UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ

ÉCOLE DOCTORALE « LANGAGE, ESPACE, TEMPS, SOCIÉTÉ »

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

SCIENCES DU LANGAGE

DE L'ANALYSE DES BESOINS PROFESSIONNELS À L'ÉLABORATION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DU F.L.E. :

Vers une professionnalisation contextualisée des futurs enseignants et des enseignants de F.L.E. du second degré au Yémen

Vol. I

Présentée et soutenue publiquement par

Suzanne MOFTAH

Le 25 juin 2013

Sous la direction de Mme la Professeure Valérie SPAËTH

Membres du jury :

Margaret BENTO, Maître de conférences HDR à l'université Paris Descartes
Andrée CHAUVIN-VILENO, Professeure à l'université de Franche-Comté
Mohamed EMBARKI, Maître de conférences HDR à l'université de Franche-Comté
Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur à l'université Sorbonne Nouvelle Paris III
Valérie SPAËTH, Professeure à l'université Sorbonne Nouvelle Paris III

« *C'est le mouvement dialectique action-réflexion qui déclenche le processus d'évolution de l'enseignant. C'est, à travers leur aspects affectifs ou cognitifs, l'analyse des situations pédagogiques vécues, avec leurs composantes interpersonnelles, c'est la découverte de soi-même, dans le filigrane des attitudes et des comportements en classe, qui provoquent un désir de dépassement et de recherche de nouvelles voies* » (Postic, 1977 : 15).

DEDICACE

À mes parents

À mon frère et mes sœurs

À mes chers amis

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je souhaite remercier ma directrice de thèse, Mme Valérie Spaëth, Professeure des universités, pour avoir accepté d'encadrer ce travail de recherche. Je lui suis également reconnaissante pour le temps conséquent qu'elle m'a accordé. Ses qualités pédagogiques et scientifiques, ses conseils, sa disponibilité et sa sympathie m'ont été d'une aide précieuse. J'ai beaucoup appris à ses côtés et je lui adresse ma gratitude pour tout cela.

Je remercie également tous les membres du jury, à savoir Mme Andrée Chauvin-Vileno, M. Jean-Paul Narcy-combes, Mme Margaret Bento et M. Mohamed Embarki, pour avoir accepté d'évaluer ce travail et pour l'intérêt porté à celui-ci.

J'adresse aussi de sincères remerciements à toute l'équipe enseignante du Département de français de Taëz et aux étudiants qui ont accepté de participer aux enquêtes.

Un grand merci à ma meilleure amie, Diana Al-Aghbari, pour son soutien et la confiance dont elle a témoigné à mon égard tout au long de ces années. Sans elle à côté de moi, mon parcours et ma vie auraient été plus durs.

J'adresse enfin de chaleureux remerciements à mes parents et à mes sœurs et mon frère, Huda, Haifa et Hussein, pour tout l'amour et le soutien qu'ils m'ont apporté durant mon séjour loin d'eux, en France.

Sommaire

Dédicace

Remerciements

Sommaire 1

Introduction 3

CHAPITRE I Méthodologique générale de la recherche 10

PARTIE I : ÉLÉMENTS CONTEXTUELS ET SYSTÈME ÉDUCATIF AU YÉMEN 25

CHAPITRE II Cadre sociolinguistique et politique linguistique française et yéménite 26

CHAPITRE III Le système éducatif et l'enseignement du français au Yémen 51

PARTIE II : CADRE THÉORIQUE ET ÉLÉMENTS CONCEPTUELS 82

CHAPITRE IV La professionnalisation des enseignants 83

CHAPITRE V La formation des enseignants de FLE 129

PARTIE III : ENQUÊTE ET ANALYSE DES DONNÉES..... 175

CHAPITRE VI Méthodologie d'enquête et recueil des données 176

CHAPITRE VII Analyse des données (Le questionnaire) 203

CHAPITRE VIII Analyse des données et discussion (Grille d'observation)..... 261

PARTIE IV : LE DISPOSITIF..... 305

CHAPITRE IX Dispositif de formation des enseignants de FLE 306

CONCLUSION GÉNÉRALE 334

Index 342

Index des notions 343

Index des auteurs 346

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 350

TABLE DES TABLEAUX 375

TABLE DES FIGURES 377

TABLE DES SCHÉMAS 378

Table des matières 379

INTRODUCTION

« On devient professeur selon les modalités extrêmement différentes d'un pays à l'autre. On devient professeur en principe après avoir reçu une formation adéquate » (Cristin, 2011 : 6). Cette affirmation de R. Cristin résume le propos de notre sujet de recherche, lequel porte sur la formation des futurs enseignants, et prend en compte l'ensemble des composantes de leur environnement. Autrement dit, pour être enseignant, il faut suivre une formation spécialisée qui permet le bon exercice du métier dans un contexte donné.

Le Yémen, lieu et contexte où se déroule notre travail de recherche, est un pays arabophone qui se situe à l'extrême sud de la péninsule arabique. L'arabe standard/moderne est à la fois la langue de l'État et la seule langue d'enseignement. L'arabe yéménite, avec toutes ses variétés dialectales, y est en revanche la langue parlée.

Le système éducatif tel que nous le connaissons aujourd'hui, est relativement récent. Il a été créé au début des années 60 après de longues périodes d'ignorance, de maladie et de pauvreté. Pris entre, d'un côté, un système éducatif hérité d'autres pays arabes et, de l'autre, un système éducatif plus moderne, le Yémen est passé par des crises politiques et des coups d'État qui ont remarquablement influencé l'aspect culturel et éducatif du pays.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères en tant que matières principales enseignées à l'école, il a commencé à la fin des années 60 avec l'enseignement de l'anglais. Le choix de l'anglais comme langue qui occupe le statut de première langue étrangère, est le fruit de l'histoire coloniale britannique située au sud du pays, mais il faut aussi ajouter à cela la tendance générale marquant l'ensemble de cette région du monde.

L'enseignement du français en tant que formation universitaire, est venu après la passation de l'accord franco-yéménite en 1991. Un accord dont l'objectif était la création d'un diplôme de français validant le suivi d'un cursus de quatre années, à l'Université de Sanaa.

En 1992, un projet expérimental d'enseignement du français a été lancé dans quelques écoles secondaires de Sanaa. Ce projet s'est diffusé quelques années plus tard, pour atteindre plusieurs villes yéménites. Jusqu'à présent, l'enseignement du français dans les écoles n'est pas stable et le français n'a pas de statut institutionnel clair.

Le français n'est pas obligatoire, mais la présence en cours est obligatoire, tout comme le passage de l'examen final. En revanche, la note en français n'influence pas la moyenne finale. D'ailleurs, cette note n'apparaît même pas sur le relevé de notes final. Cette situation paradoxale a des origines administratives.

Comme nous le verrons, le sujet de notre thèse est en lien avec cet état de fait qui touche les enseignants de FLE exerçant dans les écoles. En effet, ces derniers sont touchés par cette absurdité institutionnelle et administrative et luttent pour avoir un statut de professionnels ayant des droits quant à l'exercice de leur métier, à commencer par le droit à une formation.

Les enseignants travaillent non seulement dans un environnement démotivé et démotivant, mais ils éprouvent aussi des difficultés en matière d'enseignement du français dans les écoles.

Cette situation difficile nous a amené à faire porter notre étude sur la conception d'un dispositif de formation susceptible d'aider les futurs enseignants et les enseignants en exercice, à acquérir de nouvelles compétences. Nous estimons que la mise en place d'une formation des enseignants, centrée sur la professionnalisation, est le seul moyen de donner un aspect légitime au métier, en particulier dans le contexte yéménite, et de renforcer le principe selon lequel les compétences en matière d'enseignement, s'apprennent et s'acquièrent petit à petit, au cours d'une formation.

Pour la réalisation de notre travail de recherche, nous nous sommes fondée sur des sources variées, à savoir des ouvrages, des articles, des dictionnaires, des sites Internet, des documents officiels… . Afin de construire notre partie portant sur le Yémen et l'histoire politique et éducative de ce pays, nous avons dû utiliser de nombreuses sources en ligne compte tenu de la difficulté à trouver des ouvrages ou des articles portant sur ce sujet.

Par ailleurs, il est à souligner que nous avons cité des passages de documents officiels écrits en arabe, que nous avons traduits nous-même en français avant de les intégrer au texte.

Nous tenons également à préciser que dans le texte, l'expression « cité par » indique qu'il s'agit de « citations de seconde main ». Autrement dit, il est question de citations lues dans des ouvrages ou des travaux, faisant eux-mêmes référence à des ouvrages auxquels nous

n'avons pas pu avoir accès car plus édités ou se trouvant sur des sites Internet qui ne fonctionnent plus.

Dans les lignes qui suivent, nous aborderons la structure générale de notre travail, et exposerons le contenu des parties et des chapitres de cette thèse.

Ce travail se compose de quatre grandes parties et de neuf chapitres. À noter que le premier chapitre n'est pas lié à une grande partie. Il porte sur la méthodologie générale de ce travail de recherche. Dans ce chapitre, nous présenterons notre problématique principale et nos hypothèses. Nous aborderons également le cadre théorique de la thèse ainsi que le cadre pratique et les outils d'enquête que nous avons réalisés. Pour dire les choses autrement, il s'agira pour nous, de faire une présentation de la structure d'ensemble de la thèse.

De là, débutera **la première partie** qui portera sur une présentation générale du Yémen, de son histoire politique et sociolinguistique. Nous y présenterons la situation de la France et sa présence au Yémen sous différents plans. Cette partie abordera aussi la politique éducative et le système mis en place qui contrôle le processus éducatif dans son ensemble (depuis l'enseignement jusqu'à l'apprentissage scolaire et universitaire). Cette partie se composera de deux chapitres.

Le premier s'intitule *Cadre sociolinguistique et politiques linguistiques française et yéménite*. Ce chapitre sera donc une étude globale du contexte yéménite. Il s'agira d'une présentation générale de l'histoire ancienne et moderne du Yémen. Nous y traiterons également la question des langues parlées et enseignées, en nous attachant plus particulièrement à la langue française et à son apparition dans le contexte yéménite.

Le deuxième chapitre s'intitule *Le système éducatif et l'enseignement du français au Yémen*. Ce chapitre est dédié à l'étude du système scolaire et universitaire yéménite. Nous expliciterons en détail la philosophie et la politique éducative dans ce pays, en faisant le point sur la politique d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Nous aborderons plus précisément l'enseignement du français dans les écoles secondaires et les universités publiques.

La deuxième grande partie traitera des éléments conceptuels qui dessinent les frontières théoriques de notre travail. Cette partie comportera également deux chapitres. Le premier

s'intitule *La professionnalisation des enseignants*. Il traitera de la professionnalisation des enseignants, une question se trouvant au cœur du débat sur la formation. Dans ce chapitre, nous nous poserons plusieurs questions, à commencer par : qu'entend-on par professionnalisation ? Comment et quand un enseignant devient professionnel ? Quels savoirs théoriques, quelle formation didactique pour les enseignants de langues vivantes ? Quelles représentations cette formation doit-elle modifier ou développer chez l'enseignant? Enfin, nous traiterons dans ce même chapitre, la question des compétences des enseignants et leur construction dans l'action.

Dans le deuxième chapitre intitulé *La formation des enseignants de FLE*, nous discuterons de la professionnalisation des enseignants en abordant la question sous un angle centré davantage sur les enseignants de FLE. Dans un premier temps, nous étudierons la notion de formation dans ses dimensions théorique et pratique. À la suite de quoi, nous discuterons du processus de formation des langues en général, pour arriver à la formation des enseignants de langues au Yémen. Dans ce chapitre, nous verrons également la contextualisation de la formation des enseignants de langues et les paramètres à prendre en compte dans toute contextualisation didactique et pédagogique.

La troisième partie sera la partie pratique. Elle portera sur les enquêtes que nous avons réalisées sur le terrain. Dans cette partie, nous présenterons nos outils d'enquête, leur conception, leur construction et leur mise en œuvre. Nous traiterons aussi les données recueillies, les analyses et des interprétations possibles de ces données. Cette partie se composera de trois chapitres.

Le premier chapitre s'intitule *Méthodologie d'enquête et recueil de données*. Comme son titre l'indique, ce chapitre portera sur une présentation précise et détaillée de la méthodologie que nous avons suivie durant les enquêtes que nous avons faites au Yémen. Dans ce chapitre, nous donnerons des informations permettant l'entrée dans le profil des enquêtes. Nous présenterons les lieux, les publics et les outils utilisés dans ces enquêtes.

Dans le deuxième chapitre qui s'intitule *Analyse des données : le questionnaire*, nous traiterons les questionnaires administrés aux étudiants de 4ème année de licence du Département de français de Taëz ainsi qu'aux enseignants de français exerçant dans certaines écoles secondaires de Taëz. Il s'agira donc de deux questionnaires regroupant différents types de questions : questions ouvertes, fermées et questions à choix multiples.

La démarche adoptée pour l'analyse de données sera une démarche d' « analyse de contenu ». Une démarche quantitative et un recensement statistique seront également présentés, dans le but de soutenir et de compléter les données qualitatives.

Le troisième chapitre s'intitulant *Analyse de données et discussion : la grille d'observation*, portera sur le traitement des données recueillies grâce à notre deuxième outil de recherche, à savoir : la grille d'observation. Comme cela sera explicité, cet outil complémentaire nous a permis d'observer des classes de français dans un certain nombre d'écoles secondaire à Taëz. Notre objectif ici, sera d'observer l'activité enseignante dans son ensemble, de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ, et de repérer des pistes indiquant que les enseignants n'ont pas reçu de formation spécialisée en didactique des langues.

Quant à notre **quatrième et dernière partie**, elle ne comporte qu'un seul chapitre, intitulé *Dispositif de formation des enseignants de FLE*. Ce chapitre est le produit final de notre recherche. Il portera sur la conception d'un dispositif de formation destiné aux enseignants de FLE yéménites exerçant dans les écoles secondaires.

Dans ce chapitre, nous exposerons les différentes étapes par lesquelles notre recherche est passée, afin de concevoir ce dispositif. Nous y présenterons également le lieu et les structures générales de la formation (en matière de ressources humaines et techniques, d'équipements, etc.). Nous proposerons enfin différents contenus théoriques, mais pas seulement, que nous jugeons indispensables à la formation des futurs enseignants de langues.

Nous terminerons cette thèse par une conclusion générale qui reprendra les questions principales posées au sein de l'introduction, et apportera des réponses ou des pistes de réponses. Nous y donnerons aussi une perspective générale et des propositions pour de futurs travaux. La conclusion sera suivie d'une bibliographie des ouvrages variés ayant été utilisés dans notre étude.

Il est à souligner que notre travail de recherche se compose de deux volumes : le premier est dédié au sujet principal de cette thèse, et le deuxième correspond aux annexes. Ce dernier comporte notre corpus et les documents ayant été utilisés tout au long de notre

recherche. À noter également que dans le premier volume (la thèse), le lecteur sera parfois invité à consulter le deuxième volume en se référant au numéro de page indiqué.

En dernier lieu, nous tenons à soulignons qu'étant donné que le français n'est pas notre langue d'origine, il est possible que certains passages ne soient pas d'une totale limpidité stylistique. En effet, la langue arabe, notre langue maternelle, est très éloignée du français. Pour concevoir et rédiger ce travail, nous avons dû apprendre une langue issue d'une culture et suivant une logique complètement différentes de la nôtre. Une difficulté à laquelle il faut ajouter celle découlant du peu de pratique du français dans la société yéménite, totalement arabophone, ce qui a encore freiné notre acquisition de cette langue. D'ailleurs, la difficulté était telle qu'à certains moments, cet exercice d'écriture en langue scientifique, nous a amené à ressentir une sorte de vide, d'incertitude et d'insécurité linguistique.

CHAPITRE I

Méthodologique générale de la recherche

Dans ce premier chapitre, nous présenterons l' « identité générale » de notre travail de recherche, et nous définirons les titres principaux dessinant les frontières de ce dernier.

Au niveau de la présentation, nous aborderons notre problématique sous forme de questions et de sous-questions, ce qui nous permettra d'exposer nos hypothèses et nos objectifs de recherche. Nous montrerons ensuite où nous nous situons tout en présentant le cadre conceptuel ainsi que les outils de recherche dont nous nous sommes servie.

1.1. Les origines du sujet de recherche

L'origine de notre sujet remonte à notre travail de Master1, soutenu en 2008 à l'UFC, qui portait sur les enjeux du discours spécialisé en didactique dans la formation des enseignants de FLE.

Par la suite, nous avons voulu orienter davantage nos recherches sur les pratiques de la formation des enseignants. Nous avons donc travaillé, dans le cadre de notre Master 2 à l'UFC, sur la professionnalisation des enseignants yéménites de FLE. Il s'agissait en réalité d'une étude globale portant sur la formation initiale des enseignants de FLE exerçant dans les écoles secondaires de Taëz, et non pas d'une étude visant une perspective de formation opérationnelle.

En revanche, dans le cadre de notre doctorat, nous avons voulu continuer sur la même lancée et poursuivre notre étude sur la formation des enseignants de FLE au Yémen, mais cette fois-ci, en réalisant une analyse approfondie des contextes sociaux, culturels, éducatifs et institutionnels de formation.

Le choix de ce sujet de recherche, a donc été motivé par deux axes d'intérêt : l'un de nature personnelle, et l'autre de nature scientifique et professionnelle, comme nous allons le découvrir à présent.

1.1.1. Un intérêt personnel

La problématique que nous avons décidé d'aborder, s'est construite à partir de notre expérience d'enseignante au sein du Département de français de Taëz[1], mais aussi d'ex-étudiante de FLE ayant effectué son Master au sein de l'Université de Franche-Comté. Enfin, c'est aussi notre expérience de chercheur en tant que doctorante qui nous a permis de faire un certain nombre de constats, relatifs à l'enseignement du français et au domaine de la didactique du français en général.

En effet, notre modeste expérience de l'enseignement du français, nous a permis de nous rendre compte des difficultés du métier d'enseignant à l'université. Durant notre formation initiale (licence de langue et de littérature française), nous n'avons pas abordé de questions liées directement à l'enseignement du FLE. Certes, un module de didactique de FLE et un autre de linguistique ont été dispensés durant la dernière année de licence, mais ces derniers abordaient des sujets très généraux et différents courants propres à ces deux disciplines. Les étudiants, y compris nous-même, éprouvaient donc des difficultés non seulement d'appropriation des savoirs, mais aussi des difficultés d'ordre linguistique. En effet, il était difficile d'apprendre et de comprendre tous ces termes nouveaux, et toutes ces notions totalement abstraites.

Au final, nous avons pris conscience que les diplômés sortaient de ce cursus, sans aucune formation pratique, ni compréhension ou maîtrise théorique. De là, placés sur le terrain, les diplômés n'ont d'autres ressources que le souvenir des pratiques de leurs anciens professeurs. À titre particulier, nous avons donc suivi les mêmes pas que nos professeurs et avons abordé les mêmes sujets dans le même ordre, sans même comprendre pourquoi il convenait d'enseigner de cette façon.

Après deux ans d'enseignement du français à l'Université de Taëz[2], nous avons postulé pour le Master en France et nous avons choisi l'Université de Franche-Comté pour faire nos études supérieures. Durant notre Master, nous avons commencé notre deuxième phase de réflexion sur la question de l'enseignement de FLE. Au sein du Master (Appropriation du français langue non maternelle), nous avons « fait la connaissance » de la didactique en

[1] Nous y avions d'ailleurs fait notre formation initiale en 2004.

[2] Il est à noter que nous avons été recrutée, par concours, pour le poste d'assistant au Département de français de Taëz. Ce poste est destiné aux nouveaux diplômés du département.

tant que discipline traitant tout ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues. Il faut préciser que, cette discipline étant nouvelle, nous avons dû travailler en complète autonomie pour maîtriser les bases dans ce domaine[1].

Durant cette période, nous avons mis nos pratiques précédentes d'enseignement du français en cause. Nous avons compris qu'avant d'enseigner, il fallait comprendre le processus de l'enseignement de manière scientifique. Nous avons également compris qu'il convient de contextualiser l'enseignement, de comprendre le processus d'apprentissage, de faire des choix de méthodes et de méthodologies et enfin, de comprendre le pourquoi de ces choix. Pour dire les choses autrement, nous avons pris conscience du fait que l'évidence n'est pas une réalité partagée et que l'enseignant doit être formé à son métier.

Dans le cadre du master puis du doctorat, nous avons beaucoup appris sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, et c'est ce que nous voulons transmettre aux enseignants moins formés. De là nous est venue l'idée de construire un dispositif aidant les futurs enseignants à mieux comprendre leurs métier pour mieux l'exercer.

Il est à noter que tout au long de ce travail de recherche, nous avons essayé de nous construire en tant que formatrice. Il a donc constitué un travail d'autoformation dans le domaine de la formation des enseignants des langues. Nous nous sommes posé un certain nombre de questions qui nous poussaient à trouver des réponses :

Qu'est-ce que signifie d'être formateur? Faut-il des connaissances ou des compétences particulières? La formation diffère-t-elle beaucoup de l'enseignement? Est-ce que nous pourrions vraiment aider les futurs enseignants et les enseignants à mieux exercer leur métier ?

Ces questions et d'autres encore, nous préoccupaient et nous préoccupent toujours. Nous pensons que seule l'expérience pratique pourrait porter des éléments de réponses à ces questions.

[1] À noter que le programme de Master n'aborde pas forcément les sujets de base en matière de didactique des langues et de linguistique. Les étudiants doivent donc avoir une base plus ou moins solide afin de suivre et de comprendre les cours. Étant donné que nous n'avions pas les connaissances de base dans ces domaines, nous avons dû faire plus d'efforts et travailler davantage en autonomie (lire sur des sujets variés et pas seulement les sujets des cours).

1.1.2. Un intérêt scientifique et professionnel

S'ajoutant aux motivations d'ordre personnel, des motivations d'ordre scientifique ont également appuyé notre choix de cette thématique. En effet, des objectifs professionnels et scientifiques nous ont poussée à réaliser ce travail de recherche, à commencer par la volonté d'améliorer notre carrière par l'obtention d'un diplôme de doctorat.

Ce diplôme nous permettra d'améliorer notre statut académique au Yémen. En effet, être enseignant à l'université est l'un des métiers les plus appréciés et les plus avantageux dans la société yéménite surtout pour les femmes[1].

Sur le plan scientifique, nous nous sommes intéressée, d'une part, à chercher ce que pouvait apporter l'étude du contexte yéménite et l'ensemble de ses composantes, d'autre part, à ce que représentait l'étude de l'enseignement du français en tant que langue étrangère, dans le domaine de la didactique des langues, et notamment, dans celui de la formation des enseignants de FLE.

Cette double thématique a été renforcée par le fait qu'il n'existe, à notre connaissance, aucune étude réalisée dans le contexte yéménite, concernant ces sujets de recherche. Il existe, bien évidemment, des études générales portant sur la situation de l'enseignement et de l'apprentissage de français au Yémen, mais aucune portant spécifiquement sur la construction de la formation des enseignants de FLE. C'est donc cette indigence de recherches sérieuses sur ce sujet qui nous a poussée à essayer de combler le vide constaté.

1.2. La problématique de recherche

Il est à noter tout d'abord que ce travail de recherche se déroule dans le contexte yéménite et plus particulièrement dans la ville de Taëz. Cette capitale culturelle est située à 250 km[2] de Sanaa, la capitale politique. On lui donne cette appellation parce que la majorité des personnes cultivés, des intellectuels et des auteurs sont originaires de cette ville. Quant aux enquêtes, elles se sont déroulées au sein du département de français de la faculté des Lettres, à l'Université de Taëz.

[1] Le Yémen est un pays conservateur où les choix professionnels sont parfois restreints pour les femmes.

Comme nous l'avons déjà souligné, notre répertoire didactique n'était pas très riche et il fallait nous construire un savoir afin de pouvoir entrer dans le domaine et construire notre propre objet de recherche en nous fondant sur une base théorique pertinente.

À partir de nos observations, nous avons pu formuler des questions énonçant notre problématique, portant sur la question générale de la formation des enseignants de langues, et plus particulièrement sur la formation des enseignants yéménites de FLE.

- Quelle formation professionnelle pour les enseignants de FLE exerçant dans les lycées yéménites ?
- Quelles compétences professionnelles sont exigées de la part des enseignants de FLE en général, et des enseignants yéménites en particulier ?
- Quelle définition donner à la notion de « compétence professionnelle » ?

Ces trois questions nous orientent vers la question de la contextualisation. En effet, notre réflexion est dirigée vers la recherche « de la plus grande adéquation des outils, de l'intelligence maximale dans le traitement des situations dans leur complexité. » (Martinez, 2011 : 33) C'est en fait ce qui constitue l'essentiel de la contextualisation.

De là, nous nous sommes posée d'autres questions d'ordre contextuel auxquelles nous essayerons de répondre à la lumière des données obtenues à partir de l'étude théorique et de l'analyse pratique des données recueillies lors de notre enquête :

- Quel dispositif de formation est-il « compatible » avec le contexte d'apprentissage des futurs enseignants de FLE yéménites ?
- Quels sont les apports socioculturels, éducatifs, institutionnels pouvant influencer un dispositif de formation des enseignants de langues ?
- Y a-t-il des traits communs dans la didactique des langues qui peuvent être appliqués à tous les contextes ?
- Quelle contextualisation peut-on réaliser pour concevoir un dispositif de formation des enseignants de FLE ?

Dans les parties qui suivent, nous allons essayer de répondre à ces questions mais aussi à d'autres qui sont apparues au cours du travail, tout en nous fondant sur une littérature riche et variée touchant différents champs disciplinaires. Il faut ici souligner le fait que, pour répondre à ces questions, nous avons effectué des enquêtes sur le terrain et confronté les données recueillies avec les hypothèses et les théories traitées.

Ainsi, notre problématique se construit autour de trois axes :

1. **Une étude contextuelle**, elle-même constituée de plusieurs études :
   - Une étude socioculturelle des langues parlées et leur statut respectif dans la société ;
   - Une étude du contexte éducatif yéménite ;
   - Une étude de l'environnement de l'enquête réalisée au Yémen ;
   - Une étude didactique de l'enseignement et de l'apprentissage du français et de la formation des enseignants au Yémen.
2. **Une étude conceptuelle** portant sur les concepts et les notions centrales dans notre sujet, ainsi que les théories, les études et les recherches tournant autour de la question de la formation des enseignants de FLE.
3. **Un travail d'ingénierie de formation** touchant la concrétisation des réflexions faites tout au long de ce travail et portant sur les résultats obtenus dans les enquêtes menées sur le terrain.

L'articulation de ces trois axes constitue l'enjeu de notre travail que l'on peut qualifier de travail de contextualisation prenant en compte toutes les composantes et toutes les variables du domaine dans lequel nous avons réalisé notre étude.

1.2.1. Difficultés propres au sujet de recherche

Il existe un certain nombre de difficultés auxquelles nous avons été confrontée dans la construction de notre sujet de recherche.

L'une de ces difficultés correspond au statut du français en tant que deuxième langue étrangère au Yémen. En effet, nous attribuons ce statut de deuxième langue étrangère du fait qu'elle est la langue étrangère la plus enseignée dans les écoles publiques et privées, mais aussi dans le secteur privé (instituts des langues étrangères, centres culturels, …) après l'anglais.

Or, malgré ce statut de deuxième langue, une grande difficulté réside dans le fait que, pour les Yéménites, se pose la question de l'utilité du français dans leur vie quotidienne. Se posent donc des questions auxquelles il est difficile de trouver des réponses pertinentes : pourquoi le français est-il enseigné dans un pays comme le Yémen ? Quelle est son utilité ? Pourquoi soutenir l'enseignement de cette langue ?

Plus une langue étrangère acquiert un statut « favorable » dans une société donnée, plus son enseignement sera généralisé, et plus il sera facile de proposer des tentatives d'amélioration et d'innovation touchant son enseignement, son apprentissage, mais aussi son intégration dans les activités socioculturelles et économiques.

Au Yémen, le statut instable de l'enseignement du français dans quelques écoles secondaires, constitue autant de contraintes qui freinent les efforts faits à cet égard.

De ce fait, nous trouvons nécessaire de repenser l'enseignement des langues, en l'occurrence le français, en fonction des défis imposés :

- Créer des réponses créatives à certains problèmes imposés.
- Encourager la coopération internationale (nouveaux accords, profits mutuels, projets, …).
- Relancer le dialogue avec les décideurs (yéménites et français) en matière d'enseignement et d'apprentissage du français au Yémen, et chercher d'autres voies susceptibles de favoriser l'enseignement du français dans toutes les écoles.

En effet, notre projet se pense également comme une entrée légitime pour comprendre le statut réel de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Yémen dans sa globalité, sa réalité et sa complexité.

1.3. Les hypothèses de recherche

Les hypothèses que nous ferons dans le cadre de ce travail, varieront entre questions à poser ou réponses à apporter à un certain nombre de questions.

Nos critères pour formuler des hypothèses s'inspireront de notre problématique, de nos expériences (en tant qu'étudiante, enseignante et chercheure) et enfin des différentes études dans le domaine de la didactique des langues et de la formation des enseignants.

Notre première hypothèse porte sur le fait que la formation spécialisée en didactique des langues est presque inexistante. En conséquence, il n'existe pas de référentiel de compétences professionnelles. Autrement dit, les enseignants de FLE yéménites exerçant dans les écoles yéménites ne sont pas formés à l'exercice du métier d'enseignant de FLE.

Cette problématique nous pousse à revoir les formations initiales proposées au sein des départements de français dans les universités yéménites, et plus particulièrement celle dispensée au Département de français de Taëz. Nous supposons en effet que ces formations initiales sont générales (formation en langue, littérature et culture françaises) mais inadaptées et pas en adéquation avec l'objectif premier qui est de former des enseignants de FLE.

Notre deuxième hypothèse porte sur le fait que les enseignants de français exerçant dans les lycées yéménites, éprouvent des difficultés linguistiques et pédagogiques faute de formation spécialisée. Cette hypothèse rejoint la première, mais elle va au-delà car nous estimons que, faute de formation, les pratiques enseignantes mises en place sont répétées, et non pertinentes à toutes les situations. En effet, les enseignants répètent les mêmes activités tous les ans de la même façon, ils utilisent un manuel peu adapté à leur contexte et ne réfléchissent pas à leurs pratiques.

De plus, il y a une ignorance des techniques d'enseignements, que ce soit en matière de gestion des classes, de gestion du temps, de pédagogie des grands groupes, de pédagogie différenciée, de préparation du cours, d'adaptation et encore d'innovations au niveau des matériels et supports d'enseignement.

Quant à **notre troisième hypothèse**, elle tient en l'idée qu'il serait difficile d'intégrer un dispositif de formation au sein de la formation initiale pour les raisons suivantes :

- La majorité des étudiants yéménites ne connaissent pas du tout le français. Les premiers contacts avec la langue se font donc à l'université ;
- La pratique de la langue est restreinte et limitée en salle de classe, ce qui complexifie l'appropriation de la langue ;
- Les étudiants ne sont pas exposés à la langue (il n'y a pas de séjours linguistiques dans des pays francophones, ni beaucoup de touristes français, …) ;
- La formation initiale proposée par les départements de français est relativement lourde. Les étudiants doivent apprendre la langue tout en acquérant des savoirs non linguistiques (littérature, civilisation, …).

Pour toutes ces raisons, les étudiants ont toujours un niveau linguistique faible. Raison pour laquelle il vaudrait mieux consacrer les quatre ans de cursus à l'apprentissage de la langue.

1.4. Les objectifs de la recherche

Notre projet de recherche se donne pour objectif premier la formation professionnelle des enseignants de FLE exerçant dans les écoles secondaires. Cet objectif nous oblige à concevoir un dispositif de formation pertinent et approprié au contexte yéménite. Nous visons par ce dispositif, la formation des « enseignants professionnels ». Autrement dit, la question est de former des enseignants capables de réfléchir, et aptes à évaluer leurs pratiques enseignantes afin de les réajuster en fonction de leurs besoins et des besoins de leurs élèves. Pour ce faire, nous voudrions aider les futurs enseignants à être plus créatifs et plus autonomes.

La conception d'un dispositif nous conduit à celle d'un référentiel de compétences professionnelles destiné aux futurs enseignants de FLE. De là, se profile notre deuxième objectif qui est d'établir un cadre général d'un référentiel de compétences susceptible d'aider à la formation des enseignants. Il est à noter qu'il s'agira ici d'un cadre général de référentiel et non d'un référentiel « tout fait », totalement étudié et structuré car la

construction d'un tel référentiel nécessite une étude profonde et ponctuée et nous ne disposons pas du temps nécessaire pour le réaliser.

Pour notre dernier objectif, nous proposerons une vision à longue terme, plus globalisante, portant sur l'évolution du système éducatif en matière d'enseignement des langues étrangères. Il est vrai que « les systèmes éducatifs sont extrêmement 'chargés' socialement, idéologiquement, politiquement par l'Histoire… » (Cristin, *op. cit.,* 2011 : 4,5). Il ne sera donc pas question, dans le cadre de cette recherche, de changer un ou plusieurs éléments constitutifs du système éducatif qui est lourd et complexe.

En revanche, nous pouvons nous donner comme objectif de sensibiliser les responsables de l'éducation et les décideurs politiques, sur l'importance de l'enseignement des langues étrangères.

En deuxième lieu, nous nous intéressons à l'amélioration du processus d'apprentissage dans le contexte yéménite et pour ce faire, avancerons plusieurs propositions d'innovation méthodologique, mais aussi de nouveaux dispositifs didactiques, de nouveaux matériels didactiques, et enfin de nouvelles méthodes et contenus pour l'enseignement du FLE.

1.5. Champs disciplinaires de la recherche

Le domaine de la formation des enseignants de langues est large au sens où il fait appel à plusieurs disciplines, à savoir : la didactique, la linguistique, la psychologie, la sociologie, etc. Autrement dit, la formation des enseignants de langues s'inspire et trouve son moteur à la fois dans les sciences du langage et dans les sciences de l'éducation.

De ce fait, l'approche que nous adopterons sera une approche pluridisciplinaire qui s'articulera autour de ces deux grands champs disciplinaires. D'ailleurs, notre travail s'inscrit dans le domaine des sciences du langage tandis que l'objet de notre recherche porte sur les enseignants de « langues ». En cela, les sciences du langage constituent, pour nous, un objet primordial dans la formation des enseignants de langues.

Par ailleurs, les apports des sciences de l'éducation et de l'ingénierie de la formation ont permis le développement du métier d'enseignant et ont alimenté la réflexion sur l'action de la formation et l'évaluation des compétences (Roegier 2003, Le Boterf 1998). En effet, les

sciences de l'éducation proposent un cadre théorique très riche sur l'acte pédagogique, l'enseignant et la formation de ce dernier.

Notre fil conducteur dans le choix du cadre théorique, s'inspire donc des notions clés relatives à notre sujet de recherche, à savoir : la « professionnalisation », la « compétence professionnelle », la « formation », la « contextualisation », le « dispositif » … . En effet, ce sont des notions autours desquelles se construira notre recherche. Nous nous inspirerons également des entrées, des idées et des études qui portent sur ces domaines afin d'alimenter notre construction théorique et par la suite, alimenter notre argumentation.

1.6. Outils de recherche

En ce qui concerne les choix méthodologiques, cette étude mettra, de manière globale, l'accent sur une approche analytique. Autrement dit, il s'agira d'effectuer une approche basée pour l'essentiel, sur l'analyse de contenu.

Pour ce faire, nous nous servirons de deux outils les plus utilisés dans la recherche, au niveau de la didactique des langues : le questionnaire et la grille d'observation.

Le choix de ces outils se justifie par le fait que nous les maîtrisons bien (car nous les avons déjà utilisés dans le cadre de nos précédents travaux de recherche), et qu'en outre, les résultats obtenus grâce à ces outils, ont permis de vérifier leur pertinence et leur faisabilité. N'oublions pas que dans le contexte yéménite, la faisabilité des enquêtes est un facteur à prendre en compte, car il n'est pas toujours facile d'accéder au terrain pour le recueil des données, l'expérimentation et l'intervention pendant toute la durée nécessaire à la recherche.

Le questionnaire a donc été le moyen le plus accessible et le plus facile à gérer dans ce contexte. Pour l'analyse des questionnaires, nous nous sommes fondée sur une approche à la fois quantitative et qualitative, car la combinaison de ces deux approches contribue à obtenir des résultats plus précis et plus complets.

L'utilisation de cet outil avait pour objectif de collecter des informations sur les enquêtés, sur leurs parcours scolaire et universitaire. Mais au-delà, notre visée était surtout de

confronter les résultats et les informations recueillis grâce aux questionnaires, avec nos hypothèses de départ.

Il nous a paru indispensable, malgré la difficulté d'accès à certaines écoles, de compléter les données recueillies par les questionnaires, par un outil qui est la grille d'observation de classes. Cette grille a été utilisée dans les classes de français que nous avons choisies pour la réalisation de cette enquête. L'observation directe des classes de français dans les écoles secondaires a permis, entre autres choses, d'étudier les caractéristiques de la classe de français (dimensions temporelles, spatiales, interactionnelles, …).

Cela a également permis d'étudier les pratiques enseignantes, de repérer les difficultés éventuelles rencontrées par les enseignants et les élèves, et de confronter ce qui était observé avec ce que les enseignants avaient affirmé dans les questionnaires. L'observation de classe nous a enfin permis de connaître les matériels, les techniques et les stratégies utilisés en classe.

Le recueil de données par le biais de questionnaire et par la création de grille d'observation, a été complété par les notes de terrains ainsi que par la lecture de documents que nous décrirons en détail au sein de notre partie pratique (cf. *infra,* p.174).

Il est à noter que dans beaucoup de recherches portant sur le domaine des sciences du langage ou des sciences de l'éducation, l'entretien directif ou semi-directif est utilisé en tant qu'outil efficace et rentable en matière d'information. Cependant, dans notre cas, il était difficile de gérer ce genre d'outil car, durant notre Master, nous avons constaté que cet outil n'était pas très efficace du fait que les interviewés[1] étaient trop discrets et qu'ils parlaient trop brièvement, car cela les gênait d'être enregistrés.

Ajouté à cela que la situation politique du pays à l'époque de nos enquêtes[2], a complexifié les démarches et rendu les individus plus prudents et plus réservés. Au point que les directions des écoles interdisaient les entretiens avec les enseignants. De plus, il était presque impossible de rencontrer les enseignants en dehors des écoles à cause de la situation dangereuse du pays.

[1] Il s'agissait des enseignants de français exerçant dans les écoles secondaires.

[2] Nous détaillerons ce point sur la situation politique du pays dans le deuxième chapitre (cf. *infra*, p.32).

Nous arrivons enfin à la description de nos échantillons d'enquête. Notre premier échantillon sera constitué de trente-quatre étudiants de 4ème année de licence, inscrits au Département de français de l'Université de Taëz. Il s'agit de jeunes yéménites ayant entre 22 et 28 ans. Leur langue maternelle est l'arabe yéménite et la majorité d'entre eux n'a pas appris le français à l'école.

Notre deuxième public sera composé de seize enseignants de FLE exerçant dans les écoles secondaires à Taëz. Ils sont tous diplômés du Département de français de Taëz et âgés de 25 à 37 ans. Leur langue maternelle est également l'arabe yéménite et, comme nous le verrons, leurs expériences en matière d'enseignement du français sont assez différentes.

1.7. Conclusion

Nous constatons à la lecture de ce premier chapitre de présentation générale, que notre perspective globale relève de la « recherche-action ». Il va de soi que, vu la complexité du sujet, nous n'irons pas au bout de cette recherche-action, qui n'est pas à proprement parler le sujet de ce travail de thèse.

Mais il convient de garder à l'esprit, que celle-ci s'inscrit dans une perspective générale. En effet, nous allons tenter de concevoir un dispositif susceptible de réaliser cet objectif : améliorer la formation des futurs enseignants de FLE, notamment ceux originaires du Yémen.

Pour ce faire, il nous faudra mettre en application puis analyser les résultats obtenus lors de nos enquêtes et de nos recherches (objectifs atteints, réactions des acteurs, rentabilité de la formation, etc.). Le schéma[1] ci-dessous résume les différentes démarches constituant cette approche de « recherche-action » :

[1] Traduit de l'anglais.

