

# **L'impact d'une formation à distance- IFADEM sur l'insécurité linguistique d'enseignantes de français au Liban-Nord : étude de cas**

**Stéphane- Ahmad HAFEZ- Université Libanaise**

Le Liban, sur le plan sociolinguistique, est un pays à homogénéité linguistique ; l'arabe dialectal est la langue maternelle de la majorité des Libanais. Traditionnellement, le français est la première langue étrangère apprise à l'école, l'anglais venant en second pour ce choix. Toutefois, le bilinguisme scolaire précoce, qui fait la fierté du pays du cèdre, est passif et technique (HAFEZ, 2006, p.237), sans aucun prolongement socio-économique ni professionnel. Depuis plusieurs années, le nombre de locuteurs manifestant des attitudes d'insécurité linguistique en français augmente sensiblement (hésitations, recours à l'arabe, mutisme...). Les enseignants de français, notamment ceux des écoles publiques, semblent les plus touchés par ce phénomène. Compte tenu de cette situation, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) a mis en place, en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), une formation *Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres* (IFADEM). Bien qu'IFADEM s'adresse aux instituteurs, tous sexes confondus, elle a surtout profité au sexe féminin qui est majoritaire dans le cycle primaire.

Ayant assuré, d'avril à novembre 2016, un service de tutorat dans le cadre de ce dispositif, nous avons constaté qu'à l'issue de la formation, nos tutorées, qui enseignaient au Liban-Nord, se mettaient à communiquer en français avec une certaine aisance et plus de sécurité.

C'est ce qui nous amène à deux importantes questions : dans quelle mesure une formation didactique à distance comme IFADEM aurait-elle un impact sur les attitudes d'insécurité linguistique ? Y aurait-il une relation de cause à effet entre le développement des compétences professionnelles que nous avons constaté chez ces enseignantes et leurs attitudes d'insécurité linguistique ?

Pour répondre à ce questionnement, notre article suivra un plan en trois parties.

- La première donnera un bref aperçu de l'enseignement du français à l'école publique et dressera le profil des enseignantes exerçant dans ce type d'écoles. Ce tour d'horizon est nécessaire pour comprendre les circonstances dans lesquelles s'est déroulée IFADEM Liban

- La deuxième partie présentera les résultats d'enquêtes de terrain auprès de tutorées et de tutrices. L'objectif sera d'analyser les représentations et les pratiques linguistiques, notamment en milieu scolaire.

- La troisième partie, à la lumière des résultats, tentera d'établir un éventuel lien entre le dispositif (les contenus, le tutorat, l'échange entre pairs, etc. ) et la sécurité linguistique. Cette partie donnera lieu à des recommandations au moment où IFADEM sera reconduite dans d'autres zones rurales au Liban.

## **1. Le français à l'école publique**

Le Liban regroupe l'un des plus vastes réseaux d'institutions d'enseignement francophone dans la région du Moyen-Orient. En effet, le paysage éducatif libanais compte « 2 700 établissements : 50 % d'entre eux sont francophones, 25 % ont une filière anglophone et une filière francophone et 25 % sont anglophones. » (Le fil du bilingue, fiche Liban, CIEP, p.1).

L'école publique compte le plus grand nombre d'élèves ayant le français comme langue étrangère. Pour l'année 2015/2016, 60,4% des élèves étaient inscrits en section bilingue arabe/français contre 3,6% en section bilingue arabe/anglais (CRDP, 2015-2016). Étant donné que le bilinguisme scolaire est obligatoire, le même nombre d'heures d'enseignement est consacré à l'arabe et à la langue étrangère (en moyenne 5 à 7 heures hebdomadaires selon le cycle). De plus, les matières scientifiques sont dispensées en langue étrangère dès le cycle primaire (Hafez, 2006, p.105).

Bien que le français ait sa place dans le secteur éducatif public, son enseignement est plutôt malmené. Les curricula ne sont plus adaptés, les manuels scolaires sont dépassés et les enseignants ne sont pas suffisamment formés. Selon les résultats du test national d'évaluation du français que des élèves de la classe de 3<sup>e</sup> (EB9) ont passé, « Aucun élève de l'école publique (0,4 %) ne maîtrise à la fois la compréhension écrite et orale, ainsi que l'expression écrite et grammaticale, et à peine 10,3 % des élèves de l'école privée maîtrisent ces quatre compétences » (DNE, 2016, p.17).

## **2. Statut(s) de l'enseignant**

De nos jours, le métier de l'enseignant est dévalorisé et placé sous le signe de la précarité. Selon les chiffres officiels du CRDP (2015-2016), 40,8% du corps professoral est contractuel. C'est un chiffre non négligeable lorsqu'on sait qu'ils ne sont pas payés mensuellement et qu'ils sont obligés d'enseigner également dans le privé pour avoir des revenus réguliers. Cette instabilité de l'emploi touche en particulier les jeunes enseignants et surtout les femmes qui composent la majorité du corps professoral (76.1% femmes/ 23,9% hommes). De ce fait, il y a une tendance à l'abandon de la carrière enseignante avant la dixième année d'expérience, surtout dans le cycle préscolaire et à un degré moindre au primaire.

Pour pallier le manque d'enseignants, notamment dans les zones rurales où l'école publique est bien implantée, le ministère de l'éducation recrute massivement des enseignants contractuels sans formation initiale avec ou sans diplôme universitaire. Si 61,61% de ces enseignants sont détenteurs d'une licence, 16,55% ont le niveau du baccalauréat, 23 le niveau bac, première partie, et 23% ont le brevet académique seulement. Cette situation est inquiétante vu qu'ils ne sont pas préparés pour exercer leur métier, que ce soit sur le plan scientifique ou pédagogique.

Avant de présenter l'impact d'IFADEM sur les représentations et pratiques des tutorées et d'établir un lien entre le développement de compétences professionnelles et les attitudes d'insécurité linguistique, il serait judicieux de définir cette notion et de faire le compte-rendu d'études ayant été consacrées au contexte libanais.

## **3. (In)sécurité linguistique**

### **3.1 Essai de définition**

Les recherches sur la notion de sécurité/insécurité linguistique ont connu trois grandes périodes fondatrices (Bulot et Blanchet, 2011, p. 58).

- La première remonte aux années 60, période pendant laquelle des psychosociologues ont étudié la conscience linguistique dans le cadre du bilinguisme franco-anglais du Canada.

