما عرضه أمين اللجنة الشعبية العامة للقوى العاملة والتدريب والتشغيل ، بكتابه رقم (522) المؤرخ في 1375/9/20 و.ر .
- وعلى ما قررته أمانة اللجنة الشعبية العامة في اجتماعها العادي السابع والعشرين والعادي الثلاثين لسنة 1374 و.ر .
- وعلى ما قررته اللجنة الشعبية العامة في اجتماعيها العاديين الثالث والرابع لسنة 1375 و.ر .

" قـــــــــــــررت "

مادة (1)

تضاف زيادة مالية إلى مرتبات العاملين الوطنيين (من شاغلي الوظائف الإدارية والتعليمية والتربوية وما في حكمها) بالجهاز الإداري لقطاع التعليم والجهات التابعة له المبينة فيما يلي :-

أ. مصلحة الوسائل التعليمية .
ب. مصلحة المباني التعليمية .
ج. اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم .
د. جهاز حراسة المرافق التعليمية .
ه. المركز العام لتدريب المعلمين .
و. مركز المعلومات والتوثيق .
ز. المؤسسات التعليمية .

الذين تسرى في شأن مرتباتهم أحكام القانون رقم (55) لسنة 1976 مسيحي، بشأن الخدمة المدنية المشار إليه ، وذلك بنسبة (25%) (خمسة وعشرين بالمائة) من مربوط الدرجة المبينة بالجدول رقم (2) المرفق بالقانون رقم (15) لسنة 1981 مسيحي، بشأن نظام المرتبات للعاملين الوطنيين بالجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية المشار إليه ، مضافا إليها مبلغ مقطوع قدره (135) (مائة وخمسة وثلاثون ديناراً) شهريا شاملاً علاوة السكن المستحقة قانونا ، وذلك وفقاً للجدول المرفق بهذا القرار .

لا ديمقراطيـــة بدون
مؤتمـــرات شعبيـــة

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى
اللجنة الشعبية العامة

مـــادة (2)

- تطبق الزيادة المقررة بموجب المادة السابقة على العاملين الوطنيين المسكنين على وظـــائف ودرجات بالملاك المعتمد للجهاز الإداري لقطاع التعليم والجهات التابعة لـــه ، علـــى أن يحـــتفظ لغيرهم من الموظفين بمرتباتهم الحاليـــة وفقـــا لقـــرار اللجنـــة الشـــعبية العامـــة رقـــم (252) لسنة 1374 و.ر، بشأن الملاكات الوظيفية ومعدلات الأداء الـــوظيفي المشـــار إليـــه ، وعلـــى أن يكون لهم حق ممارسة الأنشطة الاقتصادية المختلفة بما في ذلك العمـــل بالشـــركات العامـــة والأهلية وغيرها ، وتدفع مرتباتهم من اللجنة الشعبية العامة للقوى العاملة والتدريب والتشـــغيل وفقاً لأحكام القرار المذكور.

مـــادة (3)

يعمل بهذا القرار من أول شهر الفاتح 2007 مسيحي ، وينشر في مدونة الإجراءات .

اللجنة الشعبية العامة

صدر في: 13 رمضان المبارك
الموافق: 24 / 9 / 1375 و.ر (2007 مسيحي)
أ. القانونية ** (✍ / ف.ع (108) ** / س.م)

الجدول المرفق بقرار اللجنة الشعبية العامة رقم (842) لسنة 1375 و.ر (2007 مسيحي)

الدرجة	المرتب الاساسي حسب قانون (15)	قيمة الزيادة السابقة									
		بداية مربوط الدرجة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	السابعة	الثامنة	التاسعة	العاشرة
الرابعة عشرة	440	245	248	250	253	255	258	260	263	265	268	270
الثالثة عشرة	390	233	235	238	240	243	245	248	250	253	255	258
الثانية عشرة	340	220	222	224	226	228	230	232	234	236	238	240
الحادية عشرة	310	213	215	217	219	221	223	225	227	229	231	233
العاشرة	270	203	205	207	209	211	213	215	217	219	221	223
التاسعة	230	193	195	197	199	201	203	205	207	209	211	213
الثامنة	195	184	185	187	188	190	191	193	194	196	197	199
السابعة	170	178	179	181	182	184	185	187	188	190	191	193
السادسة	145	171	173	174	175	176	178	179	180	181	183	184
الخامسة	130	168	169	170	171	173	174	175	176	178	179	180
الرابعة	120	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175
الثالثة	105	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171
الثانية	95	159	160	160	161	162	163	165	164	165	166	166
الاولى	85	156	157	158	159	159	160	[illegible]	162	162	163	164