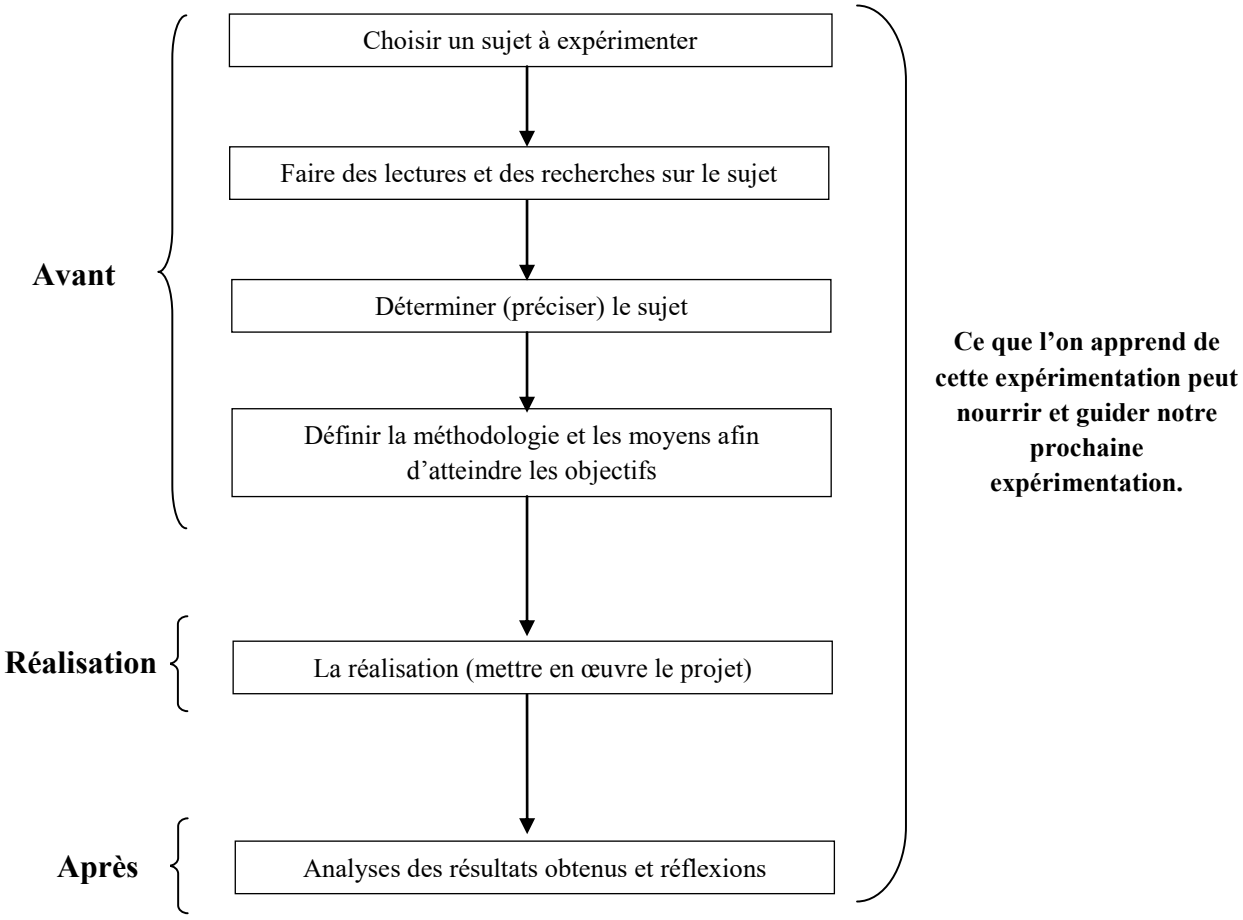

Schéma 1 : Schéma montrant les différentes phases d'une recherche-action (Scrivener, 2009 : 379)

PARTIE I :
ÉLÉMENTS CONTEXTUELS ET SYSTÈME ÉDUCATIF AU YÉMEN

CHAPITRE II

Cadre sociolinguistique et politique linguistique française et yéménite

Comprendre une recherche implique de comprendre, d'abord, le contexte (macro et micro) auquel elle s'intègre. Autrement dit, comprendre le contexte dans sa multi-dimensionnalité : contexte institutionnel, académique, national, culturel, éducatif, sociologique, historique…

Ce chapitre est donc une étude large du contexte yéménite. Il s'agit d'une présentation historique, géo-linguistique et sociolinguistique du contexte dans lequel notre sujet est ancré. Nous commencerons par donner un aperçu de l'histoire ancienne et moderne du Yémen. Nous discuterons également la politique linguistique yéménite et les langues parlées et apprises.

Dans un deuxième point, nous aborderons la présence des Français et de la langue française dans la société yéménite et sur différents plans social, politique et culturel.

Il est nécessaire de signaler que la visée principale de cette partie de notre thèse n'est pas d'aborder l'histoire yéménite en tant que telle, mais d'exposer, voire d'examiner, l'entourage et/ou les conditions qui ont fait émerger un certain nombre de pratiques sociales et éducatives (le sujet de notre étude) marquant la société yéménite actuelle. Car il est devenu évident « qu'une pratique sociale ne pouvait jamais s'étudier de façon intelligente sans utiliser des données historiques » (Goffman, 1983 : 198).

En outre, aborder l'histoire, c'est également un moyen d'étudier les liens entre individus (acteurs de l'éducation) et systèmes sociaux dont le système éducatif fait partie. Il serait donc intéressant, pour nous, de comprendre les effets et les apports d'un système éducatif « hérité », d'une part, et d'autre part, de comprendre les représentations des acteurs et les changements éventuels vis-à-vis à ce système.

2.1. L'histoire du Yémen : présentation générale

Pour étudier une situation donnée, ou bien un problème dans une situation donnée, il faut l'aborder dans l'ensemble de ses déterminations linguistiques, sociologiques, culturelles, politiques et historiques.

Dans cette partie, nous abordons donc l'histoire du Yémen non seulement pour comprendre les origines de(s) civilisation(s) de cette partie de la péninsule arabique, mais

aussi et surtout afin de comprendre la situation actuelle et les politiques adoptées dans ce pays.

Il est à noter que, pour la construction de cette partie historique du Yémen, nous nous appuierons sur des sources variées à savoir : des ouvrages (comme *Le Yémen à travers l'Histoire* de Sharaf Alddine, Ahmed), des sites internet (comme le site Internet du Président Saleh et le site du Centre National des Informations) et notre propre connaissance sur l'histoire de notre pays.

Le Yémen, connu autrefois sous le nom d'*Arabie heureuse*, serait, selon de très longues et profondes recherches de l'histoire arabe et islamique menées par quelques historiens et cheikhs musulmans tels que l'Imam Al-Mobarakfori, le berceau du peuple arabe. Suite à l'effondrement du fameux barrage de *Mareb*, plusieurs tribus yéménites ont été contraintes de quitter leur terre afin de chercher d'autres terres habitables. Ainsi, elles se sont réparties dans le monde arabe d'ouest en est.

L'Arabie heureuse occupe une place importante depuis fort longtemps, non seulement dans cette région, mais aussi dans le monde entier grâce à sa position stratégique et son contrôle de la route des épices et du commerce du café. Par ailleurs, elle possède le détroit de *Bab el-Mandeb* qui sépare la Mer Rouge de l'Océan Indien. Ce mouvement commercial et politique a fait du Yémen un carrefour où se rencontrent les différentes cultures ainsi que les différentes langues que nous aurons l'occasion d'aborder plus loin dans notre travail (cf. *infra*, p. 33).

L'histoire du Yémen est très riche et très longue car celui-ci fait partie des grandes civilisations sur terre. Nous aborderons ce point sous deux périodes principales :

- *Avant les révolutions* : Les royaumes se sont succédés dans cette région de la péninsule arabique jusqu'à l'arrivée des Turcs « Ottomans » au nord et des Britanniques au sud en 1839. Depuis ce temps-là, le Yémen a vécu dans un état de division, surtout après la signature d'un accord entre les Ottomans et les Britanniques, en 1904, qui détermine les frontières de l'autorité de chacune des parties. Suite à sa défaite lors de la Première Guerre mondiale en 1918, l'empire Ottoman s'est retiré de la partie nord du Yémen, la laissant entre les mains de l'Imam *Yahya Ben Hamid Addine*, qui, à son tour, a signé un accord avec les Britanniques reconnaissant leur présence et leur autorité sur le sud du Yémen.

Ainsi, le Yémen, divisé en deux parties, a plongé dans une longue période d'ignorance et de conflits qui ont détruit le pays à tous les niveaux.

Le nord du Yémen, pendant la gouvernance de l'Imam *Yahya Ben Hamid Addine* et puis celle de son fils *Ahmed*, était appelée le Royaume Mutawakkilite du Yémen et était de tradition musulmane. L'Imam a enfermé cette partie du pays. Il interdisait aux gens d'y entrer ou d'en sortir. Il a donc privé le Yémen de tout contact avec le reste du monde, poussé par la crainte que ses habitants ne soient influencés par les autres pays civilisés et se révoltent quant à leur situation misérable ou encore revendiquent leur liberté. Cette partie est par conséquent restée sous-développée et hermétique à toute influence étrangère.

Des révolutionnaires sont tout de même parvenus à rester en contact avec leurs compatriotes du sud et ont réussi à planifier une révolution contre, d'une part, cette autorité jugée injuste et sévère de l'Imam au nord, et d'autre part, contre la colonisation britannique au sud. En 1962, la révolution yéménite a été déclarée avec l'appui de l'Égypte présidé par les nassériens. Ainsi, *la République Arabe du Yémen* a été officiellement proclamée avec, pour capitale, la ville de Sanaa.

Le sud du Yémen a été dominé par les Britanniques jusqu'en 1963, date de la révolution du Yémen du sud. Cependant, ce n'est qu'en 1967 que les Anglais ont définitivement quitté le Yémen après des combats acharnés et qu'a été proclamée la *République démocratique populaire du Yémen* avec Aden pour capitale.

Dans cette partie sud du Yémen, la situation était moins difficile qu'au nord : l'Angleterre a essayé de transposer son régime et de l'appliquer au système administratif, politique et même culturel du Yémen. C'était en réalité une tentative de donner une nouvelle identité au peuple et au pays, permettant aux Yéménites du sud d'améliorer, entre autres, leur système scolaire, calqué sur le modèle anglais. La pratique de l'anglais s'est ainsi développée en raison des multiples contacts avec les Anglais, aussi bien dans la vie administrative que dans la vie quotidienne. C'est de cette période que l'anglais doit sa position de langue étrangère la plus parlée dans le Yémen actuel. Il est à noter que la colonisation porte toujours une sorte d'influence surtout culturelle. C'est pourquoi, nous semble-t-il, le français avait et a toujours un statut de langue lointaine des esprits des Yéménites.

- *Après les révolutions* : c'est à partir de ces dates (1962 et 1967) que commence véritablement l'histoire moderne du Yémen. Ce dernier a connu une période très difficile à cause des coups d'État militaires lancés par des tribus jugées fidèles à l'*Imam Ahmad* d'une part, et du conflit militaire et politique entre les forces qui ont soutenu la révolution et les républicains et qui ont envoyé des troupes pour lutter au Yémen d'autre part. Le Yémen a connu cependant une sorte de stabilité surtout politique depuis l'arrivée au pouvoir de *Ali Abdullah SALEH* en 1978.

Cependant, le Yémen est resté divisé en deux parties complètement indépendantes l'une de l'autre. Au nord, *la République Arabe du Yémen* a été officiellement proclamée et avait comme capitale la ville de Sanaa. Au sud, la *République démocratique et populaire du Yémen* dont la capitale est Aden. Il est à noter que c'est dans cette partie sud du Yémen que l'on a instauré le seul régime marxiste de la péninsule arabique soutenu par l'ex-Union Soviétique et qui a gouverné jusqu'en 1990, date de la réunification.

Ainsi, l'événement le plus important dans l'histoire moderne du Yémen est l'unité yéménite, déclarée le 22 mai 1990 ; Sanaa en tant que capitale politique et Aden capitale économique. *Ali Abdullah SALEH* était le président de la nouvelle république : *la République du Yémen*.

La nouvelle république a adopté une nouvelle formule qui a permis le développement du pluralisme partisan et la mise en place d'institutions démocratiques. Parallèlement, les élites politiques des « ex-Yémens » ont cherché un équilibre assurant leur propre survie dans le cadre de cette république, en construisant le Congrès Populaire Général (CPG), le parti politique au pouvoir, et le Parti Socialiste Yéménite (PSY) dissout en 1997 et remplacé par le parti des islamistes : le Rassemblement Yéménite pour la Réforme (RYR) (Poirier, 2008 : 4).

2.1.1. La République du Yémen : le Yémen unifié

La République du Yémen est un pays arabophone, où l'Islam est religion officielle, 99% de la population y est musulmane. Il a longtemps existé une forte communauté juive au Yémen, mais elle a émigré en masse peu après la création d'Israël, en 1948. La religion joue

un rôle particulier car, d'après l'article numéro (3) de la constitution yéménite, *« la charia, loi, islamique est la source de toutes les lois ».*[1]

Le Yémen est situé à l'extrême sud de la péninsule arabique, sud-ouest de l'Asie. Elle est bordée au nord par l'Arabie Saoudite, au sud par l'Océan Indien, à l'est par le Sultanat Oman et à l'ouest par la Mer Rouge, et constitué administrativement de 21 gouvernorats :

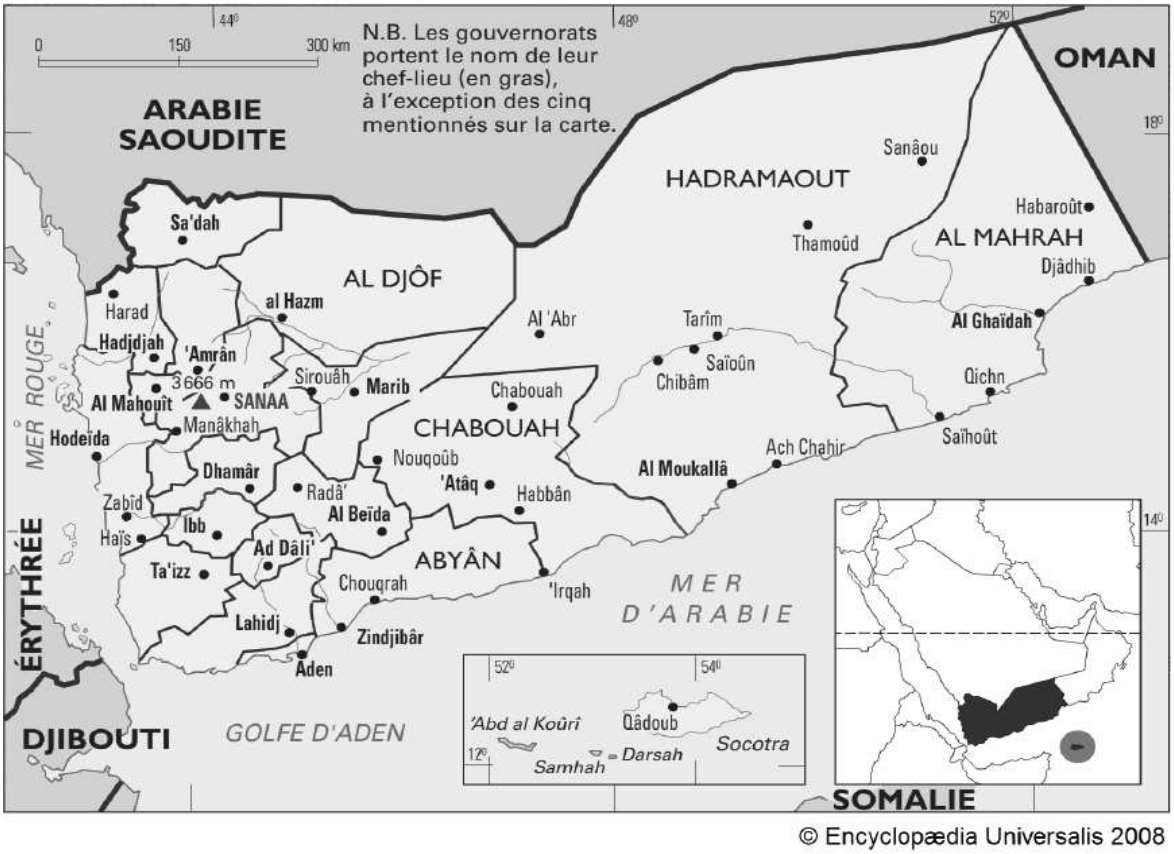

Figure 1 : Carte du Yémen[2]

Sa superficie totale est de 528 000 km^2 (Belzacq, Miotto et *al.*, 2009 : 127). Le Yémen compte en 2010 une population de 23 154 000 habitants (Ministère de la Planification et de la Coopération Internationale, 2011).

Le taux de 50,99% représente la population masculine (10.036.953), c'est-à-dire que la population yéménite est quasiment équilibrée avec un pourcentage de 49,01% de

[1] "الشريعة الإسلامية مصدر جميع التشريعات"
http://www.yemen.gov.ye/portal/Default.aspx?tabid=2618

[2] http://www.universalis-edu.com/atlas/moyen_orient/yemen/

population féminine (9.648.208)[1].

Le taux de croissance démographique très élevé en raison de la hausse de reproduction a abouti à une augmentation remarquable des moins de 15 ans (50% de la population totale), ce qui indique que la société yéménite est encore jeune. Notons que, d'après les études menées en 1994 par le Centre National des Informations[2], ce ratio est élevé selon les normes internationales (30-35%).

2.1.2. Le Yémen moderne : la révolution pacifique des jeunes

Des larges manifestations en colère balaient le Yémen depuis mi-janvier 2011, en contestant le régime et le président Saleh qui est au pouvoir depuis trente-quatre ans.

Inspirées des révolutions de la Tunisie et de l'Égypte des dizaines de milliers de yéménites sont descendus dans les rues appelant à la fin du régime tyrannique, de l'injustice sociale, de la pauvreté, de l'ignorance et de la corruption et exigeant la réforme et la construction d'un « État civil » loin du régime militaire.

Les jeunes, les femmes, les hommes et les enfants se réunissaient tous dans les places du « changement » et de la « liberté » dans tout le Yémen pour le même objectif : « la chute du régime ».

Aujourd'hui, la révolution de la rue s'est déplacée dans toutes les institutions du pays (hôpitaux, ministères, écoles, universités, etc.) dans le but de se battre contre la corruption administrative et financière.

De plus, le pays est plongé, d'une part, dans le chao et l'insécurité (rebelles partout, fermeture des universités et des écoles, …), d'autre part, il a souffert et souffre toujours d'une crise économique sans précédent (pas d'eau, d'électricité, de pétrole, de transport, prix triplés, etc.).

[1] http://www.presidentsaleh.gov.ye/shownews.php?lng=ar&act=newsctgryview&_newsctgry=8

[2] http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=588

Il est à noter que les médias, notamment les médias occidentaux, ont considéré la révolution yéménite des jeunes comme l'une des plus grandes révolutions dans l'histoire moderne du fait de son pacifisme, sachant que la société yéménite est une société tribale possédant plus de cinquante millions d'armes[1] (la population est estimée à 23 154 000 habitants).

Enfin, nous soulignons que pour l'écriture de cette partie sur la révolution des jeunes pacifiques nous ne nous sommes pas référée à d'autres sources que notre connaissance et notre expérience. Le fait d'être loin du pays ne nous a pas empêchée de faire partie de cette révolution.

2.1.3. Le contexte géolinguistique

Il y a un siècle et demi environ, plusieurs langues, autres que l'arabe, étaient présentes en Arabie heureuse : elles avaient été parlées dans les différents royaumes tout au long de l'histoire du Yémen. Nous pouvons citer, à titre d'exemple, le sabéen qui était parlé dans le royaume de Saba.

Aujourd'hui, les Yéménites parlent majoritairement la langue arabe[2]. Il existe toutefois plusieurs langues sudarabiques modernes parlées par quelques dizaines de milliers de personnes. Nous aborderons cela plus en détail par la suite.

En fait, le Yémen compte plusieurs ethnies arabes et non arabes : on distingue, à côté de la langue arabe, plusieurs langues locales surtout de tradition orale, comme par exemple « "la langue mahrie" et "la langue Socotrie" » (Salam, 2010 : 4). De plus, l'arabe est la langue d'enseignement et d'administration, la nouvelle génération a donc tendance, dans ces régions, à parler la langue arabe plus que sa langue locale. Donc, ces langues de tradition orale ne dépassent pas les frontières de leurs régions :

[1] D'après le site Internet d'Al-Jazeera, consulté sur : http://aljazeera.net/home/print/f6451603-4dff-4ca1-9c10-122741d17432/a0bf50c6-59c4-48ce-b115-c8d761239e99

[2] Nous aborderons les nuances et les classifications de la langue arabe plus loin dans notre chapitre.

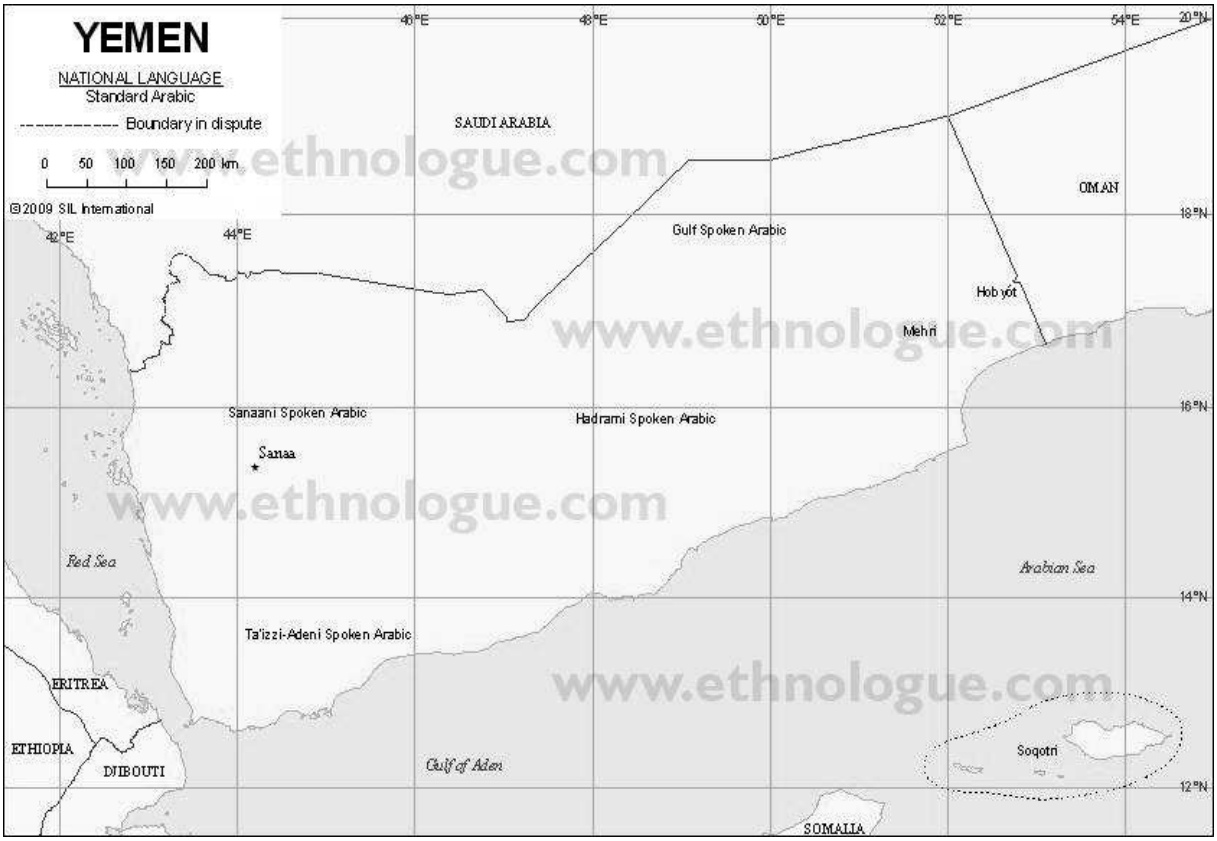

Figure 2 : Carte linguistique du Yémen (Lewis, 2009)

Ainsi, et d'après la carte ci-dessus, on distingue quatre dialectes principaux selon les grandes zones : le « Taizi-adeni », ou le dialecte du sud, représentant les habitants du centre et du sud du pays, le « Tihamite » qui caractérise les habitants de Tihama à l'ouest du pays, le « Sananite », ou le dialecte du nord, parlé par les habitants du nord, et le « Hadramite » parlé dans la partie est du Yémen. En plus de ces dialectes, des dizaines d'autres sont parlés dans des zones plus restreintes.

Le tableau ci-dessous (mis à jour en 2010), présente les dialectes les plus parlés d'origine arabe et non arabe dans les quatre coins du Yémen :

Dialectes	Population
Arabe sanaani	41,2 %

Arabe taizzi-adeni	36,0 %
Arabe hadrami	17,0 %
Le somali	1,5 %
Arabe soudanais	1,3 %
Hébreu	1,0 %
Arabe omanais	0,5 %
Sokotri	0,3 %
Mehri	0,3 %
Malais	0,1 %

Tableau 1 : Les dialectes arabes et non arabes au Yémen[1]

2.1.3.1. La langue arabe : langue officielle

L'arabe est « la quatrième langue parlée dans le monde » (Breton, 2003 : 51). C'est également la langue la plus importante chez les musulmans parce qu'elle est la langue du Coran et des hadiths : ressources desquelles les musulmans tirent les lois.

De nombreuses études et recherches ont été menées par les chercheurs (Malherbe 1995, Alborini 1998, Versteegh 2001) pour étudier la langue arabe et connaître son origine. Les premières traces de l'écriture arabe, telle qu'elle est connue de nos jours, remontent, selon Healey et Smith[2], au IIIe siècle. Les plus anciennes inscriptions arabes préislamiques datent de 267 après Jésus-Christ. L'arabe s'écrit de droite à gauche et se compose de vingt huit lettres. Elle est appelée la langue de *dhad* (ض) parce qu'elle est la première et la seule langue qui contient cette lettre/phonème.

L'article (2) de la constitution yéménite du 16 mai 1991, stipule que l'arabe moderne est la langue officielle du pays : « L'islam est la religion de l'État et l'arabe, est sa langue officielle »[3] (Le parlement yéménite, 2011 : 1).

Il est à signaler qu'il existe plusieurs classifications différentes de la langue arabe. Et pour chaque classification, il y a parfois plusieurs appellations qui diffèrent selon les chercheurs et leurs différents points de vue. Pour notre part, notre objectif n'est pas d'aborder la

[1] http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/yemen.htm

[2] http://fr.wikipedia.org/wiki/Arabe

[3] "الإسلام دين الدولة, واللغة العربية لغتها"

langue arabe dans ses classifications détaillées, mais de montrer les différences les plus importantes qui, selon nous, font la distinction entre les différents arabes :

- *L'arabe classique* : ou l'arabe du Coran et de la poésie préislamique. Ces derniers sont les corpus textuels fondateurs de l'arabe classique. C'est grâce au Coran que cette langue semble encore exister jusqu'à ce jour, alors que beaucoup d'autres langues sémitiques ont disparu. On peut facilement lire le Coran, mais pour le comprendre, on utilise le *Tafseer*, des interprétations en arabe courant (moderne) qui accompagnent les textes religieux pour les expliquer.

- *L'arabe standard/moderne* : appelé également « littéral » (Malherbe, *op. cit.*, 1995 : 224). C'est le nom qui est donné à une variante moderne de la langue arabe. C'est né au début du XIXe siècle et c'est dans la région « syro-libanaise que naissent les premiers thèmes du nationalisme arabe » (Kouloughli, 2007 : 101) en réaction à la colonisation ottomane, d'une part, et d'autre part, comme réponse et adaptation à la mondialisation et à l'ouverture à d'autres cultures occidentales. C'est l'arabe de la presse et de la radio. C'est également la langue écrite commune de tous les pays arabophones.

  Il est à noter que l'un des apports de ce mouvement de renaissance de la langue arabe était l'adaptation des genres littéraires nouveaux, comme « le roman, la nouvelle ou le théâtre » (*Ibid.* : 105).

  Au Yémen, c'est la langue officielle dans laquelle les lois sont rédigées, et la langue administrative de l'État. C'est la langue écrite et parlée par les médias ainsi que dans les situations formelles comme les discours religieux ou politiques. C'est également la langue de l'enseignement dans les établissements publics, du primaire, dès l'âge de 6 ans, jusqu'à l'université.

  Notons que les ressources et registres de l'arabe standard sont : « le Coran, les Hadiths, les poèmes et les proses »[1] (Okashah, 2007 : 110).

- *Les dialectes, l'arabe yéménite* : Ce sont des langues vernaculaires parlées au quotidien par la population. Les dialectes yéménites constituent en fait une partie de

[1] "القران الكريم, الحديث الشريف, كلام العرب شعراً ونثراً"

l'arabe standard, c'est une « sous-unité » (Fishman, 1971 : 37) de l'arabe standard. Ils se diffèrent l'un de l'autre en certains phénomènes linguistiques. Dans ce contexte, Al-dharibi souligne que :

> « Ces dialectes se composent d'un groupe de sons. Ce sont théoriquement ceux de l'arabe standard avec une petite différence liée aux caractéristiques des phonèmes. Les différents dialectes se diffèrent donc entre eux en raison de différences des caractéristiques des phonèmes »[1] (2005 : 22).

De plus, Anis, Saussure et Fergsson, également cités par Al-dharibi, différencient la langue standard du dialecte en mettant en valeur des critères sociaux, culturels, politiques et même moraux :

> « 1. La langue standard est plus stable, écrite et parlée. Elle est le moyen indispensable de l'apprentissage, des médias, de la littérature et de la culture. Elle est respectée par la communauté linguistique qui la parle et est considérée comme le titre de leurs personnalités. Elle occupe une place supérieure dans la vie sociale, politique, économique et culturelle ;
>
> 2. Le dialecte est inférieur à la langue standard et n'a pas le même respect. La langue dialectale est la langue ordinaire de tous les jours. Elle se caractérise par le fait qu'elle est changeable et uniquement parlée »[2] (*Ibid.* : 21).

D'ailleurs, une situation de diglossie peut être remarquée : d'une part, il existe une variété haute, c'est le cas de l'arabe classique et moderne. Comme nous avons déjà signalé, les gens ne le parlent que dans certaines situations formelles. D'autre part, il existe une variété basse, c'est le cas des variétés dialectales qui ne s'écrivent pas et qui sont les langues parlées par la grande majorité. Sachant que chaque variété a des fonctions, surtout socioculturelles, différentes.

---

[1] "هذه اللهجات تتكون من مجموعة من الأصوات هي (نظرياً) أصوات اللغة الفصحى مع اختلاف معين في التصويت بهذه الأصوات والصفات التي تميزها عن ادائها من قبل الجماعات اللغوية في مناطق هذه اللهجات"

[2] "1. تتميز اللغة الفصحى بأنها ثابتة نسبياً ومكتوبة ومنطوقة وهي وسيلة التعليم والإعلام والأدب والكتابة والثقافة وتحظى باهتمام واحترام أفراد الجماعة اللغوية ويعتبرونها عنوان شخصيتهم ولها في حياتهم منزلة سياسية واجتماعية وأدبية وثقافية كبيرة.

2. اللهجة أقل من الفصحى ولا تحظى بنفس الاحترام الذي تتمتع به الفصحى وهي لغة الحديث اليومي العادي, وتتميز بأنها متغيرة ولا تكتب ولذلك فهي منطوقة."

En effet, « tout acte de parole réel se situe quelque part entre ces deux pôles abstraits (le classique et le dialectal) et résulte d'un jeu complexe de paramètres sociolinguistiques… » (Kouloughli, *op. cit.* : 108).

Ainsi, pour tous les arabophones yéménites, l'arabe qui est enseigné dès le primaire a le statut d'« une langue seconde » (Salam, *op. cit.* : 31, 32) ; l'arabe dialectal demeurant la langue spontanée de la communication quotidienne. On parle l'arabe dialectal en famille, avec ses intimes, dans ses loisirs. Mais on lit et on écrit en arabe littéral ; l'administration de l'État fonctionne en arabe littéral, ce qui n'empêche pas les fonctionnaires de parler l'arabe dialectal yéménite entre eux et de rédiger des rapports en arabe littéral.

Il est à noter que l'arabe standard/moderne est une langue commune partagée dans toute la zone arabophone ; ce qui assure « une intercompréhension élevée dans une étendue allant de l'Atlantique au Golf persique… » (Miled, 2010 : 159,160).

2.1.3.2. La langue anglaise : première langue étrangère

Étant donné l'importance de la langue anglaise dans le monde, comme première langue véhiculaire, le Yémen a tenu à lui donner plus d'importance dans son système éducatif.

L'anglais a été introduit, pour la première fois, au nord du Yémen en 1926 (Ghanim, 2009)[1], alors qu'à Aden dans le sud du Yémen, il a été introduit par les Britanniques au début des années 1830. En 1962, au nord du Yémen, les manuels scolaires égyptiens ont été utilisés dans les écoles secondaires. Ces manuels ont ensuite été remplacés par un manuel utilisé dans les Pays du Golf *Living English for the Arab World* dans les années 1968/69.

Ce n'est qu'à partir des années 1980 que le gouvernement s'est rendu compte de la nécessité d'avoir une méthode d'anglais propre au Yémen. Cette volonté a donné naissance à la méthode suivante : *The English for Yemen* ; « manuel élaboré par l'équipe du British Council sur la base d'une étude préliminaire portant sur la situation locale et les besoins éducatifs et sociaux » (*Ibid.*).

[1] http://www.yementimes.com/DefaultDET.aspx?i=844&p=education&a=3

Quelques années après, les éducateurs ainsi que les autorités, avaient pour objectif l'unification des manuels d'anglais dans toutes les écoles du Yémen, notamment après l'Unité yéménite.

Durant l'année scolaire 1992-1993, un accord a été conclu avec l'un des auteurs anglais dans le but d'incorporer certaines modifications au manuel ancien. Ainsi, le Ministère d'Éducation du Yémen a travaillé en collaboration avec Oxford University Press situé à Beyrouth pour imprimer les nouveaux manuels d'anglais pour le Yémen.

Pour ce qui est de la politique linguistique actuelle concernant l'enseignement de l'anglais au Yémen, les élèves commencent l'étude d'une première langue étrangère, en l'occurrence l'anglais, en première année du collège (équivalant à la sixième en France) et ils continuent à l'apprendre jusqu'à l'université.

Cependant, il existe des représentations partagées sur le fait que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est particulièrement efficace s'il est introduit à l'école primaire, plutôt qu'au collège[1]. C'est, d'après nous, la raison pour laquelle les étudiants auraient un niveau faible en langue anglaise et éprouvent des difficultés en l'utilisant.

En revanche, les écoles privées adoptent une intégration précoce de l'anglais dans leur programme. Ainsi, l'enseignement de cette langue commence à la maternelle. Les élèves ont donc plus de chance de la maîtriser, car ils restent en contact avec cette langue plus longtemps.

Il est convenable de souligner que le gouvernement yéménite encourage l'initiative du secteur privé à participer à l'entreprise d'enseignement de l'anglais. En conséquence, les instituts de langues et de nombreuses écoles bilingues (anglais-arabe) se sont multipliés dans tout le pays, offrant des cours de la maternelle aux niveaux supérieurs.

Les jeunes yéménites sont en fait désireux d'étudier l'anglais à des fins professionnelles ou académique (pour suivre des études à l'étranger). Ils veulent aussi apprendre l'anglais afin de trouver de meilleurs emplois dans l'avenir, en particulier dans les entreprises internationales.

[1] L'enseignement précoce des langues étrangères était et reste toujours un sujet central dans la psycholinguistique. Penfield et Roberts, quant à eux, expliquent que « le cerveau humain devient progressivement raide et rigide après l'âge de neuf ans » (1963 : 253).

Comme nous l'avons vu précédemment, la partie sud du Yémen a été colonisée par l'Angleterre en 1839. Le système éducatif et administratif dans cette partie du pays a donc été considérablement influencé par le colonisateur anglais, notamment en intégrant la langue anglaise comme langue véhiculaire. C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse que les gens du sud de Yémen parlent mieux l'anglais que ceux du nord.

Aujourd'hui, il existe un département d'anglais dans les facultés des lettres, des langues et de pédagogie dans toutes les universités yéménites publiques et privées. En outre, l'anglais est enseigné en tant que module obligatoire dans les autres facultés et pour toutes les spécialités.

2.1.3.3. La langue française : un passé difficile et un présent « nuageux »

La politique linguistique accompagne toujours d'autres politiques, de coopération commerciale, économique, technique et surtout culturelle. La France et le Yémen ont donc des relations bilatérales spéciales dans tous les domaines depuis très longtemps. Le Yémen est un partenaire économique de l'Europe depuis l'Antiquité. Exportateur d'encens, relais des épices, ce pays a été en contact avec la France pendant des siècles.

L'histoire du français a commencé à Aden en 1960 « avec l'ouverture, à l'initiative d'un ressortissant libanais, d'un Centre des Langues Vivantes : l'anglais, l'espagnol, et en premier lieu le français » (Ibrahim, cité par Al-Ameri, 2009 : 8). Or, cette formation a rapidement périclité, d'une part, faute d'enseignants et de moyens, et d'autre part, à cause de la situation politique orageuse dans le pays à cette époque-là.

En 1982, l'enseignement du français a été repris, mais cette fois-ci à l'Institut des Langues Étrangères en tant que cours libres avec l'anglais, le russe, etc. Les cours étaient ouverts à tous ceux qui aimaient apprendre le français. Quant aux méthodes utilisées, il s'agissait de *De Vive voix* (1972) et de *Sans Frontière* (1982).

Suite à ces années difficiles auxquelles l'enseignement du français a dû faire face, l'Ambassade de France a signé, en 1991, un accord avec l'Université de Sanaa dans le but de soutenir l'enseignement du français en créant une Licence de français. Trois ans plus tard en 1994, une licence de français a été introduite à l'Université de Taëz, alors que cette

licence n'a été introduite à l'Université de Dammar et à la Faculté des langues de Sanaa qu'en 1997. Pour l'Université d'Aden, cette licence n'a démarré qu'à partir de 1998. Nous donnerons plus de détails sur ces départements de français ainsi que sur l'enseignement du français dans les écoles secondaires plus loin dans notre travail (cf. *infra*, p. 68).

2.1.3.4. La langue allemande : un meilleur avenir ?

L'Allemagne et le Yémen sont étroitement liés car l'Allemagne est l'un des pays européen qui offre des soutiens de tous types au Yémen et aux Yéménites : des aides médicales (équipements, médicaments, etc.) et des aides académiques (l'instauration en 1997 du Département d'allemand à la Faculté des Langues à Sanaa). Actuellement, trois mille personnes[1], entre étudiants et diplômés, ont fait leur formation académique en Allemagne en ayant des soutiens financiers de la part de ce pays. De plus, la Maison allemande (centre culturel et linguistique) donne des cours d'allemand à toute personne désireuse d'apprendre cette langue.

En 2008, l'Allemagne a signé un accord de projet intitulé « Les écoles : les partenaires du futur » (Nabanews, 2009)[2], avec le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement yéménite dans le but d'introduire l'allemand dans les programmes scolaires, dans tout le Yémen.

Soucieuse de la réussite de cet événement éducatif, l'Allemagne a fourni aux écoles secondaires concernées des laboratoires phonétiques, des équipements informatiques, des matériels pédagogiques, etc. N'oublions pas que des activités culturelles proposées par les Allemands afin de motiver les élèves, des séjours linguistiques et culturels, sont également proposés en récompenses aux meilleurs élèves.

En fait, cet engagement et cette motivation des Allemands nous rappellent ceux des Français du début des années 90. Comme nous le verrons plus tard, toutes ces activités prometteuses ont été déviées de leurs objectifs de départ et la collaboration entre les

---

[1] D'après le site Internet de l'Ambassade d'Allemagne au Yémen, consulté sur : http://www.sanaa.diplo.de/Vertretung/sanaa/ar/06/Weshalb__Deutsch__lernen/Botschaftskurse__A__seite.html le 16/12/2011.

[2] "المدارس:شركاء المستقبل"

http://www.nabanews.net/2009/17857.html

Français et les Yéménites a pris fin, laissant l'élève yéménite la seule « victime », dont les ambitions et les rêves sont écrasés sous le rocher de la politique de deux pays.

2.1.3.5. Autres langues étrangères

En plus de l'anglais et du français, d'autres langues comme l'italien, le russe et le turc ont été introduites à la Faculté des Langues à l'Université de Sanaa.

Ces langues sont apprises durant quatre ans, aboutissant à l'obtention d'un diplôme : la Licence de langues étrangères.

Le français étant l'une des pierres angulaires de notre étude, nous jugeons important d'aborder la présence des Français au Yémen sur les plans économique, social, culturel et linguistique, afin de pouvoir se faire une idée générale du statut de la langue française. D'un côté, nous chercherons à montrer la situation contradictoire de l'existence du français au Yémen : l'absence de l'utilisation de celui-ci en tant qu'outil de communication face à l'exposition de plus en plus importante à la langue à cause de la présence des Français et des organisations françaises au pays.

2.2. La France au Yémen

D'après l'Ambassade de France au Yémen[1], la communauté française est passée de 547 ressortissants français en 2006 à 752 en 2009. Cette hausse témoigne de l'existence de divers intérêts assurant l'arrivée continue des Français au Yémen.

61,7% de la communauté française se situe dans la tranche d'âge 25 -60 ans. C'est cette tranche d'âge qui compte le plus grand nombre de salariés de sociétés françaises au Yémen. Par ailleurs, il convient de noter que les employés de ces sociétés viennent de plus en plus en famille, ce qui n'était pas le cas auparavant.

Il pourrait être très intéressant de savoir comment les Français s'adaptent dans une société orientale tout à fait différente de la leur, surtout au niveau de la langue. Mais, ce travail

[1] http://www.ambafrance-ye.org/france_yemen/spip.php?article461

nécessiterait une autre étude à part entière et nous manquons de temps pour réaliser un tel travail.

2.2.1. La France sur le plan économique et militaire

Sur le plan économique, les entreprises françaises sont encore peu présentes au Yémen, malgré l'obtention de grands contrats avec des sociétés comme Airbus, Thomson-CSF, etc. Cette présence économique, relativement faible, n'offre pas beaucoup d'opportunités, au niveau linguistique, pour les personnes parlant le français car toutes les transactions se déroulent en anglais. Le français ne joue donc aucun rôle dans le domaine des affaires au Yémen.

En ce qui concerne la coopération franco-yéménite dans le domaine militaire, les deux pays ont signé, en 2005, un accord relatif à la coopération technique et en matière d'entraînement dans le domaine de la défense[1]. Cette coopération s'est traduite par de nombreuses actions telles que l'entraînement spécialisé et l'amélioration des compétences et des connaissances techniques des cadres au niveau des activités opérationnelles.

La partie française participe également à la formation et à la qualification de cadres techniques yéménites dans les écoles militaires et instituts français, et poursuit son effort en faveur de l'enseignement de la langue française pour les militaires yéménites au sein de l'Institut Militaire Yéménite des Langues.

2.2.2. La France sur le plan social et humanitaire

Les organisations de la société civile jouent un rôle de plus en plus actif dans la mise en œuvre des programmes de coopération. Ainsi, les associations yéménites apportent leur connaissance fine et profonde de leur société, tandis que les associations françaises (Organisations Non Gouvernementales) installées au Yémen, apportent leur expérience de la coopération internationale. Entre elles, s'opère ainsi un véritable transfert réciproque de connaissances techniques et de richesses humaines.

[1]Accord consultable en ligne sur le lien suivant : http://fothman.free.fr/Accbitxt/Pol/ye_pol/yepol270205/yepol270205.html

Sept ONG françaises sont présentes sur les terrains yéménites, selon le site électronique de l'Ambassade de France au Yémen[1]. Elles sont engagées dans des projets de développement :

- *L'Organisation Ami Médical International* (AMI) est présente au Yémen depuis 2007 et implantée à Hodeïda, AMI travaille actuellement dans le secteur de la santé. Sa mission se focalise sur certains points essentiels :

  - L'appui aux soins prénataux et postnataux ;
  - La prise en charge intégrée de l'enfant ;
  - L'éducation à la santé de la femme enceinte et de la mère ;
  - La prise en charge de la malaria.