- La deuxième période se situe dans les années 70. Il s'agit d'enquêtes sociolinguistiques que Labov (1972) et ses successeurs ont menées en Amérique du Nord et

en Europe, pour démontrer l'existence d'une relation causale entre les traits sociaux et les structures linguistiques. Dans le monde francophone, Gueunier et al. (1978) ont été les premiers à appliquer ce concept, notamment dans des situations de « langues en contact ».

- La troisième période couvre les années 80 et 90 où un courant de recherche, principalement localisé en Belgique (Lafontaine, 1986 ; Francard et al., 1993), a commencé à explorer les terrains des milieux enseignants, étudiants et scolaires.

D'autres recherches ont ensuite ouvert le champ à l'interdisciplinarité et aux différents domaines. Bulot et Blanchet citent, à titre indicatif, le créole réunionnais (Bretegnier et Ledegen, 2002), la francophonie américaine (Calvet, 1996), les minorations sociales (Leconte, 1997), les contacts de variétés en situation urbaine (Bulot et Tsekos 1999), les corrélations entre identité linguistique et identité sexuée/sexuelle (Pascal Singy, 1998), les contacts de langues et/ou variétés au sein d'un même pays (Moreau 1996), etc.

En général, l'insécurité linguistique tient au rapport qu'établit un locuteur entre sa propre performance langagière (telle qu'il se la représente) et une norme sociale externe (telle aussi qu'il se la représente ou qu'elle lui est présentée). Elle est relationnelle et interactionnelle et se produit aussi bien en situation unilingue, bilingue, que diglossique (Hafez, 2012, p.102).

### **3.1. Insécurité linguistique au Liban : études antérieures**

Nombreuses sont les études ayant abordé la question de l'insécurité linguistique dans les pays francophones. Au Liban, elles se limitent au nombre de deux. Nous en présentons ci-dessous les grandes lignes afin de situer le contexte d'insécurité linguistique dans lequel vivent certains locuteurs francophones libanais.

- La première étude est *Cent portraits linguistiques* de N. Gueunier et K. Haddad. Cet ouvrage publié, en 1993, aux Éditions Didier Érudition, fait une description linguistique (phonologie, morphosyntaxe, énonciation, lexicque) et sociolinguistique (sécurité/insécurité linguistiques en français d'une part, et d'autre part, attitudes vis-à-vis des principales langues en contact au Liban), à partir d'une population de 100 Libanais bilingues et plurilingues.

Les résultats relatifs au volet sociolinguistique révèlent que 78 des 100 informateurs manifestent des attitudes d'insécurité linguistique. La moyenne générale du taux de sécurité linguistique n'est donc que de 22%. La résidence dans les régions de Beyrouth et de Mont-Liban, par rapport aux autres régions, favorise l'état de sécurité linguistique : 26% contre 15%. La sécurité linguistique des jeunes est notablement plus faible que celle de leurs aînés. Enfin, les femmes ont un taux de sécurité linguistique légèrement inférieur (20%) à celui des hommes (24%), alors que leurs scores linguistiques obtenus au test sont très supérieurs (58/100 contre 50/100) ; elles semblent donc avoir tendance à se sous-estimer.

- La seconde étude est *L'insécurité linguistique au Liban : le cas des futurs enseignants de français*, une recherche effectuée sous notre direction, de 2009 à 2011 auprès de 117 étudiants en langue littérature française et en didactique des langues. Une partie de l'enquête a été publiée en 2012, dans les actes du Ve colloque international de l'association des directeurs des centres universitaires d'études françaises pour étudiants étrangers, Université de Bourgogne-CIEF.

La recherche avait pour objectifs d'analyser les facteurs susceptibles de déclencher des attitudes de sécurité/ insécurité en contexte universitaire libanais. Parmi les éléments les plus fréquemment évoqués par les enquêtés et repérés par l'équipe de recherche, nous retenons :

- le regard de l'autre : la peur de se tromper et d'être la risée des autres est souvent martelée par les enquêtés. Il suffit d'un regard accusateur, d'un sourire moqueur, d'une mauvaise réflexion pour déstabiliser les plus inquiets, si bien qu'ils se replient sur eux-mêmes. À cela s'ajoute la réticence de l'entourage à communiquer en langue étrangère : les frères et sœurs et les amis jugent « artificiel » d'échanger en français avec des arabophones, même s'ils connaissent le français ;

- le domaine d'études : en général, les étudiants en langue littérature françaises de la faculté des lettres ont une image plus conservatrice et puriste de la langue que ceux en didactique de la faculté de pédagogie. En effet, ils ne tolèrent pas les erreurs et aspirent à atteindre la « perfection linguistique ». Pour eux, un bon professeur est censé maîtriser et pratiquer le français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, à défaut, il n'aura aucune considération professionnelle de la part de ses pairs.

Pour résumer, l'insécurité linguistique est un phénomène grandissant et inquiétant au Liban, car il a des répercussions sur les pratiques linguistiques et l'enseignement/apprentissage du français. Les locuteurs dits francophones occasionnels, éprouvant un malaise linguistique, sont les plus nombreux parmi les jeunes à se réfugier symboliquement dans l'anglais en tant que langue étrangère. Pour inverser les données, un plan d'action linguistique et pédagogique s'avère utile à l'échelle nationale. Comme nous allons tenter de le montrer plus loin, IFADEM Liban est un avant-goût de ce qu'une formation internationale peut apporter de positif à des instituteurs de français en difficulté.

#### **4. IFADEM<sup>1</sup>**

C'est une formation dispensée principalement à distance, en autoformation, avec un accompagnement tutoré. Elle s'adresse aux maîtres exerçant en priorité dans les zones rurales et périurbaines des pays en développement, membres de l'OIF. Cette formation est pilotée conjointement par l'OIF et l'AUF et mise en place avec le ministère en charge de l'éducation de chaque pays concerné par l'initiative. A ce jour, quinze pays en ont bénéficié. Ce dispositif traduit la volonté de l'OIF d'« assurer une éducation inclusive et équitable de qualité pour tous ».