Annexe 6

Arrêté portant le numéro 535 de l'année 2007 et relatif à la réorganisation des universités et des instituts supérieurs.

لا ديمقراطية بدون
مؤتمرات شعبية

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى
اللجنة الشعبية العامة

قرار اللجنة الشعبية العامة
رقم ﴿ 535 ﴾ لسنة 1375 و.ر(2007 مسيحي)
بشأن إعادة تنظيم الجامعات والمعاهد العليا

اللجنة الشعبية العامة ،،،

- بعد الإطلاع على القانون رقم (1) لسنة 1375 و.ر، بشأن نظام عمل المؤتمرات الشعبية واللجان الشعبية ، ولائحته التنفيذيه .
- وعلى القانون رقم (55) لسنة 1976 مسيحي، بشأن الخدمة المدنية وتعديلاته ، ولائحته التنفيذيه .
- وعلى القانون رقم (15) لسنة 1981 مسيحي، بشأن نظام المرتبات للعاملين الوطنيين بالجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية ، ولائحته التنفيذيه .
- وعلى القانون رقم (1) لسنة 1992 مسيحي، بشأن تنظيم التعليم العالي .
- وعلى قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (141) لسنة 1374 و.ر، بتنظيم اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي.
- و بناء على ما عرضه أمين اللجنة الشعبية العامة للتخطيط بكتابه رقم (2827) المؤرخ في 1375/6/7 و.ر.
- وعلى ما قررته أمانة اللجنة الشعبية العامة في اجتماعها العادي الأول لسنة 1375 و.ر.
- وعلى موافقة اللجنة الشعبية العامة في اجتماعها العادي الحادي عشر لسنة 1375 و.ر.

﴿ قـــــــــررت ﴾

مادة (1)

يعاد تنظيم الجامعات والمعاهد العليا وفق الكشف المرفق بهذا القرار ولا يجوز انشاء كليات جديدة إلا بقرار من اللجنة الشعبية العامة .

لا ديمقراطية بدون
مؤتمرات شعبية

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى
اللجنة الشعبية العامة

مادة (2)

تتولى اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي تنفيذ هذا القرار بشكل متدرج بما يحقق جودة التعليم العالي وتطويره للارتقاء بمستواه لمواكبة التطورات العالمية وخدمة توجهات المجتمع التنموية وعليها بصورة خاصة اتخاذ ما يلي :-

1. وضع الخطط التنفيذية لتنظيم الجامعات والبدء في وضعه موضع التنفيذ اعتباراً من العام الجامعي (2008-2009 مسيحي) ووفق الإمكانيات المتاحة .
2. إعداد مخطط شامل لبناء المركبات الجامعية المتكاملة وتزويدها بكافة المستلزمات ووضع مخطط زمني لإنجازها وفق ما يخصصه المجتمع من ميزانيات لتنفيذ هذا التنظيم .
3. إنشاء الأقسام العلمية بالكليات والمعاهد العليا بما يحقق التكامل بين الجامعات ويتلاءم مع ظروف الجامعات والموارد المتوفرة محلياً وبما يخدم خطط التنمية وتوجهات المجتمع .
4. إعداد الخطط لتأهيل أعضاء هيئة التدريس .
5. البدء في وضع المناهج للجامعات والكليات والأقسام المستحدثة ويؤذن لها بالتعاقد مع الجامعات المتقدمة وبيوت الخبرة العالمية للاستفادة منها في تصميم المناهج في العلوم الجديدة وتطوير المناهج القائمة بما يكفل مواجهة التحديات والمنافسة العالمية .
6. وضع الآليات المناسبة للتنفيذ في الجامعات والكليات المستحدثة والإذن لها ببدء البرامج الدراسية بعد التأكد من توفر الإمكانيات اللازمة لهذه البرامج .