  Dans ces petites parties de la ville de Hodeïda, la pauvreté et l'analphabétisation sont répandus. Les habitants ne pensent évidemment pas à apprendre une langue étrangère, en l'occurrence le français, car gagner sa vie vient en premier lieu, et ce n'est qu'en satisfaisant les besoins primaires que l'on peut par la suite passer aux différents autres besoins. Les interprètes sont en fait les médiateurs entre les gens et l'équipe française.

- La *Croix Rouge Française* est implantée à Sanaa depuis 2006 avec deux projets : mener à bien un programme d'assainissement et d'eau et améliorer les conditions sanitaires dans les régions de Dhamār et Shabwa.

- *DIA* est une organisation internationale de solidarité. Elle travaille pour la réintégration, dans les processus de développement, des groupes sociaux qui en sont exclus pour des raisons géographiques, sociales, ethniques ou politiques.

  Cette organisation est présente depuis 2002[2] au Yémen et implantée à Taëz. Elle travaille principalement dans le secteur de l'assistance et de l'intégration sociale des populations *Akhdams,* population marginalisée comparable à la caste des intouchables en Inde, et dans des projets d'accès à l'eau potable et d'assainissement

[1] http://www.ambafrance-ye.org/france_yemen/spip.php?article461

[2] https://sites.google.com/a/justdia.org/dia/yemen-1/akhdams

dans la région de Taëz et Aden.

D'après quelques collègues yéménites, à l'intérieur de DIA, les démarches administratives sont toutes effectuées en anglais. Le contact entre les Français et les employeurs yéménites se font également en anglais. Les diplômés des départements de français n'ont donc que très peu de chance d'y travailler en ayant leurs diplômes de français comme atout.

- *Enfants du Monde-Droits de l'Homme* agit pour la protection des enfants en danger et pour la reconnaissance de l'enfant en tant que personne sujet de droit. Depuis décembre 2006, le projet « prévention contre la marginalisation des enfants des rues et des enfants travailleurs à Sanaa »[1] vise à améliorer le cadre de vie de ces enfants. EMDH travaille directement avec les enfants des rues dans plusieurs quartiers de la capitale et développe actuellement un programme de formation des associations locales qui interviennent dans ce secteur.

  Cette organisation a organisé avec le soutien de l'UNICEF plusieurs formations dont le thème principal était le travail de rue. La formation a été faite en arabe et ainsi le français n'a joué aucun rôle dans cette formation.

- *Médecins Du Monde* est une association de solidarité internationale qui a pour vocation de soigner les populations les plus vulnérables dans des situations de crises et d'exclusion partout dans le monde. Elle est présente à Sanaa depuis fin 2006[2]. MDM travaille principalement dans le gouvernorat de Hajjah dans le secteur de la santé primaire. L'organisation développe un projet d'amélioration des unités de soin avec des programmes de formation du personnel de santé et de réhabilitation de sept centres de santé et d'un laboratoire.

  De plus, afin d'améliorer l'accès aux soins des populations de la région, MDM assure depuis octobre 2007 « la formation aux premiers secours d'agents de santé et de volontaires du Ministère de la Santé, du Croissant Rouge Yéménite, d'ONG locales et d'associations de femmes »[3].

---

[1] http://www.ambafrance-ye.org/spip.php?article525

[2] http://www.ambafrance-ye.org/spip.php?article529

[3] *Ibid*.

- Autre organisation, *Planet Finance*, qui est implantée à Sanaa depuis 2007. C'est une organisation internationale dont la mission est de lutter contre la pauvreté en soutenant le développement de la micro-finance. Également en 2007, cette organisation a organisé une formation de deux jours en microfinance islamique à Sanaa[1].

- *Triangle Génération Humanitaire* est présente au Yémen depuis 1998. Elle est implantée à Aden. TGH a mené plusieurs programmes dans le secteur de l'appui aux réfugiés somaliens qui fuient de la guerre civile. Elle développe actuellement des programmes dans le secteur de l'accès à l'eau dans Hadramaout et sur l'île de Socotra où est également mis en œuvre un projet de développement de jardins maraîchers et d'agroforesterie.

Ainsi, nous remarquons que le français reste en marge au niveau de son utilisation car l'objectif premier des organisations que nous venons de présenter n'est pas linguistique mais humanitaire et économique.

2.3. La politique linguistique et éducative de la France au Yémen

L'objectif de cette partie est linguistique et culturel. Nous verrons ici comment la France gère sa politique linguistique au Yémen et quel rôle les Yéménites jouent dans cette politique.

Sur ce plan, nous trouvons le français tantôt enseigné de manière privée, comme à l'École René Clément à Sanaa, tantôt liée à l'Ambassade de France ou au Ministère Français des Affaires Étrangères comme avec le Centre Français d'Archéologie et de Sciences Sociales à Sanaa et les deux centres culturels français à Sanaa et à Aden.

2.3.1. Le CEFAS

Le *Centre Français d'Archéologie et de Sciences Sociales de Sanaa* (CEFAS) a été créé en

[1] http://www.planetfinance.org/FR/projets.php

1982. C'est un institut de recherche relevant du Ministère Français des Affaires Étrangères. Il est, en même temps, une « Unité de Service et de Recherche du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) »[1]. On doit sa création à Christian ROBIN, l'épigraphiste spécialiste de l'Arabie du Sud.

Le CEFAS « initie, coordonne et soutient les recherches scientifiques des équipes françaises ou étrangères »[2], en archéologie, en histoire islamique et en sciences sociales contemporaines, sur le Yémen et les pays de la péninsule arabique. Il collabore également avec plusieurs institutions universitaires yéménites, françaises et étrangères.

En outre, le CEFAS peut soutenir les travaux individuels (mémoires de master II notamment) d'étudiants/chercheurs français proposés par leurs universités.

Les fonctionnaires de ce centre, comme dans les autres centres français au Yémen, sont des Français. Au contact des Yéménites fonctionnaires ou du peuple, soit ils parlent en anglais, soit ils utilisent les services d'interprètes. L'utilisation du français reste donc limitée et ne contribue pas réellement, dans ce contexte, à une nécessité de l'apprendre.

2.3.2. Centre Culturel et de Coopération Linguistique de Sanaa (CCCL)

D'abord, le centre était à la base, un Centre Culturel Français fondé à Sanaa, en 1991. Mais, il ne se contente plus uniquement de la diffusion de la langue et de la culture française. Depuis 1998, de nouvelles fonctions lui ont été attribuées dans le but de renforcer les relations sociales et culturelles entre les deux pays. Ainsi, le Centre Culturel Français est devenu le Centre Culturel et de Coopération Linguistique. Le CCCL propose des stages de français pour tous les niveaux et pour tous les publics. Il propose également des cours d'arabe pour les non arabophones. En outre, le CCCL donne la possibilité aux publics de préparer le DELF (Diplôme d'Étude en Langue Française), et le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française).

Une bibliothèque et une médiathèque sont mises à la disposition des étudiants du centre

[1] http://www.cefas.com.ye/

[2] http://www.ambafrance-ye.org/spip.php?article327

ainsi que des autres étudiants des départements de français où ils peuvent consulter différents ouvrages comme des dictionnaires de langue et d'autres spécialisés (histoire, didactique, linguistique, etc.), des livres de grammaire, des livres sur la préparation du DELF et du DALF et d'autres ouvrages sur la France et les civilisations française et yéménite. Il existe par ailleurs une multitude de DVD de divertissement : des chansons, des films, ... qui sont à la disposition des étudiants du centre ainsi que six ordinateurs avec un accès Internet.

Le centre propose des activités culturelles très variées telles que le cinéma, les concerts, le théâtre et des expositions artistiques pendant toute l'année. Ces activités ont pour but d'intégrer les étudiants de français dans la communauté française et de favoriser les rencontres entre les enseignants et les étudiants en dehors des salles de cours. Il est bien dommage que ces activités se limitent aux étudiants de Sanaa. Les étudiants de Taëz et de Dhamār ne peuvent pas en profiter.

Le CCCL compte aujourd'hui entre quatre cents et quatre cent cinquante étudiants, majoritairement yéménites, contre soixante étudiants en 2001-2002 ce qui montre que les Yéménites s'intéressent de plus en plus à l'apprentissage du français. La langue est considérée pour la majorité comme un avantage et un prestige social.

2.3.3. Centre Culturel et de Coopération Linguistique d'Aden

Le CCCL d'Aden a été fondé en 2000 ; ses intérêts et fonctions sont quasi similaires à ceux de Sanaa. Des diplômes de français sont proposés ainsi que des activités culturelles. Ce centre a d'abord été installé dans l'ancienne résidence du célèbre poète Arthur Rimbaud qui a séjourné à Aden pendant quelque temps.

Signalons qu'en 1996, une tentative d'ouverture d'un centre culturel français à Taëz a échoué ; ce dernier n'a fait qu'un semestre. L'Ambassade de France a abandonné ce projet faute de financement suffisant. Pourtant, ce projet reste un rêve à réaliser pour cette ville qui est considérée comme la capitale culturelle du Yémen car la majorité des cultivées et des auteurs yéménites sont originaire de Taëz.

Tel est un panorama de la présence française au Yémen. Malgré sa croissance, les chances d'accéder à un emploi nécessitant l'utilisation du français restent assez rares, en particulier

dans les domaines économique et social.

En termes d'embauche, les Centres Culturels Français au Yémen, offrent parfois des emplois pour enseigner le français, mais ceux-ci sont destinés en premier lieu aux Français. Cependant, et à cause de la baisse des salaires[1] les Français sont de plus en plus démotivés à l'idée de travailler dans ces centres culturels et laissent ainsi la place aux enseignants yéménites. En effet, les centres culturels mettent en place certains critères pour le recrutement des enseignants, à savoir : avoir un diplôme de FLE, avoir une bonne expérience de l'enseignement du FLE, passer par un entretien avec les responsables du centre et faire une séance de FLE. Aujourd'hui, il n'existe que des enseignants yéménites au CCCL de Sanaa. Ils sont six enseignants dont quatre sont diplômés de France.

En effet, l'enseignement du français semble donc rester le dernier salut des diplômés de français. C'est ce qui explique l'orientation de la plupart de ces diplômés vers l'enseignement du français.

En revanche, plusieurs institutions gouvernementales s'intéressent à l'enseignement du français tel que l'Institut des Langues des Forces Armées à Sanaa. Le secteur militaire s'intéresse également à l'enseignement des langues en tant que besoin de formation. En cela le Ministère de la Défense et celui de l'Intérieur ont fondé l'Institut des Langues des Forces Armées pour enseigner les langues étrangères. Le français est donc une des langues enseignées dans cet établissement. Il est destiné à un public qui ne dépasse pas soixante étudiants, tous militaires.

Il est à noter qu'actuellement, plusieurs cours de français sont organisés dans les centres culturels de Sanaa et d'Aden et destinés aux personnes souhaitant se rendre en France pour effectuer des études dans tous les domaines, néanmoins avec la nouvelle politique d'attribution de bourses d'études des entreprises française comme TOTAL et LNG.

2.4. Conclusion

Pour conclure ce chapitre, il convient de souligner que l'histoire du Yémen a été chargée de grandes mutations durant des centaines d'années. La politique linguistique du pays,

[1] 350€/mois salaire d'un enseignant de FLE au Centre Culturel Français contre 150€, salaire moyen de l'enseignant de FLE dans les écoles secondaires au Yémen.

n'étant pas toujours claire face aux langues étrangères, elle ne favorise pas le plurilinguisme. L'arabe standard restera toujours la langue officielle et la langue d'enseignement. L'anglais, malgré son importance internationale, reste toujours une langue étrangère et, uniquement, un outil d'échange économique.

Quant au français, la présence de celui-ci est encore faible, car les intérêts communs des deux pays ne pouvaient pas donner à cette langue une place prioritaire comme celle occupée par l'anglais.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons le système éducatif du Yémen. Nous discuterons également la situation, scolaire et universitaire, de l'enseignement et de l'apprentissage du français.

CHAPITRE III

Le système éducatif et l'enseignement du français au Yémen

Dans le chapitre précédent, nous avons donné un aperçu de l'histoire politique du Yémen, et ensuite, nous avons présenté les langues parlées et enseignées, et ce, dans le but, d'une part, de présenter et de faire connaître le pays et son contexte social, et d'autre part, d'éclairer la présence des langues étrangères et le statut de chacune d'elles.

Dans ce chapitre, nous exposerons le système éducatif mis en place au Yémen en décrivant la politique et la philosophie éducatives et le système scolaire à ses différents niveaux.

Nous conclurons notre chapitre en présentant la politique de l'enseignement du français au Yémen dans les écoles secondaires et les universités, arrivant enfin à la formation des maîtres des écoles et les institutions qui en sont chargées.

3.1. L'enseignement et le système éducatif au Yémen

Après l'unification du Yémen en 1990, l'État s'est fixé quatre priorités : améliorer les conditions de vie, lutter contre la corruption, réduire la pauvreté et favoriser les investissements étrangers. Il faut donc commencer par ajuster le système éducatif et favoriser l'enseignement des langues étrangères pour atteindre les objectifs visés.

Signalons que le système d'enseignement/apprentissage au Yémen est relativement récent ; il a été créé juste après les révolutions de 1962 au nord du Yémen et de 1963 au sud. Après cette période d'accumulation d'ignorance et d'impuissance publique, le Yémen a approuvé le droit à l'apprentissage pour tous.

Il est donc nécessaire d'aborder, dans quelques lignes, l'histoire éducative dans les deux parties du Yémen.

3.1.1. L'enseignement avant les révolutions (avant 1962 et 1963)

L'éducation, telle qu'on la connaît aujourd'hui, n'a trouvé de place au Yémen qu'après la révolution du 26 septembre 1962 dans la partie nord du pays et après la révolution du 14 octobre 1963 dans la partie sud. Comme nous avons déjà signalé, les Imams ont fermé les frontières yéménites et ont réduit la possibilité de tout enseignement et de tout

apprentissage des sciences modernes. C'était la lutte contre tout processus de modernisation ou de développement.

Aden, la partie sud occupée par la Grande-Bretagne depuis 1839 et ce durant cent vingt-neuf ans, se préoccupait, pour sa part, de l'éducation et de la culture moderne.

Les Anglais ont instauré, après dix-sept ans d'occupation, une première école, suivie de l'ouverture de deux autres écoles catholiques. L'objectif de ces écoles était de former des employés capables de communiquer en anglais avec eux et de diriger leurs affaires. Ainsi, l'éducation a été limitée à une catégorie spécifique des gens d'Aden.

3.1.2. L'enseignement après les révolutions (après 1962 et 1963)

Après la révolution du 26 septembre 1962 et du 14 octobre 1963, le processus de création des différents ministères, administrations et institutions, y compris celui du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement, a commencé. Ce travail de construction du nouvel État a débuté par l'établissement des lois, des règlements et des articles organisant la gestion des ministères. On a ensuite commencé la création des administrations et la hiérarchisation des bureaux attachés qui représentent les ministères, dans les autres gouvernorats.

Ainsi, une nouvelle ère s'ouvrait pour la nouvelle République ; celle-ci avait pour objectif de :

> « - Unifier les systèmes éducatifs dominant avant l'indépendance ;
>
> - Remplacer l'ancien système éducatif anglais, dominant dans la partie sud du pays, par un nouveau système éducatif équivalent à ceux des pays arabes ;
>
> - Rendre l'éducation gratuite et disponible pour tout le monde ;
>
> - Annuler les programmes anglais et arabiser l'enseignement. »[1] (Al-Aghbari, 2009 : 86)

[1] " - إلغاء النظم التعليمية التي كانت سائدة بفعل التجزئه السياسيه قبل الاستقلال, وإقامة نظام تعليمي موحد.
- إلغاء السلم التعليمي القديم القائم على النظام الانجليزي واستبداله بسلم تعليمي جديد ينسجم مع ماهو معمول به في البلاد العربية.
- جعل التعليم من مسؤولية الدولة وإلحاق المدارس الأهلية بوزارة التربيه والتعليم وإلغاء رسوم التعليم وجعله مجانياً لكل الطلاب.
- إلغاء المناهج الإنجليزية وتعريب التعليم."

3.1.3. La philosophie éducative du Yémen

Le Yémen a adopté une philosophie éducative pour construire des objectifs à atteindre. Dans la loi générale de l'éducation et de l'enseignement n°(45) de l'année 1992[1], et sous l'article n°(3), nous trouvons que la philosophie éducative émerge à partir de principes nationaux tels que :

- L'Islam est la base pour réglementer les aspects idéologiques et législatifs de la communauté ;
- Les principes de la révolution yéménite sont considérés comme le produit de la lutte publique contre l'injustice, la tyrannie, le colonialisme et la division ;
- Le Yémen est uni et indivisible. Il est un pays arabe républicain et démocratique. La volonté de le servir, de le protéger et de défendre sa foi est un devoir national ;
- La fierté d'appartenance à la nation arabe et à son histoire, sa langue, sa culture, ses valeurs et mœurs ;
- La langue arabe est la base de la culture islamique et l'identité nationale, les fondements les plus importants de l'unité arabe[2].

De ce fait, nous trouvons que la philosophie éducative yéménite est axée autour de quatre mots clés : Islam, Révolution, Unification et Langue arabe. C'est en se basant sur ces notions « patrimoniales » que l'éducation yéménite construit ses objectifs éducatifs.

Aujourd'hui, cette philosophie est révélée tout au long du cursus scolaire au Yémen au sein des thématiques abordées dans les manuels. Dès les premières classes du primaire, on intègre des matières de culture islamique à savoir : le Coran et son interprétation, les Hadiths (parole du prophète Mohammed), l'Histoire de l'Islam, etc. Les élèves apprennent également la langue arabe (la langue standard), la grammaire, l'expression et la

[1]Rappelons qu'il s'agit ici d'une traduction que nous avons faite nous-même de l'original arabe. Texte intégral en arabe en annexe, p. 258.

[2] Il est à noter qu'il ne s'agit pas ici d'un extrait traduit de la loi, mais d'une synthèse des idées principales de la philosophie éducative yéménite.

compréhension orale et écrite… . D'autres matières abordant l'histoire du Yémen et de certains pays arabes, la géographie, le nationalisme avec tout ce qui concerne la vie civile, l'individu, la société ….sont également enseignées.

3.1.4. La politique éducative au Yémen

La politique éducative d'un pays existe même si elle n'est pas parfaitement explicitée. En revanche, dans un certains régimes, la politique éducative est bien déclarée, mais elle n'est pas vraiment mise en œuvre dans la pratique.

Bien évidemment, les caractéristiques particulières du pays (histoire, géographie, religion, culture, philosophie, etc.) agissent en se combinant avec les structures politiques, administratives, économiques, existantes.

D'après la philosophie éducative adoptée par le pays, la politique éducative yéménite insiste sur le maintien des traditions et des valeurs culturelles (ex : écoles de filles sont séparées de celles de garçons pour des raisons religieuses et traditionnelles).

En outre, cette politique cherche à trouver l'équilibre entre « connaissances théoriques et compétences techniques »[1] (Al-Aghbari, 2003 : 33), mais dans la réalité, ce n'est pas le cas. Il s'efforce également de trouver l'équilibre dans la répartition des services et des capacités dans tous les gouvernorats yéménites et d'adopter la décentralisation dans l'administration éducative.

Cette politique met donc en place un certain nombre de finalités en termes de compétences ou d'attitudes que les élèves devront manifester au terme d'un cycle complet d'enseignement. En voici les détails :

- *L'enseignement de base-primaire et collège (*de 6 à 14 ans) : toujours dans la loi générale de l'enseignement et de l'éducation yéménite, l'article n°(18) détermine les objectifs éducatifs suivants :

> « - Une bonne connaissance des principes, valeurs et dispositions des rituels islamiques en les représentant dans son comportement et sa maîtrise de la

[1] "المعلومات النظرية والمهارات التقنية"

langue arabe, et la connaissance des faits historiques relatifs à la civilisation et l'histoire arabe, islamique et humaine en général ;

- Le patriotisme, la fierté et l'amour de la famille et de la société ;

- Identifier et comprendre les réalités de l'environnement naturel et la géographie du Yémen et de la grande patrie arabe et mondiale ;

- Acquérir les compétences de base de la langue étrangère que l'élève apprend ;

- La connaissance et la compétence en matière de différents systèmes de nombres et d'opérations de base en mathématiques, comprendre les phénomènes naturels et apprendre et respecter les travaux manuels ;

- Assurer la sécurité de l'environnement, la propreté, la beauté et protéger les ressources naturelles, et se rendre compte de l'importance des sports, des arts et des activités littéraires, intellectuelles, artistiques et physiques » (loi n°(45) de l'enseignement et de l'éducation, 1992).

- *L'enseignement secondaire* : dans la même loi et dans l'article n°(21), les objectifs éducatifs de l'enseignement secondaire ont été définis comme suit :

« - Comprendre la foi islamique, les valeurs de la conduite, acquérir suffisamment d'informations sur la culture et la civilisation arabes et islamiques ;

- La maîtrise de l'arabe parlé et écrit à utiliser pour l'expansion de la culture littéraire et scientifique pour exprimer clairement ses idées en tenant compte de structure et de grammaire, et la maîtrise (lecture et écriture) d'au moins une langue étrangère ;

- Être conscient des questions de son peuple, de son pays, des autres pays arabes et islamiques et la nécessité du développement politique, économique et social ;

- Être conscient de l'importance du travail en équipe et de faire connaître les fondements de la démocratie et de la nation tout en reconnaissant l'importance de la paix et de la coopération entre les peuples ;

- La compréhension et l'application des règlements sur la santé et s'efforcer d'assurer un environnement propre et protégé » (*Ibid.*).

Pour résumer, il est à noter que l'enseignement d'une langue étrangère est bien pris en considération dans la politique éducative du pays. Comme nous l'avons déjà signalé, l'anglais est la langue étrangère adoptée officiellement dans les programmes scolaires yéménites. Reste à savoir comment cet enseignement se déroule, quelles méthodes y sont adoptées, et déterminer la place, s'il y en a une, d'une autre langue étrangère, en l'occurrence le français, dans le système éducatif actuel.

3.1.5. Le système scolaire au Yémen : l'école

Depuis le début de la Révolution en 1962 et l'indépendance d'Aden en 1967, les Ministères de l'Éducation et de l'Enseignement des deux parties du Yémen avaient commencé les travaux pour l'expansion et la construction d'écoles dans tout le pays. Tandis qu'à l'époque, on manquait de personnes qualifiées pour construire des programmes adaptés aux Yéménites, on avait pris exemple sur certains pays arabes, comme l'Égypte.

C'est à partir des années 1970 qu'une réflexion s'est faite sur l'élaboration de programmes développés et adaptés à l'environnement du Yémen. Des petites commissions se sont donc réunies afin d'élaborer ces programmes et l'on a commencé par un certain nombre de matières pour le primaire, à savoir : l'histoire, la géographie et l'éducation civique (Al-Aghbari, 2009). À partir des années 1990, année de la réunification des deux parties du Yémen, tous les programmes scolaires de tous les niveaux ont été remis en cause et une période de réforme des programmes scolaires a vu le jour.

Ainsi, le secteur de l'éducation a réalisé depuis les années 1990 un développement remarquable grâce à un certain nombre de facteurs, notamment la croissance de la population, l'augmentation des activités de la population et le développement économique.

Pour ce faire, trois ministères contrôlent le processus de l'enseignement/apprentissage : le Ministère de l'Éducation qui supervise l'enseignement public et privé, le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle qui s'occupe de l'enseignement technique et la formation professionnelle, industrielle, agricole, commercial et technique, et le Ministère de l'Enseignement Supérieur qui supervise la formation universitaire publique et privée et les centres de recherches et d'études.

Aujourd'hui, l'apprentissage est obligatoire dès l'âge de six ans. Le Yémen a un système éducatif complet qui va de la maternelle jusqu'au doctorat (littéraire et scientifique). Le taux d'analphabétisme était de 55,70 % en 2000 contre 64% en 1995[1], ce qui montre que la population et les autorités sont de plus en plus conscientes de l'importance de

[1] Il s'agit de dernières statistiques que nous avons pues obtenir.

l'apprentissage[1].

Dans les lignes qui suivent, nous aborderons l'enseignement scolaire dans ces différents cycles.

3.1.5.1. L'enseignement préscolaire (la maternelle)

C'est la phase préscolaire destinée aux enfants de 3 à 6 ans. Cette éducation relativement récente au Yémen trouve une fréquentation de plus en plus importante car on dénombre 408 maternelles en 2007 contre 174 en 2000 dans les grandes villes (Al-Aghbari, 2009 : 51).

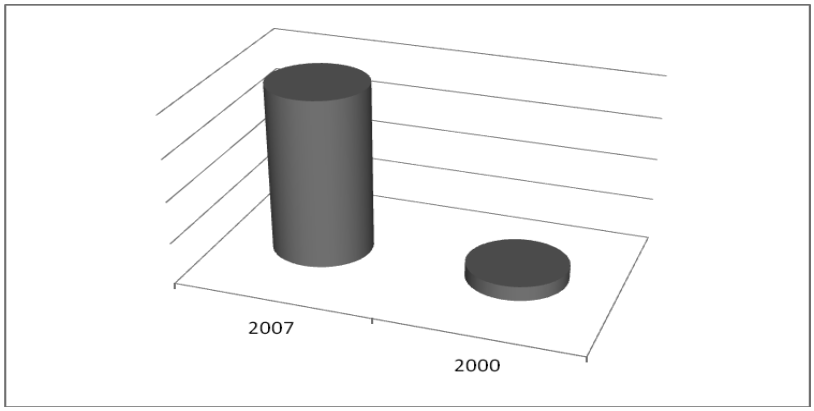

Figure 3 : Augmentation du nombre d'écoles maternelles

À partir des années 1990, l'enseignement préscolaire est devenu l'une des phases importantes sur l'échelle éducative : il est agencé par une direction qui fait partie du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. Cependant, cet enseignement reste optionnel et n'est pas obligatoire pour l'accès à l'école primaire.

[1] En 1998, on a émis la loi n°(28) qui concerne l'alphabétisation et l'éducation des adultes, dont l'objectif est de faire arriver l'analphabète à un niveau fonctionnel de lecture, d'écriture, mais aussi dans le domaine des mathématiques et la culture islamique et générale.

3.1.5.2. L'enseignement de base (le primaire et le collège)

D'après la loi de l'éducation et de l'enseignement yéménite déjà souligné :

> « L'éducation de base s'étalant sur neuf ans, est un enseignement général pour tous les élèves de la république. Il est obligatoire et commence dès l'âge de six ans. Son objectif est la découverte des tendances et des orientations des élèves en essayant de développer leurs compétences »[1].

Ainsi, l'éducation de base, qui concerne les enfants de 6 à 14 ans, tente de répondre aux besoins éducatifs de base des connaissances et de développer des attitudes et des valeurs qui permettent aux élèves de poursuivre leur éducation en fonction de leurs goûts et aptitudes.

Il est à souligner qu'en dernière année du collège, les élèves doivent passer des tests nationaux dans toutes les matières. Ces examens sont unifiés dans tout le pays et préparé par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. La réussite à ces examens donne alors accès à la première année du secondaire.

3.1.5.3. L'enseignement secondaire

L'éducation secondaire, qui s'étale sur trois ans et qui scolarise les adolescents de 15 à 17 ans, poursuit la phase de l'éducation de base. Elle donne accès à l'enseignement supérieur ou au marché du travail.

On a trois types d'enseignement secondaire : la section scientifique, la section littéraire et la section commerciale.

En outre, le Ministère de l'Éducation met en place à la fin du cursus « un examen général » (Al-Aghbari, 2009 : 103 » et unifié dans tous les secondaires du Yémen. C'est le baccalauréat qui donne accès à l'université.

[1] Traduit de l'arabe, par nous même, et consulté sur : http://www.yemen-nic.info/contents/detail.php?ID=5259

Le schéma ci-dessous représente les deux systèmes scolaires au Yémen et en France, ce qui permet une comparaison rapide :

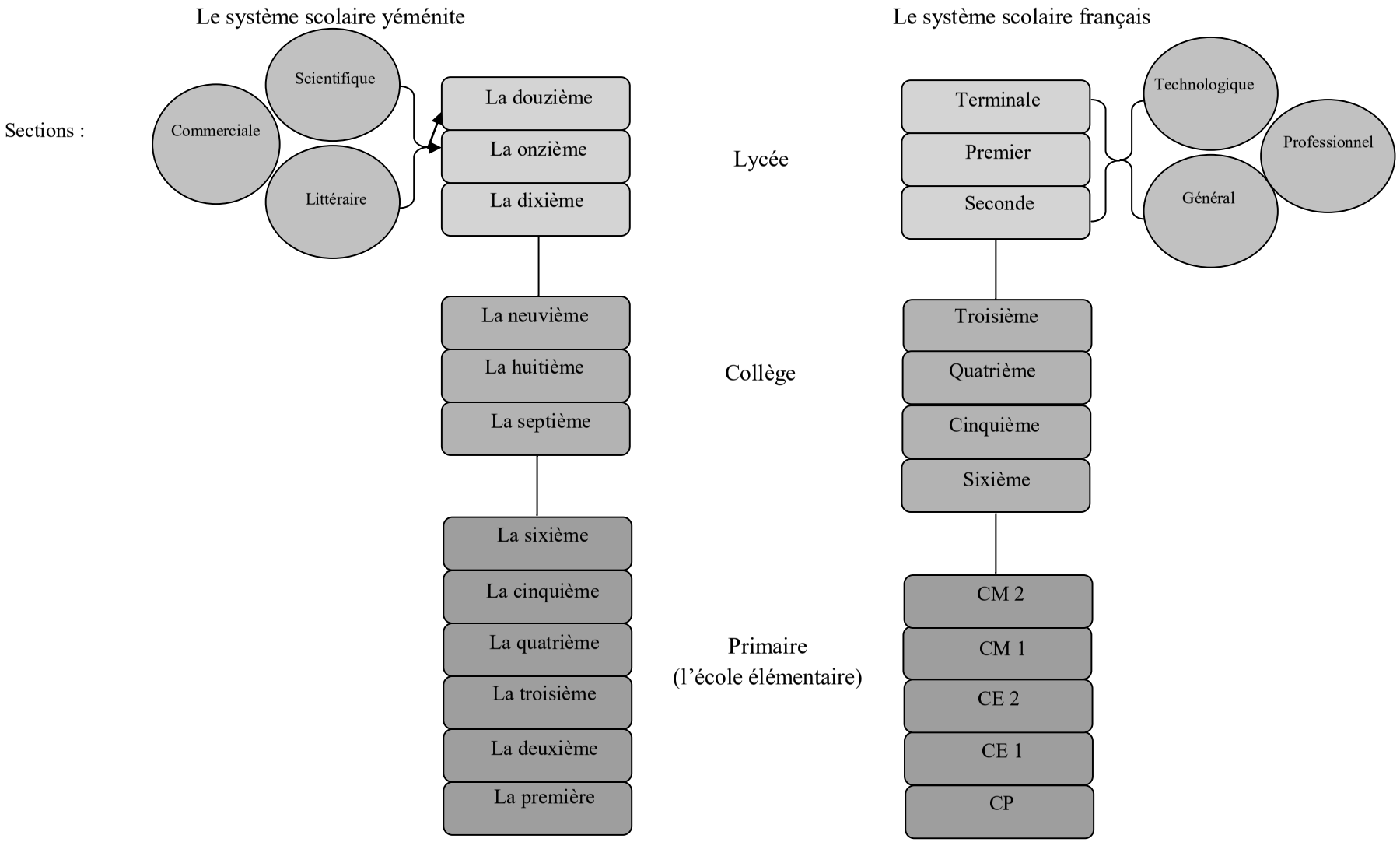

Schéma 2 : Système scolaire au Yémen et en France

Par le biais de ce schéma, nous avons voulu montrer que malgré les dénominations différentes de différents niveaux dans les deux systèmes, le principe et la catégorisation restent identiques.

En outre, l'année scolaire est de trente-deux semaines, les cours sont dispensés à raison de quatre heures et demie à cinq heures et demie, par jour (six à sept cours de 45 minutes par jour).

Pourtant, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en école a-t-il les mêmes priorités dans le système scolaire européen, en général, et français en particulier, que dans le système scolaire d'un pays en voie de développement comme le Yémen ?

3.1.5.4. Les composantes du programme scolaire du niveau secondaire au Yémen

L'emploi du temps du lycée est chargé de différentes matières qui varient selon la section (scientifique ou littéraire). Nous nous intéressons surtout aux matières linguistiques, à savoir : l'arabe, l'anglais et le français.

Dans le tableau ci-dessous, nous comparons ces matières en termes de nombre de cours par semaine pour les trois niveaux de l'école secondaire :

Niveau scolaire	**Dixième**		**Onzième (scientifique)**		**Onzième (littéraire)**		**Douzième (scientifique)**		**Douzième (littéraire)**	
	Cours (45min)	Heures	Cours (45min)	Heures	Cours (45min)	Heures	Cours (45min)	Heures	Cours (45min)	Heures
Arabe	6	4.5	6	4.5	8	6	9	6.45	8	6
	46%		**46%**		**50%**		**56%**		**50%**	
Anglais	5	3.75	5	3.75	6	4.5	5	3.75	6	4.5
	38%		**38%**		**38%**		**31%**		**37%**	
Français	2	1.5	2	1.5	2	1.5	2	1.5	2	1.2
	15%		**15%**		**12%**		**13%**		**13%**	

Tableau 2 : Nombre de cours de langues vivantes par semaine en école secondaire (Ba-Abad, 2003 : 179)

Le schéma ci-dessous montre en pourcentage l'occupation de chacune de ces disciplines dans le programme du lycée :

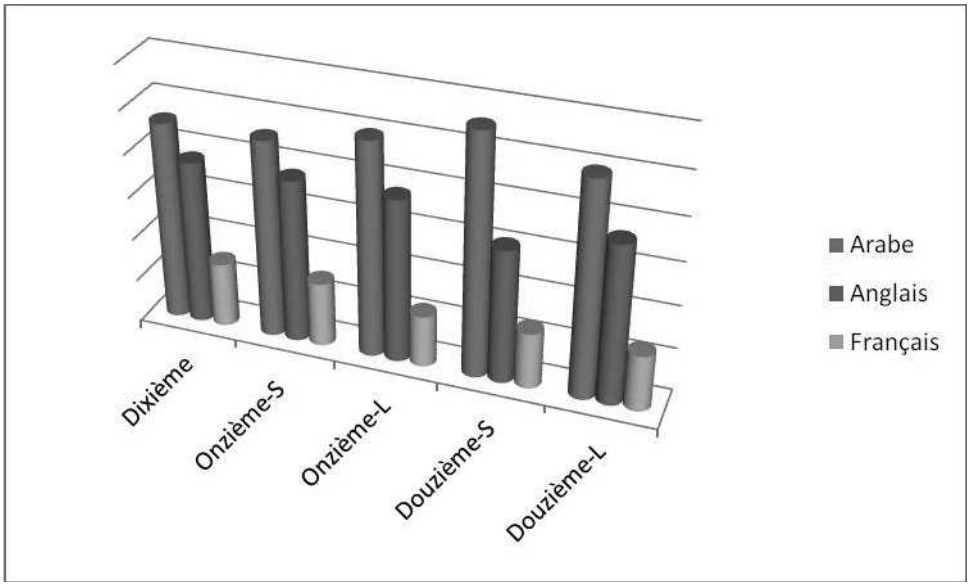

Figure 4 : Cours de langues (arabe, français, anglais) par section et par niveau scolaire

De tout ce qui précède, il va de soi que l'enseignement de la langue arabe occupe « la part du lion » dans l'emploi du temps de trois niveaux car elle est la langue officielle du pays. La langue anglaise, la langue étrangère obligatoire, occupe également une grande partie sur l'emploi du temps des langues vivantes avec cinq cours contre six pour l'arabe en Dixième et Onzième section scientifique.

En outre, et d'après les schémas nous constatons que le français, avec seulement un à deux cours par semaine, constitue la partie la plus faible de cet emploi du temps.

3.1.6. La réalité de l'enseignement au Yémen : quels enjeux ?

Comme nous l'avons déjà signalé, l'éducation au Yémen a été développée d'une manière remarquable au cours des quatre dernières décennies. Elle a été diffusée, sur plusieurs niveaux, dans les différentes régions yéménites sous une multiplicité de formes et de types. La croissance rapide du nombre des gens instruits a lancé des initiatives spéciales pour les investissements dans l'éducation. Toutefois, nous constatons que ce fait a été entaché par

de nombreuses lacunes, décalages et échecs qui font que le système éducatif est incapable de réaliser les objectifs qui lui sont confiés.

En effet, il a été énoncé dans l'article n°(8) de la loi de l'Éducation et de l'Enseignement déjà souligné, que l'enseignement primaire est un droit pour tous les enfants. Mais aujourd'hui, on est encore dans l'impossibilité de parvenir à une intégration complète en raison de la faible présence des femmes dans les écoles, surtout dans les villages, du manque de bâtiments scolaires et de la faiblesse des incitations des enseignants (salaires faibles, conditions de travail difficiles, …). À titre d'exemple, malgré le fait que le nombre d'élèves inscrits en primaire et en secondaire soit passé de 186 657 élèves en 1969/70 à 4.851.115 élèves en 2006/2007 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement, 2005 : 38), il existe encore environ deux millions d'enfants dans la tranche d'âge de l'éducation de base (6-14) ans, dont beaucoup sont des filles[1], qui ne vont pas à l'école.

Voici un certain nombre de difficultés qui constituent un obstacle majeur au développement de l'enseignement/apprentissage et de l'éducation, surtout de base, au Yémen :

- L'absence de description des métiers de l'éducation qui détermine les conditions d'éducation de base, les qualifications et les compétences requises ;
- Le décalage entre les objectifs généraux d'apprentissage et les pratiques réelles ;
- L'absence de critères pour la nomination des directeurs d'école et les faibles relations entre écoles et société ;
- « L'enseignement majoritairement théorique qui ne laissait pas place pour l'enseignement pratique ni technique… »[2] (Al-Aghbari, 2009 : 162) ;
- Les mauvaises conditions de travail (classes, matériels, bruits, espace, etc.) et les classes surchargées ;
- Le manque de bibliothèques et d'ouvrages récents dans les écoles et les universités ;

[1] 55,3% des femmes étaient analphabètes en 2009 (UNESCO, 2009).

[2] " إقتصار التعليم على الجانب النظري (الاكاديمي) وعدم الاهتمام بالتعليم الفني والمهني..."

- Pour les enseignants : carences dans la formation et la préparation des enseignants :

  - Le grand nombre de porteurs de certificats d'études secondaires ou son équivalent et qui n'ont pas été soumis à un programme de formation des enseignants ;
  - Les programmes destiné à former les enseignants sont dépassés et ne répondent plus aux attentes des enseignants et aux besoins du métier d'aujourd'hui ;
  - L'insuffisance d'enseignants de spécialisation, le fait que l'on soit obligé de confier l'enseignement de certaines matières à des enseignants non-spécialistes ; le manque de manuels et de livres de professeurs qui peuvent aider les jeunes enseignants…

En outre, Le Yémen est classé parmi les pays les plus pauvres dans le monde car 42% (*Ibid.* : 159) de la population vit en dessous du seuil de pauvreté et la moyenne des salaires par habitant est de 901$ par an (Al-Tagheer Network for Media, 2008). De plus, on assiste à un problème majeur lié à la croissance rapide de la population ; les statistiques indiquent que le taux de la croissance démographique est estimé à « un million tous les deux ans » (Soufian, 2004)[1].

Ce phénomène joue un rôle majeur dans l'aggravation des problèmes, surtout économiques et éducatifs, rencontrés par le Yémen. Cette croissance avait et a toujours des effets négatifs sur les efforts effectués pour le développement des services publics et la création de postes de travail.

Pour résumer, l'environnement yéménite semble être encore au milieu, si ce n'est pas au début, du chemin de développement aussi bien social qu'éducatif. Les difficultés dans tous les domaines de la vie yéménite freinent les efforts effectués pour le développement du pays.

[1] http://www.26sep.net/newsweekarticle.php?lng=arabic&sid=9120

Dans les lignes suivantes, nous tenterons de montrer la place occupée par les langues dans l'emploi du temps des écoles, en précisant le volume horaire de chacune.

3.1.7. L'enseignement post-scolaire au Yémen

Au Yémen, l'enseignement post-scolaire comprend, en premier lieu, la formation technique/professionnelle assurée dans des centres et des instituts, et sanctionnée par un diplôme d'un ou deux ans après le baccalauréat. En second lieu, cet enseignement comprend la formation universitaire s'étalant sur quatre ou cinq ans et sanctionnée par une licence.

En fait, les relations entre les sciences humaines, les sciences dures (comme les Mathématiques, les Sciences physiques, la Biologie etc.) et les sciences techniques (telles que les formations en mécanique, électricité, plomberie, maçonnerie, etc.) sont restées très étanches les unes avec les autres jusqu'à la fin du « XIXe siècle » (Alhaj, 2009 : 43). Initialement, les formations professionnelles/techniques étaient destinées essentiellement aux étudiants désargentés désirant intégrer le monde du travail rapidement et non pas le monde de la recherche auquel ne pouvaient accéder que les étudiants issus des classes riches (comme les nobles). Le cloisonnement entre les formations universitaires marquait, en cela, des disparités sociales très importantes.

Au Yémen, le schéma de l'enseignement et de la formation professionnelle a été dessiné dès le début de la colonisation par l'Empire ottoman au nord et par l'Angleterre au sud du pays. À Sanaa, le gouvernement et l'armée turcs avaient besoin de vêtements militaires et d'ouvriers capables de réparer des armes. C'est pour cela qu'a été construite dans cette ville, la première école industrielle, nommée l'École des métiers. Cette dernière a ouvert ses portes « en 1895 par le magistrat turc *Hussein HAKI* » (*Ibid.* : 80). Mais notons que Haki a fait venir des professeurs et des outils d'Istanbul.