##### **4.1. IFADEM au Liban : dates-clés**

Cette initiative s'inscrit dans le cadre du pacte linguistique dont le Liban a été signataire lors du XIII<sup>e</sup> Sommet de la Francophonie à Montreux (2010). Le début officiel de la phase pilote des activités d'IFADEM remonte à octobre 2013, date de la signature d'un accord-cadre entre l'OIF, l'AUF et le ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). Entre mai et novembre 2015, 13 concepteurs ont élaboré quatre livrets pédagogiques, couvrant l'équivalent de 160 heures de formation. En mars 2016, 23 tuteurs ont été formés aux outils et aux fonctions de l'accompagnement tutoré. Au même moment, la phase d'expérimentation du dispositif a été lancée au Nord-Liban, une région de tradition scolaire

---

<sup>1</sup>

Pour présenter les grandes lignes d'IFADEM, nous nous sommes fondés sur le site officiel, la page Facebook du dispositif, les sites du CRDP, de l'IF, de l'AUF ainsi que le communiqué de presse :  
<https://www.ifadem.org/fr/presentation> ;  
<https://www.ifadem.org/fr/pays/liban> ;  
[https://www.auf.org/media/filer\\_public/73/d0/73d04032-dae3-4c61-83e9-2160dcb49221/cp\\_lancement\\_du\\_programme\\_ifadem\\_aupres\\_des\\_enseignants\\_du\\_nord-liban.pdf](https://www.auf.org/media/filer_public/73/d0/73d04032-dae3-4c61-83e9-2160dcb49221/cp_lancement_du_programme_ifadem_aupres_des_enseignants_du_nord-liban.pdf) ;  
<https://ifadem.org/sites/default/files/divers/Seminaire%20IFADEM-Liban.pdf>.

francophone, renfermant un nombre très important d'écoles publiques, réparties entre villes et régions rurales.

Comme prévu, le MEES, l'OIF et l'AUF assuraient le pilotage d'IFADEM Liban avec l'Institut français du Liban (IFL) qui a financé le perfectionnement linguistique de 70 enseignants leur permettant d'atteindre le niveau A2, requis pour intégrer le programme de formation. Sur le plan national, plusieurs partenaires se sont impliqués dans ce projet comme la Direction de l'orientation pédagogique et scolaire (DOPS), l'Inspection pédagogique et l'Université Libanaise et surtout le Centre de recherche et de développement pédagogique (CRDP), l'opérateur notamment dans le domaine de la formation continue. Celui-ci était l'instance chargée principalement d'assurer la bonne marche du plan d'action arrêté par le Comité national et le secrétariat exécutif (IFADEM Liban [crdp.org/project](http://crdp.org/project)) : l'élaboration, la passation et la correction de tests de positionnement d'enseignants de français, l'établissement de listes d'enseignants satisfaisant aux critères de choix retenus pour la formation IFADEM, l'orientation vers des formations linguistiques assurées, etc.

#### **4.2. IFADEM Liban en chiffres et en bref<sup>2</sup>**

Avant la formation, 519 enseignants du primaire ont passé un test de positionnement dont 70 ont été orientés vers un renforcement linguistique assuré par l'IFL à Tripoli. Seuls 61 ont réellement suivi la formation et se sont présentés au diplôme d'études en langue française (DELF). Cinquante-neuf ont réussi le DELF A2.

Les 519 enseignants ont suivi la formation de mars à novembre 2016. Parmi lesquels 59 personnes se sont absentes régulièrement. 399 candidats étaient présents à l'examen. 375 ont réussi. Le taux de réussite est donc de 94 %.

### **5. Enquêtes IFADEM**

Cette étude vise à étudier l'impact d'une formation en partie à distance sur le développement de la compétence professionnelle et, par voie de conséquence, sur le sentiment de sécurité linguistique. Pour ce faire, un questionnaire a été adressé, en janvier 2017 à Tripoli, à deux groupes de tutorées. Cette enquête a été complétée par un groupe de discussion avec trois tutrices. Il est évident que notre échantillon n'est pas représentatif de la population IFADEM Liban, c'est pourquoi les résultats ne doivent pas être généralisés.

## **Résultats**

### **5.1. Profil des enquêtées**

Le premier groupe est composé de 16 tutorées, ayant entre 23 et 55 ans, dont 11 habitent Tripoli. Trois enseignantes sont détentrices d'un diplôme en langue et littérature françaises et deux en sciences de l'éducation. Quant aux autres, elles sont titulaires de diplômes dans des spécialités variées comme le droit, les sciences sociales, la psychologie, l'économie. Huit ont été scolarisées dans des écoles privées religieuses chrétiennes jusqu'au brevet puis ont intégré l'école publique au cycle secondaire pour des raisons économiques. Trois viennent d'écoles privées islamiques et cinq ont fait toutes leurs études dans le secteur public. La majorité d'entre elles est contractuelle et a en moyenne une dizaine d'années d'expérience dans l'enseignement. C'est le groupe dont nous avons assuré le service de tutorat.

---

<sup>2</sup>Source : Rosalie VIGOUROUX, chargée de projet IFADEM Liban.

- Le second groupe est formé de 14 tutorées. Sa moyenne d'âge est de 35 ans ; deux ont la cinquantaine. Elles viennent du Koura et sont issues de l'enseignement privé religieux chrétien. Quatre ont intégré l'école publique au cycle secondaire. Contrairement au premier groupe, elles sont majoritairement cadrées et possèdent une licence en langue et littérature françaises ou en sciences de l'éducation (10 contre 4 en sciences sociales). Elles ont entre 10 et 15 années d'expérience. Mme M., formatrice au CRDP, s'est chargée du tutorat de ce groupe.

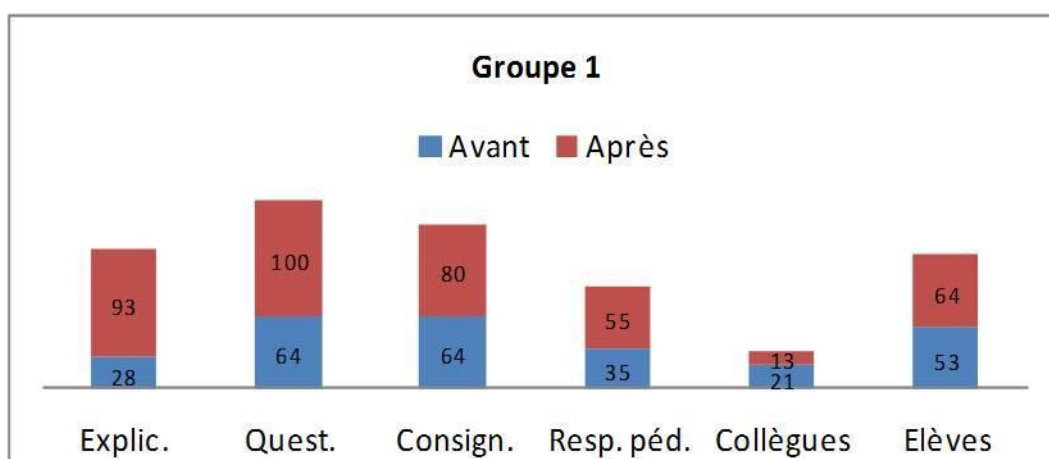
## 5.2. Niveau et auto-évaluation linguistique