مادة (3)

يستمر قبول الطلاب الجدد الحاصلين على شهادة إتمام مرحلة التعليم الثانوي للعام الدراسي (1374-1375 و.ر) بالكليات والفروع والمعاهد القائمة حالياً لهذا العام .

لا ديمقراطية بدون
مؤتمرات شعبية

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى
اللجنة الشعبية العامة

وتتولى اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي وضع الخطط والبرامج لتخريج طلابها وتحديد مواعيد وقف القبول بها .

مادة (4)

تدار الجامعات والكليات والمعاهد العليا بلجان شعبية وفق ما تنص عليه التشريعات النافذة ويستحدث بكل جامعة (مجلس) يشكل على النحو التالي :-

1. مندوب عن القيادة الشعبية الاجتماعية بالشعبية التي تقع في نطاقها الجامعة .
2. أمين مجلس التخطيط بالشعبية التي تقع في نطاقها الجامعة .
3. أمين نقابة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة .
4. أمين الرابطة الطلابية بالجامعة .
5. مندوب عن الإداريين بالجامعة تختاره اللجنة الشعبية للجامعة .
6. عدد (5) من الشخصيات العلمية والفكرية المهتمة بقضايا التعليم العالي تختارهم اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي .

ويكون أمين اللجنة الشعبية للجامعة رئيساً للمجلس والأمين المساعد للشؤون العلمية بالجامعة مقرراً لها .

مادة (5)

يتولى مجلس الجامعة المشكل بموجب أحكام المادة (4) من هذا القرار ما يلي :-

1. المساهمة في ربط الجامعة بقضايا المجتمع .
2. اقتراح الخطط والبرامج العامة لتطوير التعليم بالجامعة .
3. الموافقة على قبول التبرعات والإعانات والهبات والوصايا .

لا ديمقراطيـــة بدون
مؤتمـــرات شعبيـــة

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى
اللجنة الشعبية العامة

4. الموافقة على منح الشهادات الفخرية .
5. اقتراح منح جوائز التفوق العلمي للأساتذة والطلاب والكليـات والأقسـام العلميـة بالجامعة .
6. المساهمة في الحفاظ على سمعة الجامعة ، ودعم مكانتها ، ووضع الخطط الوقائيـة للحفاظ على قيم المجتمع ، ومنع الظواهر الهدامة .

مادة (6)

يعمل بهذا القرار من تاريخ صدوره ، وينشر في مدونة الإجراءات .

اللجنة الشعبية العامة

القرارات
اللجنة الشعبية العامة

صدر في : 12 جمادى الآخر
الموافـق : 27 / 6 / 1375و.ر (2007 مسيحـــي)
القانونية 📖 **✍ (م.ف ، أ.ن)(42)** 💻/ س.م)
6/26

Annexe 7

Arrêté numéro 562 de l'année 2007, relatif à la modification de quelques dispositions concernant la circulaire portant sur les études supérieures nationales.

لا ديمقراطية بدون
مؤتمرات شعبية

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى
اللجنة الشعبية العامة

قرار اللجنة الشعبية العامة

رقم (562) لسنة 1375و.ر(2007 مسيحي)