Quelques années plus tard, en 1927, à Aden, le peuple a pris en charge la construction d'un institut commercial. Or, en raison des traditions et contraintes sociales de l'époque, la plupart des étudiants qui y faisaient leurs études étaient des Indiens. Ainsi, cette école et la formation qu'elle proposait n'a pas pu améliorer la situation éducative des Yéménites dans cette partie du pays.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, il est né en 1970 avec la création des Universités de Sanaa et d'Aden. Ces deux grandes universités ont participé à leur propre construction mais également au développement de différentes structures institutionnelles. Pour ce faire, elles ont aidé à la fondation des bâtiments universitaires et à l'établissement des règlements du fonctionnement de ces structures. Ces travaux fondateurs ont trouvé une nouvelle voie en 1990 avec la création du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, qui a été chargé de la supervision des universités et de la coopération entre elles.

En 1994, le ministère a été dissout et ses missions ont été prises en charge par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. Par la suite, voyant qu'il était nécessaire de mettre en place un ministère spécifique s'occupant de la direction des universités et de l'enseignement supérieur, le gouvernement a de nouveau « créé, en 2001, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique » (Le Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique, 2006 : 15).

Aujourd'hui, le Yémen compte huit universités publiques et presque dix universités privées. Il est à noter que ces dernières ont commencé à apparaître à partir des années 1990, c'est-à-dire après l'unification de deux parties du Yémen.

En effet, la capacité des universités publiques était limitée vu le grand nombre de Yéménites souhaitant poursuivre leurs études universitaires. De plus, beaucoup de personnes n'avaient pas réussi à obtenir des mentions au baccalauréat leur permettant de choisir leur spécialité préférée. C'est pourquoi les universités privées avaient et ont toujours pour objectif, d'une part, d'aider les universités publiques en réduisant la pression sur celles-ci, et d'autre part, de donner la possibilité aux étudiants de choisir leur spécialité préférée quelle que soit leur mention au bac.

Après avoir analysé la présence française au Yémen, étudié les occasions permettant aux Yéménites d'aborder la langue française et cerné le développement récent du cadre universitaire, nous proposons, à ce stade de notre travail, d'aborder l'existence institutionnelle du français en termes de formation scolaire et universitaire. Pour cela, nous présenterons les institutions ayant introduit le français dans leurs programmes.

3.2. L'enseignement du français au Yémen

Le français est considéré comme la deuxième langue étrangère la plus parlée dans la région de la péninsule arabe. La présence politique et économique de la France explique l'importance prise par cette langue dans cette région, et l'évolution récente du statut du français.

Dans leur volonté de diffuser de manière plus large leur langue au Yémen, la France et les autorités nationales ont pris conscience de la nécessité qu'il y avait de nommer un attaché linguistique français au Yémen, lequel permettrait d'entretenir un lien de coordination progressive et rationnelle des différentes actions menées.

En effet, ce n'est qu'avec l'ouverture d'un département de français préparant à une licence en quatre ans, et la création du Centre Culturel Français de Sanaa en 1991, dont nous avons parlé précédemment (cf. *supra*, p. 47), que la politique linguistique du français a commencé à trouver une certaine cohérence au Yémen, notamment en ce qui concerne l'enseignement du français.

Jusqu'alors, les cours de français étaient organisés au coup par coup par le CCCL, et dispensés dans les institutions qui en faisaient la demande. Ces cours étaient notamment donnés au personnel du service culturel de l'Ambassade de France. Mais, cette opération s'est effectuée sans que soit prise en compte la nécessité de former des cadres yéménites qui pourraient assurer cette mission dans les différents établissements scolaires et universitaires.

Au milieu des années 1990, avec le projet d'introduction du français dans les lycées, l'obligation de former des enseignants de français d'origine yéménite a été prise en considération. Au final, elle a donné naissance à une politique d'attribution de bourses d'étude pour les étudiants désirant partir étudier en France. Mais, cette politique n'a pas donné les résultats prévus. En effet, à leur retour de France, une minorité de Yéménites choisissent la carrière d'enseignant, en raison des faibles salaires[1] et du caractère pénible de cette profession s'exerçant le plus souvent au sein de classes surchargées atteignant parfois quatre-vingt-dix élèves.

[1]La moyenne du salaire des enseignants des écoles est aujourd'hui de 150€/mois contre moins de 100€/mois il y a environ cinq ans.

Les anciens boursiers se tournaient vers des activités beaucoup plus rémunératrices que l'enseignement, dans les ministères et autres institutions publiques yéménites, ainsi que dans le secteur du tourisme. Notons toutefois que tel n'était pas toujours le cas. Vers la fin des années 1990, le niveau de vie était en déclin. En outre, trouver un poste dans un établissement gouvernemental était un rêve pour tous les jeunes qu'ils soient diplômés ou non. Parallèlement, la situation des enseignants du secondaire s'est considérablement améliorée ces dernières années, avec notamment une augmentation significative des salaires. Tout cela a finalement contribué à pousser les jeunes yéménites, diplômés d'une licence de français, à s'orienter vers le secteur de l'enseignement dans les écoles secondaires.

Ainsi, en octobre 2000, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement a nommé un premier Inspecteur Général pour le français dans les lycées. En outre, ce même ministère a publié des directives d'applications concernant le français, ainsi qu'un programme d'enseignement. Il fallait attendre 2004/2005 pour que le français soit introduit dans les examens finaux du baccalauréat littéraire au Yémen. Or, et d'après le rapport de 2006/2007 de l'Inspecteur de français à Taëz[1], les notes obtenues par les élèves dans cette matière n'apparaissaient jamais sur les relevés de notes finaux. Cela démontre à quel point la situation de l'enseignement du français au Yémen repose encore sur un socle flou et instable.

3.2.1. Le français dans les écoles secondaires yéménites

Depuis les années 1992, le programme expérimental de l'enseignement du français dans les lycées est resté à l'état de projet. Des tentatives ont eu lieu dans cinq établissements secondaires à Sanaa et à Aden.

Ensuite, en 1997, l'enseignement du français a été rendu obligatoire, comme seconde langue étrangère, dans les écoles secondaires. Concrètement, le français a été enseigné à raison de deux séances hebdomadaires, durant les trois dernières années du cursus secondaire.

D'une année à l'autre, le nombre des lycées proposant le français a fortement augmenté.

[1]Voir annexe p.255.

Aujourd'hui, il existe cinquante neuf lycées dans tout le Yémen ayant introduit le français dans le programme du baccalauréat.

En outre, le nombre d'enseignants dans les écoles secondaires est relativement faible par rapport à celui des élèves : on dénombre 92 enseignants pour presque 17700 élèves inscrits en français. D'après ces données, le ratio est presque de 192 élèves par enseignant. Le tableau présenté ci-dessous traduit cette situation. Il montre la croissance du nombre d'établissements secondaires ayant introduit le français dans leurs programmes, ainsi que l'évolution du nombre d'enseignants de français :

	Mai 1998	**Octobre 2000**	**Octobre 2003**	**Janvier 2005**	**Octobre 2008**
Ecoles secondaires	9	12	31	53	59
Professeurs	18	23	55	99	92
Elèves	1800	-----	26700	48000	-----

Tableau 3 : Nombre d'écoles secondaires, d'enseignants de français et d'élèves (Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement, 2008).

Au vu de ce tableau, nous remarquons que, jusqu'en 2005, il y a eu une augmentation considérable du nombre de professeurs de français dans les écoles secondaires, ce qui démontre une évolution significative du choix d'orientation professionnelle des jeunes. En effet, beaucoup ont choisi de se tourner vers l'enseignement au point qu'en cinq ans, les enseignants de français sont passés de 23 à 99. Pourtant, en 2008, nous remarquons que le nombre de professeurs de français a diminué par rapport à l'accroissement du nombre d'écoles secondaires. Sachant que les enseignants de français des écoles sont tous de jeunes adultes, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas encore à l'âge de la retraite. Nous devons donc nous interroger sur le pourquoi d'un tel paradoxe.

Les raisons sont essentiellement liées aux conditions du métier d'enseignant. Ces dernières sont les même que pour l'anglais ; les enseignants sont souvent confrontés à des classes surchargées et à une pénurie de manuels. Le résultat des enseignements linguistiques laissent souvent à désirer, car beaucoup d'élèves ont de grandes lacunes et montrent des signes de grande faiblesse dans l'apprentissage du français ainsi que dans celui de l'anglais,

avec notamment un manque flagrant de compétence au niveau de la compréhension. S'ajoute à ces conditions organisationnelles, un choix de pédagogie peu pertinent que nous aurons l'occasion d'aborder par la suite.

3.2.2. Le français dans les universités yéménites

Comme nous l'avons signalé plus haut, le Yémen est un pays arabophone où la population communique seulement en langue arabe. La langue française, enseignée depuis seize années dans quelques universités et lycées yéménites, est aujourd'hui la deuxième langue étrangère, après l'anglais. Ainsi, le réseau d'enseignement du français au Yémen reste relativement faible.

À l'heure actuelle, cet enseignement commence néanmoins à prendre une grande importance au niveau universitaire, ce qui aboutit à produire des professionnels plus spécialisés et plus performants. Parmi les sept universités publiques que comptent les villes principales du pays, cette langue est actuellement enseignée dans quatre ; l'Université de Sanaa qui arrive en première position pour l'enseignement du français, l'Université de Taëz, l'Université d'Aden et l'Université de Dhamār. Le choix des villes a vraisemblablement été fait en raison d'intérêts politiques et économiques. À noter enfin que les départements de français dans ces universités alimentent en professeurs, les établissements secondaires ayant introduit le français dans leurs programmes. En voici une carte sur laquelle figurent les universités publiques. Nous avons mis les universités possédant des départements de français en X rouge.

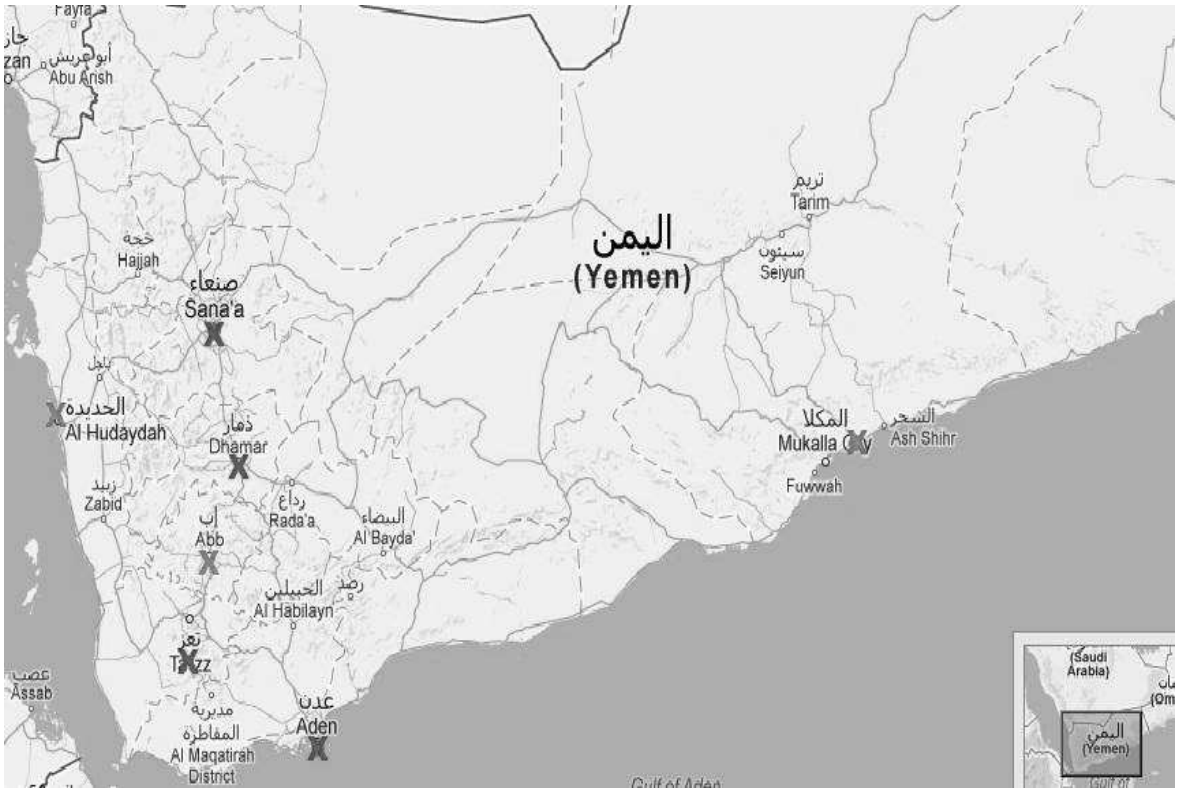

Figure 5 : Les universités publiques au Yémen[1]

3.2.2.1. Le Département de français à l'Université de Sanaa

Nous présenterons dans cette partie la formation universitaire du français proposée dans quatre universités (cinq facultés différentes). Il est à souligner que les approches adoptées dans celles-ci peuvent être relativement différentes. Car ces approches dépendent de l'équipe enseignante de chaque département de français ainsi que de l'objectif de formation établi par chaque direction des départements.

- *À la Faculté des Lettres* : C'est au département de français que les étudiants yéménites ont la possibilité d'apprendre la langue française. Après un cursus de quatre années, l'étudiant obtient une licence en littérature et langue française de la Faculté des Lettres. L'objectif du département en termes de formation est général ; il ne vise pas une

[1] http://maps.google.fr/maps?psj=1&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.45645796,d.d2k&biw=1366&bih=643&q=carte+de+y%C3%A9men&um=1&ie=UTF-8&hq=&hnear=0x1603dbac7c34bc5f:0x92f129377eae77ae,Y%C3%A9men&gl=fr&sa=X&ei=Ap17UffNHoXLhAft2YGADA&ved=0CDEQ8gEwAA

spécialité en particulier. Le département de français a été inauguré en 1991. Il délivrait un diplôme de deux ans d'études. À l'heure actuelle, ce département a élargi son programme pour répondre aux attentes d'un public plus vaste atteignant plus de 200 étudiants dans les quatre niveaux de licence. Cette limitation du nombre des étudiants inscrits dans ce département est due à une politique stricte d'admission. Les candidats sont en effet soumis à un test d'entrée qui permet de sélectionner les étudiants les plus aptes et les plus motivés. Le département peut délivrer entre 30 et 40 diplômes par an. En dehors de ce département, nous retrouvons des cours de français, en tant que modules secondaires, dispensé pour la première année du département d'anglais

En ce qui concerne le corps enseignant, nous ne pouvons pas donner de chiffres précis car lorsque nous avons effectué notre étude en 2009, beaucoup d'enseignants assistants étaient partis en France pour étudier. De ce fait, nous sommes dans l'obligation de préciser que les chiffres fournis peuvent varier d'un moment à un autre de l'année universitaire.

Il y avait un maître de conférence yéménite en littérature, deux maîtres de conférences yéménites en linguistique, trois maîtres de conférences yéménites en didactique des langues, deux assistants pédagogiques français et un seul assistant yéménite[1].

Entre juillet 1996 et mars 1997, un premier accord de coopération avec l'Ambassade de France et l'Université de Franche-Comté a été signé pour envoyer des étudiants yéménites en France. Depuis, d'autres accords ont suivi, avec d'autres universités françaises, comme l'Université Paul Valéry de Montpellier ou celle de Paris III. Ces accords ont pour objectif principal de former des enseignants yéménites. Mais à ce jour, ces programmes n'ont pas eu les effets escomptés, en raison notamment de la faiblesse des budgets engagés, que ce soit de la part de l'Ambassade de France ou de l'Université de Sanaa.

- *À la Faculté des Langues* : L'Université de Sanaa comporte un autre département de français qui se situe à la Faculté des Langues. Au départ, le diplôme obtenu dans cette faculté avait moins de valeur que celui de la Faculté des Lettres, car le programme suivi

[1] Il est à noter qu'il faut passer par un concours afin d'avoir un poste d'assistant. Il s'agit en effet d'un poste universitaire destiné aux nouveaux diplômés. Ces assistants auront la possibilité de préparer des études supérieures (Master et Doctorat) et de travailler à l'université avec leurs nouveaux statuts (enseignant ou maître de conférences) sans repasser les concours.

dans ce département n'était pas intensif et il n'était pas coordonné par le Service Culturel à l'Ambassade de France au Yémen. Mais depuis lors, ce département est passé sous la responsabilité du département de français de la Faculté des Lettres. Il a été ouvert en 1997 sous l'impulsion de l'université dans le but de créer une Faculté des Langues regroupant le plus de langues vivantes possibles. Il est donc destiné à un public plus large, entre 250 et 300 étudiants. Ce département n'impose pas de conditions particulières d'admission, sauf la possession du baccalauréat. C'est pour cela que le nombre d'étudiants y est plus élevé.

Ce département délivre une licence de français, option (Traduction). La première promotion date de 2001. L'équipe participante à l'enseignement dans ce département se composait alors d'un maître de conférences yéménite, d'un enseignant yéménite titulaire d'un master, de deux assistants et de trois vacataires également yéménites.

Une tentative a été lancée visant à créer un projet d'études supérieures dans les trois universités principales au Yémen (Sanaa, Aden et Taëz). Ce projet a été mis en place en 1999 avec la coopération de quelques universités françaises comme Paris III et Montpellier III dans différents domaines. Chaque université yéménite a choisi de se spécialiser dans un domaine précis. C'est ainsi à titre d'exemple, l'Université de Taëz a intégré l'Économie Touristique comme spécialité. Or, ces projets n'ont pas connu un grand succès dans ces universités. Nous allons aborder ce point de manière détaillée dans les lignes qui suivent.

3.2.2.2. Le programme de magistère à Sanaa

Ouvert en 2004 à la Faculté des Lettres de Sanaa, cet enseignement s'étale sur deux ans, durant lesquels les étudiants suivent un programme élaboré par les enseignants du département. À l'issue de ce cursus, les étudiants deviennent titulaires d'un diplôme appelé *Magistère* qui leur donne la possibilité de poursuivre des études en France dans des universités partenaires.

L'équipe d'enseignement responsable de ce diplôme se composait de professeurs titulaires d'un doctorat qui enseignent au sein du département de français à la Faculté des Lettres et à la Faculté des Langues. Il existe aussi des enseignants qui viennent des universités

françaises, pour une durée de 15h, afin d'assurer quelques modules d'enseignement dans ce programme. Ainsi, la première promotion d'étudiant de Magistère de français a été fêtée en juin 2007. Aujourd'hui, quatre étudiants ont soutenu leurs mémoires de deuxième année et ont obtenu leur diplôme de Magistère de la Faculté des Lettres à l'Université de Sanaa.

Il est à noter que les invitations ayant été adressées à des enseignants de français l'ont été à l'initiative du département de français de Sanaa. C'est ce département qui a proposé à l'Ambassade de France plusieurs noms d'enseignants, après que ces derniers aient été contactés par l'intermédiaire d'un médiateur yéménite résidant en France. Par la suite, c'est l'Ambassade de France qui a pris en charge le transport et le séjour des enseignants français.

Concernant l'admission en première année de Magistère, chaque promotion doit être composée d'un minimum de dix étudiants et d'un maximum de vingt étudiants. Ces étudiants doivent passer un test écrit et oral préparé par le département, et répondre à un entretien avec un jury. Quant aux conditions d'admission, celles-ci sont très simples : le candidat doit avoir obtenu la mention Bien en Licence.

Les enseignements dispensés dans ce programme de Magistère suivent ceux dispensés au cours du programme de licence. D'après le chef du département de français de Sanaa, le département propose différents modules :

- *La linguistique* : l'objectif est de donner aux étudiants une formation complète sur tout ce qui est lié à la linguistique en général, ce qui vise l'aspect phonologique, prosodique et la phonétique acoustique de la langue française. Le département invite en outre des professeurs issus d'autres départements comme le département d'arabe pour donner des cours de grammaire et de syntaxe en arabe.

- *La* didactique : les cours abordent l'histoire de la méthodologie en général. Sont traitées les questions en lien avec la méthode traditionnelle, mais aussi avec la méthode directe, audiovisuelle, l'approche communicative, les côtés positifs et négatifs de chaque méthode, et leurs modifications. Les étudiants sont invités à réaliser des dossiers sur des sujets très précis pour éviter la généralisation. Le département invite également quelques professeurs de la Faculté de la Pédagogie pour venir donner, pendant six mois, des cours de didactique, par exemple, et ce en

arabe, pour apprendre aux étudiants comment appliquer en situation réelle ce qu'ils ont appris.

- *L'initiation à la recherche* : ici les cours ont pour objectif d'initier les étudiants à la recherche. Plusieurs professeurs interviennent pour initier les étudiants à la recherche, chacun dans son domaine.

Des modules comme la Traduction, la Civilisation et la Littérature sont également proposés dans le programme. Il est à souligner que ce diplôme a été interrompu depuis deux ans en raison de manque d'enseignants spécialisés et de financement.

S'il est intéressant de former les étudiants en les initiant à différentes disciplines, le principal problème rencontré par ce programme de Magistère est le manque de professionnalisation : il ne constitue pas une spécialité en soi ni ne forme les étudiants à un métier précis.

3.2.2.3. Le Département de français à l'Université d'Aden

L'Université d'Aden est la deuxième à avoir intégré le français dans son programme. C'est en effet en 1993 qu'elle a ouvert le département de français à la Faculté des Lettres. Le nombre d'étudiants, en 2005, était estimé à 173 dans les quatre niveaux. Comme les autres départements de français, celui-ci délivre une Licence de langue et littérature françaises. Durant cette période, le nombre d'enseignants était relativement faible ; il ne comptait au total qu'un ou deux maîtres de conférences, et des assistants dont trois étaient vacataires et pouvaient partir à tout moment. La première promotion date de 1997.

3.2.2.4. Le Département de français à l'Université de Dhamār

Le département de français de la Faculté des Lettres de Dhamār est le plus récent, car il a été inauguré en 1997 et comporte un seul assistant diplômé de l'Université de Sanaa. En

2005, le nombre d'étudiants qui y poursuivaient leur apprentissage atteignait presque 250. Une licence en Langue et Littérature française y est délivrée, sanctionnant un total de quatre années d'études. Il offre aussi des cours au département d'Anglais en première et deuxième année. Jusqu'en 2005, il y avait dans ce département six assistants yéménites dont deux étaient vacataires, et deux maîtres de conférences de nationalité étrangère.

3.2.2.5. Le Département de français à l'Université de Taëz

L'étude du département de français de cette université constitue l'objet principal de ce travail. Ce département a ouvert ses portes en 1994 et compte, aujourd'hui, 180 étudiants environ. Ce nombre reste modeste par rapport à ceux des départements de français de Sanaa et d'Aden. Mais cela s'explique par la taille de la ville de Taëz, bien moindre par rapport à celles des villes de Sanaa, la capitale politique du Yémen, et d'Aden, la capitale commerciale. D'autre part, le faible nombre d'étudiants en français s'explique par le fait que les jeunes préfèrent se tourner vers l'anglais comme langue étrangère pour des raisons économiques et professionnelles, comme nous l'avons déjà signalé plus haut (cf. *supra*, p. 38). De la même façon qu'au département de français de Sanaa, les étudiants sont admis après avoir passé un test d'entrée[1] élaboré par le département. Chaque année, environ 60 nouveaux étudiants intègrent le département.

Quant à l'équipe enseignante, elle est, aujourd'hui composée de deux maîtres de conférences de nationalité étrangère (en l'occurrence, il s'agit d'un Soudanais et d'un Irakien) dont les spécialités relèvent des Sciences du langage, des Sciences de l'éducation et de la Méthodologie d'enseignement des langues. On compte aussi deux maîtres de conférences yéménites dont les spécialités sont la Traduction et la Didactique des langues, un assistant pédagogique français et trois assistants yéménites. Par ailleurs, tous les deux ans environ, l'Ambassade de France nomme une personne chargée d'assurer la coopération entre l'ambassade et l'université. La plupart du temps, il s'agit d'un stagiaire.

[1] Il s'agit d'un test divisé en trois parties : l'une concerne le français, l'autre l'anglais et la troisième, l'arabe. Les parties française et anglaise portent sur des questions grammaticales de base. La partie arabe porte le plus souvent sur un sujet de dissertation.

Il est à noter qu'actuellement, il existe cinq assistants, nous comprise, qui suivent leur formation en France, ce qui montre la volonté du département ainsi que des assistants, de se perfectionner dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, par le suivi d'un enseignement de qualité. Au niveau des postes d'assistant, il est à noter que l'offre reste toujours relative. En effet, ces trois dernières années, le département a créé trois postes, alors qu'au cours des trois années précédentes, il n'en avait créé aucun.

Les étudiants du département, quant à eux, sont de jeunes Yéménites diplômés du baccalauréat et âgés de 18 à 25 ans. Ils débutent ainsi leur apprentissage du français à l'université. En effet, peu d'entre eux parlent couramment l'anglais, bien que celui-ci soit enseigné dans les écoles depuis fort longtemps. Certains d'entre eux ont déjà appris quelques notions de français dans le lycée.

Le département offre une formation universitaire de quatre ans sanctionnée par un diplôme de licence. Les étudiants l'ayant obtenu peuvent obtenir un poste d'enseignant en lycée. En effet, le but principal du département est de former des enseignants capables d'enseigner le français dans les lycées, car il n'y a pas de département de français à la Faculté de Pédagogie, responsable de la formation des enseignants dans différents domaines comme l'Anglais, la Psychologie, la Sociologie, etc. Cette mission a donc finalement été confiée au Département de français de la Faculté des Lettres de Taëz. Les diplômés sortant de cette section peuvent donc devenir enseignants au même titre que ceux issus des autres disciplines dans les universités yéménites.

3.2.2.6. Le programme de magistère à Taëz

Notons que la formation dont nous allons traiter à présent n'existe plus. Ce programme d'enseignement était en lien avec l'Université de Paris III. Il était spécialisé en Marketing et Économie touristique, et durait un an. Les diplômés pouvaient acquérir une vision critique de l'économie et du tourisme au Yémen, et essayer de trouver des remèdes pour améliorer le niveau et la qualité de leurs sujets d'étude. Ce diplôme était également soutenu par la famille de *Hayel SAEED* - l'une des familles les plus riches du Yémen qui s'est installée à Taëz où elle gère la plupart de ses affaires commerciales. Ce soutien est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles ce diplôme a été introduit à l'Université de Taëz. Mais depuis l'année universitaire 2004/2005, ce diplôme a été suspendu en raison

d'un manque patent de personnel dans l'équipe enseignante, mais aussi faute de financement suffisant - un problème récurrent en matière de projet d'enseignement, responsable de nombreux échecs.

En plus des cours, les étudiants devaient effectuer, au cours du deuxième semestre, un stage pratique d'un mois dans une entreprise au Yémen. Ce stage donnait lieu à la rédaction d'un rapport de stage noté. D'autre part, l'Université Paris III envoyait à Taëz, de façon annuelle et régulière, des stagiaires tout au long du deuxième semestre. Leur rôle consistait à aider le corps enseignant dans les matières de spécialisation et à s'assurer le bon fonctionnement de ces diplômes.

Au vu des programmes de Master ayant été proposés dans les départements de français de Sanaa et de Taëz, nous constatons que les objectifs en termes de formation, ont toujours été très généraux. De ce fait, les diplômés ne sont pas spécialisés dans un domaine d'étude précis. Raison pour laquelle nous avons voulu construire un programme de formation plus spécialisé et plus fin, permettant aux diplômés de répondre aux besoins du marché dans le domaine de l'enseignement.

3.2.3. La langue française dans les médias

Aujourd'hui, il nous semble que le français a trouvé de la place dans les médias yéménites grâce à la « Renaissance » des pays arabes et surtout celle du Yémen.

Le Yémen est présent dans l'actualité depuis février 2011. Il était donc important de faire arriver sa voix au monde entier via le moyen le plus accessible dans le monde : l'Internet.

La voix du Yémen (www.lavoixduyemen.com) est le premier site d'information en français sur le Yémen. Le site propose de suivre la situation du pays grâce à une équipe de journalistes yéménites et français sur le terrain. Ce site d'information a une page sur Facebook, le réseau social le plus célèbre sur Internet, ce qui aide à diffuser encore l'information parmi surtout les jeunes internautes.

Ainsi, les révolutions humaines ont trouvé leurs places sur les terrains des révolutions technologiques. Le Yémen, en fait également partie.

3.3. Conclusion

Enfin, il s'avère que les initiatives d'intégrer le français dans le système scolaire yéménite restent également insuffisantes car le nombre d'enseignants de français ne répond pas à celui des élèves, d'une part, et le niveau académique/professionnel des enseignants en général, et de ceux de français en particulier, reste insatisfaisant, d'autre part. Ajoutons à cela le nombre infini des problèmes administratifs et institutionnels.

Par ailleurs, il nous semble nécessaire d'assurer le lien entre le lycée et l'université. Une coopération entre ces deux établissements représentée par le rôle de conseiller/formateur que l'université peut jouer, pourrait aider les maîtres dans les écoles.

En revanche, et malgré les efforts déployés pour créer un lien efficace entre l'apprentissage du français comme seconde langue étrangère dans les lycées et l'inscription dans un département de français des universités, seul un petit nombre d'étudiants réussissent à passer l'examen d'entrée. Nous comprenons en effet la raison de ce désespoir au niveau linguistique insuffisant atteint en fin de lycée. Cela justifie donc la grande importance que nous devons apporter à l'enseignement du français dans les écoles secondaires ainsi qu'à la formation des enseignants de FLE.

En ce qui concerne l'enseignement du français dans les universités, nous avons vu que le français est dispensé dans quatre universités yéménites (dont cinq départements de français), et nous avons abordé, plus en détails le français au département de français de Taëz.

D'ailleurs, nous avons vu que la culture éducative yéménite, ou plus précisément « la culture didactique » (Beacco, 2007 : 285), relativement héritée, est constituée par un certain nombre de variables, modifications et même adaptations politiques, philosophiques, sociales, institutionnelles et pédagogiques qui ont influencé, d'une manière générale, les pratiques de transmission des savoirs.

Ainsi, nous nous demandons s'il est facile, voire possible de changer des pratiques et des représentations résistant parfois à tout ce qui est nouveau. Une contextualisation de la formation nous semble plus pertinente qu'une simple adaptation, surtout quand il s'agit d'une formation à la didactique du français ; discipline d'une culture spéciale et nouvelle aussi bien pour les étudiants/futurs enseignants yéménites que pour le système éducatif au

Yémen.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons les notions clés de notre travail, à savoir la « professionnalisation » et la « compétence professionnelle », en étudiant les composantes principales dans le professionnalisme des enseignants de FLE.

PARTIE II :
CADRE THÉORIQUE ET ÉLÉMENTS CONCEPTUELS

CHAPITRE IV

La professionnalisation des enseignants

Beaucoup de mots nouveaux franchissent les frontières et viennent parfois se fixer sur les textes officiels d'un domaine donné. Ils gardent parfois quelque chose de leur territoire d'origine tout en construisant d'autres sens. Ainsi a-t-on vu, ces dernières années, fleurir les termes de professionnalisation, professionnalité et professionnalisme dans le champ qui nous occupe (Bourdoncle et Mathey-Pierre, 1995).

Dans le présent chapitre, nous tenterons de définir ces termes, en nous référant aux différents domaines dans lesquels ils sont généralement employés.

Nous aborderons ensuite la question de la notion de compétence : son histoire et sa construction dans le domaine éducatif et professionnel afin de comprendre ses origines et le parcours de son évolution. Enfin, nous étudierons la notion de compétence professionnelle, notion centrale dans la formation des enseignants, et verrons quelles sont les composantes de celle-ci et surtout quels en sont les critères d'évaluation.

Il est à note que notre objectif n'est pas de trouver la « bonne » définition de la notion de compétence parce que celle-ci peut avoir différentes signification en fonction de différentes situations dans des domaines différents.

En effet, nous nous intéressons aux enseignants de langues, il est donc indispensable de questionner leur compétence langagière. De ce fait, notre objectif sera d'étudier et de comprendre cette notion, sa fonction, sa construction, son évolution et son dynamisme dans le domaine du travail en général, et dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en particulier.

Cette compréhension de la notion nous permettra de concevoir une formation qui favorise l'acquisition et la construction de la compétence professionnelle des enseignants de FLE et qui crée de bonnes conditions aidant à cette construction.

4.1. Professionnalisation : les origines de la notion

La notion de professionnalisation provient du terme de *profession* en référence à la sociologie anglo-saxonne des professions et du suffixe [*alisation*] qui indique qu'il s'agit d'un processus.

En effet, dans le domaine de la sociologie, les travaux anglo-saxons portant sur les différentes professions ont fait l'objet, à partir des années 1970, de critiques de la part de certains sociologues français. D'ailleurs, le terme anglais semble bien ne pas avoir d'équivalent en France : « opposé à amateur » (*Le Nouveau Petit Robert*, 2011 : 2035).

Partant de la conviction selon laquelle « toutes les professions sont des métiers, alors que l'inverse n'est pas vrai » (Perrenoud, 2010 : 12), il nous semble indispensable, pour mieux cerner cette notion, d'examiner les conceptions de celle-ci dans son domaine de naissance, la sociologie anglo-saxonne des professions qui distingue bien entre métier et profession.

Le métier est en fait « une occupation davantage manuelle ou mécanique, fondée sur un savoir plus ésotérique, faisant l'objet d'une formation par imitation, et doté d'un caractère utilitaire » (Develay, 1996 : 144).

Quant à la profession, les sociologues, comme Trousson, considèrent qu'elle renvoie à « une occupation plutôt intellectuelle, fondée sur un savoir rationnel, faisant l'objet d'une formation dont les procédures sont explicites et dotées d'une forte légitimité » (Trousson, 1992 : 34).

Au vu de ces définitions, l'enseignement est considéré comme une véritable profession pour laquelle existe une formation explicite et spécialisée. Pour le milieu enseignant, il était donc important d'affirmer son statut afin d'être pris davantage au sérieux par le corps social. De là, l'utilisation du terme professionnalisation a eu pour objectif de donner l'image du « pro », par rapport à l'amateur, dans ce domaine.

En outre, Da Costa relève trois différences entre les définitions des termes « profession » et « métier ». Ces différences se situent au niveau :

> « - Du type d'occupation (intellectuelle ou manuelle) ;
>
> - De la nature de savoirs indispensables à la réalisation des tâches (savoirs savants ou savoirs empiriques) ;
>
> - De la légitimation et de la reconnaissance sociale (prestigieuse ou pratique). » (2006 : 48)

À partir de là, nous tentons de donner une définition au terme de « professionnalisation ». Dans le domaine de l'éducation, ce terme est apparu chez les responsables du système

éducatif français à la fin des années 1980 (*Dictionnaire de l'éducation*, 2008 : 541), et plus précisément dans le rapport Bancel de 1989 intitulé *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* : « compétence professionnelle » (p. 3), « pré-professionnalisation » (p. 8, 9, 13), « professionnalisation » (p. 8, 9, 15).

Ce terme et bien d'autres (professionnalisme, professionnel) ont été ensuite utilisés dans de nombreux arrêtés et notes de service sur la formation des maîtres.

Mais dans le domaine de l'éducation et de la formation, qu'entendons-nous par professionnalisme ? Et par quels processus doit passer une professionnalisation ?

Pour répondre à ces questions, il faut en passer par le terme de « professionnalité », venant du mot italien « professionalità ». À son sujet, Courtois-Lacoste et Dufour, cités par Bourdoncle et Mathey-Pierre souligne :

> « En français 'professionnalité' a gardé le sens de capacité professionnelle (le premier sens de "professionalità" est le plus neutre). Très proche de "compétences", elle bénéficie d'une proximité avec "profession" qui lui permet de sembler se référer à un corps de capacités spécifiques et organisées, propres à un métier ou à une profession. » (1995 : 139)

Or, la « professionalità » italienne peut être traduite par « professionnalisme, si l'on en croit la revue *Economia e laboro*, qui traduit "professionalità in transizione", par "le professionnalisme en transition" » (*Ibid.* : 139).

En ce qui concerne le terme de professionnalisation, Hoyle, cité par Bourdoncle, lui attribue deux sens :

Le premier désigne la professionnalisation comme « un processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraine une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective » (Bourdoncle, 1991 : 75).

Le deuxième sens se porte sur le processus d'amélioration collective du statut social de l'activité. Cet autre sens porte donc non plus sur les connaissances et capacités qu'exige la pratique d'une profession, mais sur la stratégie déployée par le groupe professionnel auquel on appartient.

Bourdoncle y ajoute une troisième définition. Pour lui, le professionnel, c'est celui qui fait preuve de professionnalisme et qui respecte les procédures et les normes de sa profession.

Dans le domaine de l'éducation, les spécialistes sont en effet plus intéressés par la première définition qui porte davantage sur les connaissances et les capacités de l'individu. Alors que dans le champ de la sociologie, ce sont les deux dernières qui paraissent les mieux adaptées, du fait que l'accent a toujours été mis sur l'aspect collectif des professions.

Toujours en sociologie, l'enjeu social (la reconnaissance sociale) dans la professionnalisation, constitue un élément essentiel au point qu'on lui consacre un domaine d'étude spécifique : la sociologie des professions.

À ce sujet, les travaux actuels mettent en place deux perspectives assez différentes quant à la reconnaissance sociale des professions. Ces perspectives sont présentées dans le *Dictionnaire de l'éducation* de cette manière :

> « Le développement de savoirs professionnels de type universitaire, de compétences techniquement et scientifiquement fondées, d'une auto-organisation et d'un contrôle collégial du groupe professionnel, la mise en place de formations longues, devraient conduire "naturellement" les enseignants à obtenir une reconnaissance semblable à celle des professions établies. […]. À l'inverse, de nombreux travaux considèrent aujourd'hui le développement d'un groupe professionnel comme une construction sociale contingente dans un cadre historique donné. Dès lors, la maîtrise de savoirs indispensables à l'exercice professionnel n'est qu'un point d'appui pour faire reconnaître sa compétence sur un domaine d'exercice… » (2008 : 543).

De ce fait, entre formation académique, formation universitaire et construction sociale, qui se réalise avec le temps, c'est à chacun de choisir la vision adaptative qui correspond au contexte dans lequel il se trouve, ou qui correspond à sa culture ou à son idéologie.

Dès lors, la conception de la professionnalisation que développent les sociologues, s'inscrit plutôt dans une enquête de reconnaissance de statut que dans une définition concrète des compétences exercées au sein des activités professionnelles.

Autrement dit, les pratiques professionnelles sont considérées comme des « pratiques sociales » (Popkewitz, 1994 : 70) permettant d'avoir « une autorité et un pouvoir statutaire » (Bourdoncle, 1993 : 89).

En outre, dans un processus de professionnalisation, il faut tenir compte d'un certain nombre de caractéristiques propres au contexte social et institutionnel. Une adaptation et des ajustements des pratiques professionnelles en fonction des publics et des contextes, sont donc considérables.

Comme le souligne Altet, la professionnalisation, « c'est la construction de nouvelles compétences professionnelles … » (1994 : 24). Elle se constitue aussi sur « un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, mais aussi sur des pratiques efficaces en situation » (*Ibid.*). Le professionnel sait non seulement mettre ses compétences en action dans toute situation, mais il sait également s'adapter aux demandes et au contexte.

Autrement dit, « il sait "quoi faire", c'est-à-dire mettre en œuvre des conduites et des actes pertinents[1] » (Le Boterf, *op.cit.*, 1998 : 22).

Pour nous, tenter d'expliciter le concept de professionnalisation nous aide à mieux situer notre travail dans la diversité des conceptions données. Pour aller dans ce sens, nous tenterons de comprendre au mieux ce processus d'acquisition et d'amélioration des compétences afin de trouver ensuite des mécaniques appropriées au contexte institutionnel et social dans lequel se situe notre travail.

Cependant, il convient de situer le concept même de professionnalisation dans le contexte spécifique de la formation des enseignants et montrer quelles sont les caractéristiques « requises » pour que l'enseignant soit un professionnel.

4.2. La professionnalisation des enseignants de langues

Le trait général que porte le concept de professionnalisation lui a donné la possibilité de migrer vers d'autres domaines, en l'occurrence le domaine de la formation des enseignants.

Dans le cadre de cette étude, il n'est pas question pour nous de savoir si l'enseignement est un métier ou une profession. Ce qui nous intéresse est plutôt de cerner le caractère professionnel de ce métier, et de nous interroger sur l'amélioration, voire la construction

[1]Un schéma détaillé de ce que peut être un professionnel se trouve en annexe p.276.

des compétences professionnelles qu'il suppose et s'il est dépendant d'un contexte de la discipline enseignée.

Commençons donc par examiner ce qu'implique le terme de professionnalisation dans le champ de l'enseignement, voyons quelles sont les procédures amenant à former des enseignants professionnels.

En général, étant donné que la professionnalité renvoie « à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel » (Bourdoncle, *op.cit.*, 1991 : 76), la professionnalisation est le processus cherchant à développer ces capacités. Il est donc avant tout question de la personne, de ses acquis, de ses capacités et de la façon qu'elle a d'accomplir les tâches qui lui sont attribuées.

En dépit de l'absence de définition de ce terme dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'Éducation et de la Formation* (2000), il est cité « plus de 59 fois dans les intitulés des communications, s'agissant plus particulièrement de la formation des enseignants et des formateurs » (Agulhon, 2001 : 97).

Perrenoud note que la professionnalisation accrue des métiers de l'éducation, incite à « aller vers l'identification des compétences et [que] leur régulation participe du mouvement vers des écoles efficaces, vers l'émergence d'un praticien réflexif et [vers des] établissements autonomes,… » (1997)[1].

D'ailleurs, Isambert-Jamati (1992) distingue une certaine professionnalisation chez les instituteurs puisqu'ils suivent des études professionnelles longues, que leur fonction s'est recentrée sur les bases scolaires et que le corps a maintenu son unité, contrairement aux enseignants du secondaire qui éprouvent une certaine déprofessionnalisation liée à leur expansion numérique et au mélange avec des collègues moins titrés.