Si l'on en croit le test de positionnement que les tutorées ont passé, 50% du groupe 1 ont le niveau A2 et 50% B1.1. Quant au groupe 2, les tutorées ont été classées respectivement en B1.1 (45,5%), A2 (2,3%) et B2 (27,3%). La majorité des tutorées pense avoir un meilleur niveau de français à l'oral qu'à l'écrit. Le groupe 2 s'attribue les meilleurs scores ( oral 91%, écrit (69,2%) par rapport au groupe 1 (oral 81,3%/ écrit 57,1%). Malgré un niveau qualifié de bien à l'oral, les tutorées formulent le souhait de suivre des cours de conversation en français axés sur le français courant et familier. La raison évoquée est le besoin d'améliorer la fluidité et l'aisance en production orale.

## 5.3. Pratiques et représentations linguistiques

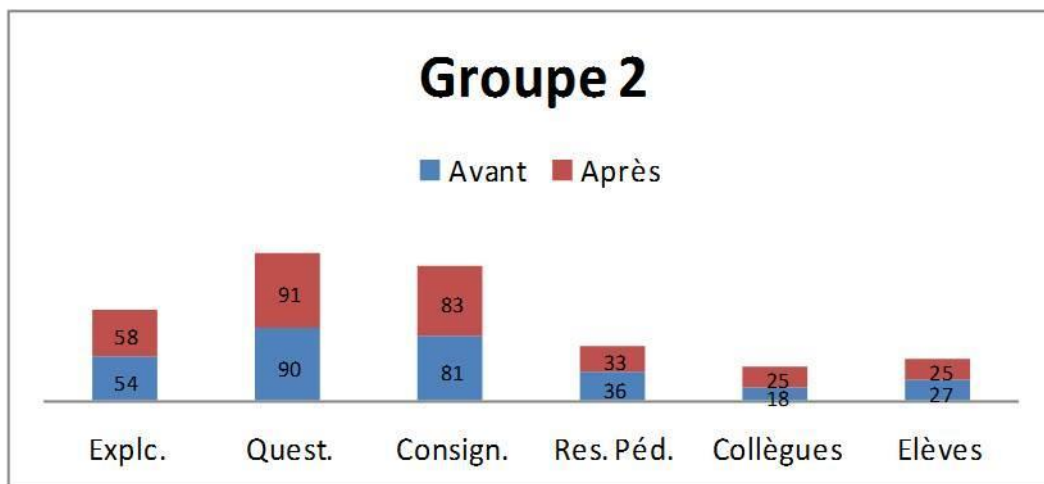
Dans le cercle familial et privé, le recours au français est inexistant avec les parents, il est rare avec le conjoint (G1 20 %, G2 33,3 %), occasionnel avec la fratrie (G1 20 %, G2 38.5 %), mais il augmente avec les amis (G1 66,7 %/ G2 75 %). En demandant aux tutorées de préciser ce qu'ils entendent par parler français avec leurs amis, la réponse est unanime : des mots français qui pimentent de temps à autre des discussions tenues en libanais.

En milieu professionnel, l'emploi du français connaît deux grands moments : avant et après la formation IFADEM. Dans le premier cas, le groupe 1 (Graphique 1) communiquait majoritairement en arabe avec les collègues (85%), moins avec les responsables pédagogiques (35,7 %). De plus, il employait le franco-arabe pour échanger avec les élèves (50%) et expliquer une leçon (87,5%). En revanche, il faisait un usage exclusif du français pour poser des questions (64,3%) ou donner des consignes à ses élèves (64,3%).



Graphique 1- Recours au français avant (rouge) et après (bleu) la formation- Groupe 1

Dans le second cas, les tendances s'inversent ; les tutorées font l'effort d'utiliser davantage le français dans l'acte d'enseigner : explication (90%), formulation de consignes (80%), questions (100%) ainsi que dans l'échange en classe avec les élèves (64,3%) et les responsables pédagogiques en français (53,3 %). En ce qui concerne le groupe 2, les pratiques linguistiques des tutorées n'ont pas connu de changement significatif à la suite de la formation (graphique 2). En effet, la moitié se sert habituellement du français pour expliquer une leçon (avant 54,5 %, après 58,3 %) tandis que la majorité a recours à la langue de Molière pour poser systématiquement des questions en français (avant 90,9 %, après 91,7 %) et donner des consignes (avant 81,8 %, après 83,3 %). Cela dit, le mélange codique n'est pas négligeable dans le cadre d'échanges avec les élèves (avant 81,8 %, après 83,3 %), les collègues (avant 54,5 %, après 58,3 %) et les responsables pédagogiques (avant 55 %, après 66,7%).



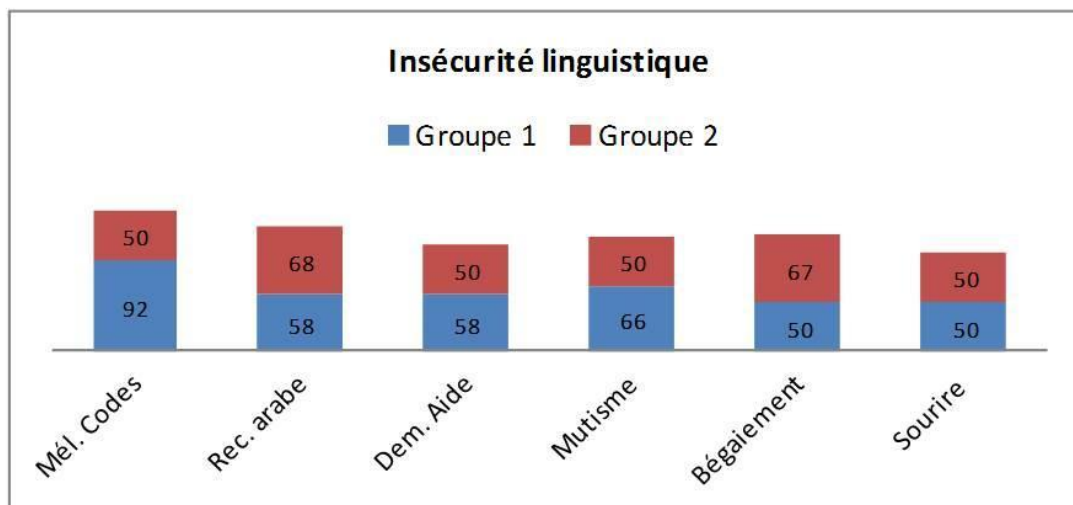
Graphique 2- Recours au français avant (rouge)/après (bleu) la formation- Groupe 2