بتعديل بعض الأحكام بلائحة الدراسات العليا بالداخل

اللجنة الشعبية العامة

- بعد الإطلاع على القانون رقم(1) لسنة 1375 و.ر، بشأن نظام عمل المؤتمرات الشعبية واللجان الشعبية ولائحته التنفيذيه .
- وعلى القانون رقم (55) لسنة 1976 مسيحي، بإصدار قانون الخدمة المدنية، ولائحته التنفيذية.
- وعلى القانون رقم (15) لسنة 1981 مسيحي، بشأن نظام المرتبات للعاملين الوطنيين بالجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية.
- وعلى القانون رقم (1) لسنة 1992 مسيحي، بشأن تنظيم التعليم العالي .
- وعلى قرار اللجنة الشعبية العامة رقم (119) لسنة 1374 و.ر، بإصدار لائحة الدراسات العليا بالداخل .
- وبناء على ما عرضه أمين اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي بكتابه رقم(134) المؤرخ 1375/4/6 و.ر(2007 مسيحي) .
- وعلى كتاب الأخ أمين اللجنة الشعبية العامة للتعليم رقم (2053) المؤرخ في 1375/06/04 و.ر.
- وعلى ما قررته اللجنة الشعبية العامة في اجتماعها العادي التاسع لسنة 1375 و.ر .
- وعلى موافقة اللجنة الشعبية العامة في اجتماعها العادي الثاني عشر لسنة 1375 و.ر.

قـــــــــــــــــرر

مـــ(1)ـادة

تعدل نصوص المواد(9،18،19،20،25،47،52) من لائحة الدراسات العليا بالداخل الصادرة بقرار اللجنة الشعبية العامة رقم (119) لسنة 1374 و.ر، المشار إليه على النحو التالي:

" مادة (9)

يشترط للقبول بالدراسات العليا ما يلي:ـ

القرارات
اللجنة الشعبية العامة

لا ديمقراطية بدون
مؤتمرات شعبية

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى
اللجنة الشعبية العامة

أ- أن يكون الطالب متحصلاً على الدرجة الجامعية الأولى أو ما يعادلها من الشهادات المعترف بها من اللجنة الشعبية العامة للتعليم العالي في التخصص المتقدم له .

ويجوز قبول حملة الدبلوم العالي من المعاهد العليا المعترف بها وفقاً للشروط التي تحددها اللوائح الخاصة بالدراسات العليا في المؤسسات التعليمية .

ب- أن يكون الطالب حاصلاً على تقدير عام جيد على الأقل وفي حالة عدم بيان التقدير في الشهادة الأولي تتولى لجنة الدراسات العليا بالمؤسسة التعليمية تحديد التقدير وإجراء المعادلة وفقاً للأسس المعتمدة لديها .

ج- موافقة جهة العمل- بالنسبة للعاملين- على التفرغ للدراسة جزئياً أو كلياً وفقاً لما تتطلبه اللوائح الخاصة بالمؤسسة التعليمية .

د- أن يتم قبول الطلاب وفق أولوية تقديراتهم في الدرجة الجامعية الأولى وذلك باستثناء الطلاب الأجانب الممنوحين للدراسة تنفيذاً لاتفاقيات مبرمة بين الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، وغيرها من الدول والمنظمات الإقليمية أو الدولية،وفي جميع الأحوال يجوز للمؤسسات التعليمية إلزام الطالب بدراسة مقررات استدراكية أو مكملة .

" **مادة (18)**

تمنح درجة الماجستير (الإجازة العالية) بعد اجتياز الطالب المقررات الدراسية العليا التي تحددها اللوائح الداخلية لشؤون الدراسات العليا في المؤسسة التعليمية ، بحيث لا يقل عدد وحداتها عن (30) وحدة دراسية، بالإضافة إلى إنجاز رسالة تقبلها المؤسسة التعليمية، وتجيزها لجنة المناقشة وفقاً لأحكام هذه اللائحة واللوائح الخاصة بالمؤسسة التعليمية ، وتحسب نتيجة الرسالة بما يعادل ست وحدات دراسية .

" **مادة (19)**

تمنح درجة الدكتوراه(الإجازة الدقيقة) بعد اجتياز الطالب المقررات الدراسية العليا التي لا تقل وحداتها الدراسية المعتمدة عن (18) وحدة، ولا تزيد على (24) وحدة، بالإضافة إلى اجتياز امتحان شامل، وإنجاز أطروحة بحثية في مجال التخصص تقبلها المؤسسة التعليمية وتجيزها لجنة المناقشة ، مع استيفاء المتطلبات السريرية لطلبة التخصصات الطبية .