Agulhon, pour sa part, propose, une conception de la professionnalisation que nous trouvons très riche :

> « la professionnalisation apparaît comme un processus de construction identitaire qui passe autant par l'institutionnalisation d'un cursus reconnu, par l'inscription du statut des emplois dans une grille, par la reconnaissance d'une qualification professionnelle et même par l'institutionnalisation d'un corps

[1] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html#Heading5

> professionnel qui s'est constitué ses valeurs, ses règles déontologiques, ses prérogatives et ainsi la maîtrise de son espace professionnel au sein de l'organisation » (*Op.cit.* : 99).

Il s'agit donc d'une perspective interactionniste mettant les acteurs professionnels au cœur du processus ou d'une approche fonctionnaliste qui subordonne les acteurs aux institutions.

En outre, les nouvelles exigences en termes de professionnalisation conduisent « à reconnaître les potentialités d'apprentissage présentes dans les situations de travail » (Carraud, 2010 : 122). De cette manière, les stages pratiques des enseignants semblent être un outil indispensable dans la construction et l'acquisition des savoirs.

Mais au-delà, une question se pose : un professionnel, qu'est-ce que cela signifie ?

4.2.1. L'enseignant, un professionnel ?

Paquay souligne que le professionnel est « autonome non seulement en tant qu'il est capable d'autoréguler son action, mais également en tant qu'il peut guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques… » (1994 : 19).

Deux critères caractérisent le professionnel : l'autonomie et la réflexion. C'est surtout sur ces deux caractères que nous mettrons le point dans notre programme de formation.

Reste à savoir si l'on peut définir l'enseignant comme un professionnel de l'enseignement. Et si oui, quelles sont les compétences et les connaissances lui permettant d'obtenir un tel statut ? De quelle nature sont-elles ?

Un certain nombre de chercheurs comme Etzioni (1969), affirme que l'enseignant ne peut pas être un véritable professionnel mais un « semi-professionnel ».

En effet, sur les plans politique et administratif, les enseignants sont imposés à des contraintes inévitables. À titre d'exemple, l'État détermine leurs missions, il définit les conditions du recrutement, de formation, etc. Ces traits ont pu faire penser que les enseignants étaient des semi-professionnels.

Pour illustrer d'avantage cette désignation, nous reprenons ici un passage d'un ouvrage consacré au travail social :

> « Cette position renvoie notamment au fait que le travail social n'a pu faire reposer sa formation sur un corpus de connaissances théoriques fermes, que la période d'apprentissage reste relativement courte, que l'activité des travailleurs sociaux se réalise le plus souvent au sein d'organisations dotées de règles prescrites par une administration et une hiérarchie, ce qui limite leur indépendance » (Mondolfo, 2001 : 2).

En tout état de cause, l'enseignant, qu'il soit considéré comme professionnel ou semi-professionnel, est engagé dans un travail social ayant des normes sociales. Il exerce un métier qui implique des formations théorique et pratique spécialisées. Autrement dit, ce métier implique l'acquisition de connaissances de type théorique et de compétences professionnelles.

Nous synthétiserons tout ce que nous venons de présenter sur la professionnalisation et le professionnalisme dans le tableau suivant :

Professionnalisation/professionnalisme	**Professionnel**
• Amélioration des capacités et des savoirs ; • Amélioration des stratégies déployées par le groupe professionnel ; • Construction d'un statut social reconnu et prestigieux ; • Construction de nouvelles compétences et rationalisation des savoirs ; • Identification des compétences, émergence de praticiens réflexifs ; • Construction identitaire.	• Celui qui respecte les procédures et les normes de sa profession ; • Celui qui sait à la fois mettre ses compétences en action et s'adapter aux demandes et au contexte ; • Celui qui est autonome et réfléchit à ses pratiques (s'auto-évaluer) ; • Celui qui a à la fois des compétences de concepteur et d'exécuteur.

Tableau 4 : Définitions clés des termes professionnalisation, professionnel

Au vu de ces différentes conceptions du concept de professionnalisation, nous constatons la naissance parallèle de nouveaux concepts comme celui d'« identité professionnelle ».

4.2.2. L'identité professionnelle

L'identité définit ce que sont les individus, ce qui les caractérise dans toutes les situations. Or, les individus ne sont pas les mêmes dans leur vie quotidienne ou dans les situations de travail.

Toutefois, dans les deux situations, les personnes en situation d'interaction cherchent à garder leur « face » (Goffman, 1974 : 9) en se souciant de l'impression que les autres construisent à leur égard. D'ailleurs, il est convenable de distinguer l'identité privée de l'identité professionnelle.

En réalité, le concept d'identité professionnelle est emprunté de deux discipline : « la sociologie et la psychologie » (Develay, *op.cit.* : 145).

Dubar dont ses travaux en sociologie ont été décrits et analysés par Tatara, souligne que l'identité professionnelle :

> « C'est le fait que le travail soit un élément structurant de l'identité des individus qui se présentent et se définissent à travers et par leurs activités professionnelles, leur appartenance à des groupes professionnels » (Tatara, 2011).

Or, le professionnel ne doit pas définir son identité en se référant uniquement aux pratiques de son métier. Le professionnel doit savoir « mobiliser l'ensemble des ressources de sa personnalité pour trouver une solution au problème » (Le Boterf, 2003 : 27).

L'image de soi joue un rôle important dans la construction des compétences. Cette image inclut non seulement une connaissance, mais également une appréciation de son potentiel.

Dans cette connaissance de soi, Le Boterf distingue :

> « - Les méta-connaissances : connaissance que l'individu a de ses propres connaissances et compétences ;
>
> - La méta-cognition : connaissance que l'individu a de son propre fonctionnement et de sa façon de décrire ses connaissances et compétences[1] » (*Op.cit.*, 1998 : 82).

[1]Détails des composantes de l'image de soi en annexe p.277.

En effet, les tâches de l'enseignant sont des tâches complexes. L'identité professionnelle est en fait susceptible d'être travaillée dans la mesure où dans l'activité du sujet, il est mobilisé « non seulement des composantes opératoires mais aussi cognitives et socio-affectives » (Beckers, 2007 : 242).

D'ailleurs, dans la formation professionnelle, un processus de développement personnel devrait être pris en compte. Ce processus devrait aider le sujet/l'enseignant à « devenir soi » (Paquay, *op.cit.*, 1994 : 26) et à découvrir le plaisir de son métier.

De ce fait, il s'agit d'un côté, d'aboutir à une harmonie entre une histoire personnelle avec ses ancrages identitaires et, de l'autre, d'accéder à une (re)création continue de soi pour s'adapter aux nouvelles réalités sociale et professionnelle.

Ainsi, pour assurer une professionnalité dans la formation des enseignants, il est important d'amener ceux-ci à réfléchir à leur identité professionnelle et de travailler sur le sentiment d'appartenance groupale.

Étant donné que le processus de la professionnalisation est, grosso modo, porté sur l'amélioration des compétences générales et/ou spéciales, il est convenable d'aborder cette notion de « compétence » en étudiant aussi bien sa nature générale que ses caractéristiques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en général, et du français en particulier.

4.2.3. La compétence, propriété biologique ?

Dans les lignes qui suivent, nous tenterons de montrer ce que signifieraient les compétences professionnelles et ce que signifie « être compétent » en se posant un certain nombre de questions :

Est-ce qu'avoir des connaissances, des capacités, des techniques signifie être compétent ? Pourquoi l'utilisation du terme de « compétence » a-t-il trouvé autant de succès qu'il a dépassé les notions de « capacité », « qualification » et « savoir-faire » ? Est-ce que la compétence réside dans les ressources ou bien dans la mobilisation de ces ressources ?

Il est convenable d'étudier la nature et les origines de ces compétences et la manière de les traiter dans des formations de futurs enseignants.

Il existe deux mouvements d'orientation : l'un part du sujet, de ce qui lui appartient, pour aller vers l'adaptation à son milieu. Dans cette optique, les compétences sont considérées comme propriétés biologiques indépendantes de tout contexte extérieur.

Par la suite, les compétences ont été redéfinies en fonction du contexte et se sont réajustées à la réalité historique des modes d'interaction en usage dans un groupe. Dès lors, cette vision de choses a requis une médiation sociale et un apprentissage (Hymes, 1972).

Le second mouvement, quant à lui, va des exigences du milieu aux capacités requises du sujet. Ici, on part de l'analyse des caractéristiques des tâches, on évalue l'efficacité et la performance des sujets impliqués dans ces tâches, pour ensuite, en déduire les compétences qui seraient requises pour améliorer les performances.

Pour notre part, nous nous situons entre ces deux thèses. En effet, nous ne pouvons pas ignorer que le sujet possède des compétences antérieures qui lui sont propres. Personne ne part de zéro. Chacun a un répertoire, des expériences et des représentations que l'on cherche à « valider » et à faire évoluer.

Dès lors, si la formation doit permettre aux futurs enseignants de maîtriser de nouvelles compétences, il est aussi évident que le processus pédagogique prend en compte « l'aspect évolutif des compétences déjà existantes » (Belliard, 2005 : 51).

Il va de soi que les futurs enseignants utilisent leurs expériences et représentations dès leurs premiers contacts avec le métier d'enseignement. Au fur et à mesure, ils s'adaptent à leur environnement en ajustant et réajustant ces représentations.

Mais, parallèlement, un processus d'observation et d'analyse de pratique est à mettre en œuvre. L'objectif de cette analyse est d'étudier, d'un côté, les contraintes du contexte, et d'autre côté, les points faibles dans la performance (l'action même du travail) des sujets, et ce, afin de réajuster le tout en fonction de la situation. C'est donc un va-et-vient de deux processus qui aboutit à une construction d'un ensemble très complexe.

Il est à observer que l'évolution des systèmes éducatifs, et les contraintes caractérisant certains systèmes déclenchent de nouvelles compétences et de nouvelles politiques éducatives.

En outre, le métier d'enseignant met tantôt en situation de face à face, tantôt, côte à côte l'enseignant et l'élève, l'enseignant et l'institution, l'enseignant et le supérieur hiérarchique, l'enseignant et la culture, l'enseignant et la société. Cette multiplicité des situations exige de la part de l'enseignant une prise en conscience de différentes compétences qui sont ici en jeu.

Un certain nombre de chercheurs (comme Paquay, 1994) ont essayé de décrire des modèles d'enseignants. Pourtant, il est difficile de recenser tous les modèles et/ou de dresser une typologie bien structurée, de toute façon, tel n'est pas notre propos. Il convient cependant de noter que certains enseignants semblent pouvoir être affiliés à plusieurs modèles ou à aucun. En tout état de cause, il est bien difficile d'en trouver un qui soit à cent pour cent fiable ou idéal.

Ainsi, la(les) compétence(s) professionnelle(s) est (sont) l'essentiel dans toute action professionnelle, y compris l'action d'enseignement. Ce qui nous amène à étudier de près la notion de compétence tout en réfléchissant sur les « micro » et les « macro » composantes de celle-ci.

4.3. La(les) compétence(s) : construction de la notion

Dans cette partie, nous traiterons de la notion de compétence qui est l'une des notions centrales de notre étude. Dans un premier temps, nous situerons cette notion dans un cadre théorique en travaillant sur les origines aussi bien que sur les perspectives les plus récentes qui la rapprochent de nouveaux aspects opératoires émergeant de nouveaux milieux, à savoir ceux du travail et de la formation.

Notre but sera de tirer une définition de la « compétence professionnelle », en nous appuyant sur l'examen de ses différentes théories. Comme nous l'avons vu, cette recherche d'une définition appropriée paraît complexe car « à l'intérieur de la même discipline ou d'un domaine spécifique, tous les chercheurs ne s'accordent pas nécessairement sur la signification du terme » (Castellotti, 2002 : 9).

En conséquence de quoi, une présentation relativement détaillée de cette notion sera nécessaire afin de montrer la diversité des conceptions existantes en « balayant » des différents courants et des différents de domaines concernés. Ces derniers étant

extrêmement nombreux, il va de soi que nous n'aborderons que certaines composantes et sous-composantes de la notion de compétence.

Il est à signaler que, à l'instar de certains pédagogues comme Malglaive (1990 : 129), nous utiliserons les termes « compétence » et « capacité » comme synonymes. En outre, nous emploierons le terme « aptitude » proposé par Widdowson (1981 : 79) pour désigner la compétence. À noter enfin que, dans le corps du texte, d'autres termes seraient employés comme synonymes du mot compétence, comme « connaissance », « savoir-faire », « qualification »….

À ce sujet, nous remarquons qu'il est commun d'employer le terme de compétence au pluriel et que, parallèlement, une multitude de conceptions ont été proposées dans le but de trouver une définition, tantôt distincte et différente d'une discipline à l'autre, tantôt universelle applicable à l'ensemble des domaines. Enfin, que ce soit en linguistique, en didactique, en psychologie ou en un quelconque autre domaine, la notion de « compétence » prend sens selon les réalités diverses et dans des contextes multiples.

4.3.1. Historique de la notion de « compétence »

Les évolutions de la notion de compétence ne permettent pas de relever un point de départ bien déterminé. Pourtant, parmi les différents courants ayant participé à l'évolution de ce concept, trois temps sont à souligner que nous développerons dans cette partie :

- Le premier temps remonte aux années 60 et tourne autour des écrits du fondateur de la notion de compétence : Noam Chomsky ;
- Le deuxième temps remonte aux années 1970 avec Dell Hathaway Hymes ;
- Le troisième temps remonte au début des années 90, avec la réémergence de la notion de compétence dans la formation des adultes et le champ de l'analyse du travail.

La « compétence professionnelle » est un « produit » émergeant d'une approche interdisciplinaire. C'est pourquoi nous présenterons l'évolution de cette notion en étudiant la façon dont certaines grandes disciplines ont abordé cette dernière. Nos lectures dans le

domaine de la formation des enseignants de langues et nos recherches sur les compétences professionnelles des enseignants nous ont amené à certaines disciplines (la linguistique, la didactique, la psychologie, etc.), dont nous tenterons d'étudier la pertinence à notre propos.

4.3.1.1. La notion de compétence en sciences du langage

Il est généralement admis que la notion de compétence a d'abord été proposée en linguistique, dans le cadre des premiers travaux de Chomsky (1960). Pourtant, donnons déjà une définition générale de ce terme tel qu'il était décrit dans les dictionnaires de langue française.

Dans le *Nouveau Petit Robert* (2011), la compétence désigne :

> « Aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées. » ;
>
> « Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. » ;
>
> « Savoir implicite grammatical et lexical intégré par l'usager d'une langue naturelle et qui lui permet de former et de comprendre dans cette langue un nombre indéfini de phrases jamais entendues » (2011 : 486).

En étudiant ces trois définitions, nous remarquons, d'un côté, que la troisième définition insère la compétence dans une optique visant l'aspect formel de la langue. Autrement dit, c'est une conception qui s'inscrit sur un plan purement linguistique. D'autre côté, dans les deux premières définitions, l'omniprésence de l'idée d' « autorité » est fortement marquée : autorité, juger, décider. Cela provient du langage juridique, et remonte au Moyen-âge. Par ailleurs, toujours dans la deuxième définition, la compétence est définie comme une « connaissance approfondie » d'un domaine, ce qui est exigé pour n'importe quel métier, y compris l'enseignement.

En effet, un enseignant de langue devrait être confronté à plusieurs aspects de la langue (linguistique, langagier, sociolinguistique, socioculturel, ...) qu'il est censé enseigner. Ainsi, la compétence comporte-elle une perspective de reconnaissance, de jugement et d'évaluation.

4.3.1.1.1. En linguistique

Du point de vue purement linguistique, Chomsky souligne que la compétence linguistique est « la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue » (1971 : 13). Plus techniquement, c'est un « système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini "le cerveau" de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés » (Galisson et Coste, 1976 : 105). Ajoutons également que la prise de conscience de cette capacité apparaît dès le moment où le locuteur se demande si tel ou tel énoncé est grammaticalement correct.

Pour cet auteur, chaque sujet, grâce à une « disposition langagière » (Bronckart et Dolz, 2002 : 31) innée et universelle, possède « une capacité idéale et intrinsèque à produire et comprendre toute langue naturelle » (*Ibid.*). Par ailleurs, la compétence linguistique, telle qu'elle est conçue par Chomsky, concept de la grammaire générative, s'oppose à la « performance », qui a été désignée par « le produit » de la mise en œuvre de la compétence en situation réelle.

Le terme « performance » a également subi une longue évolution. Il a connu et connaît toujours de grand succès dans plusieurs domaines. En linguistique, son emploi est plus proche de son véritable sens : « la performance est la preuve apportée que l'on sait, ou que l'on sait faire, quelque chose » (Arenilla, Rolland et *al*., 2007 : 64).

D'ailleurs, Canale et Swain distinguent la compétence de la performance en ajoutant à celle-ci une dimension psychologique représentée par des facteurs qui l'affectent:

> « Competence refers to the linguistic system "or grammar" that an ideal natives speaker of a given language has internalized whereas performance mainly concerns the psychological factors that are involved in the perception and production of speech, e. g. perceptual parsing strategies, memory limitations, and the like. […]. A theory of performance, [...], focuses on the acceptability of sentences in speech perception and production, and is a theory of the interaction between the theory of grammar and the set of non grammatical psychological factors bearing on language use » (1980 : 3, 4).

Dans le même ordre d'idées, Gérard désigne la compétence linguistique comme une :

> « Connaissance intériorisée des mécanismes de construction "et par conséquence de reconnaissance" des énoncés d'une langue. Ce sont ces mécanismes qui permettent à un locuteur, d'une part, de former des énoncés corrects […] et d'autre part, de juger si un énoncé est correct ou pas… » (1987 : 11).

Au vu de ces concepts, deux postulats peuvent être proposés visant la compétence linguistique : le premier relève du fait que la compétence fait référence aux règles grammaticales et à « une réalité mentale » (Chomsky, *op.cit.*, 1971 : 13). Le deuxième relève des règles sociales et c'est dans cette perspective que Hymes (1973) a développé ses arguments sur la compétence de communication.

4.3.1.1.2. En sociolinguistique

Étant considérée comme une extension de la notion chomskyenne, la notion de compétence a été empruntée à l'ethnographie de la communication, discipline créée dans les années 1960 par les sociolinguistes américains Dell Hymes et John Gumperz (Salins, 1995 : 182). Dans l'étude du langage, l'attention de ces chercheurs s'est portée sur les réalités humaines et les performances sociales des sujets parlants.

L'ethnographie, « issue de l'anthropologie sociale et culturelle » (*Ibid.* : 12), est « une forme de sociolinguistique fondée sur l'étude du langage en tant que comportement social et culturel » (Da Costa, 2005 : 58). Elle s'intéresse davantage aux comportements sociaux des individus et à la façon dont les individus interagissent en société. Autrement dit, pour reprendre les mots d'Hymes :

> « Ethnography of speaking, […], would be a linguistics that had discovered ethnographic foundations, and an ethnography that had discovered linguistic content, in relation to the knowledge and abilities for use of knowledge (competence) of the persons whose communities were studied » (1974 : 116).

Par ailleurs, à cette époque, les spécialistes des sciences sociales montrent de plus en plus d'intérêt pour l'étude des données linguistiques comme moyen permettant d'étudier les comportements des individus. En parallèle, les linguistes, d'après Gumperz et Hymes, commencent à se rendre compte des questions concernant, entre autres, les changements du langage et auxquelles il est impossible de répondre sans traiter des facteurs sociaux qui affectent la parole :

> « […] linguists are beginning to see that many important questions of language change, education, and policy cannot be solved without information on the social factors affecting speech » (Gumperz et Hymes, 1972 : 5).

De ce fait, un système linguistique ne devrait pas être étudié hors de son contexte sociolinguistique. Cette « contextualisation » stimulerait une intervention interdisciplinaire, voire un « métissage » anthropologique et linguistique qui contribuerait à une discipline complexe : l'ethnographie de la communication.

Dans le même ordre d'idées, Goffman dans l'introduction de son livre *Façon de parler* évoque cet aspect communicationnel entre les individus :

> « Lorsqu'un individu en présence d'autrui répond à un événement, les coups d'œil qu'il lance, ses regards, ses changements de positions sont porteurs de toutes sortes de significations, implicites et explicites. Et, si des mots sont prononcés, le ton de la voix, la manière de la reprise, les redémarrages, la localisation des pauses, tout cela compte de la même façon » (1981 : 7-8).

Cet écrit de Goffman affirme que la communication n'est pas le simple processus de lancement de mots ou d'énoncés, mais une « capacité » extraordinaire de produire simultanément un certain nombre d'effets variés où l'aspect social joue un rôle principal dans la construction d'une signification commune.

La notion de « compétence de communication » est ainsi née d'une réaction critique formulée par Hymes à la Grammaire générative de Chomsky (1965). En effet, le premier avait critiqué ce dernier, lui reprochant de ne pas prendre en compte les aspects sociaux du langage et de tenir sa réflexion à une conception, en quelque sorte, formaliste de la langue. Selon Hymes, pour communiquer, la connaissance de la langue et du système linguistique ne suffit pas.

Néanmoins, Hymes a bâti sa notion de « compétence de communication » à partir de la notion de « compétence linguistique » de Chomsky (Bérard, 1991 : 18) car il s'agit moins pour lui de dire que la notion de compétence est fausse que de montrer qu'elle est incomplète et qu'il faut l'aborder en prenant en compte des variétés sociolinguistiques. Dans cette perspective, Canale et Swain soulignent que :

> « This notion is intended by them (Hymes 1972 et Campbell et Wales 1970) to include not only grammatical competence "or implicit and explicit knowledge of the rules of language use" but also contextual or sociolinguistic competence "knowledge of the rules of language use" » (*Op. cit.* : 4).

Ainsi, ces deux chercheurs indexent-ils la compétence communicative à la relation établie entre compétence linguistique « grammatical competence » et compétence sociolinguistique « sociolinguistic competence ». De plus, ils font une distinction entre compétence communicative et performance communicative « communicative performance » ; cette dernière étant le fruit de « la réalisation de ces compétences (linguistique et sociolinguistique) et de leur interaction dans la production réelle » (*Ibid.* : 6) tout en subissant des contraintes d'ordre psychologique liées à la performance.

En d'autres termes, Canale et Swain lient les aspects psychologiques à la « performance communicative » et non pas à la « compétence communicative » pour une raison simple qu'ils expliquent comme suit :

> « our only reason for omitting these factors (psychologiques) from our basic notion of communicative competence is that they are normally thought of as general psychological constraints on, among other things, the actual production and comprehension of sentences [...], and we can find no compelling reason for including them in a model of communicative competence (le cas avec Hymes) » (1980 : 8).

Quant à la didactique des langues, Galisson et Coste soulignent dans leur dictionnaire de didactique des langues que cette expression se réfère :

> Soit à la « méthodologie de l'enseignement des langues […], c'est-à-dire une discipline complémentaire de la linguistique appliquée 2e génération » (*Op. cit.* : 151) ; soit à la « linguistique appliquée 1er génération, c'est-à-dire une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et constituant un lieu de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie » (*Ibid.*).

Par ailleurs, les chercheurs dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues se sont rapidement rendu compte qu'enseigner une langue, c'est enseigner à communiquer :

> « Il serait plutôt mieux de se référer à des domaines mettant l'accent sur la sociolinguistique, aux interactions verbales dans des situations langagières, aux corrélations entre des variations linguistiques et des paramètres sociologiques » (Da Costa, *op. cit.*, 2005 : 59).

Par ailleurs, Hymes, cité par Doehler, trouve que : « la maîtrise du langage consiste non seulement à disposer de moyens linguistiques formels, mais aussi à savoir les mettre en œuvre de façon adéquate dans une situation donnée » (2005 : 43).

Considérons que la classe est une forme de communauté linguistique, celle-ci a ses propres caractéristiques nécessitant une adaptation passant nécessairement par « un apprentissage social » (Bronckart : 2009)[1]. À partir de là, la didactique des langues a été amenée à emprunter aux sociolinguistes nord-américains la notion de « compétence de communication ».

Or, dans la majorité de nos pratiques d'enseignement des langues étrangères, surtout dans notre contexte yéménite, nous ne nous intéressons ni aux statuts ni aux rôles des participants. L'attention se porte exclusivement sur le contenu grammatical des échanges et non pas sur « leur valeur de **rituel spécifique** à chaque culture » (Salins, 1993 : 189). En un mot, « on a enseigné la **langue**, qui seule est évaluée, et non pas la **communication culturelle** » (*Ibid.*).

Ainsi, pour prendre en conscience de la complexité de la communication des enjeux de toute relation à l'autre. Autrement dit, « il faudrait une formation spéciale, formation qui pourrait être acquise grâce à l'ethnographie de la communication par exemple » (*Ibid.* : 191).

4.3.1.2. La notion de compétence en didactique des langues

Il est à noter que cette notion s'avère difficile à définir précisément, surtout dans le cadre de la didactique des langues, discipline carrefour où se rencontrent des approches issues de différents domaines, à savoir : les sciences du langage, les sciences de l'éducation, la sociologie et la psychologie. Des disciplines qui, d'une manière ou d'une autre, ont laissé des traces.

[1] http://www.skolo.org/spip.php?article1124

En effet, l'utilisation du terme « compétence » dans l'enseignement général remonte au début des années 1970, dans les définitions des diplômes professionnels (CAP, BEP, BTS) (Raulin, 2009 : 18).

Quant à la compétence de communication, nous partageons l'avis de Bérard (1991), pour qui il n'est pas évident de définir ce que recouvrent certaines composantes d'une compétence de communication, du fait qu'elle-même constitue une sous-composante d'autres compétences plus générales, ni comment travailler ces composantes toutes ensemble. La limite entre règles sociales et stratégies est, dans certaines situations, difficile à cerner. Elle détermine malgré tout cinq composantes qui doivent être prises en compte dans les programmes d'enseignement des langues étrangères :

- Une compétence linguistique : très importante et qui ne doit pas être exclue car non pas avoir un minimal de connaissance linguistique contribuerait à des problèmes de communication.

- Une compétence sociolinguistique : initier les apprenants de la LE aux règles sociales de celle-ci pourrait, d'une part, leur éviter de commettre certaines erreurs de type social, pouvant se révéler problématiques. D'autre part, cela leur permettrait d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée.

- Une compétence discursive : il est important que les apprenants d'une LE connaissent les différents types de discours oral et/ou écrit.

- Une compétence référentielle : avoir un minimum d'éléments référentiels semble important afin d'interpréter ou d'utiliser des domaines d'expériences et de leurs relations dans une situation donnée.

- Une compétence stratégique : c'est là une composante qui pose problème car on lui attribue une définition peu précise. Bérard, elle-même, se réfère à plusieurs conceptions.

Ce dont nous avons vraiment besoin, « c'est d'une méthode qui puisse définir les normes ou règles qui gouvernent les actes et les façons de parler » (Hymes, *op.cit.*, 1991 : 51). La

cause en est que, dans une conversation, il n'est pas toujours évident de repérer et de classer les éléments qui relèvent du social et ceux qui relèvent de l'individuel.

Néanmoins, les recherches récentes en didactique des langues ont tendance à repenser la notion de compétence en combinant la production antérieure et les travaux en cours (Castellotti, 2002). Dès lors, la didactique des langues se position entre deux approches : celle qui considère la compétence comme « un matériau inné "grammaire générative", ou de connaissances existantes "modèle éducatif traditionnel" » (Castellotti, 2002 : 12), et celle qui trouve que la compétence « n'est pas donnée à la naissance, mais se constitue à partir d'une activité, d'une expérience » (Longhi, 2009 : 89).

Ainsi, une nouvelle vision de la langue va-t-elle au-delà des conceptions chomskyennes sur la nature et les fonctions de la langue dans l'enseignement des langues. La compétence est une capacité adaptative et contextualisée, dont le développement requiert un apprentissage et donc, des formations.

Dans ce sens, Porcher souligne que l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère, devrait globalement être « la capacité à communiquer » (2004 : 31) : comprendre et se faire comprendre. Une compétence qui, par la suite, relèverait « d'un savoir que l'on peut effectivement nommer "compétence de communication" … » (*Ibid.* : 33).

Un développement intéressant est venu quelques années après la formulation de Hymes : il s'agissait de l'article de Canale et Swain (1980). Cet article présentait la compétence de communication comme « un macro-construit » (Block, 2010 : 152) composé, d'au moins trois parties principales : compétence grammaticale, compétence sociolinguistique et compétence stratégique.

Moirand, quant à elle, donne une définition plus précise de la compétence de communication en soulignant quatre composantes :

> « Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
>
> Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;

> Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
>
> Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (1990 : 20).

Au vu de cette définition, Widdowson insiste sur le fait que l'acquisition des aptitudes linguistiques ne produit pas une acquisition des capacités de communication, mais au contraire, une grande insistance sur « les exercices structuraux et autres, pour la production et la réception des phrases tendent à inhiber le développement des capacités de communication » (1981 : 80).

Les nouvelles conceptions issues de Hymes se sont donc répandues dans le domaine de l'enseignement des langues en général. Pour Moirand, nul n'ignore que l'apprentissage des langues étrangères met l'accent sur la fonction communicative dans le but d'encourager les « échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues maternelles différentes » (1990 : 8).

Ainsi, en linguistique, l'accent est mis sur le fonctionnement de la communication même, par la description de cette action et son analyse. Alors qu'en didactique, il s'agit de savoir : comment acquérir une compétence de communication, quels types de compétences et dans quelle situation ces dernières peuvent être acquises ? Leur intention étant de mettre en place des stratégies d'enseignement favorisant l'apprentissage de la communication.

4.3.1.2.1. La notion de compétence dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Le CECRL est considéré, pour certains, comme le « phare » guidant vers une bonne maîtrise des langues étrangères. Il constitue la base pour l'élaboration des manuels des langues vivantes, des référentiels, des critères d'évaluation permettant de mesurer les niveaux des compétences chez l'apprenant, etc.

De plus, le CECRL est conçu « pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9).

Pour y voir un peu plus clair, citons encore Sheils qui souligne que :

> « Le Cadre est un instrument de planification qui fournit une base et un langage communs pour la description d'objectifs et de méthodes et pour l'évaluation des compétences. Il définit également des niveaux de compétences qui permettent de mesurer, tout au long de la vie, les progrès de chaque apprenant et de comparer les qualifications » (1998 : 4).

Or, le Cadre précise qu' « il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses » (*Ibid.* : 4).

Il nous semble difficile de comprendre comment le Cadre peut aider à résoudre des problèmes de communication rencontrés par les enseignants sans répondre à des interrogations que se posent la plupart des enseignants de langues, en particulier les novices. Nous trouvons que cette généralité, floue parfois, est un facteur compliquant la mission des enseignants et qui nous conduit aux questions suivantes :

Le Cadre prend-t-il vraiment en compte ces différences des systèmes éducatifs ? Est-il possible de l'appliquer à d'autres communautés non-européennes ? Est-ce que le mot « mobilité » mentionné dans les textes définissant la politique éducative de l'Union européenne s'applique seulement sur « les citoyens de l'Union européenne qui se déplacent au sein même de cet espace » (Jostes, 2007 : 176). Ce sont des interrogations auxquelles il est difficile de trouver des réponses précises.

Par ailleurs, le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont des objectifs que le CECRL cherche à atteindre. Ces nouvelles compétences ouvrent la voie vers une nouvelle perspective de l'apprentissage des langues vivantes consistant à développer « un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (Lallement et Pierret, 2007 : 11). Dès lors, l'apprenant pourrait faire appel à ses connaissances linguistiques et culturelles de différentes langues pour comprendre un texte dans une autre langue inconnue.

De ce fait, la notion de compétence occupe une place centrale dans le CECRL. C'est autour de cette notion que s'articulent les objectifs et l'évaluation de l'apprentissage des langues vivantes. D'ailleurs, le Cadre définit les compétences en tant qu' « ensemble des

connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Quant à la compétence de communication, cette notion est redéfinie dans le Cadre en « compétence à communiquer langagièrement ». Selon nous, cette redéfinition convient à la vision actionnelle à laquelle le Cadre se rattache. Une perspective qui considère avant tout l'usager ou l'apprenant d'une langue comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (*Ibid.*).

Il s'agit en effet d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. D'ailleurs, cette compétence à communiquer langagièrement regroupe trois composantes qui comprennent un vaste ensemble de sous-composantes : une composante linguistique (lexique, phonétique, syntaxe), une composante sociolinguistique (paramètres socioculturels, normes sociales) et une composante pragmatique (utilisation fonctionnelle de la langue, types de discours, cohérence du texte).

En effet, le Cadre distingue les compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) des compétences à communiquer langagièrement, sous prétexte que les premières seraient acquises lors d'expériences précédant l'apprentissage de la langue étrangère.

Or, nous trouvons que cet argument est peu recevable pour trois raisons :

Premièrement, il nous semble difficile de déterminer clairement des frontières séparant ces deux catégories car elles sont confondues l'une dans l'autre. Il est inévitable de parler de l'une sans se trouver dans l'autre. Les auteurs du Cadre, eux-mêmes, confondent les deux compétences en considérant, tantôt les compétences générales comme relevant de la compétence communicative, tantôt l'inverse.

Deuxièmement, pour Vincent Louis, « il est délicat d'imaginer des savoirs indépendants de toute activité langagière... » (43,44)[1].

[1] http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8231.pdf le 15/06/2011.

Troisièmement, l'aspect culture est un point commun entre les compétences générales (compétence socioculturelle) et les compétences à communiquer langagièrement (compétence de nature sociolinguistique). Une passerelle entre les unes et les autres est donc évidente.

Il est à noter que le Cadre néglige les apports essentiels des recherches en sciences cognitives ainsi que les moyens par lesquels les savoirs se mobilisent. Ainsi, la compétence à communiquer langagièrement fait-elle appel à toutes autres compétences de nature générale à savoir : la connaissance socioculturelle, le savoir-faire, le savoir-être, etc.

Il est à souligner qu'il ne s'agit pas ici de critiquer le Cadre, mais de faire la lumière sur les points faibles de cette nouvelle vision de l'enseignement des langues étrangères. Le Cadre est souple, ouvert et dynamique (Conseil de l'Europe, *op.cit.* : 13), nous imaginons donc que toute remarque, toute critique serait étudiée avec attention par ses concepteurs de sorte que cette mise en cause enrichirait et améliorerait la conception de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général.

Enfin, nous tenons à synthétiser les différentes définitions de la compétence de communication dans la didactique des langues de la manière suivante :

Auteur	**Compétence de la communication**
Hymes (1971)	• Compétence linguistique • Compétence sociolinguistique
Canale et Swain (1980)	• Compétence grammaticale • Compétence sociolinguistique • Compétence stratégique
Moirand (1990)	• Compétence linguistique • Compétence discursive • Compétence référentielle • Compétence socioculturelle
Bérard (1991)	• Compétence linguistique • Compétence sociolinguistique • Compétence discursive • Compétence référentielle

	• Compétence stratégique
C.E.C.R.L	• Compétence linguistique • Compétence sociolinguistique • Compétence pragmatique

Tableau 5 : Synthèse des définitions de la compétence communicative

Dans ce tableau, notre but n'était pas de recenser les auteurs ayant abordé la question des composantes de la compétence de communication. Notre objectif était simplement de montrer le nombre et la variété des composantes de cette compétence.

De plus, chacun de ces auteurs définit ces composantes à sa guise. Néanmoins, nous nous demandons si le choix et les définitions de ces composantes sont « arbitraires » (Louis, 2009 : 47). En effet, nous remarquons que la plupart des auteurs s'accordent pour reconnaître un certain nombre de composantes à commencer par la composante linguistique et sociolinguistique.

La question qui se pose maintenant est donc de savoir comment s'articulent ces composantes entres elles pour produire la compétence de communication ? Par quelle technique et à quel moment ? Autrement dit, de quelle manière agissent les compétences lors d'un acte communicatif ?

C'est dans cette même perspective que nous développerons notre argumentation sur la construction de la « compétence professionnelle ».

4.3.1.3. La notion de compétence en Sciences de l'éducation

L'éducation consiste, dans sa définition générale, à « favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité » (Mialaret, 2002 : 5).

Dans les sciences de l'éducation, la compétence se définit comme étant :

> « Un système de connaissances, conceptuelles, organisées en schémas opératoires (conduit nécessairement à l'action) et qui permettent, à l'intention

> d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace » (Gillet, 1991 : 81).

Soulignons que cette définition comprend une affirmation intéressante, à savoir que la compétence est composée de « plusieurs connaissances mises en relation » (Allal, 2002 : 70).

À ce sujet, Tardif présente d'une façon détaillée ces connaissances :

> « Toute compétence réunit obligatoirement des connaissances déclaratives (celles qui correspondent à la question 'quoi'), des connaissances conditionnelles (celles qui correspondent à la question 'quand' et, à un plus haut niveau d'expertise cognitive, celle qui correspondent au 'pourquoi') et des connaissances procédurales (celle qui correspondent à la question 'comment') » (1994: 83).

Au vu de ces définitions, il n'est pas question de considérer les connaissances comme une fin en soi. En effet, elles ne sont qu'une composante des compétences: « les connaissances sont de l'ordre des moyens; elles collaborent au développement des compétences » (*Ibid.* : 69).

Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre propose cette définition :

> « Habilité acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques » (1993 : 223).

Il est à souligner qu'un certain nombre de chercheurs (Mialaret 2002) dont nous partageons le point de vue, proposent de parler des sciences de l'éducation et de la formation afin d'intégrer, d'une façon plus explicite, les activités de formation des adultes.

En effet, les sciences de l'éducation et de la formation portent sur « des objets qui se situent à l'articulation entre l'individu (l'apprenant) et le milieu social et professionnel d'où sont, en partie, tirés les objectifs qui justifient éducation et formation » (Aubret, Gilbert et Pigeyre, 1993 : 29).

C'est la raison pour laquelle les compétences « sont appelées à rendre compte des savoirs effectivement mobilisés, requis, voire transformés dans et par les situations de travail » (Bulea et Bronckart, 2005 : 198).

La compétence n'existe donc qu'en tant que « compétence en action » (*Ibid.* : 202) et ne pourrait s'établir qu'à l'intérieur de celle-là, et ne peut être appréciée, voire reconnue, que dans une situation donnée. Ainsi, empruntant les mots de Castellotti, « Action, situation et reconnaissance seraient donc les trois maîtres mots qui aideraient, sinon à définir, du moins à mieux identifier les contours de la notion de compétence » (*Op.cit.*, 2002 : 11).

Dans cette situation d'interaction verbale et non verbale, les actants, qu'il s'agisse des enseignants ou des élèves, sont impliqués avec « leur histoire d'interactions, leur univers discursif, ce qui a constitué et continue à constituer leur univers mental, affectif, social, et ce qu'il peut en advenir » (Vasseur, 2002 : 38). Ce qui justifie et légitime les rôles que jouent la variété des disciplines qui pourraient être mises en jeu dans l'acte même de communiquer ainsi que dans l'acquisition d'une compétence communicative.

Du point de vue opérationnel, la compétence est « un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant de mobiliser à bon escient des ressources internes ou externes dans le but de répondre de façon appropriée à une situation complexe et inédite » (Guédé, 2009 : 23).

De là, nous nous retrouvons contrainte de regarder du côté de la psychologie cognitiviste qui se préoccupe des dynamiques mobilisant les différentes composantes de la compétence.

4.3.1.3.1. La psychologie cognitiviste

Plus que tout autre domaine de recherche et de connaissances, la psychologie exerce des influences considérables sur l'enseignement/apprentissage en raison de ses préoccupations au sujet du développement de la personnalité de l'être humain, des aspects cognitifs, affectifs et sociaux.

Dans la psychologie cognitiviste, née à la fin des années 60, les connaissances sont considérées comme des composantes des compétences qui se construisent graduellement.

Contrairement à la psychologie béhavioriste[1], les connaissances ne sont plus la finalité de l'acte de l'apprentissage, mais « les stratégies cognitives qui permettent de les traiter, de les élaborer » (Louis, *op.cit.*, 2009 : 76).

La notion de compétence désignera donc « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations » (Perrenoud, 2008 : 17).

Dans cet ordre d'idées, Dolz et Ollagnier affirme le fait que « la compétence ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation même de ces ressources » (2002 : 9). D'ailleurs, et au-delà de différents types de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être, …), ce qui caractérise la compétence, « c'est moins la "quantité" ou la "qualité" des savoirs qu'elle recouvre mais essentiellement la dynamique de leur mise en œuvre dans un contexte donné » (Minet, 1995 : 28).

Quant à la maîtrise des compétences, tandis que celles-ci se perçoivent en termes d'action, il serait intéressant de savoir comment l'Être humain apprend *dans* et *de* ces actions. Or, pour ce faire, il est nécessaire d'accorder une attention toute particulière à la manière dont l'action et sa conceptualisation sont décrites.

À cet égard, nous aborderons certaines des théories générales de l'apprentissage et de l'activité, de manière à saisir les processus mis en place lors d'une situation d'apprentissage donnée.

Chez Piaget, « l'action est au cœur de la construction de la connaissance » (Beckers, *op.cit.* : 107). Pour lui, l'individu passe par deux processus : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation, c'est lors un individu utilise ses schèmes (sensori-moteurs et de pensée) antérieurs (existants) afin d'assimiler de nouvelles expériences. Mais, il arrive aussi que le réel résiste et ne se laisse pas appréhender par les structures actuelles du sujet. Cette situation inattendue provoque un déséquilibre qui oblige le sujet à revoir/ajuster ses schèmes afin de pouvoir intégrer de nouvelles expériences, c'est l'accommodation.

[1] Dans la psychologie béhavioriste, la performance de la personne, « c'est à dire le produit final de sa démarche, constitue uniquement ce qui est pris en compte » (Tardif, *op.cit.* : 74), ce qui néglige toutes les stratégies et les processus permettant d'atteindre un niveau de performance donné.

Dans ces processus, il est essentiel que le sujet reconnaisse d'abord la difficulté plutôt que de l'ignorer et que, par la suite, il cherche à la dépasser. La confiance en soi, l'esprit ouvert et le climat sécurisant qui favorise la prise de risque sont donc des facteurs majeurs de ces processus. En outre, la prise de conscience des moyens permettant d'atteindre le but, et du rapport du sujet à son environnement physique joue également un rôle majeur.