En résumé, les pratiques linguistiques du groupe 1 évoluent en faveur du français, dans l'acte d'enseigner, si bien qu'il rattrape, voire dépasse, le groupe 2 dans ce domaine. Il reste à savoir que l'ensemble des tutorées du groupe 2, et à moindre mesure celles du groupe 1, communique en arabe ou franco-arabe avec les collègues et les responsables pédagogiques. D'après les témoignages recueillis, ces choix linguistiques sont imposés par un environnement arabophone peu propice aux langues étrangères en dehors de l'école ou du travail, ainsi que le souci du bon usage de la langue, d'où le manque de pratiques et l'oubli des rudiments de la langue. Ces éléments n'ont rien de nouveau par rapport aux résultats de notre étude de 2009, sauf que les attitudes d'insécurité linguistique se généralisent et portent sérieusement préjudice à l'expansion du français.

#### 5.4. Attitudes d'insécurité linguistique

Un grand nombre d'enseignants (69 %) du groupe 1 hésitent encore à parler en français contre 50% du groupe 2 en présence d'un locuteur français ou d'un Libanais francophone dont le niveau de français est supérieur au leur (Graphique 3). Pour rappel, le groupe 1 qui manifeste le plus d'insécurité linguistique compte parmi lui des enseignantes sans formation initiale en didactique. Hormis le bégaiement, les réponses monosyllabiques ou le mutisme, les hésitations s'expriment principalement par le mélange des codes, et le recours à l'arabe. Le manque de compétence dans la langue étrangère amène les tutorées à « se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la « valeur sûre » d'une langue sécurisante, parce que

suffisamment maîtrisée, qui permet d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante. » (Castellotti, 200150).



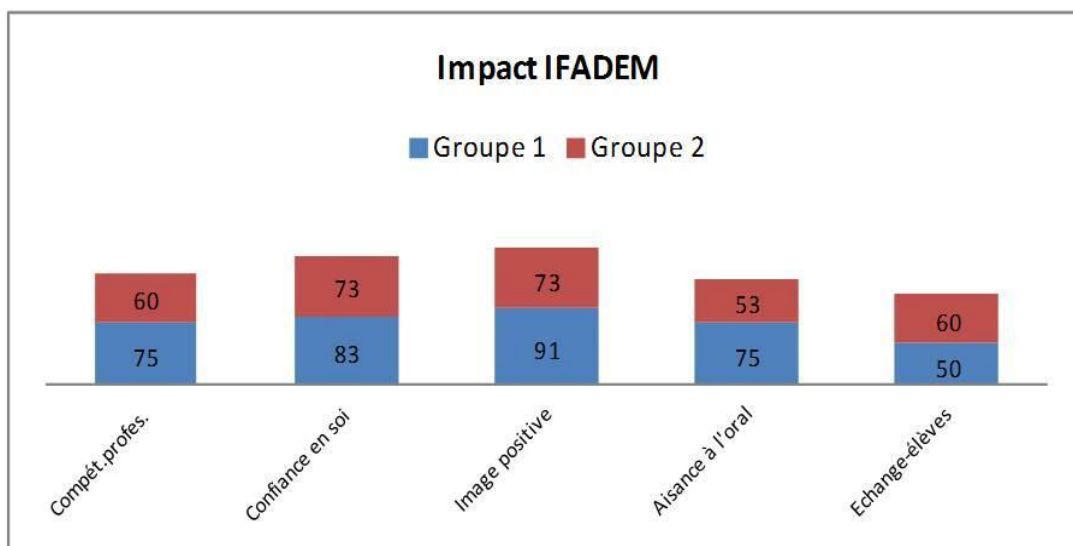
Graphique 3- Manifestations d'attitudes linguistiques- Avant (rouge)/après (bleu) la formation

Plusieurs tutorées pensent davantage souffrir d'insécurité linguistique que leurs collègues masculins notamment ceux du cycle complémentaire (niveau collège). À leurs dires, les hommes se permettent généralement de parler « un français cassé », malgré des erreurs de tous genres, sans complexe. Pour comprendre le souci du bon usage par le sexe féminin, il faut rappeler que traditionnellement au Liban, les filles recevaient une éducation francophone, tandis que les garçons étaient destinés à une éducation anglophone. Si cette tendance est en baisse, car de plus en plus de filles sont scolarisées en anglais et inversement, elle est en lien avec l'image que l'on associe au français, une langue féminine, musicale, élégante, par opposition à l'anglais, langue virile et pratique. C'est pourquoi un homme qui parle un mauvais français sera excusé ; après tout, ce n'est pas une langue qu'il est censé très bien maîtriser. Ce constat sera développé dans le cadre d'une étude à mener prochainement auprès de tous les tutorés IFADEM Liban.

### 5.5. Développement professionnel et attitudes de sécurité linguistique

Outre le développement des compétences professionnelles (G1 75 %, G2 60%), IFADEM a eu un impact sur les pratiques linguistiques des tutorées (graphique 4) dans la mesure où elle leur a donné confiance en elles (G1 83,3 %, G2 73,3 %). De plus, elle a contribué à valoriser l'image du français auprès d'enseignantes en quête de légitimité académique et professionnelle (G1 91,7 %, G2 73,3%). Sur le plan administratif et académique, cette reconnaissance se manifeste notamment par une cérémonie officielle de remise des attestations de réussite à l'examen de fin de parcours et la possibilité de faire valider la formation au niveau universitaire. Un étudiant souhaitant poursuivre des études supérieures à la faculté de pédagogie sera dispensé de quatre cours de didactique. Sur le plan professionnel, quelques directeurs d'écoles encouragent les enseignantes en leur attribuant des classes supplémentaires. Des professeurs vacataires voient d'un bon œil une telle récompense.