لا ديمقراطية بدون
مؤتمرات شعبية

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى
اللجنة الشعبية العامة

" مادة (20)
على المؤسسات التعليمية عند قبول طلاب الدراسات العليا مراعاة ما يلي:ـ
ألا تقل المدة التي يقضيها الطالب في المؤسسات التعليمية منذ التحاقه وتسجيله بها عن(24) شهراً بالنسبة " لدرجة الإجازة العالية " الماجستير، و(36) شهراً بالنسبة " لدرجة الإجازة الدقيقة الدكتوراه" .
وتحدد اللوائح الخاصة بالدراسات العليا في المؤسسات التعليمية الحد الأدنى والأقصى لعدد الوحدات التي يسجل فيها الطالب في كل فصل أو سنة دراسية، كما تحدد هذه اللوائح الحد الأقصى لسنوات الدراسة ونظم الإنذار والفصل للطلاب المتعثرين .

" مادة (25)
يجب على مؤسسات التعليم العالي عند تكليف أعضاء هيئة التدريس للقيام بتدريس طلاب الدراسات العليا أو بالإشراف على الرسائل والأطروحات ، مراعاة الضوابط التالية:ـ
أ- أن يكون المشرف على الرسالة المقدمة لنيل درجة الماجستير من حملة الدكتوراه،وبدرجة أستاذ مساعد على الأقل .
ب- أن يكون المشرف على الأطروحة المقدمة لنيل درجة الدكتوراه من حملة الدكتوراه، وبدرجة أستاذ مشارك على الأقل .
ج- ألا يتولى المشرف الواحد على أكثر من (7) رسائل أو أطروحات في آن واحد في جميع مؤسسات التعليم العالي، على أن يراعي العبء التدريسي للمشرفين في اللوائح الخاصة بالمؤسسات التعليمية.
ولا يجوز لعضو هيئة التدريس تولى الإشراف على الرسائل خارج مؤسسته التعليمية إلا بموافقة أمين اللجنة الشعبية بالجامعة التي يعمل بها .

" مادة (47)
أ- يمنح الأساتذة المشرفون على الرسائل والأطروحات مكافأة مالية مقطوعة ، وغير بنجاح الطالب وذلك على النحو التالي :ـ

لا ديمقراطية بدون
مؤتمرات شعبية

الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى
اللجنة الشعبية العامة

- ألفا دينار نظير الإشراف على رسالة" الإجازة العالية" الماجستير.
- ثلاثة آلاف دينار نظير الإشراف على أطروحة " الإجازة الدقيقة" الدكتوراه .

ب- إذا لم تناقش الرسالة أو الأطروحة التي يشرف عليها عضو هيئة التدريس بسبب عدم انتظام الطالب أو انقطاعه، وفي حالة إخفاقه، يمنح المشرف مبلغاً من المكافأة بنسبة المدة التي قضاها في الإشراف محسوبة على أساس الحد الأدنى للمدة اللازمة لنيل الدرجةوفق أحكام هذه اللائحة .

ج- عند وجود مشرف ثان يمنح نسبة(40%) من المكافأة المقررة للمشرف تستقطع منها .

د- يمنح أعضاء لجنة المناقشة – كل منهم- مبلغاً صافياً قدره(500) د.ل مقابل مناقشة رسالة الماجستير و(1000) د.ل مقابل مناقشة أطروحة الدكتوراه .

" مادة (52)

يجوز للجنة الشعبية العامة للتعليم العالي إيفاد طلاب الدراسات العليا الموفدين للدراسة بالداخل لنيل درجة الماجستير إلى الخارج لمدة ستة اشهر على الأكثر ، كما يجوز لها إيفاد الطلاب الموفدين للدراسة بالداخل لنيل درجة الدكتوراه لمدة سنة واحدة على الأكثر، وذلك لتنمية معارفهم اللغوية والعلمية وتمكينهم من الحصول على المصادر والمراجع والأبحاث اللازمة .

وفي جميع الأحوال لا يجوز الإيفاد للخارج إلا بعد نجاح الطالب في اجتياز المقررات الدراسية المؤهلة للرسالة أو الأطروحة وفق أحكام هذه اللائحة .

وتسرى في شأن الموفدين في هذه الحالة أحكام لائحة الإيفاد للدراسة بالخارج .