L'ancrage de Piaget est plutôt biologique que socioculturel comme le propose Vygotsky. Ce dernier met l'accent sur le contexte socioculturel qui permet de développer la connaissance du sujet. Vygotsky pensait que l'acquisition et la modification de la connaissance se réalisait par le « dialogue » avec autrui tout en passant par un médiateur : le langage. Autrement dit, la théorie de Vygotsky a souligné l'importance des interactions sociales entre pairs ou personnes plus expérimentés comme un facteur important dans l'apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, Miller, cité par Bange, insiste sur le fait que :

> « Ce n'est que dans le groupe social et sur la base de processus d'interaction entre les membres d'un groupe que l'individu peut faire les expériences qui permettent des progrès fondamentaux de l'apprentissage » (2005 : 21).

Ainsi, le processus cognitif individuel de l'apprentissage ne peut être mis en mouvement que par l'interaction avec un partenaire social.

4.3.1.4. La « compétence » dans les champs du travail

Aux États-Unis, une nouvelle conception, à dimension professionnelle, a été élaborée dans les années 1970. Avec les études sur la psychologie du travail et sur la formation professionnelle, le terme « compétence » a été introduit dans la littérature consacrée au management et est défini, selon Clelland, cité dans le *Dictionnaire de l'éducation*, comme la « caractéristique intrinsèque d'un individu en corrélation causale à une performance efficace ou supérieure dans la tâche » (2008 : 76).

Dès lors, la formation a visé à doter les formés « de *connaissances certifiées* (par l'État) qui qualifient un individu pour l'obtention de postes de travail déterminés » (Bronckart, Bulea et Pouliot, 2005 : 30). Or, ces connaissances certifiées ne sont plus suffisantes, au vu

de leur caractère statique et leur correspondance stable entre les savoirs validés par un diplôme et les exigences du travail. Par conséquent, elles sont remplacées par la logique de compétences.

En effet, « les qualifications seraient nécessairement “en retard” par rapport aux exigences de tâches qui évoluent et se complexifient en permanence » (Bronckart, *op.cit.*, 2009)[1].

Du point de vue spécialisé, Legendre, dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, donne une définition plus opérationnelle en précisant que la compétence est la capacité « d'affronter et de maîtriser le monde » (*Op.cit.* : 223). En outre, c'est la :

> « Capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations, à des tâches du type de celles que l'on rencontre généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art, ou d'une profession » (*Ibid.*).

À partir des années 1990 (*Dictionnaire de l'éducation*, *op.cit.* : 77), on employait la notion de « compétence professionnelle » qui a alors été utilisée sur le terrain des politiques de l'emploi, de la formation et de l'éducation.

Masselot (1995) dans son enquête, note que la compétence augmente en fonction de la combinaison et de l'augmentation, d'une part, et de l'autonomie, d'autre part, de la qualification (la compétence), construite grâce en partie à la formation reçue.

Une question se pose donc : à quoi correspond la compétence professionnelle chez les enseignants de langues ? Ou pour dire les choses autrement, quelles sont les composantes et les sous-composantes de la compétence professionnelle dans cette branche professionnelle ?

Pour répondre à ces questions, il est convenable d'étudier la question de la professionnalisation des métiers. En outre, il convient d'étudier quelles sont les fonctions de l'enseignant qui lui permettent de remplir ce statut professionnel.

[1] http://www.skolo.org/spip.php?article1124

4.4. La compétence professionnelle

Comme nous l'avons déjà souligné, le terme « compétence » est de plus en plus utilisé par les responsables des systèmes éducatifs pour désigner, en gros, ce que les élèves doivent acquérir ainsi que ce que les enseignants doivent savoir faire.

Toujours dans le rapport Bancel, le terme de compétence professionnelle a été mentionné, pour la première fois, en 1989 sans lui accorder une définition bien précise.

D'ailleurs, sept compétences professionnelles représentent, d'après Masselot, le processus de la professionnalisation des enseignants et constituent le référent à partir duquel les finalités de la formation peuvent être construites :

> « - Organiser un plan d'action pédagogique ;
>
> - Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage ;
> - Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer ;
> - Gérer les phénomènes relationnels ;
> - Fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel ;
> - Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs ;
> - Travailler avec des partenaires (collègues, administration, familles, entreprises, c'est-à-dire l'environnement social et culturel) » (*Op.cit.* : 162).

Dans son article, Rey aborde cette question de compétence et compétence professionnelle en donnant des définitions de ces termes. Pour lui, une compétence est « la capacité à accomplir un certain types d'actions… » (2009 : 103).

Cette expression (un certain type d'actions) nous permet de poser que si la personne a pu accomplir une ou plusieurs actions de même type, elle serait donc capable d'accomplir toutes les actions de ce type. Toutefois, quels critères utilisés pour déterminer le degré de similitude entre les actions ?

L'évolution très rapide dans le domaine de l'éducation et de la formation apporte tous les jours de nouveaux éléments, qui perturbent parfois les modes traditionnels de l'enseignement. De ce fait, les enseignants sont obligés de faire face aux grandes évolutions de ce métier en fonction de nouvelles exigences des élèves ou de contextes variés.

Cela nous amène à nous poser la question suivante : quelles sont les nouvelles compétences susceptibles de faciliter l'exercice d'un métier « nouveau » ?

En effet, nous soutenons avec Bonnet et Bonnet que la problématique de la compétence abordée « en terme de processus de relation au réel » (2005 : 128) serait plus efficiente. Dans cette perspective, la conception de la notion de compétence que propose Guy Le Boterf, nous paraît plus adaptée au professionnalisme des enseignants. Elle est directement tournée vers l'action.

Pour Le Boterf, la « compétence professionnelle » ne se réduit surtout pas au savoir-faire, c'est avant tout « un savoir-agir » (*Op.cit.*, 1998 : 22). Ce dernier, se définit comme étant le cumul de plusieurs compétences :

- Savoir mobiliser, combiner des ressources (connaissances, capacités…) dans une situation professionnelle complexe et en vue d'une finalité ;
- Savoir transposer ;
- Savoir apprendre et apprendre à apprendre ;
- Savoir s'engager…

D'ailleurs, l'auteur distingue trois niveaux de professionnalisme qui, chacun, ont leurs propres caractéristiques : débutant, professionnel confirmé, expert. Il décrit la cible du professionnalisme attendu des enseignants comme le montre le schéma suivant :

Schéma 3 : Cible du professionnalisme des enseignants (*Ibid.* : 117)

Chacun de ces champs peut être décrit en termes de compétences requises et peut servir en tant que « référentiel » pour évaluer un programme de formation.

Quant à la position de la notion de « compétence professionnelle » chez l'enseignant dans la littérature arabe, certains chercheurs (comme Alfara et Homran, 1994) citent un certain nombre de compétences que l'enseignant, yéménite en particulier, doit maîtriser :

- La compétence de poser des questions afin de diagnostiquer, sensibiliser, réviser et examiner ;
- La compétence du renforcement ;
- Et les compétences non verbales (contact visuel, gestes, etc.).

Au Soudan, dans une étude critique que Salih Bachir (1984) a réalisée sur un dispositif de formation des enseignants de FLE, il dit que le futur enseignant de FLE doit acquérir un certain nombre de compétences à savoir :

- Une compétence linguistique et une compétence de communication à deux niveaux : à la langue à enseigner (le français) et à la langue maternelle des apprenants (l'arabe) ;
- Aptitude à enseigner une langue étrangère : connaissance de la linguistique en tant que science et de la didactique des langues étrangères ;
- Une maîtrise des méthodes de langue à enseigner ;
- Une compétence en culture générale.

Nous aborderons la question des composantes et des sous-composantes de la compétence professionnelle plus loin dans notre chapitre.

Bit, cité dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, définit la compétence professionnelle comme suit :

> « Aptitude à exercer efficacement un métier, une fonction ou certaines tâches spécifiques, avec toutes les qualifications requises à cet effet » (*Op.cit.* : 226).

Au vu de ces définitions, il s'avère difficile de saisir concrètement la compétence comme une entité isolée. Elle est plutôt considérée comme un « processus intimement lié à

l'action » (Bronckart, *op.cit.*, 2009)[1]. D'où vient l'idée, nous semble-t-il, que la compétence ne devrait pas être simplement définie comme « capacité à » réaliser une tâche.

De plus, Palier, cité par Kuupole, considère que la compétence est « abstraite et hypothétique » (2009 : 140) parce que l'on ne peut pas l'observer directement mais « ses manifestations et ses conséquences » (*Ibid*.).

Pour y voir un peu plus clair, citons à nouveau Legendre qui définit la compétence comme « résultat **cumulatif** de l'histoire personnelle d'une personne et de son **interaction** avec le monde extérieur » (*Dictionnaire actuel de l'éducation, op.cit.* : 223).

Dans cette conception, il y a l'idée de cumulation de l'histoire personnelle qui comprend toutes les « sous-composantes » citées au-dessus. Cela contribue à l'idée que « toute compétence se forge dans le temps » (Trépos, 1992 :15).

En outre, nous notons la présence du terme « interaction », qui comporte l'idée de l'action et de réaction. C'est cette action qui conditionne la réalisation de ces compétences.

4.4.1. Compétence(s) professionnelle(s), performance professionnelle ?

D'après ce que l'on vient d'étudier, la (les) compétence(s) professionnelle(s) s'observe, s'actualise, s'évalue et se construit *en* et *par* l'action.

Par ailleurs, avoir des compétences ne signifie pas être compétent. Il faudrait en réalité que la personne ayant des compétences soit « capable de les organiser et de les mobiliser en combinatoires pertinentes pour gérer des situations "professionnelles" en prenant en compte les "critères de réalisation" qui y sont liés » (Le Boterf, 2009 : 28).

En outre, l'enseignement peut être défini comme :

[1] http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8231.pdf le 15/06/2011.

> « Un *processus interpersonnel, intentionnel*, qui utilise essentiellement *la communication verbale, le discours dialogique finalisé* comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage. […]… » (Altet, *op.cit.*, 1994 : 3, 4).

De ce fait, nous partirons du postulat, qu'enseigner, ce n'est pas seulement informer, « c'est d'abord communiquer, … » (*Ibid.*).

La compétence de communication avec toutes les composantes qu'elle sous-entend, fait partie des compétences principales requises pour l'exercice du métier de l'enseignement. Par la suite, nous ferons l'hypothèse que la compétence professionnelle dans l'enseignement peut être désignée par « la performance professionnelle ».

En effet, nombreux sont les chercheurs qui distinguent, au moins implicitement, la compétence de la performance telle que définie par Chomsky. Nous avons déjà noté Canale et Swain (cf. *supra*, p. 97) associaient à la performance, des facteurs psychologiques. D'autres (comme Campbell et Wales, 1970) parlent d'une opportunité au contexte et à la situation donnée.

Pour notre part, nous trouvons que la « performance professionnelle » est le « produit » de la mise en œuvre d'un certain nombre de compétences, qui se composent aussi de sous-compétences, situées dans un environnement complexe.

Cette appellation plus générale, plus dynamique, englobe presque toutes les compétences requises des enseignants en leur donnant un trait dynamique ou opératoire.

Plus globalement, la « performance professionnelle », c'est l'acte dans son ensemble et ses aspects situationnels, temporels, spatiaux, gestuels, socioculturels, sociolinguistiques, psychologiques, interactionnels, etc.

C'est dans ce sens que Malglaive parle de « la structure des capacités » (*Op.cit.* : 129). Ce sont à la fois les contenus des compétences et la dynamique qui les réunit en une structure que nous devrons identifier par la suite.

Ainsi, nous empruntons les mots de Le Boterf que nous semblent les plus adaptés à la performance professionnelle ainsi qu'au milieu complexe du travail, en l'occurrence la classe :

> La capacité, c'est « une ou plusieurs opérations (intellectuelles, gestuelles…) que l'individu est capable de mettre en œuvre. […]. Une capacité peut être concrétisée dans un ou plusieurs comportements » (1990 : 53).

De cette manière, une compétence n'est qu'un :

> « "savoir vivant" […], c'est-à-dire un ensemble articulé de ressources diverses (savoirs, savoir-faire et attitudes) que la personne (compétente) est capable de mobiliser pour affronter avec efficacité une situation ou résoudre un problème » (Hiribarren et Guédé, 2009 : 10).

Pour une définition plus appropriée à l'enseignant, Cachet désigne la compétence professionnelle comme étant :

> « La possibilité, la volonté et la capacité d'un enseignant à mobiliser et à combiner ses ressources internes et des ressources externes pour agir de la façon la plus adéquate possible dans une situation donnée d'enseignement d'une langue-culture, ainsi que la possibilité, la volonté et la capacité d'un enseignant d'avoir un regard distancié et critique sur ces mêmes actions d'enseignement. » (2009 : 138)

4.4.2. Compétences et sous-compétences professionnelles

Entre les compétences générales ou « transférables » (*Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*, *op.cit.* : 201), lesquelles sont applicables dans des tâches nombreuses et variées, et celles qui sont spécifiquement applicables à certaines tâches, voire à certaines situations, très particulières, le métier d'enseignement apparaît comme une profession exigeant des habilités très spécifiques.

En effet, ce métier consiste à mettre en œuvre des compétences variées d'une façon reconnaissable et à les intégrer dans « un travail interactif, discursif et/ou socioculturel situationnellement approprié » (Doehler, *op.cit.* : 63).

Comme nous l'avons déjà signalé, les compétences professionnelles[1] sont l'une des composantes de la performance professionnelle.

[1] Nous préférons les mettre en pluriel du fait qu'il ne s'agit pas d'une compétence unique mais d'ensemble de compétences.

Le plus souvent, les chercheurs recouvrent très différemment les composantes des compétences professionnelles. Cette réalité ne semble pas faciliter le travail de l'enseignant, notamment lorsqu'il est question de l'enseignement de langues étrangères, qui s'interroge de façon fine sur ce qu'il doit savoir ou savoir faire.

Dans le domaine de la formation professionnelle, la notion de compétence renvoie le plus souvent à « des caractéristiques individuelles de potentialités, exprimées ou non dans l'activité de travail… » (Minet, *op.cit.* : 22). De cette idée, vient le fait que le « savoir-être » soit considéré comme une composante principale des compétences professionnelles.

Concernant le « savoir-être », notion de création récente, une multitude d'interrogations ont été posées sur sa signification exacte : est-ce savoir-vivre ou un comportement professionnel ?

Le « savoir-être » paraît en effet recouvrir tout :

> « un ensemble de comportements d'adaptation, de relations avec d'autres, aux contours variables selon les utilisateurs. […]. La liste des comportements à laquelle on aboutit est ainsi éminemment variable selon les emplois et les situations. » (Courpasson et Livian, 1991 : 4)

D'ailleurs, certains estiment qu'être compétent, c'est être capable de s'adapter. De ce faire, « les modèles béhavioristes, adéquats pour l'appropriation de certaines ressources, ne pourraient suffire dans un dispositif qui ambitionne de contribuer au développement d'individus compétents capables d'adaptation et de création » (Beckers, *op.cit.* : 109).

Il faut bien dépasser le modèle simple d'imitation à une compétence « de transposition » (D'Iribarne, 1989 : 158), permettant de faire face à des situations imprévues en les adaptant et/ou en les ajustant à des situations données, ou encore à une compétence « d'innovation » permettant à la fois aux futurs enseignants de faire face à des situations/problèmes nouveaux et de s'engager dans un processus de réflexion et d'autocritique.

Par conséquent, l'acquisition des compétences passe par des tâtonnements, des essais et des échecs.

Paquay (1994), après des études et au fil d'un long travail de correspondance portant sur d'autres études et d'autres conceptions des enseignants et des compétences

professionnelles, a posé un ensemble de six paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement :

L'enseignant est conçu comme …	Objectifs
Un « maître instruit », celui qui maîtrise des savoirs	Savoir
Un « technicien », qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques	Savoir-faire technique
Un « praticien-artisan » qui a acquis sur le terrain des schémas d'actions contextualisées	Savoir pratique
Un « praticien réflexif » qui s'est construit un savoir d'expérience systématique et communicable	Savoir d'expérience
Un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes	Engagement
Une « personne » en relation et en développement de soi	Savoir-être et savoir-devenir

Tableau 6 : Paradigme relatif à la nature de l'enseignement

L'une des compétences requise pour l'enseignant est également celle de pouvoir évaluer son travail. Avoir un retour sur soi et sur son activité, savoir justifier, expliciter une démarche et théoriser une pratique.

De plus, une autre compétence consiste à pouvoir concevoir des outils propres à une situation particulière : des séquences de travail et d'activités spécifiques, des outils et des démarches, des grilles d'évaluation.

Troisièmement, un enseignant doit savoir évaluer les acquis et développer les outils d'analyse appropriés : grille d'observation, questionnaire de contrôle, etc.

De ce fait, la réflexion sur l'action apparaît fondamentale dans le processus de développement des compétences. « Elle permet la transformation de la pratique en expérience formative, car nous comprenons mieux le vécu après-coup, lorsqu'il est transformé en histoire, … » (Hoff, 2010 : 141).

Il s'avère important de développer, dès la formation initiale, le « savoir-analyser » (Altet, 1998 : 37), afin d'armer le regard, l'observation des praticiens débutants, et d'outiller la réflexion sur les pratiques professionnelles.

À partir de là, nous notons que la composante didactique a une importance fondamentale dans l'analyse réflexive de l'enseignant puisqu'elle lui permet d'interroger les différents aspects du champ (théories, méthodologie, contenus, …). Et lui permet, d'une part, de les comparer avec ses actions et, d'autre part, de les adapter à son terrain.

Dans le schéma ci-dessous, nous regroupons les composantes et les sous-composantes qui nous paraissent les plus essentielles dans la performance professionnelle de l'enseignant de langues étrangères :

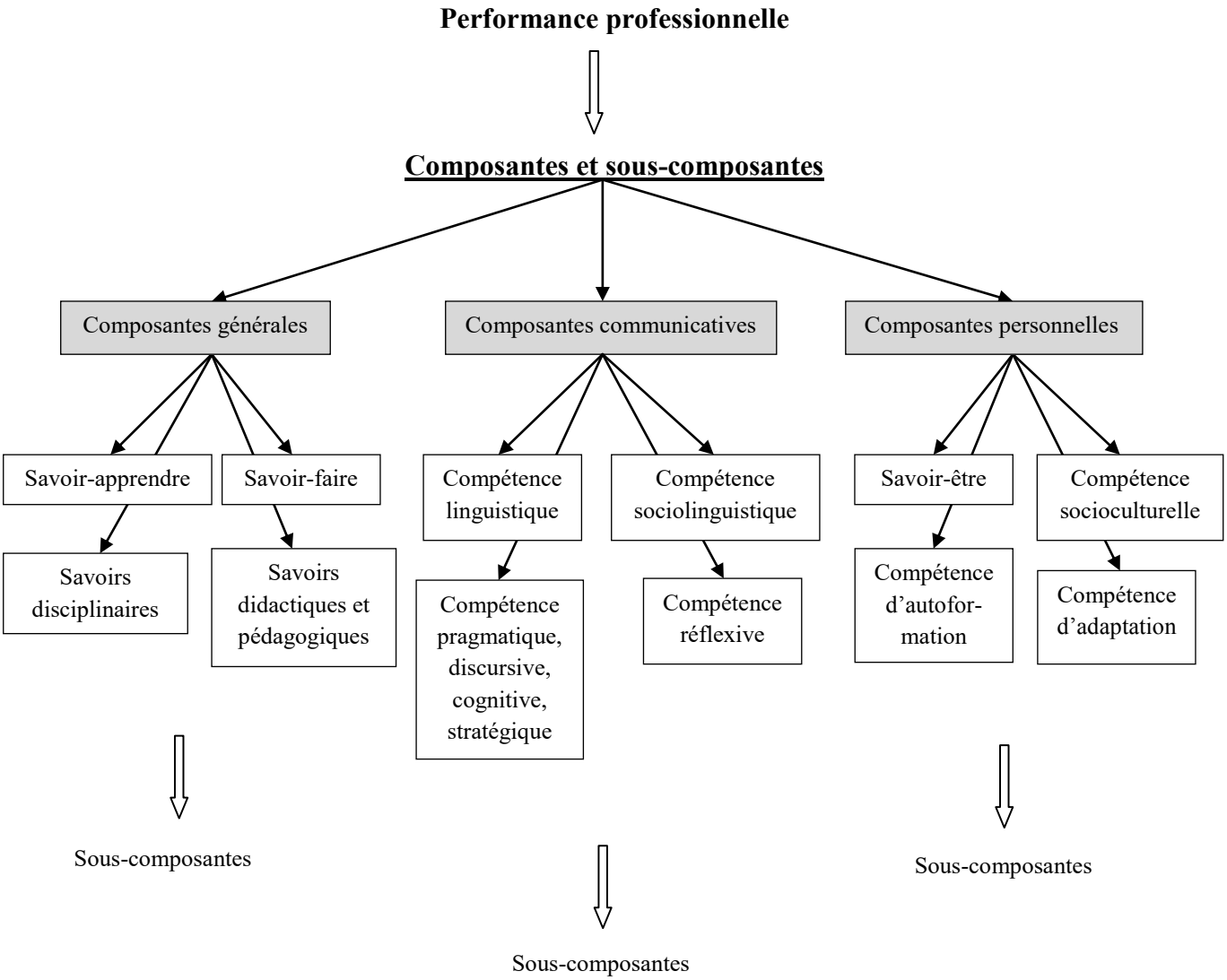

Schéma 4 : Composantes et sous-composantes de la performance professionnelle de l'enseignant de langues étrangères

Une analyse de toutes ces composantes montre à quel point cette performance professionnelle est complexe et son appropriation ne se réalise pas en quelques séances ou bien dans des formations de durées limitées. Certaines compétences ne peuvent s'acquérir qu'à long terme, afin d'atteindre un niveau satisfaisant de performance professionnelle.

Une question se pose : cet ensemble de compétences et sous-compétences forme t-il une sorte du référentiel de compétences ?

En effet, un référentiel de compétences est « l'ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier » (Paquay, *op.cit.*, 1994 : 7).

En outre, il est aussi à préciser qu'un référentiel de compétences ne constitue pas nécessairement un « "profil type" ni un moule aliénant. […] un référentiel de compétences pourrait constituer une référence interpellant qui susciterait des prises de conscience de dimensions négligées » (*Ibid.* : 8).

Pourtant, et vu de l'absence de toute sorte de référentiel de compétences des enseignants de FLE au Yémen, nous estimons nécessaire de nous référer à ce que peut nous aider comme guidage dans le processus de la formation des enseignants. Nous nous trouvons donc dans l'obligation de construire, au moins, un cadre général d'un premier référentiel des compétences pour les enseignants de FLE exerçant dans les écoles yéménites.

4.4.3. Évaluation de la performance professionnelle

En général, beaucoup d'enseignants ont l'idée qu'évaluer est un processus qui consiste à attribuer une note. C'est là une conception très restrictive qui montre que les travaux des experts en matière d'évaluation ont bien du mal à contrecarrer des représentations solidement ancrées dans nos histoires de vie.

En effet, les travaux des chercheurs en évaluation ont bien montré qu'il existe plusieurs fonctions possibles de l'évaluation, et que pour chacune des fonctions plusieurs démarches sont envisageables. Ils ont montré en outre que « la finalité de l'évaluation, […], est de fonder des prises de décision et non de porter des jugements sur les personnes » (De Ketele, 2010 : 26).

Dès lors, De Ketele cite trois fonctions principales de l'évaluation :

> « Évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre; évaluer pour améliorer une action en cours (formative); évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée » (*Ibid.*).

Cette dernière fonction est la plus exercée chez nos enseignants pour des raisons sociales et institutionnelles. Mais, quand il s'agit des compétences, la question de l'évaluation devient encore plus difficile car beaucoup de questions se posent alors :

La compétence est-elle évaluable ? Si oui, comment l'évaluer et quoi évaluer exactement ? Quels critères d'évaluation utiliser ? Et enfin, qui évalue ?

À toutes ces questions, il semble difficile de trouver des réponses définitives. En effet, la compétence « est distribuée dans la mesure où elle n'est pas entièrement individuelle mais relève d'activités collectives et se manifeste dans et par des activités collectives. » (Doehler, *op.cit.* : 49).

De ce fait, l'observation et l'analyse se transforme quand il s'agit de saisir et/ou d'évaluer la compétence. L'observable serait l'ensemble de l'organisation de différentes activités situées dans un contexte donné et leur « reconnaissance » mutuelle (élève-enseignant).

Les compétences sont variables et sensibles aux contextes (lieux) et aux pratiques de leur mobilisation et de leur élaboration. Nous prenons comme exemple de référence, une étude menée par Lave (1988), cité par Doehler. Cette étude portait sur :

> « Des sujets qui sont parfaitement capables de faire des calculs corrects dans des situations concrètes "calculer les prix au marché ou la teneur en calories d'un repas" peuvent avoir des difficultés à résoudre des tâches arithmétiques de même ordre dans un teste formel » (*Ibid.* : 61).

En effet, il nous semple important d'initier les futurs enseignants à l'exigence de leur métier en prenant en compte les caractéristiques du contexte, surtout scolaire, propre à leur pays et à leur culture. Une mise en pratique même artificielle semble indispensable pendant la formation et avant l'engagement réel ou officiel dans le métier sur le terrain.

Dès lors, cette procédure donne lieu à une évaluation formative des pratiques des futurs enseignants.

4.4.4. Quoi évaluer ? Compétence ou performance ?

Concernant la formation des enseignants, c'est sans doute dans l'exercice de la fonction de régulation que le professionnalisme de l'enseignant se révèle le plus. Dans l'évaluation certificative, l'erreur est fondamentale et sanctionnée, alors que dans l'évaluation de régulation (formative), l'erreur est l'objet de l'apprentissage et le moteur de la progression de la formation.

D'une façon globale, l'évaluation formative, « c'est le fait de prendre régulièrement le pouls des élèves au travail et de pouvoir ainsi intervenir sur le moment » (Meirieu, 2004 : 132).

Autrement dit, cette fonction formative devrait donner le moyen de faire évoluer les représentations des formés (futurs enseignants) et de construire leurs connaissances afin de les aider à construire leur identité professionnelle.

Dès lors, deux points semblent indispensables à mettre en relief : *pour quoi* et *comment* évaluer ?

Comme nous l'avons déjà souligné, la compétence se construit *dans* et *par* l'action. C'est donc « dans l'activité et par la confrontation aux situations professionnelles […], que les professionnels consolident leurs compétences » (Nagels, 2009 : 5), et que l'on pourrait observer et évaluer ces compétences.

Dans ce fait, Le Boterf propose quelques exemples de gradation, nous en choisissons trois, afin de pouvoir évaluer les différents niveaux de maîtrise des compétences :

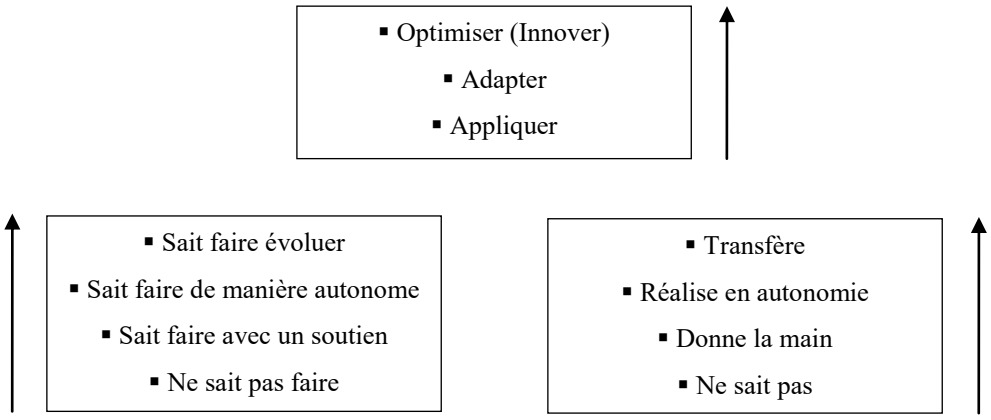

Schéma 5 : Niveau de maîtrise d'une compétence (1998 : 75)

Or, entre compétence et performance il existe un décalage au niveau de l'évaluation entre, d'un côté l'efficacité de l'individu à travers ses actions, et de l'autre, l'appréciation sociale de l'efficacité.

En effet, un individu efficace peut ne pas être reconnu comme compétent et, en revanche, un individu jugé compétent par la société peut ne pas obtenir une bonne performance.

D'ailleurs, un individu peut être jugé compétent à travers un texte écrit (validation d'acquis de l'expérience) sans pourtant faire preuve de performance.

Par ailleurs, peut-on parler, légitimement, de composantes identifiables des compétences et de normes établies aux quelles on pourrait confronter la performance professionnelle afin de l'évaluer ?

Autrement dit, peut-on déterminer des critères pour situer la compétence de l'enseignant ? Plusieurs chercheurs (Remmers et Gage 1955, Guyot 1967) proposent un certain nombre de mesures permettant d'évaluer la compétence des enseignants, à savoir : l'appréhension ou non du message de l'enseignant par les élèves, la qualité de transmission du savoir, le désir de changements chez les élèves, etc.

À ce propos, nous nous fondons sur les études de Postic (1977) qui portent sur la formation et les critères qu'il propose pour l'évaluation des futurs enseignants. De toute façon, nous estimons que les élèves doivent être un indicateur principal de l'efficacité ou non de l'action d'enseignement.

En tout état de cause, l'évaluation pourrait être plus authentique lors « la capacité d'action est actualisée dans des conduites et des produits qui, […], sont reconnus comme tels » (Beacco, 2002 : 112), et légitimés dans le cadre social, institutionnel et pédagogique qui correspond cette action.

4.5. Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer qu'il s'avère difficile de déterminer avec certitude les étapes du processus de la professionnalisation des futurs enseignants, ainsi que les conditions clés qui font de l'enseignant, un véritable professionnel.

En outre, il semble difficile de saisir l'ensemble des éléments susceptibles d'avoir des effets sur la construction des compétences professionnelles, ainsi que ceux affectant la performance de l'enseignant en classe.

Pourtant, nous donnons une définition très synthétique de la compétence professionnelle :

Il s'agit de la capacité à résoudre un problème donné dans une situation donnée (l'enseignement du français en classe) pour atteindre un objectif précis. Pour résoudre ce problème, il faut avoir un certain nombre des compétences relatives à cette situation. Ces compétences sont d'ordre linguistique, sociolinguistique, communicatif, personnel, disciplinaire, etc.

Les savoirs disciplinaires peuvent être, dans le domaine de l'enseignement du français, des savoirs didactiques et pédagogiques et le choix de ces savoirs se fait en fonction des besoins (des enseignants) et en adéquation avec les contextes dans lesquels l'acte se déroule.

La classe est un lieu d'incertitude. L'enseignant gère des plans différents qui s'impliquent : celui de la matière à enseigner, du programme, du temps, des activités qui peuvent se heurter au terrain, et il se trouve devant des choix à opérer et parfois des dilemmes.

Ainsi, la question du professionnalisme des enseignants reste-t-elle vague et ouverte à toutes les investigations futures. Cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne la formation des enseignants de langues vivantes, qui exercent dans un domaine s'écartant de toute réalité sociale, culturelle ou économique.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons la formation des futurs enseignants de FLE tout en interrogeant la formation des enseignants au Yémen et les apports d'une formation contextualisée se fondant sur des « micro » et « macro » contextes.

CHAPITRE V

La formation des enseignants de FLE

L'une des questions qui se pose nécessairement ici est celle de l'universalité de l'enseignement du français. Dans ce chapitre, nous ferons le point sur la formation des enseignants de FLE tout en nous demandant si cette formation diffère d'un contexte à l'autre.

Beaucoup sont les facteurs qui entrent en jeu dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes et qui influencent, d'une manière ou d'une autre, aussi bien ce processus que le niveau général des apprenants.

Toutefois, nous estimons que c'est le professeur qui constitue le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec de l'enseignement/apprentissage des langues dans les écoles. Son rôle serait, selon nous, encore plus marquant que le programme, la méthode, les matériels pédagogiques, etc.

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons, dans un premier temps, à la notion de formation en général, puis à la formation des enseignants de FLE en particulier.

Nous aborderons ensuite la question de formation des enseignants au Yémen et la situation particulière de la formation des enseignants de FLE.

Nous conclurons notre chapitre en discutant la possibilité de contextualiser la formation des enseignants et les paramètres essentiels à prendre en compte dans toute contextualisation didactique et pédagogique.

Notre objectif sera de conduire une réflexion visant à dégager les grandes lignes d'une formation initiale des enseignants yéménites, en tenant compte de la situation éducative dans laquelle ces enseignants vont exercer leur métier.

Il est à souligner que le sujet de la formation des enseignants de langues est un sujet carrefour. Cette question est largement traitée dans d'autres champs disciplinaires que les sciences du langage, à savoir les sciences de l'éducation. C'est pourquoi nous nous fondons dans nos lectures et ensuite, dans notre écriture sur des références relevant des sciences de l'éducation et qui complètent et/ou soutiennent celles relevant des sciences du langage.

5.1. La « formation » : définitions de notion

Afin de bien cerner notre objet de recherche, nous estimons important d'aborder la question de la formation des enseignants, en étudiant les différentes conceptions ayant trait à celle-ci, en allant des plus générales à celles touchant au plus près le domaine de la pédagogie. Notre objectif est non seulement d'expliciter la variété des situations en lien avec la formation des enseignants, mais aussi de dégager les diverses dimensions mises en jeu dans ce processus.

Le sens général du mot « formation » semble remonter au « XIe siècle », alors que le sens pédagogique n'a fait son apparition qu'en « 1908 » dans le *Dictionnaire Larousse* (Fabre, 1994 : 21).

Étant donné que la règle générale étant de commencer par le général et le plus connu pour arriver au plus spécialisé, nous donnerons ici la définition la plus générale du mot formation donnée dans le *Nouveau Petit Robert*. Il désigne « l'éducation intellectuelle et morale d'un être humain » (2011 : 1077). Dans une définition plus spéciale, la formation est l' « ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier ; leur acquisition… » (*Ibid.*)

Dans le domaine de l'éducation, certains chercheurs (Goguelin, 1987) proposent différentes significations du mot « former » : ce dernier peut signifier « éduquer », ce qui renvoie à l'idée de nourrir et élever – l'élévation touchant aussi bien au développement intellectuel que moral.

Former signifie également « enseigner », terme désignant la méthode et qui souligne l'aspect institutionnel et intentionnel de l'action mise en œuvre. Cela peut aussi signifier « instruire » qui fait référence au fait d'insérer, de « meubler l'esprit et fournir des outils intellectuels » (*Ibid.* : 22). Enfin, former est « une action globale qui porte à la fois sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être » (*Ibid.*).

Au vu de ces conceptions générales de la notion de formation, il est à remarquer que celle-ci est porteuse de significations riches et variées, mais emprunte aussi d'une certaine imprécision.

En revanche, si nous étudions de près la notion de formation dans le domaine professionnel, nous remarquerons la prédominance, explicite ou pas, de la dimension opératoire et constructiviste qui prend en compte l'action dans son ensemble.

Pour justifier notre point de vue, nous nous appuyons sur les mots de B. Charlot, pour qui former quelqu'un, c'est :

> « Le rendre capable de mettre en œuvre des pratiques pertinentes dans une situation, définie de façon étroite "poste de travail" ou large "par référence à un collectif de travail en charge d'un processus de production" » (1990 : 7).

En somme, il s'agit de pratiques pertinentes par rapport au contexte ainsi qu'aux objectifs à atteindre.

Quant à la formation des enseignants de FLE, elle désigne « la préparation "à un métier, à une compétence, à l'exercice d'une fonction" » (Holec et Porcher, 1988 : 90). Elle se fonde sur deux volets : d'une part, la formation académique, didactique, voire théoriques (savoirs), et d'autre part, la formation professionnelle (le savoir-faire).

La formation didactique est :

> « Une formation centrée sur l'instruction "donc une formation qui peut concerner l'école au sens large" mais prenant en compte l'ensemble des processus cognitifs, affectifs ou sociaux de construction des savoirs » (Fabre, *op.cit.* : 27).

En cela, la formation vise la transformation de la personne, voire de ses représentations.

Par conséquent, la formation ne peut pas être réduite à la simple acquisition des savoirs théoriques comme savoirs primordiaux dans la formation. La formation des enseignants doit être envisagée à la fois « comme une acquisition de savoirs mais aussi comme participation et intégration d'une communauté professionnelle » (*Dictionnaire de l'éducation*, *op.cit.* : 340).

De ce fait, la notion de formation apparaît comme complexe car elle a des objectifs fondés sur les savoirs en tant que connaissances ; des objectifs de savoir-faire en rapport à la pratique ; des objectifs de savoir-être liés à l'évolution du sujet formé ; et des objectifs de communication, d'interaction et d'analyse qui permettent d'articuler théorie et pratique. De

plus, la formation implique l'adaptation à des normes sociales, culturelles et professionnelles.

Autrement dit, pour l'ingénieur de formation T. Ardouin, la formation est tout à la fois « un produit, une situation, un processus ou une institution » (2010 : 9), et il serait difficile de concevoir la formation sans prendre en compte *a minima* ces différentes dimensions.

De là se pose la question suivante : quelles sont les différences entre un formateur et un enseignant, et entre une formation et un enseignement?

5.1.1. Entre formation et enseignement, quelles différences ? Quelles compétences ?

Dans les sciences de l'éducation, une différence principale est donnée par Raynal et Rieunier, dans leur dictionnaire des concepts clés en pédagogie, en expliquant qu'un formateur « enseigne à des adultes […] et non à des enfants ou des adolescents » (2009 : 201). De ce point de vue, l'âge du sujet est le critère différenciant le formateur de l'enseignant. C'est pourquoi on parle de « formation des adultes » et non pas d' « enseignement des adultes ».

Un autre point de vue est expliqué par Charlot qui souligne qu'« on enseigne un savoir, on forme un individu » (*Op.cit.* : 6) : L'idée d'enseignement implique celle d'un savoir à transmettre, et ce, quelles que soient les modalités de transmission. L'idée de formation implique, quant à elle, l'idée d'individus que l'on doit doter de certaines compétences. Le contenu et la nature même de ces compétences peuvent varier selon le type de formation et le moment historique.

En effet, Charlot parle d'un « savoir à transmettre » et du fait de « doter de certaines compétences » les individus en formation. Pour notre part, nous ne sommes pas tout à fait d'accord avec les déclarations de B. Charlot car l'idée même de transmission renvoie au rôle traditionnel longtemps connu de l'enseignant et exclut l'idée de « construction » et/ou d' « acquisition ».

De ce fait, le formateur doit non seulement savoir communiquer ses idées et présenter des informations, mais il doit aussi jouer un rôle d'animateur et de modérateur, pour permettre aux participants d'explorer et de clarifier leurs propres idées.

Raynal et Rieunier soulignent à ce sujet que le formateur est d'abord un bon enseignant :

> « C'est d'abord un bon enseignant (F1) dans sa discipline. C'est un F1 qui maîtrise les techniques d'animation, sait préparer une leçon, sais concevoir un outil d'évaluation, sais organiser une progression, a un bon contact avec les élèves et manifeste un minimum de curiosité vis-à-vis des problèmes pédagogiques » (*Op.cit.* : 201).

Quant aux compétences requises pour un formateur, celles-ci sont multiples car le formateur endosse plusieurs rôles généraux : il conseille, apporte son soutien, motive, évalue. D'ailleurs, l'une de ses compétences stratégiques est de « savoir quel rôle endosser dans une situation donnée » (Matei, Bernaus et *al.*, 2007 : 17).

Or, une interrogation polémique mérite d'être discutée : est-il possible de former des enseignants en général et des enseignants de langues en particulier ? Le fait de maîtriser une langue, ou même seulement de bien la parler est-il un critère suffisant pour l'enseigner ?

5.2. Peut-on former des enseignants ?

Cette question se posait et se pose toujours car cette problématique, en lien avec la philosophie, n'a, à ce jour, jamais trouvé de réponse complète satisfaisante à tout le monde.

De ce fait, cette question se trouve bel et bien « au cœur des préoccupations actuelles et futures » (Feneyrou, 1994 : 150) dans les sciences de l'éducation.

Develay, dans son ouvrage intitulé *Peut-on former les enseignants ?*, répond :

- Oui, parce qu'il faut considérer le formateur comme « un médiateur habile à créer des situations d'apprentissage-enseignement qui prennent en compte simultanément une attention portée au savoir et une attention portée à l'élève » (*Op.cit.* : 58).

- Oui, « si…la formation ne néglige aucun des champs de compétence nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant… » (cité par Feneyrou, 1994 : 149).

En réalité, les futurs enseignants yéménites arrivent avec un bagage plus ou moins riche, des idées, des expériences et des vécus. Il nous semble donc qu'ils seraient confrontés aux nouvelles idées qui peuvent entraîner à un conflit. Ici, un processus de « destruction-restructuration » sera effectué. Car, comme l'énonce Dennery, « on apprend en déstructurant-restructurant ses connaissances » (1999).

Ce ou plutôt ces processus de destruction et de reconstruction intellectuel, moral, de savoirs et de compétences font appel à de nombreux champs disciplinaires.

5.3. La formation des enseignants de langues : une formation interdisciplinaire

Comme nous l'avons déjà souligné, la formation des enseignants de langues nécessite le recours à certain nombre de différents champs disciplinaires. Elle s'inscrit donc dans une approche interdisciplinaire.

Dans les lignes qui suivent, nous aborderons les conceptions de « l'interdisciplinarité » et les champs disciplinaires qui sont en jeu dans la formation des enseignants de langues.

L'interdisciplinarité se comprend comme « l'utilisation, l'association et la coordination des disciplines appropriées, dans une approche intégrée des problèmes » (Clary et Giolitto, cités par Boumédiene, 2002).

La formation interdisciplinaire des enseignants de langues aide :

> « L'enseignant à surmonter ses difficultés, à formuler pour chaque apprenant un diagnostique susceptible de l'aider à réduire ses problèmes, à réfléchir à sa propre action afin d'assurer son rôle de praticien informé, ouvert, voire souple et flexible » (Ahmed, 1992 : 19).

Dans le domaine de la didactique, notre champ de référence principal, l'interdisciplinarité est désignée, dans le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, comme « les

échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle » (*Op.cit.* : 138).