Graphique 4- Impact d'IFADEM- (Groupe 1 rouge, groupe 2 bleu) Insécurité linguistique

Dotées de plus de savoir et de savoir-faire, de nombreuses, tutorées se sentent plus à l'aise en enseignant le français (G1 75 %, G2 53,3 %). Toutefois, elles hésitent encore à parler la langue, notamment en public (G1 0%, G2 26 %) et avec les pairs (G1 18 %, G2 13 %). Comment expliquer cette percée du français en classe plutôt qu'ailleurs ? À notre sens, les tutorées se rendent à l'évidence qu'enseigner une langue n'implique pas de la maîtriser à la perfection. On peut faire appel à des stratégies pour y arriver. Cette idée fait écho à la réflexion de Roussi (2009, 178) qui affirme qu'« être professeur de langue, ce n'est pas connaître tous les mots de la langue que l'on enseigne, mais c'est transmettre des connaissances et des savoir-faire et emmener les apprenants à mobiliser leurs aptitudes d'auto apprentissage.»

Les réponses des tutorées à la question : « À votre avis, existe t-il une relation entre le sentiment de confiance de parler français et la formation IFADEM ? » vont dans ce sens :

- « Cette formation est adaptée a nos besoins. Elle a pu améliorer nos compétences professionnelles dans l'enseignement ce qui explique on est plus confiantes en français. Cette formation m'a valorisé mes connaissances. Je ne suis pas partie de rien et donc le développement professionnel m'a motivée à me situer par rapport à mes collègues. Je connais mes limites linguistiques et je sais comment faire pour réussir mes tâches d'enseignante. »<sup>3</sup>

- « Lorsque j'ai demandé à mon tuteur ce qu'il pense de mon niveau de français, il m'a rassuré et encouragé à parler français, depuis, je me sens à l'aise même si mes phrases ne sont pas correctes.»

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons conclure que la formation a eu des répercussions sur les pratiques de classe et, par voie de conséquence, sur les pratiques linguistiques des tutorées qui ont tiré le meilleur d'elles-mêmes pour réussir ce projet. A défaut de vérifier l'exactitude des données sur le terrain, on ne peut qu'apprécier les représentations que les tutorées se font de la formation. Dans ce qui suit, nous allons nous pencher sur le rôle qu'ont joué les tuteurs pour faire d'IFADEM un franc succès auprès de nos enquêtées.

<sup>3</sup> Les commentaires n'ont pas fait l'objet de correction linguistique.

## **6. Groupe de discussion**

### **6.1. Objectif et démarche**

Le lundi 16 janvier 2017, nous avons organisé un groupe de discussion avec trois tutrices. Ce type d'entretien semi-dirigé ou de « groupe d'expression » fait partie des techniques d'enquête qualitative par opposition aux techniques quantitatives comme l'enquête par questionnaire. Il permet de collecter des informations sur un sujet ciblé. (Thibeault, 2010, parag.1). Nos axes de discussion portaient sur les attitudes d'insécurité linguistique observée chez les tutorées, les causes et les risques de tels symptômes sur les pratiques de classe et les stratégies mises en place pour rassurer des enseignantes en quête de légitimité.

### **6.2. Profil des tutrices**

Trois tutrices et conceptrices de livrets IFADEM ont accepté de se prêter au jeu :

- Mme B. (T1) est détentrice d'un master 2 en langue et littérature françaises de l'Université Saint-Joseph. Elle est enseignante de français dans le cycle secondaire et co-auteur de manuels scolaires et de supports de formation initiale et continue d'enseignants. Elle est également chef du département de français au CRDP.

- Mme S. (T2) est titulaire d'une licence en langue et littérature françaises et d'un master en sciences de l'éducation. Elle travaille depuis une dizaine d'années dans la formation des enseignants de français. Elle a une expérience dans la formation à distance en tant que tutrice PRO FLE (Professionnalisation en français langue étrangère). Enfin, elle a contribué à plusieurs projets éducatifs organisés par le CRDP.

- Mme M. (T3) a une licence en droit et un baccalauréat technique dans l'enseignement du français au cycle primaire. Elle est formatrice de formateurs depuis plusieurs années. Comme Mme B et Mme S, elle est co-auteur de supports de formation initiale et continue d'enseignants et participe à plusieurs projets pédagogiques organisés par le CRDP.

### **6.3. Résultats**

À peine avons-nous annoncé le thème de notre entretien que les tutrices avaient tenté de poser la problématique de l'insécurité linguistique en contexte scolaire, chacune selon sa propre expérience, avec beaucoup de sérieux et d'empathie. On dirait que c'est une cause qu'elles veulent défendre corps et âme.

#### **6.3.1. Profil des tutorées en insécurité linguistique**

Après avoir dressé le portrait de leur public, les tutrices ont établi un lien entre le sexe, l'âge, le milieu socioculturel, le niveau d'études des tutorées et les attitudes d'insécurité linguistique. En général, ces enseignantes viennent de zones rurales modestes où la femme est culturellement en retrait par rapport à l'homme (le père, le frère ou le mari). Elles sont d'un certain âge. De plus, elles sont très peu exposées à la langue française qu'elles ne maîtrisent pas assez. De nombreuses tutorées ont le niveau A2 du cadre européen commun de références pour les langues (CECR). Dans l'extrait ci-dessous, Mme B met en relief le profil de cette catégorie d'enseignantes.

Mme B Je crois que moins elle est diplômée (/)<sup>4</sup> nous parlons justement des femmes, déjà dans certains milieux (/) il y a si vous voulez cette pudeur à prendre la parole même si c'est en langue maternelle quand on est en groupe (/) c'est un fait culturel [...] Je crois que c'est dans les milieux ruraux défavorisés où vraiment la présence de la femme (/) elle est pas habituelle partout (/) et je crois que c'est en relation avec cet aspect culturel avec le fait (/) si elle n'est pas très diplômée (/) c'est-à-dire si vraiment elle considère qu'elle a pas les diplômes qu'ont ses pairs ou bien les gens qui se trouvent avec elles dans le même groupe et si elle est plus ou moins âgée (/) donc elle a plus de difficultés à combattre ce sentiment d'insécurité linguistique (//)

### **6.3.2. Insécurité linguistique : approche des tutrices**

En début de formation, certaines enseignantes adoptaient des attitudes d'insécurité linguistique que les tutrices ont essayé de canaliser avec tact. Les mini-regroupements mensuels avec les tutorées étaient l'occasion d'aller vers elles, d'instaurer un climat de confiance au sein du groupe. De tels rapports fondés sur l'échange et l'écoute étaient nécessaires pour que les tutorées apprennent à gérer leur insécurité linguistique. Dans ce qui suit, nous présenterons les grandes lignes de leur stratégie.