مادة 2

يعمل بهذا القرار من تاريخ صدوره ، ويلغى كل حكم يخالفه وعلى الجهات المختصة تنفيذه.

اللجنة الشعبية العامة
القرارات

صدر في : 19 جمادى الأرض
الموافق : 7 / 4 /1375 و (2007 مسيحي)
ا.ش/الكلية [illegible] (ع.م) (47) (**) /ع.م)

4

LANGUE ENSEIGNEE ET DIALECTE ARABE: QUELLE METHODOLOGIE ET QUELLE FORMATION POUR L'ACQUISITION DE LA COMPETENCE COMMUNCIATIVE EN ARABE STANDARD? LE CAS DES LYCEES LIBYENS.

Farag DARDOUR

Cette thèse se propose de rechercher les causes principales des difficultés rencontrées dans l'enseignement/ apprentissage de l'arabe standard en Libye, notamment en ce qui concerne l'expression orale. Dans un premier temps, nous donnons un aperçu sur l'évolution de l'arabe et l'apparition des dialectes en Libye, tout en précisant les principales différences entre l'arabe standard et les dialectes sur les plans phonétique, grammatical et lexical. Dans un deuxième temps elle a pour but de montrer clairement les facteurs en jeu dans l'enseignement de l'arabe, de proposer une réforme profonde de l'enseignement de cette langue en Libye, afin d'essayer d'élever le niveau de l'arabe standard dont la situation actuelle est devenue inquiétante.
Notre travail a porté aussi sur le système éducatif en Lybie et l'intérêt accordé à l'arabe, en mettant l'accent sur les manquements qui existent de notre point de vue. Nous avons eu recours à deux types d'approches. La première est une approche théorique qui consiste à analyser des recherches et des travaux existants, relatifs aux problèmes linguistiques en didactique de classe de langue. La seconde est une investigation de terrain qui débouche sur des résultats statistiques grâce à l'enquête. L'enjeu étant de mettre l'apprenant dans un processus d'apprentissage actif, à travers une acquisition dynamique de la langue qui prend en compte les dimensions culturelles et cognitives. Pour plus d'efficacité et d'objectivité, des observations directes nous ont semblé nécessaires, afin de mieux connaître la réalité de la pratique effective au sein de la classe d'arabe. Cela nous a permis de nous rendre compte directement des procédés mis en œuvre et d'évaluer ainsi les réactions des apprenants.

Mots clefs: diglossie, arabe standard oral, apprentissage, enseignement, Libye.

LANGUAGE TAUGHT AND ARABIC DIALECT: WHAT METHODOLOGY AND WHAT TRAINING FOR THE ACQUISITION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STANDARD ARABIC? THE CAS OF LIBYAN SECONDARY SCHOOLS.

This thesis investigates the main reasons for the problems encountered in the teaching and learning of standard Arabic in Libya, specifically in speaking. Firstly I provide an overview of the evolution of Arabic and the development of Libyan dialects, while specifying the main differences between standard Arabic and Arabic dialects with regard to phonology, grammar and lexis. Secondly the thesis underscores the issues at hand in the teaching of Arabic, and suggests a reform of the way the language is taught in Libya, in view of trying to improve the overall level of standard Arabic whose present state is worrying.
The thesis also addresses the Libyan educational system and the issue of Arabic, while stressing the failings of the system. I adopted two approaches. The first approach is theoretical whereby I analyzed present day research on linguistic problems in language teaching. The second is field work which provided statistical evidence thanks to an inquiry among learners and teachers. The whole issue is getting the learners to engage in an active learning process by a dynamic acquisition of language that takes into account cultural and cognitive features of the process. To guarantee efficiency and objectivity direct classroom observations were undertaken in order to identify effective practice in the Arabic classroom. I was thus in a position to observe firsthand the procedures adopted by the teachers and assess the learners' reactions.

Key words: diglossia, standard oral Arabic, learning, teaching, Libya

---

Discipline: Sciences du langage

UNIVERSITE NANCY 2
Campus Lettres et Sciences Humaines
Bil. Albert 1er – B.P. 3397
54015 Nancy Cedex