Dans le même ordre d'idées, et toujours dans le même domaine, Porcher souligne que :

> La formation des enseignants « doit être partiellement linguistique "énonciative et pragmatique, exprimée en actes de parole que l'objectif consiste à apprendre à réaliser dans la langue considérée" et partiellement littéraire "phénomène capital de la manifestation d'une langue", […]. Mais un enseignement s'adresse aussi à l'élève et porte aussi sur une culture. Psychologie, sociologie et anthropologie sont donc nécessaires à la formation de l'enseignant, de même que les composantes de l'interculturel "ouverture à l'altérité, éducation comparée, politique linguistique" » (*Op.cit.*, 2004 : 14)

Cela montre également que l'enseignant doit établir un réseau relationnel avec des partenaires, enseignants et non enseignants. Pour cela, sa formation devra s'ouvrir sur le monde actuel et devra porter sur une approche interdisciplinaire.

À ce sujet, l'ethnographie de la communication fait également partie des disciplines importantes dans la formation des futurs enseignants :

> « Elle ouvre des horizons insoupçonnés, non seulement sur les emplois de la langue en fonction des normes interactionnelles et conversationnelles, mais aussi sur le fonctionnement et les usages propres au "temps", à la "proxémie", au "territoire", aux "statuts", etc. » (Salins, *op.cit.*, 1995 : 27)

L'enseignant de langue étrangère doit ainsi savoir employer la langue qu'il enseigne dans le lieu et le temps pertinents.

5.4. La formation des enseignants à la didactique du FLE

Nous estimons que former des adultes au métier d'enseignant de FLE, signifie d'abord les former à la didactique du FLE et à la « culture » de la didactique des langues en général et de la didactique du français en particulier. Pour le comprendre, il convient donc de définir et de connaître les caractéristiques particulières de la didactique du FLE qui la distinguent d'autres didactiques disciplinaires.

Entre français langue étrangère (FLE) et français langue maternelle (FLM), c'est la relation des acteurs à la langue française qui fait cette distinction. Le fait d'apprendre le français naturellement, dans sa première socialisation, on le dira « locuteur de langue "maternelle" ». Quand, le contraire, le français n'est pas une langue première, on le dira « locuteur de langue "étrangère" » (Cuq et Gruca, 2009 : 65, 66).

L'enseignement du français aux étrangers était au départ fortement lié aux intérêts politiques et économiques de la France. Cette envie d'exportation de la langue s'est ancrée avec « l'idée de l'universalité de la langue française » (Spaëth, 1998 : 18) dans le monde entier qui a ensuite préparé à l'idéologie coloniale française.

De ce fait, la diffusion du français avait et a toujours deux visées ; l'une politique et l'autre culturelle :

> « Politique sur le territoire de l'hexagone actuel, politique en Grande-Bretagne dès le Xe siècle, culturel à l'époque des lumières, politique aux époques coloniales, politique dans les régions où le français est aujourd'hui langue seconde, culturelle dans les régions où il est langue étrangère... » (*Ibid.* : 17).

C'est entre les années « 1950 et 1960 » (Spaëth, 1999 : 76) que le mouvement de décolonisation, donc de perte d'influence, a permis de définir institutionnellement le FLE. Il s'agissait, souligne Hessel, de « retrouver notre influence culturelle et linguistique » (1984 : 51).

Liée à l'effort d'une théorisation pratique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la didactique, souligne Reuter, serait « centrée sur des savoirs et des savoir-faire propre à la discipline […], en tant que ces savoirs et savoir-faire seraient pris dans des actes d'enseignement/apprentissage… » (2008 : 212).

Dans le même ordre d'idée, la didactique selon Pagès est « un art du dialogue et de la communication ; comme elle, elle s'interroge sur l'origine du savoir et sur sa mise en forme » (1993 : 10). En d'autres termes, la didactique s'intéresse à la conceptualisation du savoir tout en cherchant à le légitimer.

Autrement dit, l'une des caractéristiques de la didactique du FLE est que « plusieurs tendances s'y manifestent selon les protagonistes concernés » (Véronique, 2009 : 48). Ainsi, l'environnement anthropologique doit notamment être pris en compte afin d'éviter de

graves échecs dans l'appropriation de la langue étrangère. D'ailleurs, considérant que la classe de langue est un lieu social, elle peut avoir des traits socioculturels, institutionnels assez remarquables dans les interactions.

À ce propos, Dabène estime qu'il est difficile d'admettre que « la description du système verbal du français puisse être strictement la même quelle que soit la langue des apprenants… » (2008 : 26).

C'est pour cette raison que certains établissements scolaires et universitaires des pays étrangers souffrent de l'écart existant entre la tradition pédagogique « idéologie pédagogique », fortement ancrée dans les pratiques, et les attentes éducatives alliées aux pratiques nouvelles menées par la langue étrangère enseignée, en l'occurrence le français. Et c'est précisément le cas du français au Yémen.

La formation des enseignants doit s'inscrire dans une démarche de coopération entre les acteurs impliqués dans le processus de formation. C'est une sorte de partenariat qui permet « la mise en place d'un contrat de formation entre le formateur et l'enseignant » (Da Costa, *op.cit.*, 2007 : 19).

C'est dans ce sens que Porcher souligne que :

> « Dans le marché des langues et donc dans le marché de la formation qui nous occupe, le prestataire, professeur ou formateur, ne peut à lui seul définir ce qui doit être enseigné et appris, et comment cela doit être fait » (1995 : 46).

Cela montre la nécessité de l'analyse de besoins que le formateur et/ou l'institution doit effectuer avant même la conception de son programme de formation.

Nous estimons intéressant d'aborder, d'une manière générale, la didactique/pédagogie du français telle qu'elle est présentée au Yémen dans le but de faire une sorte de comparaison entre deux cultures éducatives différentes afin de comprendre au mieux le statut de l'enseignement/apprentissage du français dans ce pays arabophone.

La didactique des langues est un domaine ouvert à l'interdisciplinarité et de fait, pendant longtemps, la linguistique a été sa discipline de référence. Or, Bérard rappelle que la didactique des langues, en tant que discipline, a sa propre spécificité dans la mesure où son

évolution montre « le rejet de la linguistique comme seule référence dans le champ de l'enseignement » (*Op.cit.* : 17).

Pour comprendre les différences existant entre la didactique de l'enseignement telle que pratiquée en France, et celle pratiquée par exemple au Yémen, nous proposons de présenter la situation de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans ce dernier.

5.4.1. L'enseignement du français au Yémen : enseigner autrement ?

Dans cette partie, il nous paraît intéressant de déterminer si les traits culturels de la didactique du FLE se retrouvent dans le contexte éducatif yéménite, et si oui, dans quelles mesures.

En effet, les étudiants yéménites ne sont pas habitués à la manière dont le français est enseigné à l'université. Il s'agit en fait d'un apprentissage plus autonome, un type d'apprentissage auquel les étudiants ne sont pas familiarisés.

C'est donc une nouvelle manière d'enseignement/apprentissage qui est peu connue dans la culture d'apprentissage des Yéménites. La méthodologie d'enseignement du français met prioritairement l'apprenant au centre du processus de l'enseignement/apprentissage, c'est – à-dire prendre en compte « les besoins, les intérêts et les motivations » (*Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, 2006 : 39) des apprenants.

Cependant, les enseignants des départements de français au Yémen sont soucieux du principe de centration sur l'apprenant. Les enseignants de certains modules, comme la compréhension et l'expression orales, essayent d'impliquer, le plus possible, les étudiants dans le processus d'apprentissage[1].

Par ailleurs, notre expérience d'enseignante et assistante au département de français de Taëz nous a permis de constater des problèmes langagiers remarquables chez la majorité des étudiants : ils ne savent pas comment lire et/ou comprendre un texte, comment prendre

[1] Il est à noter que les enseignants des départements de français sont diplômés d'universités françaises, et qu'ils ont suivi un cursus sur la didactique des langues. Ils ont donc des connaissances plus ou moins étendues sur les méthodes et méthodologies propres à l'enseignement du FLE.

la parole, comment poser une question au professeur, etc.). Nous faisons l'hypothèse que ces problèmes sont liés non seulement aux compétences langagières des apprenants, mais aussi à la différence entre les cultures d'enseignement et d'apprentissage.

De cette façon, nous constatons le passage d'« une pédagogie de l'avoir » à « une pédagogie de l'être » (Dufeu, 1996 : 194). Autrement dit, les étudiants se trouvent confus devant deux cultures :

La pédagogie de l'avoir est leur propre culture éducative fondée sur l'idée d'un enseignement traditionnel où l'enseignant transmet des savoirs aux apprenants. Ces derniers reçoivent volontairement et négativement ces savoirs sans réaction.

La pédagogie de l'être est celle où l'enseignant est plutôt l'animateur qui fournit le matériau linguistique en fonction des besoins des apprenants qui acquièrent ainsi des connaissances. À noter qu'il s'agit là de la nouvelle culture imposée par l'enseignement du français dans les départements de français au Yémen.

En outre, les étudiants n'ont pas de bonnes stratégies en matière d'apprentissage d'une langue étrangère. Pour dire les choses autrement, ils ne savent pas comment apprendre une langue étrangère. L'apprenant, pour reprendre les mots de Stern, cité par Cyr :

> « Essaie de découvrir par lui-même ses techniques et ses stratégies préférées afin de rendre son apprentissage plus rentable et plus agréable. Il sait s'adapter à différentes situations d'apprentissage et utilise quelques techniques précises d'étude ou de mémorisation » (1998 : 16).

De ce fait, les étudiants se découragent facilement, se referment sur eux-mêmes, et n'arrivent pas, sauf un très peu nombre, à s'approprier la langue cible.

En effet, ils se bloquent toujours sur leur langue maternelle et sur son système. Dans l'apprentissage de la LE, la LM est souvent présente, même inconsciemment, et elle influence plus ou moins notre activité langagière en LE.

À ce propos, Castellotti explique que :

> « Dans ces environnements (les contextes alloglottes), où la langue étrangère n'est qu'exceptionnellement présente hors du lieu d'enseignement, la L1 est très majoritairement partagée par l'ensemble des apprenants […] et elle est également, le plus souvent, la langue première du professeur. » (2001 : 48)

Il est à noter qu'en général, l'enseignement des langues étrangères (l'anglais et le français), surtout dans les écoles, se fonde sur une approche traditionnelle d'enseignement basée sur des exercices de grammaire et de traduction. Une langue étrangère représente pour les élèves et pour beaucoup d'enseignants, une liste de mots et de règles de grammaire à apprendre par cœur.

Dans le même ordre d'idée, Naji dans une étude menée dans le domaine de l'enseignement du français dans les écoles yéménites, affirme que :

> « En effet, la méthode pédagogique appliquée, dans ce pays, accorde la primauté à l'apprentissage de la grammaire (traditionnelle), à celle de la langue étrangère en tant qu'outil de communication. Cet enseignement, en effet, ne fournit guère l'occasion aux apprenants de pratiquer véritablement une langue étrangère en tant qu'outil de communication. Par conséquent, il reste limité aux codes à enseigner et à la transmission magistrale portant exclusivement sur la forme de la langue étrangère » (2005 : 38).

À ce stade, une question se pose donc : quel rapport y a-t-il entre didactique des langues et formation des enseignants de langues ? Autrement dit, comment situer la didactique des langues par rapport à la formation des enseignants en langues ?

5.4.2. Formation des enseignants et didactique des langues, quels liens ?

Nous avons déjà répondu à une partie de cette interrogation, en donnant une définition de la didactique et, plus particulièrement, de la didactique des langues.

Galisson, à son tour, répond à cette question comme suit :

> « […] la "formation" des enseignants et la "diffusion" appartiennent naturellement au domaine de la D/DGLC[1]. Ces activités entretiennent en effet des relations si étroites et nécessaires avec la "discipline" proprement dite, que l'on ne voit pas comment elles pourraient en être détachées. La "diffusion" […] qui intervient en amont et en aval de la classe, transite nécessairement par la "formation" » (1989 : 114).

[1]Didactique /didactologie générale des langues et des cultures.

Par ailleurs, l'enseignant est « un professionnel de l'apprentissage, de la gestion des conditions d'apprentissage et de la régulation interactive en classe » (Altet, *op.cit.*, 1998 : 31). En tant que professionnel de l'apprentissage, il doit connaître les savoirs touchant l'apprentissage ainsi que l'enseignement. Autrement dit, un enseignant devrait posséder un minimum de savoirs didactiques. Il faut par conséquent que l'enseignant soit formé en didactique de la discipline qu'il enseigne.

Il faut dégager les spécificités de la didactique des langues (spécificités des discours et des interactions (Cicurel, 2002 et Kramsch, 1984) et spécificités de l'environnement (Dabène, 1990, 2008).

5.5. La formation initiale des enseignants de FLE

La formation initiale est conçue comme une préparation permettant au futur enseignant de s'adapter à tout type de situation d'enseignement.

Coste a redéfini, dans son article intitulé «Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français », la formation initiale comme étant «une formation placée au début » (1975 : 13) dont l'objectif consiste à « doter l'impétrant d'un bagage qui l'aide à fonctionner comme enseignant "face à" des enseignés » (*Ibid.* : 14).

De son côté, Paquay confirme que « la formation initiale devrait sans doute préparer à toutes les tâches qu'exerce un enseignant » (*Op.cit.*, 1994 : 17), ce qui n'est pas le cas avec la formation initiale des enseignants et des futurs enseignants de français au Yémen.

De plus, il nous semble que la formation initiale doit permettre une bonne maîtrise de la langue cible, ce qui n'est pas le cas non plus. Girard souligne à ce sujet que « la formation initiale doit d'abord assurer une bonne maîtrise de la langue qu'on se propose d'enseigner… » (1995 : 134).

Dabène ajoute, pour sa part, que le travail sur la didactique des langues, en l'occurrence celle du français, « exige un approfondissement des connaissances du fonctionnement de cette langue et une maîtrise active de ces emplois dans les différents types de discours » (1994 : 199).

De son côté, Girard considère trois éléments fondamentaux, en plus de la bonne maîtrise de la langue enseignée, à la formation initiale des enseignants de langues :

> « - Des connaissances théoriques sur *la didactique des langues* et les disciplines qui la sous-tendent, à commencer par la linguistique ;
>
> - Une information solide sur les *conditions de l'enseignement* aux différents niveaux où on sera appelé à exercer ;
>
> - Une *formation pédagogique pratique*, au contact des élèves, sans laquelle les autres éléments de la formation ne sauraient porter leurs fruits. » (*Op.cit.*, 1995 : 136)

Or, étant donné que les langues étrangères sont aujourd'hui enseignées à des fins communicatives, contrairement à auparavant où l'on enseignait les langues étrangères à des fins culturelles, il est demandé à l'enseignant d'être lui-même un bon communicateur doté nécessairement d'une compétence communicative, comme cela a été étudié en détail dans le chapitre précédent.

Par conséquent, la formation au métier d'enseignant en langue étrangère doit permettre aux futurs enseignants d'acquérir, entre autres, des compétences méthodologiques à la pratique des techniques permettant l'acquisition d'une compétence communicative à l'oral comme à l'écrit.

Au vu de ce que nous avons exposé sur la formation initiale des enseignants, nous finissons par comprendre que cette formation constitue une base indispensable qu'il ne faut pas dépasser ou ignorer.

À partir de là, nous estimons que la formation initiale des enseignants de français au Yémen est à revoir. En effet, nous nous demandons si cette formation peut contribuer à « construire » des futurs enseignants « professionnels ».

Il nous semble nécessaire de revoir cette formation en fonction de nouveaux objectifs qui favorisent non seulement la préparation de futurs enseignants, mais aussi et surtout la maitrise de la langue enseignée.

Autrement dit, nous sommes en droit de nous demander où se situe la formation initiale des enseignants de FLE au Yémen ? Et même s'il existe seulement une formation initiale destinée aux futurs enseignants de FLE au Yémen ?

5.5.1. La formation initiale des enseignants au Yémen

La formation initiale des futurs enseignants laisse beaucoup à désirer car celle-ci se développe, si elle existe, à partir de programmes « normatifs rigides, fermés, très structurés par l'extérieur » (Naji, *op.cit.* : 38).

Soucieux de construire les bases de la structure éducative, l'État a cherché à former des professeurs spécialisés dans les différents domaines de l'enseignement scolaire, et ce, à tous les niveaux. Plusieurs institutions et associations gouvernementales (comme le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement ou le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique) mais aussi plusieurs associations privées (comme le GTZ[1], l'UNICEF et la Banque Internationale) ont pris en charge cette mission de formation des maîtres des écoles.

Soulignons que les programmes actuels proposés pour la formation des enseignants suivent quatre modalités différentes :

> « - Certains programmes préparent à un diplôme validant un cursus de deux années après le baccalauréat, suivi dans les grands instituts de formation des maîtres ;
>
> - D'autres programmes préparent les étudiants à la passation d'un diplôme de deux années d'études suivies à distance dans les grands instituts de la formation et de l'entraînement ;
>
> - D'autres (les Facultés de Pédagogie) offrent une formation universitaire de quatre ans sanctionnées par l'obtention d'une licence ;
>
> - Et d'autres enfin offrent « une formation supérieure à la formation universitaire » (le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement, *op.cit.*, 2005 : 7)[2].

Mais plusieurs obstacles, comme la mauvaise coopération entre les différentes institutions de formation et le non-développement des enseignements proposés, font que ces programmes ne peuvent pas atteindre correctement leurs objectifs.

[1]Association Allemande de la Coopération Technique.

[2] Traduction établie par nous de ce passage en langue arabe.

Il faut en outre souligner que, d'après les indications émises par le Conseil Supérieur de la Planification de l'Enseignement au Yémen, 45% des professeurs des écoles ont seulement le niveau du BAC et n'ont reçu aucune formation pédagogique (2004 : 37).

Ce pourcentage se réduit au fil du temps, mais de manière insuffisante. Le tableau suivant montre l'évolution du niveau de formation après le baccalauréat des enseignants yéménites :

Année scolaire	**Formation**		**Total**
	Bac ou moins	***Bac+...***	
2002/2003	82145	89242	171396
	47,93 %	52,07 %	100 %
2006/2007	81389	113054	194443
	41,86 %	58,14 %	100 %

Tableau 7 : Évolution des niveaux de formation des enseignants yéménites (Al-Aghbari, 2010 : 23)

Nous remarquons la baisse du nombre des enseignants titulaires seulement du BAC (ils passent de 47,93% à 41,86%) et une hausse du nombre des enseignants titulaires du BAC+ (ils passent de 52,07% à 58,14%), ce qui montre la conscience croissante des autorités et des futurs enseignants, de l'importance de suivre une formation spécialisée pour pouvoir enseigner.

En effet, la formation des enseignants au Yémen se fait au sein des facultés spécialisées dans la formation des enseignants, et ce, dans presque toutes les disciplines scolaires.

5.5.1.1. La Faculté de Pédagogie

À l'université, la faculté en charge de la formation des futurs enseignants d'écoles est la Faculté de Pédagogie. La formation qui y est proposée dans presque vingt neuf spécialités, et ce, dans toutes les universités au Yémen.

En effet, les programmes actuels des formations adoptent une politique orientée davantage sur la formation des enseignants de lycées, que sur la formation des professeurs d'écoles primaires ou professeurs de collèges.

Or, comme nous l'avons déjà souligné, ces institutions font face à de grandes difficultés et n'ont pas pu suivre le rythme effréné du développement dans la formation des maîtres. D'ailleurs, les étudiants qui fréquentent ce type de formations sont majoritairement les étudiants ayant de mauvaises notes au baccalauréat[1]. Ils sont donc les étudiants les moins motivés et parfois, les moins intéressés par le métier d'enseignant. Ainsi, depuis les années 1960 et jusqu'à l'époque actuelle, la formation des professeurs yéménites se caractérise par le déséquilibre et l'instabilité.

Quant à la formation des enseignants de langues étrangères, nous avons déjà signalé que la langue anglaise était la première langue étrangère enseignée au Yémen, et que son enseignement était obligatoire à partir de la septième (qui correspond à la sixième en France). Un département d'anglais existe dans chaque faculté de Pédagogie dans les universités yéménites. La fonction de ces départements est de former des enseignants/éducateurs d'anglais pour enseigner l'anglais dans les écoles yéménites. Ce diplôme de quatre ans (huit semestres) est sanctionné par une licence.

Contrairement au programme du département d'anglais de la Faculté des Lettres dont tous les modules sont en anglais et concernent la langue et la littérature anglaise, le programme adopté aux départements d'anglais à la faculté de Pédagogie est constitué de plusieurs modules en anglais et en arabe.

La majorité de ces modules sont éducatifs. En effet, ils sont constitués d'un module intitulé *Curriculum* et qui s'intéresse aux méthodes. Un autre module est intitulé *Méthodologie de l'enseignement de l'anglais*. Un troisième s'intéresse aux compétences spécifiques de l'enseignement. Quant aux modules en arabe, ils abordent des disciplines variées comme la Psychologie de l'adolescent, la Sociologie, l'Administration éducative, l'Éducation comparée et le Soin scolaire.

Quant à la pratique, un mois au cours de la quatrième et dernière année de licence est consacré pour la pratique dans les écoles. Les futurs enseignants y enseignent l'anglais d'une manière indépendante (ils ne sont pas accompagnés par des formateurs ni par des inspecteurs) en remplaçant l'enseignant principal de la matière.

[1] Pour pouvoir intégrer la Faculté de Pédagogie, il faut avoir obtenu une moyenne de 70% ou plus dans le baccalauréat. Les étudiants ayant obtenu moins de 70% peuvent l'intégrer mais en payant des frais annuels.

À cette étape, les futurs enseignants doivent enseigner, s'adapter au milieu scolaire et participer aux activités diverses de l'école. Un formateur vient une à trois fois durant tout le stage, observer les enseignants en classe durant le stage en leur donnant des remarques et des conseils. Par ailleurs, une évaluation est mise en place tout au long du stage, prenant en considération les remarques des directeurs d'écoles sur les comportements professionnels des stagiaires ainsi que l'avis de l'enseignant responsable de la matière, qui travaille parfois comme conseiller auprès des stagiaires, les aidant dans leurs pratiques d'enseignement.

En ce qui concerne la langue française, elle n'est pas intégrée au programme de la Faculté de Pédagogie pour la simple raison que le nombre d'enseignants en ce domaine n'est pas suffisant. C'est pour cela que la mission de formation des enseignants de français a été confiée aux départements de français des facultés des Lettres.

Au vu de ces données, il nous semble que ce système éducatif est paradoxal : les programmes adoptés par les départements de français au Yémen ne semblent pas vraiment établis pour former des enseignants de FLE ; objectif pour lequel ces départements ont été créés au départ :

> « Le Département de français de Taëz de la Faculté des Lettres a été créé en 1994 dans le but de former des futurs enseignants capables d'enseigner le français dans les écoles secondaires. Cette mission de formation des enseignants a été confiée au Département de français de la Faculté des Lettres vu l'absence d'un tel département à la Faculté de Pédagogie » (Département de français de Taëz, 2002 : 1)[1].

5.5.2. La formation initiale des enseignants de FLE au Yémen

Comme nous l'avons déjà signalé, nous constatons un écart entre les programmes dispensés dans les départements de français des universités yéménites, et les objectifs fixés par les responsables de ce pays.

Dans une étude menée en 2007 par El-Zine, portant sur l'analyse des contenus des programmes du français dans les universités yéménites, la chercheure fait mention de :

[1]Il s'agit d'un extrait que nous traduisons de l'arabe provenant d'un atelier tenu au département de français de Taëz en 2002 dont l'objectif était la réforme des programmes dans la Faculté des Lettres de l'Université de Taëz, voir annexe p.251.

> « L'unification et la stagnation des thèmes (dans les différents département de français) dont la plupart ne sont pas convenables aux critères de l'ère moderne étant donné les transformations informatiques et celles des programmes appliqués dans les départements de langue française dans certains pays arabes comme l'Égypte, la Syrie ou le Liban, etc. » (El-Zine, 2007 : 160).

De plus, ces contenus ne sont pas en adéquation avec l'objectif général dressé dans la loi n° (13) de l'année 2005[1] et concernant les universités et les instituts supérieurs yéménites :

> « Le développement scientifique culturel et intellectuel des ressources humaines afin qu'elles soient adaptées aux exigences de la nouvelle ère et à ses mutations »

Dans cette même étude, El-Zine met le point sur le processus de l'enseignement et d'apprentissage de la langue française au Yémen en soulignant que :

> « Tous les indices mettent l'accent sur la faiblesse de l'apprentissage de la langue française dans les universités yéménites à cause de la déficience linguistique et pédagogique des enseignants » (*Ibid.* : 21).

Sur ce point, nous ne sommes pas en accord avec l'auteure quand elle restreint les causes de la faiblesse des apprenants yéménites aux seules raisons linguistiques et pédagogiques des enseignants, car il s'agit d'un ensemble plus vaste de facteurs aboutissant à ce résultat. Des facteurs concernant les matériels pédagogiques, mais de nature également affectifs, cognitifs, socioculturels, institutionnels, etc.

En effet, d'après une étude décrivant les modules enseignés au département de français de Taëz que nous avons faite dans le cadre de notre Master1 (Moftah, 2008), nous avons constaté qu'il s'agissait d'une approche générale de l'enseignement de la langue française. Aucune approche spécialisée n'a encore été adoptée pour la formation à un métier précis, en l'occurrence celui d'enseignant.

Dans le tableau ci-dessous, est présenté le programme proposé dans le département de français de Taëz touchant les quatre niveaux d'étude :

[1]Extrait en arabe de la loi n° (13) des universités et instituts yéménites en annexe, p.257.

Module	1ère année	2ème année	3ème année	4ème année
Phonétique	2/semaine			
Expression et compréhension orales	6/semaine	6/semaine	6/semaine	
Expression écrite	2/semaine	4/semaine		
Compréhension écrite	2/semaine	2/semaine		
Grammaire	2/semaine	4/semaine	4/semaine	
Technique d'expression écrite			4/semaine	4/semaine
Littérature			4/semaine	4/semaine
Civilisation			2/semaine	2/semaine
Traduction				4/semaine
Didactique				2/semaine
Linguistique				2/semaine
Méthodologie de recherche				2/semaine

Tableau 8 : Curriculum du département de français de Taëz (2011-2012)

De ce tableau, nous constatons que les modules des première et deuxième années sont principalement des modules de langue. On se concentre ainsi sur des éléments de base de la langue, à savoir la grammaire, la phonétique, l'expression écrite et orale. En troisième année, il existe encore quelques matières qui visent l'apprentissage de la langue elle-même (la grammaire et la compréhension orale). L'expression écrite est toujours présente mais sous une autre appellation plus spécifique (Technique d'expression écrite). En revanche, nous remarquons l'apparition d'un parcours plus spécialisé (la littérature et la civilisation). Ces modules de spécialités se poursuivent en quatrième année, avec d'autres disciplines comme la linguistique, la didactique et la méthodologie de recherche.

Il est à souligner qu'en quatrième année, il n'y a plus de matières concernant l'apprentissage de la langue en tant que telle. Tous les modules sont de spécialité. Les étudiants sont ainsi supposés, à ce niveau de leur cursus, avoir acquis certaines

compétences académiques et linguistiques qui leur permettront de suivre ces matières sans difficulté.

Par ailleurs, les cours de didactique proposés en quatrième année, à raison de deux heures par semaine, sont des cours entièrement théoriques abordant des thèmes généraux que nous jugeons utiles à toute initiation au métier d'enseignant.

Mais, l'aspect pratique du métier, susceptible d'impliquer davantage les étudiants/futurs enseignants en les mettant face à la réalité de cette profession et en leur permettant, par conséquent, de pré-construire son identité professionnelle, est totalement absent.

De cette façon, ni le volume d'horaires ni le contenu ne sont constitutifs d'une formation au métier d'enseignant de français.

En réalité, cette « maigre » connaissance en didactique des langues peut servir à un public visant l'apprentissage du français dans son ensemble afin d'avoir une idée générale de différentes disciplines : un peu de linguistique, de didactique, de traduction, etc. Toutefois un tel programme ne pourrait pas répondre aux attentes d'un public ayant comme objectif d'enseigner le français.

Précisons que la majorité des étudiants du département de français, lorsqu'ils entrent à l'université, s'exposent au français pour la première fois. Nous nous posons donc la question de savoir s'il serait possible d'apprendre le français en tant que langue étrangère et d'apprendre comment l'enseigner dans le même cursus (licence de quatre ans).

Nous estimons que la formation initiale des futurs enseignants de FLE devrait prendre en considération l'acquisition, par les formés, d'un niveau relativement bon de français. Il conviendrait donc de s'assurer de leur niveau dans cette langue avant de les laisser enseigner.

Toutefois, la formation à un perfectionnement dans la connaissance de la langue laisse peu de place à une préparation à orientation professionnelle, ce qui nous oblige à nous interroger sur la possibilité, ou pas, d'engager une réforme du programme actuel du département de français, de sorte que ce dernier contienne une orientation professionnelle au métier d'enseignement. Il serait également envisageable de trouver d'autres modalités afin d'intégrer une telle formation professionnelle dans le cursus.

Ainsi, la formation initiale devrait :

- Assurer une bonne maîtrise de la langue enseignée à l'oral comme à l'écrit ;
- Assurer une connaissance théorique en didactique du FLE et dans les disciplines de référence ;
- Assurer une connaissance des conditions d'enseignement aux différents niveaux (apprenant, programme, supports, équipement, politique institutionnelle…).

5.5.2.1. Les instituts supérieurs de formation des maîtres

Comme nous l'avons déjà signalé, la construction des « infrastructures » éducatives était l'une des priorités du nouvel État après la révolution de 1962. La formation des enseignants était donc la première mesure à prendre.

Pour ce faire, en 1964, deux instituts élémentaires de formation des enseignants ont été instaurés à Sanaa et à Taëz, tous deux liés administrativement et institutionnellement, aux écoles secondaires dans ces deux villes.

Ces instituts avaient pour objectifs la formation au métier d'enseignant des masculins en particulier, ayant fini leur primaire. Ainsi, ce diplôme élémentaire, s'étalait en trois ans, était équivalent à un niveau collège. Quant à la formation des filles, ce n'est qu'en 1967 que l'on a engagé leur formation avec « douze étudiantes à Sanaa et vingt à Taëz » (Ba-Abad, *op.cit.* : 307).

En 1969 et toujours dans la capitale, l'État yéménite a créé un autre institut de formation destiné cette fois-ci aux collégiens. Cette formation de trois ans était sanctionnée par un diplôme équivalent au baccalauréat. Il est à signaler que les formateurs chargés de formation dans ces instituts étaient tous des étrangers.

Or, entre essais, modifications et suppression, ces tentatives n'ont pas eu un grand succès et, au final, ces instituts ont fermé en raison de deux facteurs :

- Le nombre très faible des instituts, et par conséquent des enseignants, par rapport au grand nombre d'élèves ;

- Le fait que les futurs enseignants étaient encore très jeunes et qu'ils ne pouvaient pas assumer la responsabilité d'enseigner à des classes entières, vu leur faible formation. sans compter que les enseignants étaient eux-mêmes de très jeunes personnes, encore élèves, et qu'à cet âge, il est facile de changer de vie, d'avis et d'envies. La majorité a donc préféré continuer son cursus scolaire et passer le baccalauréat.

5.6. La formation continue des enseignants de FLE

La formation continue, succédant logiquement à une formation initiale, devrait avoir pour but premier de perfectionner les compétences des sujets. Mais la formation initiale étant incomplète, elle sert aussi à combler les lacunes et compléter la formation initiale dans ses manquements.

Il apparaît donc essentiel d'accorder une considération d'autant plus accrue à la formation continue des enseignants pour lesquels la formation initiale s'est avérée insatisfaisante.

De cette façon, la formation continue poursuit un double but ; d'une part, elle a pour objectif le recyclage qui s'articule autour des changements importants : « réformes de structures, introduction de nouveaux programmes, de nouveaux moyens d'enseignement, de nouvelles technologies… » (Perrenoud, 1996 : 29). Mais elle a aussi pour deuxième objectif, « un perfectionnement proposant, à la carte, toutes sortes de contenus » (*Ibid.*).

Autrement dit, la formation continue doit être au service des compétences professionnelles, les développer, voire chercher à les faire « mûrir ».

Dans certain pays, comme la Roumanie, la formation des futurs enseignants est une formation « précoce "pré-universitaire" » (Iucu, 2006 : 60) se faisant dans les lycées.

Quant à la formation des enseignants de FLE, elle est avant tout une formation continue, venant en complément de la formation initiale. « La formation canonique de cette formation est le stage, […] » (Dabène, *op.cit.*, 1994 : 194).

Comme son nom l'indique, cette formation continue doit continuer tout au long de la vie de l'enseignant. Nous oserons dire que quand l'enseignant s'arrête de se former, il s'arrête d'être utile en tant que professeur. L'apprentissage du métier d'enseignant ne s'arrête pas

lorsque la formation initiale se termine. C'est justement là que commence le développement professionnel en tant qu'enseignant.

Il y existe toutefois une bonne méthode permettant de continuer sa formation dans le domaine de l'enseignement. Scrivener la résume dans les lignes suivantes :

> « Il ne faut jamais stocker les idées dans la tête. Il faut par contre avoir toujours la possibilité d'avoir tort. Il faut surtout questionner continûment certaines de nos idées. Nous devons en fait faire travailler nos connaissances et convictions sur la manière par laquelle on apprend et on les vérifie et ajuste si nécessaire. Cependant, il ne faut pas donner des jugements rapides sur la manière la plus pertinente pour effectuer quelque chose. Dans ce fait, nous nous trouvons nous jouir avec ce (jeu) d'incertitude car poser des questions et chercher des réponses est la manière la plus fructueuse afin de réveiller nos réflexions » (*Op.cit.* : 374).

La réflexion sur les pratiques enseignantes est donc considérée comme un outil de formation et d'autoformation incontournable.

Ainsi, pour pouvoir concevoir un contenu et/ou des modalités d'une formation continue, il faudrait que les « besoins pédagogiques des enseignants » (Girard, *op.cit.* : 138) soient considérés comme point de départ de la formation.

De plus, cette formation devrait être conçue au regard :

- De la méthode de français utilisée ;
- Du niveau des élèves ;
- De la culture traditionnelle et sociale de ces derniers.

Dans la partie suivante, nous présenterons un certain nombre de modèles de formation destinés aux enseignants de langues, et de là, nous essayerons de trouver le modèle le plus pertinent pouvant être appliqué aux enseignants yéménites.

5.6.1. Modèles de formation continue

L'enseignant est « un individu, qui travaille dans une classe (ou un groupe), au sein d'un établissement (en général) appartenant à une institution, et qui est membre d'un corps professionnel » (Mialaret, 1977 : 39).

De ce fait, il remplit un certain nombre de fonctions pour lui-même, en tant qu'individu, mais aussi envers sa classe et ses élèves en tant que responsable et éducateur. De plus, il remplit des fonctions envers l'institution à laquelle il appartient, en tant que fonctionnaire et enfin, envers le corps professionnel avec qui il travaille en tant que membre de cette communauté.

La formation apparaît donc comme un tout dissociable :

> « - Formation personnelle et formation professionnelle ;
> - Apprentissage théorique et appropriation pratique ;
> - Les temps spécialisés et les temps interprofessionnels ;
> - La formation pour soi et la formation pour l'institution ;
> - L'expérience et les connaissances » (Ardouin, *op.cit.* : 10).

En outre, la formation professionnelle se réalise sous trois logiques non exclusives: « une logique didactique des contenus, une logique psychologique d'évolution du sujet, une logique d'adaptation socioprofessionnelle » (Fabre, *op.cit.* : 64). C'est précisément dans l'articulation de ces trois logiques que nous devons envisager les impératifs des contextes dans lesquels la formation se déroule.

Par ailleurs, il est à noter que « tout modèle d'enseignant est associé à un modèle de formation » (Da Costa, *op.cit.*, 2007 : 94). Cela signifie qu'à partir du modèle cherché d'enseignant, nous pouvons concevoir un modèle de formation susceptible de former des étudiants à ces modèles d'enseignants.

Ces constats nous amènent à nous poser la question suivante : à quel modèle faut-il faire correspondre les enseignants yéménites ? Quel modèle de formation répond à ce modèle d'enseignant ?

Nous essayerons au fur et à mesure du chapitre suivant, de répondre, même partiellement, à ces questions.

5.6.1.1. Le modèle de l'enseignant-professionnel

Nous avons déjà souligné qu'il existe une pluralité de modèles d'enseignant. Aujourd'hui, le modèle de l'enseignant professionnel est devenu le modèle le plus important dans le domaine de la formation des enseignants.

Rappelons que c'est grâce à Schön et la publication en 1983 de son ouvrage *The reflective practitioner* qu'une nouvelle conception du « professionnel qui réfléchit sur sa pratique » (Paquay et Sirota, 2001 : 6) s'est largement diffusée dans le monde.

Altet insiste également sur le trait réflexif de l'enseignant professionnel en soulignant que ce dernier doit être capable « d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. » (*Op.cit.*, 1998 : 31)

Cette auteure ajoute que l'enseignant-professionnel est :

> « Une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques » (*Ibid.* : 29).

Dans ce sens, l'autonomie est une compétence indispensable pour l'enseignant professionnel. Celui-ci doit savoir gérer sa propre pratique, résoudre ses problèmes, gérer sa formation et s'auto-évaluer.

En outre, l'enseignant professionnel doit être « capable de s'intéresser aux apprentissage d'élèves hors norme (si elle existe), les élèves en échec notamment. » (Develay, *op.cit.* : 145)

En réalité, l'observation de différents modèles conduit à construire, repenser et à mieux évaluer les différents paramètres qui entrent en jeu dans la formation et la construction d'un dispositif de formation.

Pourtant, notre objectif n'est pas de faire une comparaison entre les programmes de formation des futurs enseignants. Il n'est pas non plus de réaliser une étude sur l'éducation comparée, telle qu'elle est définie par Jullien Antoin[1].

En effet, « si l'on a essayé avec concorde de comprendre un système éducatif étranger, il serait possible de devenir plus apte de comprendre l'esprit de notre système éducatif national et ses traditions »[2] (Ahmed, 2000 : 15,16).

Altet (1994) dégage quatre modèles d'enseignement et de formation :

- *Le modèle intellectuel de l'Antiquité* : ce modèle considère l'enseignant comme un maître ayant le savoir et qui n'a pas besoin de formation ;
- *Le modèle des écoles normales* : la personne se forme par l'imitation en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire ;
- *Le modèle où la personne s'appuie sur les apports théoriques, scientifiques* ; ce modèle consiste à appliquer la théorie ;
- *Le modèle où l'on s'appuie sur un va-et-vient entre « pratique-théorie-pratique »* (26). Le futur enseignant devient une personne réfléchie capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes et d'inventer des stratégies.

Parmi ces quatre modèles, nous estimons que le quatrième pourrait constituer le meilleur modèle de formation professionnelle, applicable aux enseignants de langues étrangères. Il est souhaitable de voir un enseignant capable de mettre en œuvre ses compétences avant, pendant et après l'action.

[1]Antoin, cité par Ahmed, définit l'éducation comparée comme « une étude analytique dans des différents pays qui base sur des constatations mises dans des tableaux analytiques afin d'arriver à des résultats et conclusions généraux » (2000 : 15).

[2] "إننا إذا ماحاولنا بروح ودية أن نتفهم نظاماً تعليمياً أجنبياً من المحتمل أن نصبح بدورنا أكثر قدرة على فهم روح نظامنا التعليمي القومي وتقاليده".

Dans ce fait, « le métier d'enseignant est […] avant tout considéré comme une "source" d'apprentissage. Il est ensuite utilisé comme une "ressource" par l'acteur pour agir en situation professionnelle » (Bruno-Meard, Chalies et *al.*, 2009 : 303). C'est pourquoi Lang insiste sur le fait que l'enseignant professionnel est celui ayant « la capacité à analyser sa pratique, à la critiquer pour la réguler… » (1999 : 173).

Develay, quant à lui, définit trois méthodologie de formation des enseignants en se référant à trois concepts : le concept de trajectoire générale, celui de processus et enfin le concept de mode. Nous ne détaillerons pas ces trois modes, mais nous tenons à exposer un certains nombre d'éléments dans le but de justifier nos choix.

La trajectoire générale de la formation correspond à deux lignes sinueuses avec des retours en arrière. L'une représente un « modèle pédagogique implicite » (*Op.cit.* : 121) qui désigne les représentations, le modèle qui résident dans la pensée du formé. La deuxième ligne représente le modèle pédagogique de référence du formateur.

Au cours de la formation, le modèle pédagogique de référence du formateur vient se confronter au modèle pédagogique implicite du formé et le transforme en un modèle pédagogique personnalisé, singulier et explicite.

C'est ce que l'on appelle la « co-construction » des représentations. Les futurs enseignants doivent prendre conscience du fait que dans l'interaction, ils transmettent à leurs élèves leurs représentations de l'objet enseigné, les langues dans notre cas.

Le processus de formation correspond aux catégories d'activités fonctionnelles que le formateur suscite de la part du formé. Autrement dit, il correspond aux diverses situations de formation. Il s'agit de la formation par instruction, la formation par documentation, la formation par observation, la formation par expérimentation, etc.

Enfin, *les modes de formation* correspondent à la manière dont le formé est pris en charge dans le groupe auquel il appartient.

Au vu des compétences déjà citées et discutées, on comprend mieux l'émergence et la mise en place de nouveaux modèles de formation des enseignants qui « s'organisent non plus autour d'apprentissages individuels, mais bel et bien autour de l'élaboration de projets d'équipes et la production par le groupe, par l'équipe, de nouveaux objectifs » (Masselot, *op.cit.* : 162).

Précisons enfin qu'il est toujours difficile de définir *a priori* un contenu et une méthodologie de formation continue, sans tenir compte du temps dont on dispose et des contraintes institutionnelles et socioculturelles. Raison pour laquelle, dans la dernière partie de ce travail, nous travaillerons sur le modèle du dispositif de formation des enseignants de FLE yéménites.