#### **- La légitimité du recours à l'arabe**

Pour rassurer les plus tendues parmi les stagiaires, les tutrices toléraient le recours à l'arabe. En fait, l'emploi provisoire de la langue maternelle était l'un des moyens de s'assurer de la bonne compréhension des nouveaux acquis, de faciliter l'appropriation et l'application de l'approche IFADEM. Une fois que les bons réflexes étaient mis en place, le passage progressif au français se faisait spontanément. Pour information, le dispositif tient compte de la diversité linguistique et culturelle des enseignants libanais. Les livrets pédagogiques donnaient la possibilité aux tutorées de répondre aux questions de réflexion et de synthèse en arabe. A ce sujet, l'extrait de témoignage de Mme M. est très éloquent.

Mme M - Et bien oui (:) moi mes tutorés n'arrivaient pas à s'exprimer en français (//)Elles préféraient qu'on discute des choses complexes en arabe (//) Elles prenaient la parole presque tout le temps en arabe (/)je voudrais bien préciser que mes tutorés avaient le niveau A2 (:) donc elles ne sont pas encore indépendantes (/) Pour cela, elles ont vraiment besoin de discuter pour comprendre des concepts didactiques compliqués (:) en arabe (/) elles ont besoin d'aide elles ont vraiment besoin qu'on leur tende la perche pour qu'elles essayent de s'exprimer et pour qu'elles voient à partir de tentatives répétées que finalement leur message peut passer en français [...] Le fait d'accepter qu'elle s'expriment en arabe quand elles en ont besoin (/) le fait de switcher même nous tuteurs d'utiliser l'arabe parfois si c'est nécessaire surtout tout en leur expliquant que notre objectif est pédagogique et non pas linguistique (/) c'est pour cela que je me permets d'utiliser ma langue maternelle de faire passer les messages implicitement sans leur interdire de parler en arabe même sans leur dire que c'est interdit d'utiliser l'arabe en classe avec les apprenants juste de leur expliquer que ce switching étudié (//)

#### **- L'image de l'enseignant de français**

Un travail de réflexion sur les représentations que l'on a du professeur de français a fait son chemin. Dans l'imaginaire collectif des tutorées, l'enseignant doit parler le français à la perfection. Il peut aborder n'importe quel sujet, sans préparation et sans faute. Il a des réponses à tout. Bref, c'est une «encyclopédie ambivalente ». Le fait de désacraliser cette image de l'enseignant, gardien du temple, était une stratégie payante, comme le montrent ces extraits de témoignages.

Mme S- Je pense aussi que nos tuteurs (:) on a touché à leurs représentations (//) Pour elles un prof de français c'est quelqu'un qui maîtrise la langue (//) Et là elles ont vécu des situations où comprendre 70% d'un document

---

<sup>4</sup> La barre oblique (/) note une pause dans le discours. La longueur de cette pause est rendue par le nombre des barres obliques successives (// ou ///) ;  
Les deux points (:) notent un allongement de la dernière syllabe.

sonore ou écrit c'est bon (/) et parler si le message passe c'est bon et donc même on a travaillé sur leur représentations de la notion de prof de français qui maîtrise la langue sans discuter de l'idée du côté pédagogique (//)

Mme M- [...] Surtout quand nous tuteurs on leur donne parfois toute l'information en lisant un texte on leur dit (/) nous aussi on n'a pas compris cette phrase dans ce document sonore nous aussi on n'a pas saisi cette idée (/) et je reparle de cette représentation pour elles (/) nous tuteurs on est des super personnes et des personnes qui détiennent tout le savoir, on est faillible, on a pas de réponses à tout (//) Et là on leur montre que non on a des limites aussi et ça les rassure (//)

### **- Travail de réflexion sur ses propres pratiques**

Grâce à une démarche axée sur l'auto-critique et la pédagogie de la réussite, les tutorées ont appris à se remettre en question et à réfléchir sur le profil d'enseignant à devenir. Cette prise de conscience par les institutrices de leurs points forts et de leurs points faibles a un impact sur leurs pratiques de classe : elles savent dorénavant mettre le savoir, le savoir-faire, le savoir-être au service du savoir-enseigner. Pour aboutir à cette maturité professionnelle, plusieurs ont accepté de se mettre à l'épreuve. Mme B. tente d'en rendre compte dans l'extrait ci-dessous.

Mme B- Avant la formation, les enseignantes évitaient de travailler la production orale et la production écrite [...] Elles travaillaient la compréhension de texte et des connaissances grammaticales (//) Lorsqu'elles ont senti qu'elles ont plus de compétence didactique et que finalement faire des activités de compréhension de l'oral et de production orale ou écrite (/) ça dépendait plus d'une préparation bien menée que d'une possibilité à parler de tout thème confondu au hasard justement (/) donc elle ont senti que finalement elles ne sont pas en train de se jeter à l'eau et que moyennant une préparation adéquate elles pouvaient vraiment prévoir les difficultés de la classe le lendemain et elles étaient plus à même justement de se préparer aux éventuelles difficultés (/) donc du coup je crois que même avec des A2 (/) leurs propres sentiments leur propre expérience revêtaient à leurs yeux plus de légitimité (/) et justement elles se croyaient plus appelées à pouvoir parler sans vraiment être à cours de termes ou bien sans avoir cette appréhension de l'inconnu (/) parce que je crois quand je suis appelée à intervenir sur des sujets dans lesquels que je n'ai pas grand chose à dire (/) ou dans lesquels je pourrai manquer de terminologie et de lexique (/) j'éviterai de parler (/) mais quand je sens que j'y suis préparée la veille et que j'aurai surtout besoin d'utiliser telle structure et tel lexique ça me permet justement de dépasser ce sentiment d'insécurité linguistique (//)

### **6.3.3. IFADEM : Quelles perspectives ?**

Lorsqu'un enseignant a un statut de vacataire, qu'il est livré à lui-même et qu'il ne pratique pas régulièrement la langue étrangère, en l'occurrence le français, l'objet de son enseignement, on peut s'interroger sur l'utilité d'une formation hybride. Pourtant, le cas contraire s'est produit avec IFADEM. Les tutorées ont commencé à changer de représentations et de pratiques linguistiques, chacune à son propre rythme. Compte tenu de tels bénéfices, la notion de sécurité linguistique devrait être intégrée à la formation par le biais d'activité de réflexion, telle est la recommandation que nous partageons avec l'une des tutrices, Mme B.

Mme B- Mais je crois que l'un des mérites de cette formation IFADEM (:) ça été et ça sera à approfondir et à améliorer dans les prochaines cascades IFADEM est de former les tuteurs à rentabiliser au maximum cet aspect des choses (/) c'est-à-dire utiliser IFADEM pour renforcer également (/) non pas pour délivrer un message didactique mais aussi pour améliorer le sentiment de sécurité linguistique (/) mais aussi je crois que l'un des mérites(;) ça été d'apprendre aux enseignants que finalement quand on maîtrise la langue (/) ça ne veut pas dire qu'on maîtrise tout le métier d'enseignant (/) et qu'il y a des situations où l'on trouve des personnes qui sont irréprochables à palabrer qui maîtrisent très bien la parole (/) mais dont les propos ne peuvent pas être pertinents (//) C'est pourquoi je recommande vivement de proposer des activités autour du sentiment d'insécurité linguistique dans les livrets de formation (/)

Notre focus groupe révèle que les tutrices ont tenté non seulement de développer des compétences en didactique, mais aussi des stratégies socio-affectives et de compensation. Les

premières concernent la gestion des émotions et de la motivation. « Les apprenants qui adoptent, par exemple, des comportements pour se détendre et éviter l'anxiété langagière pour se risquer à la prise de parole dans la langue cible recourent clairement à ce genre de stratégies. » Les secondes « concernent les actions qui permettent aux apprenants de faire face aux lacunes linguistiques qu'ils ont au niveau de leurs connaissances [...] ainsi qu'aux difficultés qu'ils peuvent éprouver pour être performants en situation d'expression » (Del Olmo, 2016, para 10,13).

## **Conclusion**

Cette étude visait à vérifier dans quelle mesure une formation à distance pourrait avoir un impact sur les attitudes d'insécurité linguistique des tutorées. Les résultats de l'enquête par questionnaire sont en cohérence avec les témoignages des tutrices. Les changements de pratiques linguistiques que revendiquent plusieurs enseignantes ne sont que l'un des effets du dispositif. Cela confirme l'idée que le développement professionnel peut avoir des répercussions sur la sécurité linguistique. Étant initiées à de nouvelles approches didactiques et ayant repris confiance en elles, les tutorées ont de plus en plus recours au français. Certes, elles n'excluent pas l'arabe ou le mélange des codes en classe, mais elles les utilisent dorénavant à bon escient.

Faute de moyens, nous n'avons pas pu procéder à des observations de classe pour vérifier les pratiques des tutorées. Il n'empêche que la phase de pilotage d'IFADEM est une réussite sur tous les plans. Étant donné que l'autonomie est le mot d'ordre d'une formation à distance, nous proposons d'intégrer à la plateforme des cours en auto-apprentissage : un cours de français de spécialité, celui de la classe et un cours de culture francophone. Ainsi, parallèlement à la formation didactique, l'enseignant pourra développer ses compétences langagières et culturelles, selon ses besoins et à son propre rythme.

## Éléments bibliographiques et sitographiques

Aude, Bretegnier, *Sécurité / insécurité linguistique: Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Sophie, Bailly, *Les hommes, les femmes et la communication : Mais que vient faire le sexe dans la langue ?*, Paris, L'Harmattan, 2008.

Thierry, Bulot, *La production de l'espace urbain à Rouen: mise en mots de la ville urbanisée*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Louis-Jean, Calvet, Marie-Louise, Moreau [éd.], *Une norme ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Langues et développement, 1998.

Véronique, Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International, 2001.

Michel, Francard, *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Belgique, Institut de linguistique ((Belgium) Louvain-la-Neuve, 1994

Nicole, Gueunier, *Le français du Liban : cent portraits linguistiques, Langues, économie et développement*, Paris, Didier Erudition, 1993.

Nicole Gueunier, Emile Genouvrier, Abdelhamid Khomsi, « Les Français devant la norme », *Language in society*, n°2, vol. 10, pp. 299-301.

Stéphane-Ahmad, Hafez, 2012, « L'insécurité linguistique au Liban : le cas des futurs enseignants de français », actes du Ve colloque international de l'association des directeurs des centres universitaires d'études françaises pour étudiants étrangers, Université de Bourgogne-CIEF, pp. 101-112.

Stéphane-Ahmad, Hafez *Statuts, fonctions, emplois, fonctions et représentations du français au Liban*, Paris, L'Harmattan, 2006.

William, Labov, *Sociolinguistique (Sociolinguistic Patterns)*, Paris, Editions de Minuit, 1976.

Fabienne, Leconte, *La famille et les langues*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Gudrun, Ledegen, *Le bon français : Les étudiants et la norme linguistique*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Marie-Louise, Moreau, « Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? », Claudine, Bavoux [éd.], *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris / Saint Denis, L'Harmattan, pp. 103-115, 1996.

Pascal, Singy, *Les femmes et la langue : L'insécurité linguistique en question*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1998.

## Eléments sitographiques

Claire, Del Olmo, *Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE*, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne], < [apliut.revues.org/5315](http://apliut.revues.org/5315) >, consulté le 07/06/2017.

Maria, Roussi, *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III., Thèse, < [tel.archives-ouvertes.fr/tel-00787305](http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00787305) >, consulté le 20/02/2017.

Eric-Normand, Thibeault, *A propos de la méthodologie des entretiens de groupe focalisés*, < [www.adjectif.net/spip/spip.php?article58](http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article58) >, consulté le 21/02/2017.

*Bulletin statistique*, CRDP, 2015-2016, < [www.crdp.org/statistics?la=fr](http://www.crdp.org/statistics?la=fr) >, consulté le 20/02/2017.

Fiche pays Liban : entretien avec Carole Dandeville, Le fil du bilingue < <http://lefildubilingue.org/dispositifs/entretien-avec-carole-dandeville> >, consulté le 20/02/2017.

Rapport DNE, 2016, < [www.institutfrancais-liban.com/fre/content/download/11105/117918/file/Rapport%20DNE.pdf](http://www.institutfrancais-liban.com/fre/content/download/11105/117918/file/Rapport%20DNE.pdf) >, consulté le 15 / 02 / 2017.