5.6.2. La formation continue des enseignants de FLE au Yémen

Nous avons déjà abordé le sujet de la formation initiale des enseignants de FLE au Yémen en signalant que les départements de français avaient pris en charge cette mission sans prendre en considération l'adéquation entre les programmes mis en œuvre et cet objectif.

Nous avons également souligné que la formation initiale des enseignants de langues devait d'abord aider ces derniers à maîtriser la langue qu'ils sont supposés enseigner, car une formation linguistique solide des enseignants de langues étrangères est indispensable.

Par conséquent, nous avons fini par expliquer qu'une formation complémentaire des futurs enseignants de FLE au Yémen devrait être mise en place afin de remplir les manques de leur formation initiale. Et ce, parce qu'il serait difficile pour eux d'être formés durant leur licence, à la fois à la maîtrise de la langue française en tant que langue étrangère et à la pratique du métier d'enseignement.

En effet, trois ou quatre stages ont été organisés au Yémen depuis le début de l'enseignement du français, en 1991. Leurs objectifs étaient de familiariser les enseignants de FLE à la vie dans les écoles secondaires, en ayant recours à des concepts didactiques qu'ils n'auraient jamais eu l'occasion de connaître s'ils n'étaient jamais sortis du cadre universitaire.

La dernière formation, d'une durée de quatre jours, a eu lieu en 2006 à Aden. Elle a été organisée par l'Ambassade de France en coopération avec le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement yéménite. Étaient concernés les professeurs des écoles de quatre gouvernorats - Taëz, Ibb, Aden et Mokala.

Au cours des formations qui avaient eu lieu durant les années précédentes, les intervenants étaient exclusivement des Français. Mais les enseignants n'étaient pas satisfaits de ces formations car :

> « Les sujets abordés n'étaient pas destinés aux enseignants des écoles parce qu'ils étaient des cours magistraux. On avait besoin de savoir comment utiliser cette méthode et comment préparer des cours. Il faut que le professeur qui vient pour former des professeurs de français des écoles comprenne le contexte yéménite où il existe cent élèves dans une même classe » (Inspecteur du français à Taëz, 2009)[1]

Dans l'étude que nous avons menée pour notre Master 2 (Moftah, 2009), les enseignants de français des écoles ont signalé que les formateurs de français venus au Yémen afin de former les enseignants yéménites n'avaient pas la moindre idée du contexte scolaire yéménite. Ils présentaient des informations générales portant sur des situations didactiques idéales. Or s'il est nécessaire de travailler sur un modèle de situations idéales, ou plutôt générales, de l'enseignement de FLE, il est également fondamental d'avoir connaissance de toutes les variétés des situations réelles et de leurs problématiques. Il est en outre indispensable d'avoir les outils nécessaires, théoriques et méthodologiques, pour que les enseignants sachent les adapter à la situation scolaire rencontrée au sein des écoles secondaires.

Toutefois, dans ce domaine, il apparaît que les pratiques langagières orales et écrites sont en lien étroit avec la *« communauté discursive »* (Jaubert et Bernié, cité par Bucheton, 2004 : 33), dans laquelle elles sont socialement et culturellement articulées. En résulte la nécessité d'étudier en priorité le contexte donné, avant de tenter d'y lancer un travail de formation pédagogique.

En outre, Mialaret affirme que :

> « On ne peut animer et conduire un groupe que si l'on est capable de comprendre à la fois par l'expérience directe et par la réflexion théorique l'ensemble des phénomènes socio-affectifs du groupe que l'on veut animer et si l'on connaît, par ailleurs, l'ensemble des techniques permettant d'aider le groupe à atteindre ses objectifs » (*Op.cit.*, 1977 : 113).

[1] Entretien en annexe p.266.

Cela concerne également l'enseignement du FLE par les natifs au Yémen. Certains comme Al-Naggar, affirment que « les enseignants natifs ne sont pas nécessairement conscients des problèmes d'apprentissage des étudiants yéménites » (2008 : 273). De plus, « ce n'est pas parce que l'on est français, ni parce que l'on a séjourné en France, que cela nous permet de saisir les phénomènes de société, sa dynamique, d'en connaître et comprendre les mécanismes » (*Ibid.* : 289).

80% des enseignants yéménites enquêtés par Al-Naggar estiment que la connaissance de la civilisation et de la culture du pays dont on enseigne la langue étrangère est susceptible de renforcer la formation des étudiants (*Ibid.* : 292).

D'ailleurs, l'absence d'une évaluation rigoureuse de ces expériences dans toutes ses phases (objectif, contenus, méthodologie, résultats obtenus, niveaux des enseignants) avant et après la formation, empêche de mesurer l'impact véritable du projet sur les comportements et les attitudes des enseignants.

Quant aux modalités de formation, deux peuvent être mises en place : la formation pédagogique/didactique peut être intégrée au sein de la formation initiale de licence (quatre années pendant lesquelles les futurs enseignants apprennent à la fois la langue française et les savoirs et savoir-faire nécessaires pour exercer le métier d'enseignant de FLE). Mais il est également possible que la formation initiale soit consacrée à la maîtrise du français et à sa fonction. De ce fait, l'on propose d'instaurer une année supplémentaire après la licence qui serait consacrée à la formation didactique et pédagogique pour ceux désirant se destiner au métier d'enseignant de FLE.

Dans notre dernier chapitre, nous verrons quel mode de formation serait le plus pertinent au contexte yéménite, en prenant en considération tous les éléments déjà étudiés tout au long de ce travail.

5.7. Formation initiale ou continue ?

D'après Dabène (1994), la formation initiale et continue des enseignants des langues devraient s'articuler autour de cinq pôles :

- *Une formation disciplinaire* : un certain nombre de questions se posent concernant les frontières de la discipline, en l'occurrence le français, la nécessité d'être spécialiste de la littérature ou de la civilisation, etc. ;
- *Une formation sur la discipline* : une réflexion de type épistémologique sur l'enseignement des langues, les politiques linguistiques, etc. ;
- *Une formation en didactique de la discipline* : les apports des recherches, les problèmes transversaux, etc. ;
- *Une formation professionnelle au métier* : les stratégies et les techniques de classe, la pédagogie, l'évaluation, la formation professionnelle des enseignants de langues, … ;
- *Une formation à l'interdisciplinarité* : allant notamment « en direction de la langue maternelle des élèves » (Dabène, *ibid.* : 203).

Au vu de ce programme, nous estimons qu'il serait difficile d'arriver à ce stade au sein de la seule formation initiale et que celle-ci doit donc être suivie d'une formation continue.

D. Girard, quant à lui, ne sépare pas le perfectionnement des professeurs de leur formation initiale. Il trouve que cette demande de perfectionnement des professeurs « ne se poserait pas avec telle acuité si la formation de base que nous avons reçu dans nos universités était plus satisfaisante et si elle répondait davantage aux besoins actuels » (1972 : 131). L'insuffisance des savoirs et savoir-faire professionnels caractérisant la formation initiale des enseignants, nécessite donc de faire appel à une formation complémentaire (la formation continue).

5.8. La formation professionnelle des enseignants de FLE

La formation professionnelle, c'est « une forte accentuation sur la partie professionnelle de la formation, au-delà de la maîtrise des contenus à enseigner » (Perrenoud, *op.cit.*, 1991 : 12).

Une formation professionnelle véritable des enseignants a besoin de s'appuyer sur des connaissances didactiques mais aussi sur des connaissances professionnelles pédagogiques. C'est en somme « un savoir de la pratique » (Altet, *op.cit.*, 1994 : 20), élaboré par l'enseignant lui-même à partir des expériences qu'il a vécues.

Dans ce fait, nous partageons le point de vue de Charlot qui souligne que :

> « Le savoir de la pratique, c'est-à-dire les connaissances sur la pratique produites par la recherche, […]. Il porte en effet sur des pratiques finalisées et donc séquentielles, contextualisées et donc soumises à des variations qui ne peuvent être réduites à des distinctions conceptuelles : il est savoir de la finalisation et de la contextualisation… » (*Op.cit.* : 11).

Il ne s'agit pas ici de formaliser les situations pédagogiques en dogmes à appliquer en classe, mais plutôt de produire des outils conceptuels d'analyse des pratiques et des situations pédagogiques.

En outre, avec la notion de compétence, « on définit les savoirs d'expérience nécessaires aux actes de travail permettant aux sujets de résoudre les problèmes qui surgissent dans la vie professionnelle » (Dolz et Ollagnier, *op.cit.* : 9). De ce fait, l'acception de cette notion est liée principalement à la résolution des problèmes qui sont propres à la profession en question, ce qui aide à la définition de la compétence qu'il est nécessaire de posséder quand on se destine au métier d'enseignant.

Or, les enseignants surtout lorsqu'ils sont débutants, sont intéressés au premier chef par la solution des cas concrets qu'ils rencontrent. Ils s'appuient donc à la fois sur les savoirs disponibles et sur leurs expériences personnelles vécues lors de leur formation pratique. Mais ils donnent toujours la priorité à leur expérience sur le savoir théorique, lorsque l'un contredit l'autre. En cela, ils sont amenés avec le temps à « transformer leur savoir en quelque chose de beaucoup plus individuel et idiosyncrasique que le savoir formel des universitaires » (Bourdoncle, *op.cit.*, 1993 : 107).

Enfin, précisons que la formation professionnelle est une formation à l'analyse des pratiques et à la réflexion.

5.8.1. La réflexivité comme outil de formation

C'est en fait par la réflexion sur les pratiques que les enseignants pourraient construire un « savoir d'expérience » (Tardif, cité par Paquay, *op.cit.*, 1994 : 19). Cette réflexion permettrait également l'accès aux compétences professionnelles.

Mais qu'entend-on par réflexivité ?

La réflexion stratégique est « la capacité de penser d'une manière innovante et imaginaire pour la direction de l'institution ou tout autre système à base communautaire » (Dahish, 2005 : 27). Elle « accompagne la construction de l'identité professionnelle et du savoir-faire » (Aguilar Río, 2011)[1].

D'après Develay, un problème posé par la formation des enseignants est celui « de l'articulation entre formation professionnelle et formation au développement personnel » (*Op.cit.* : 120). Autrement dit, il est question de mettre en place « une formation psychologique à dimension professionnelle attentive au surgissement d'une personnalité professionnelle » (*Ibid.*).

La réflexion sur l'action est une activité de recherche dans un contexte pratique. Elle est compatible avec toute situation institutionnelle ou non de formation car elle permet au praticien d'induire et construire une nouvelle théorie à partir de ses expériences particulières pour améliorer sa pratique (Schön, 1994).

La formation à cette compétence méthodologique à effectuer à l'intérieur et à l'extérieur de la tâche, mène les enseignants à se poser des questions « sur sa tâche, les stratégies les plus adéquates, les moyens à réunir, le timing à respecter. » (Perrenoud, *op.cit.*, 2010 : 61)

Mais, existe-t-il des pratiques et/ou des outils qui favorisent et provoquent la réflexion ? En effet, l'implication elle-même des enseignants dans leur propre formation devrait inciter la réflexion. D'ailleurs, les activités, surtout de nature pratiques, que les futurs enseignants seraient amenés à réaliser, pourraient les mettre en situation de comparaison

[1] Communication faite au sein d'un colloque international organisé par l'équipe FICEL, DILTEC EA 2288 de l'Université de Paris 3, CIEP, Sèvres.

théorie/pratique. Les observations de classe à l'aide d'une grille et ensuite l'analyse de cette grille pourraient constituer l'un des déclencheurs de la réflexion.

Par ailleurs, nous pouvons souligner que la biographie langagière (le Portfolio) est considérée par un certain nombre de chercheurs (Lopez et Vanhulle 2009, Muller 2011), comme l'un des outils qui aide à la réflexivité des enseignants débutants. Une étude a été menée par Muller, portant sur la biographie langagière en tant qu'outil de réflexion sur son apprentissage et ses pratiques langagières de la langue étrangère. C'est donc un outil aidant les futurs enseignants « à prendre conscience des modèles auxquels ils ont été exposés en tant qu'apprenants, modèles qu'ils auront tendance à reproduire dans leur pratique ultérieure d'enseignement » (2011 : 182).

Ainsi, les moyens et les outils permettant aux futurs enseignants de réfléchir sur leurs pratiques contribuent remarquablement à enrichir leur formation professionnelle et constituent un élément principal dans celle-ci.

5.9. La formation : théorique ou pratique ?

La formation des enseignants, comme la formation en alternance, pose la problématique d'une articulation théorie-pratique.

Les savoirs théoriques recouvrent non seulement les savoirs relatifs à la discipline à enseigner, mais aussi les savoirs didactiques et pédagogiques.

Il faut retenir que les savoirs théoriques ne prennent une réelle signification que s'ils donnent naissance à des pratiques et vice-versa. Or, nos futurs enseignants yéménites, s'ils sont partiellement passés par une formation théorique, ils ne sont jamais passés par la pratique en classes réelles avant de commencer leur métier.

De ce fait, afin d'éviter la désillusion née du choc avec le terrain, il nous revient de trouver un modèle de formation qui rendent les futurs enseignants « capables d'être efficaces, d'enseigner à des élèves en grande difficulté… » (Boissinot, 2011 : 24). Cela impose la mise en place de parcours en alternance entre le terrain, voire le réel, et la formation théorique. Les stages constituent l'un des moyens donnant la possibilité d'une alternance entre théorie et pratique.

Dans la didactique de FLE, une question empirique se pose : pourquoi y a-t-il souvent des écarts entre le modèle théorique et son application sur le terrain ?

Nous renvoyons ce problème à la compétence professionnelle, du fait que les enseignants n'arrivent pas à atteindre une compétence suffisante et pertinente pour l'exercice du métier, et que la compétence professionnelle n'est pas en adéquation avec les réalités éducatives et le contexte psycho-socio-culturel du pays où l'on enseigne le français.

Il faut donc bien comprendre la situation professionnelle dans laquelle la question de la compétence est posée. De ce fait, il serait intéressant qu'à un moment donné dans la formation, les futurs enseignants visitent des écoles dans des missions de recherche et de collecte d'informations, qu'ils étudient les fonctions générales des cadres, des professeurs, des localisations et des différents services (bibliothèque, service social, psychologique, médical, …) afin de combler et d'enrichir leur bagage théorique.

Contrairement aux propos de Girard qui souligne que « le bon professeur qui a reçu une excellente formation est capable de triompher de tous les obstacles "élèves, programme, matériel pédagogique, …" » (*Op.cit.*, 1972 : 131), nous trouvons que l'expérience et la longue pratique du métier sont indispensables pour garantir un enseignement réussi.

En effet, le résultat obtenu par différentes recherches menées sur l'éducation est que l'expérience laisse, dans le système psychologique, une certaine « trace » (Mandier, 2003 : 11) ou bien un « résumé » qui se révèle lors d'un changement de comportement suivant cette expérience.

Pourtant, des chercheurs contemporains comme Coombs (1991), Daniels (1991) ou Legendre (1993) mettent en relief :

> « L'importance de la clarification des concepts de base en éducation, de façon à débusquer les préjugés et à mettre au jour leur influence sur la structure du discours argumentatif. Une analyse conceptuelle préalable constitue donc une étape importante, car elle permet d'envisager adéquatement l'opérationnalisation des concepts fondamentaux » (Fazenda, 1998 : 98).

Nous pouvons donc considérer que la problématique de la formation professionnelle des enseignants émerge du souci d'une valorisation et d'une articulation théorie et pratique.

Ainsi, affirmer que l'enseignement est un métier, pourrait mettre en cause le cas des enseignants yéménites qui sont censés se mettre en classe face aux élèves sans formation spécialisée préalable.

5.10. Une formation contextualisée

Au sein du chapitre IV, nous avions abordé la notion de contexte en soulignant sa pluralité, et avions également présenté un vaste ensemble de données relatives au contexte national yéménite.

Dans cette partie, nous aborderons de nouveau cette notion mais en l'intégrant, cette fois-ci, au domaine de la didactique des langues, et en étudiant la manière dont l'idée de contexte, en tant que faisant partie de la didactique, pourrait être concrétisée dans la formation des enseignants de FLE, en prenant en compte les enjeux propres au contexte yéménite.

Il faut préciser que le contexte de la classe est différent du celui de la formation, même s'il y a des points communs entre les deux : nature des objectifs différente, statut des intervenants différent, etc. Pour que cette différence soit parfaitement claire, nous avons expliqué précédemment, la différence existant entre former et enseigner.

Dans les lignes qui suivent, nous aborderons, dans un premier temps, le contexte en didactique, pris dans son sens général. De là, nous étudierons les particularités du contexte de formation dans le but de parvenir à une contextualisation de celle-ci, qui soit adéquate au contexte yéménite.

Le terme « contextualisation » suggère un certain dynamisme grâce à l'affixation de –tion. Ce mot trouve ses origines dans le terme « contexte », notion polysémique admettant de nombreuses acceptions selon des points de vue linguistique, situationnel, référentiel que nous utiliserons dans ce travail.

La notion de contexte désigne, dans le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, « l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales "ou non" prennent place… » (*Op.cit.* : 54).

Porquier et Py rappellent que « tout apprentissage et socialement situé » (2004 : 5). Ils retiennent six paramètres qui, selon eux, caractérisent les spécificités configurantes de l'environnement dans lequel se situent et se développent, pragmatiquement, historiquement, géographiquement et socialement, les processus d'apprentissage. Ces paramètres fournissent des indices pour comprendre et analyser des contextes à des fins diverses :

- *Macrocontexte et microcontexte* : la prise en compte des dimensions macro- et micro- dépend de l'objectif de la recherche. Le niveau macro comporte les déterminations sociales au sens plus large, à savoir : la politique et le système éducatif, la politique linguistique, les langues impliquées dans le contexte concerné, les situations diglossiques et celles de bi- ou multilinguisme, la localisation géographique… . Le niveau micro correspond à un moment ou à une séquence donnée située dans une unité de temps, de lieu et d'interaction.

- *Homoglotte/hétéroglotte* : le contexte hétéroglotte, c'est le cas lors la L2 s'apprend dans un contexte social et linguistique autre que celui où elle est habituellement parlée (apprendre le français au Yémen). C'est en fait la relation entre la langue cible et le contexte linguistique d'appropriation qui est prise en compte. Le contexte homoglotte s'oppose à celui hétéroglotte dans le fait que la langue cible est la même que celle du contexte linguistique et social (apprendre le français en France).

- *Institutionnel/naturel, guidé/non guidé, captif/non captif, institué/non institué* : il s'agit d'un apprentissage d'une L2 dans un contexte institutionnel subissant à des règles explicatives et impératives (programmes, activités, évaluation, horaires, etc.). C'est un apprentissage guidé et situé caractérisé par de modalités académiques d'appropriation et d'échange à des apprenants captifs subissant à des règles de présences et d'assiduité.

- *Individuel/collectif* : il s'agit là d'un apprentissage collectif et d'une acquisition individuelle au sein d'une communauté sociale ou familiale, ou d'un apprentissage individualisé (cours particuliers, tandems, cours à distance).

- *Objectif/subjectif* : ce sont les représentations des participants impliqués dans une situation donnée qui fait la distinction entre contexte objectif et contexte subjectif. Le point du vue subjectif est celui des participants au processus d'interaction. Le point du vue objectif correspond à celui d'un observateur-chercheur, armé d'un outil, qui va sélectionner et manier selon les hypothèses et les objectifs de sa recherche. « La perception et l'appréhension des contextes, comme des interactions, est donc modelée et structurée par le point du vue et par le statut des participants et/ou des observateurs » (*Ibid.* : 63).

- *La dimension temporelle* : important dans la caractérisation des contextes, le temps, dans le cas d'apprentissage en milieu institutionnel, est défini et structuré en termes de cycles, d'années, d'heures, …

Nous nous référerons, d'une façon relative, à ces paramètres dans l'analyse macro et micro que nous effectuerons dans le chapitre suivant.

L'étude des contextes nous permettrait de comprendre et de repérer les cultures éducatives :

> « En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs. Où, sinon dans le détail des interactions et discours de la classe, dans les manuels en usage, dans les représentations des participants et acteurs, dans l'archivage des activités didactiques et dans l'observation des comportements, irait-on lire ce qui constitue la culture éducative ? » (Chiss et Cicurel, 2005 : 3).

Les cultures éducatives influencent donc les représentations, les modes de transmission et d'apprentissage des langues, les normes linguistiques et langagières, les types d'interaction entre les différents acteurs de la classe, etc.

S'interroger sur les contextes en didactique des langues, c'est :

> « Développer une didactique contextualisée. C'est en somme envisager les phénomènes didactiques non pas en eux-mêmes et pour eux-mêmes […] mais comme participant à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent » (Blanchet et Asselah Rahal, 2008 : 10).

Ainsi, notre première étape consistera à contextualiser la formation en fonction de notre public et des structures d'enseignement existantes.

En effet, « chaque public doit être analysé dans ses composantes "âge, objectifs, situation linguistique, etc." pour que l'on puisse lui adapter un enseignement adéquat » (*Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, *op.cit.* : 209). La prise en compte des désirs et des besoins des publics de façon régulière représente une forme de contextualisation.

Pour la réalisation de cette étape, nous avons mené une étude portant sur les besoins du public cible dont nous analyserons les résultats dans le chapitre VI (cf. *infra*, p. 173).

Dans une deuxième étape, nous tenterons de répondre aux questions suivantes, découlant de cette étude :

Comment est envisagé l'enseignement du français en milieu scolaire ? Quelles sont les perspectives didactiques mises en œuvre ?

Nous avons déjà répondu partiellement à ces questions et nous donnerons d'autres éléments de réponse en analysant notre corpus, constitué lors nos observations de classes de français à Taëz.

En effet, savoir comment l'enseignement du français fonctionne dans les écoles secondaires au Yémen nous permettra, d'une part, de nous faire une idée des représentations des enseignants, de leurs manières d'envisager leur enseignement, et d'autre part, de concevoir une formation qui réponde aux besoins des enseignants ainsi que des élèves.

Le travail de contextualisation didactique est un travail de dialogue, de confrontation de deux langues, de deux cultures, de différentes règles sociales, etc. Dans l'enseignement des langues étrangères, l'enjeu est porté sur le « comment » enseigner une culture et faire que les élèves se l'approprient, tout en l'adaptant à leur propre culture. Pour dire les choses autrement, la question est de savoir comment il est possible de parler le français en tant que langue-culture, tout en gardant sa propre culture.

Cette question est cruciale car parler une langue étrangère et se faire à la culture associée à cette langue, pourrait être perçu comme un changement d'identité socioculturelle.

La formation des enseignants de langues étrangères à la prise en compte des contextes (pédagogique, social, culturel) est donc un élément capital.

D'ailleurs, la contextualisation didactique nécessite une « compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique… » (Blanchet, 2009)[1]. En d'autres termes, on appelle contextualisation cette prise en compte active des contextes dans le « tissage concret des pratiques didactiques » (*Ibid.*), en insistant davantage sur le processus.

En outre, Doucet souligne que la contextualisation didactique « se traduirait par la prise en compte de paramètres locaux dans lesquels s'inscrit l'enseignement du français » (2011 : 405). Par conséquent, il faudrait d'abord que la formation des enseignants de FLE prenne en compte ces paramètres.

Mais quels sont exactement ces paramètres locaux ? La réponse de cette interrogation est donnée lors d'une analyse des (macro) et (micro) contextes réalisée tout au long de ce travail de recherche.

À noter qu'une partie de cette étude a été dévoilée lors de la présentation du contexte yéménite dans sa globalité (géographique, linguistique, éducatif et institutionnel).

Une deuxième partie de la réponse a été donnée au sein de ce chapitre (formation initiale et continue des enseignants yéménites). Enfin, une troisième partie sera donnée dans les chapitres d'analyse des données (ch. VII, VIII).

Cette approche contextuelle vise un ciblage plus approprié des réalités des publics destinataires de la formation en FLE et à la mise en place de modalités de formation en matière de contenu et de pratiques pédagogiques.

En effet, chaque formation des enseignants en particulier dépend « du système éducatif national qui la propose et influencée par le contexte national, les attentes par rapport à la discipline, les traditions pédagogiques et le marché du travail » (Barthélémy, Groux et *al.*, 2011 : 94). Cela montre qu'en réalité, la langue elle-même est le seul élément stable commun à la formation pédagogique des professeurs de FLE.

[1] http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833

Le problème de l'offre de formation professionnelle est qu'elle fonctionne souvent comme si elle s'adressait à un enseignant-type, représentatif d'une classe particulière d'enseignants, le professeur de FLE. Or, si la discipline est la même, l'identité sociale, la culture éducative et le contexte ne sont pas les mêmes.

Ainsi, la question à poser n'est pas : « Quelle est la meilleure formation pour un professeur de FLE ? »… La question à poser est : « À partir de quelle situation de départ peut-on envisager de proposer un programme de formation ? Quels critères doit-on prendre en compte ? Quelles techniques d'évaluation ?... »

Étant donné que les pratiques enseignantes doivent être validées en vue d'une certaine « culture du système éducatif » (Cristin, 2000, p.27) du pays en question, les formateurs et/ou les concepteurs des méthodes et des dispositifs de formation devraient, nous semble-t-il, maîtriser les spécificités de ces cultures. Nous avons déjà abordé ce point en montrant l'angoisse exprimée par les enseignants yéménites ayant assisté à une formation organisée par l'Ambassade de France et dont le formateur était un Français, nouvellement arrivé au Yémen.

Ainsi, il est incontournable de repérer préalablement les sources de besoins en formation afin de mettre en place une méthode d'enseignement des futurs professeurs, qui soit appropriée au contexte de vie de ces derniers.

5.10.1. Les sources de besoins en matière de formation

Nous pouvons regrouper ces sources en trois catégories :

- Celles liées à une carence de formation didactique et/ou pédagogique des enseignants ;
- Celles liées à des problèmes ou à des « dysfonctionnements » (Cristin, *ibid.* : 68) : maîtrise faible de la langue, conditions de travail extrêmes (groupes de travail trop grands, classes surchargées, nombre d'heures très faible pour l'enseignement du français, …) ;

- Celles liées à l'évolution du métier : évolution dans le domaine de la didactique des langues, et du français en particulier (nouvelles méthodes, nouvelles matérielles, nouvelles conceptions des acteurs éducatifs, …) ;

Quant aux besoins de formation, ceux-ci apparaissent au niveau :

- Des représentations des informés ;
- De l'analyse des pratiques enseignantes (problèmes, difficultés, etc.) ;
- Des questionnaires et entretiens administrés aux publics (enseignants, futurs enseignants, conseillés pédagogiques, …) ;
- De l'étude des objectifs de formation professionnelle et des champs théoriques dans ce domaine (recherches, études, programmes, etc.) ;
- De l'analyse du contexte professionnel et institutionnel (exigences, contraintes).

Dans les études menées sur l'agir professoral, nous nous référons principalement aux recherches de F. Cicurel, l'accent était mis sur les pratiques enseignantes et les interactions en classe dans le but de comprendre, entre autres, les motifs derrière le choix des enseignants de telle ou telle stratégie d'enseignement.

L'observation de ces pratiques dans leur contexte (la classe) nous permet également de construire une idée sur les points de faiblesse des participants (enseignants et élèves), les sources de cette faiblesse et par conséquent, les mesures à prendre pour régler les problèmes et surmonter aux obstacles.

5.11. Conclusion

En guise de conclusion, l'hétérogénéité des situations, des comportements humains et sociaux et des représentations est un facteur qu'il est primordial de prendre en compte. D'ailleurs, ce n'est que dans le cadre de cette hétérogénéité que tous ces facteurs font sens, dans le contexte qui est le leur. Cette hétérogénéité apparaît donc comme un facteur important pour éviter de former des « enseignants types ».

Par ailleurs, en étudiant les travaux sur les modèles d'enseignant et de formation des enseignants, nous nous rendons compte que ces derniers s'inscrivent dans une démarche de complémentarité.

De cette façon, nous arrivons au fait que l'enseignant apparaît comme :

> « Un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer et une compétence technique qu'il met en œuvre à travers divers types d'activités d'enseignement en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement de tâches à effectuer ou aux rôles à jouer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles ne cesse de le modifier en retour » (Tavares, cité par Bertocchini et Costanzo, 2008 : 39). L'enseignant ne doit pas apprendre « ce qu'il faut faire », mais, « ce qu'il faut savoir pour faire » (*Ibid.* : 38).

Au regard de cette idée, il apparaît que nous devrons prendre soin, dans la première étape de la formation, d'inscrire notre pratique de formation dans la connaissance des savoirs, des pratiques et des compétences de l'enseignant qui tous sont en relation avec leur expérience d'apprentissage et/ou leurs représentations de l'enseignant et de l'enseignement des langues.

Dans l'étape qui concerne la pratique, nous aurons toujours recours aux savoirs théoriques qui sous-tendent ces pratiques et, pour ce faire, ferons appel aussi bien à la littérature de notre discipline, qu'à des articles et/ou exemples d'activités.

À noter enfin qu'une dernière mesure sera pratiquée, concernant la vérification des acquis obtenus au fur et à mesure de la formation à travers l'analyse des pratiques et des observations des classes de FLE.

Comme nous venons de le voir, former à des compétences implique une transformation considérable du métier dont l'enjeu est d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage et de leur apprendre à apprendre (Meirieu 2004). Cette perspective exige une « révolution culturelle » (Perrenoud, 1997 : 71) pour passer d'une logique de l'enseignement à une logique de l'entraînement. Cette logique se fonde sur un simple postulat : « les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes » (Alexandre, 2010 : 142).

Mais à ce stade, une autre question se pose : dans le biais d'une tradition éducative résistant à tout ce qui est nouveau, sera-t-il facile que l'enseignant yéménite accepte l'idée de changer de rôle ? Ou bien défendra-t-il à tout prix le « modèle transmissif » du savoir ? Autrement dit, les élèves yéménites comprendront-ils le fait que c'est à eux d'aller chercher la réponse et les informations qui leur manquent ?

Dans la partie suivante, nous analyserons les données et les informations recueillies lors de nos enquêtes sur le terrain, tout en nous fondant sur un certain nombre d'outils conceptuels que nous avons discuté dans les chapitres précédents.

PARTIE III :

ENQUÊTE ET ANALYSE DES DONNÉES

CHAPITRE VI

Méthodologie d'enquête et recueil des données

La problématique de notre recherche s'est construite en se fondant sur notre expérience personnelle, à la fois en tant qu'étudiante de FLE en France, enseignante à l'Université de Taëz au Yémen et chercheure.

Ces différents vécus nous ont permis d'observer certaines difficultés liées à l'enseignement du français et nous ont donné des pistes de réflexion relatives à la formation des enseignants, ainsi qu'à la possibilité de concevoir un dispositif de formation destiné aux enseignants yéménites, qui soit adapté au contexte propre au Yémen.

À partir de ces réflexions, nous avons pu formuler un certain nombre de questions auxquelles nous avons tenté de donner des réponses ou tout du moins, des pistes de réponses.

Ces questions portent essentiellement sur quatre sujets distincts :

- La formation des enseignants de français yéménites ;
- Les modalités de cette formation ;
- Les problèmes liés à cette formation ;
- La pertinence de la formation proposée actuellement au regard des réalités du métier d'enseignant.

Pour ce faire, nous avons jugé indispensable de mener une enquête de terrain et d'utiliser certains instruments d'enquête susceptibles de faciliter la collecte des informations nécessaires pour notre étude.

Nous avons donc posé un certain nombre d'objectifs à atteindre par le biais de certaines techniques et démarches de recherche. Ces démarches se différencient notamment par le but recherché et par le contexte dans lequel elles se situent.

En effet, chaque enquête, y compris la nôtre, doit passer par sept phases indispensables :

1. La définition de la problématique de départ ;
2. La définition des hypothèses ou des objectifs ;
3. L'élaboration de l'outil de recueil de données ;
4. La mise en examen de cet outil (sa validation, faisabilité, pertinence,…) ;

5. La mise en application de l'outil ;
6. L'analyse des données ;
7. La formulation des conclusions.

Rappelons que dans ces modes d'investigation, « on n'entre jamais sur le terrain en étant vierge de toute connaissance de la situation » (Arborio et Fournier, 2005 : 33). Raison pour laquelle nous nous sommes servie de notre propre connaissance du contexte et de la population, pour construire notre corpus et choisir la langue dans laquelle seraient posées les questions de notre questionnaire.

Par ailleurs, nous avons profité de l'expérience acquise lors d'une enquête sur le terrain yéménite effectuée dans le cadre de notre étude de Master1 et 2.

Ainsi, nous avons commencé notre enquête sur le terrain au mois de mars 2011 et nous décrirons toutes les phases de l'enquête dans les lignes suivantes.

6.1. Lieux et publics cibles

Notre recherche est axée sur la professionnalisation des futurs enseignants de FLE au Yémen.

De ce fait, pour la collecte d'informations, nous avons choisi comme lieux d'enquête le département de français de l'Université de Taëz, ainsi que certaines écoles secondaires de cette même ville. Comme informateurs, nous avons sélectionné les étudiants de 4ème année de licence du département de français de Taëz ainsi que les enseignants de français exerçant dans les écoles.

6.1.1. Lieux d'enquête

Comme cela a déjà été signalé, nous avons effectué notre enquête dans les différents contextes concernés par notre problématique.

Étant donné que nous travaillons sur la professionnalisation des futurs enseignants de FLE au Yémen, il était logique de choisir le département de français, la première source de l'apprentissage du français et de la culture française.

Le département de français de la Faculté de Lettres de Taëz devenait donc notre centre d'étude. Comme nous l'avons expliqué précédemment, le département de français propose une formation de quatre ans (soit huit semestres). C'est une formation générale de langue et culture françaises. Il forme environ deux cents étudiants par an. 70% du corps enseignant est constitué d'enseignants yéménites titulaires de doctorat et d'assistants.

Plus concrètement, nous avons cerné notre étude sur le département de français de l'Université de Taëz pour trois raisons :

La première, c'est le département où nous travaillons. C'est donc un univers dont nous connaissons à la fois, le système, le corps enseignant et les programmes dispensés, ce qui a facilité nos investigations.

La seconde raison tient dans un manque de temps : en effet, il aurait été difficile d'effectuer l'enquête sur l'ensemble des départements de français dans tout le Yémen.

En outre, à cause de l'absence de coopération entre les départements de français se trouvant dans ce pays, nous ne connaissons pas les personnels travaillant dans ces départements, ce qui aurait compliqué, voire bloqué notre enquête. Il ne faut pas oublier qu'au Yémen, le réseau social (amis, connaissances…) est parfois le seul moyen permettant d'obtenir des informations.

Une troisième raison nous a conduit à choisir ce lieu d'enquête : la situation politique et militaire du Yémen, plutôt délicate durant le temps qu'a duré notre travail d'investigation. En effet, il était très dangereux de nous déplacer dans la ville de Taëz et il était presque impossible de nous déplacer dans les autres villes. De ce fait, nous avons décidé de fixer notre étude au niveau du département de français de Taëz.

Le deuxième terrain d'enquête que nous avons choisi, est constitué de certains lycées de Taëz ayant introduit le français dans leurs programmes scolaires.

Après sélection des établissements, nous avons effectué notre enquête dans quatre lycées : Zaïd Almousheki, Nima Rassam, Alkweit et Alhamzaa.

Le français est enseigné dans ces lycées en tant que matière obligatoire (ce qui signifie que la présence de l'élève est obligatoire). Mais, comme nous l'avons déjà expliqué, dans ces mêmes lycées, la réussite ou l'échec de l'élève en français n'affecte pas sa moyenne générale.

Pour les mêmes raisons de sécurité, nous avons choisi d'effectuer notre enquête dans les établissements les plus importants de la ville, mais aussi dans les établissements les plus lointains des manifestations publiques et des événements militaires.

6.1.2. Publics visés

Le choix du public sur lequel a porté notre enquête s'est fait en fonction de notre problématique.

Étant donné que nous aborderons des questions portant sur la formation des enseignants, nous avons choisi de recueillir des informations auprès de trois catégories de sujets : les étudiants de dernière année de licence (les futurs enseignants), les enseignants exerçant dans les lycées et les élèves des écoles secondaires.

Notre premier public se composait de 34 étudiants. Il s'agissait donc de jeunes adultes dans la tranche d'âge de 22 et 28 ans. Tous étaient de nationalité yéménite et la majorité d'entre eux n'avait pas appris le français à l'école. Nous avons choisi cet échantillon d'étudiants du fait qu'ils étaient parvenus à un niveau assez élevé dans la langue, et parce qu'ils étaient arrivés à la fin de leur cursus universitaire. Autrement dit, ces étudiants avaient reçu toute la formation proposée par le département et ils connaissent bien leur parcours passé.

Le deuxième échantillon, comme nous l'avons déjà vu, était composé des enseignants de français exerçant dans les lycées de Taëz. Cet échantillon avait une grande importance pour nous, car il correspond aux personnes ayant la capacité et l'expérience leur permettant d'évoquer, d'une manière précise, la différence entre la phase universitaire et celle de l'entrée dans la vie active.

Il s'agissait de personnes diplômées du département de français de Taëz et travaillant dans les lycées ayant introduit le français dans leurs programmes.

L'échantillon comprenait 16 enseignants (maîtres). Tous étaient yéménites, âgés de 25 à 37 ans et avaient des expériences en matière d'enseignement du français, assez différentes.

Il est à noter que les 16 enseignants que nous avons choisis avaient tous été nommés officiellement dans des lycées publics, mais il faut préciser que d'autres travaillaient en tant que vacataires ou bien comme volontaires dans certaines écoles publiques et privées.

Enfin, notre dernier échantillon se composait des lycéens des classes observées.

En effet, nous avons observé six classes. Ces classes se composaient de 30 à 50 élèves chacune. Les élèves sont de grands adolescents dans la tranche d'âge de 15 à 16 ans. Nous présenterons ces échantillons plus en détail dans le chapitre suivant.

Le tableau ci-dessous propose un récapitulatif des publics concernés par chaque enquête :

	4ème année	**Enseignants**	**Élèves**
Nombre	34	16	30-50 par classe
Âge	22 – 28	25 – 37	15-16
Sexe	Femmes : 28 Hommes : 6	Femmes : 12 Hommes : 4	Femmes

Tableau 9 : Tableau récapitulatif des publics enquêtés

6.2. Outils de l'enquête

Le recours à des instruments préétablis pour la collecte de données semble important car cela permet de séparer les informations collectées, de la contribution de l'enquêteur (c'est-à-dire nous-mêmes).

En outre, ces outils permettent au chercheur de s'orienter avant et pendant le travail de terrain en précisant ce qu'il veut trouver, par qui et pourquoi.

D'ailleurs, le fait de savoir ce que l'on recherche entraîne inévitablement à se demander comment obtenir ces informations et quel outil utiliser pour les obtenir.

Parmi la grande diversité de méthodes de recherche et de modes de recueil de données, nous avons choisi une approche à la fois quantitative et qualitative afin d'atteindre nos objectifs.

En effet, les chiffres sont aussi indispensables que les mots à la compréhension du monde qui nous entoure. Cette approche de combinaison contribue à des résultats plus précis et généralisables. Elle sert en outre à approfondir, valider et/ou développer l'analyse.

Les investigations quantitatives et qualitatives peuvent « se nourrir et s'informer mutuellement » (Miles et Huberman, 2005 : 558).

Ainsi, pour obtenir les informations jugées nécessaires pour notre problématique, nous avons opté pour la construction de deux instruments de collecte de données : le questionnaire et la grille d'observation.

En effet, le fait de diversifier les outils à utiliser pour le recueil de données augmente la possibilité de collecter des informations plus détaillées et complémentaires. À l'inverse, l'utilisation du questionnaire comme unique outil d'enquête, nous aurait privée de beaucoup d'informations accessibles lors d'un contact/observation directe (comme des comportements par exemple).

6.2.1. Le questionnaire

Malgré sa fonction quelque peu restrictive, le questionnaire reste l'un des instruments d'investigation les plus efficaces de recueil de données empiriques, qui permettent en outre d'apporter des réponses aux questions.

Le questionnaire est un ensemble de questions organisé dans le but d'obtenir l'information correspondant aux objectifs d'une étude. L'enquête par questionnaire consiste donc à collecter des réponses à toute une série de questions standardisées auprès d'un nombre assez important de personnes.

En effet, nous empruntons les mots de Singly :

> « Ce type d'investigation sociologique a pour fonction non pas de recréer une image précise du réel étudié, mais de dévoiler les facteurs sociaux qui contribuent à produire ce réel » (2005 : 112).

Notre choix s'est porté sur cet instrument car c'est un outil spécifique d'investigation, capable de toucher un nombre relativement grand de personnes (en l'occurrence, trente

quatre étudiants et seize enseignants), et ce, de la façon la plus rapide et la plus rentable possible.

L'enquête par questionnaire a donc pour but de :

- Rassembler des informations sur les enquêtés et leurs parcours scolaire et universitaire ;
- Appréhender et comprendre les problèmes liés à l'exercice d'enseignement du français ;
- Confronter les résultats et les informations recueillis avec les hypothèses de départ.

Au niveau de la construction desdits questionnaires, nous avons conçu des questionnaires dits « d'auto-administration » (Mucchielli, 1989 : 8), basés sur les concepts-clés dans la formation des enseignants de FLE, et visant à rassembler des informations nécessaires pour la construction de nos arguments ainsi que pour la vérification de nos hypothèses. D'ailleurs, pour emprunter les mots de Singly :

> « La connaissance d'une activité, d'une attitude, d'une aptitude exige, souvent, plusieurs "point de sondage", plusieurs indicateurs. Chacun des indicateurs, chacune des questions n'est pas obligatoirement intéressante en soi ; ils ont surtout pour fonction d'approcher la notion étudiée » (*Op.cit.* : 89).

De ce fait, nous avons choisi d'étudier le sujet dans son ensemble et rédigé des questions touchant, directement ou indirectement, les différentes parties et les divers aspects de la problématique.

6.2.1.1. Types de questions employées

Généralement, les questions utilisées dans les enquêtes varient en fonction des objectifs et du type de réponses que l'on veut obtenir.

Dès lors, pour rassembler les informations, nous avons recouru à différents types de questions : questions ouvertes, questions fermées, questions semi-ouvertes (ou semi-fermées) et QCM (questions à choix multiples) :

(Question ouverte) :

D-12. Dans vos mots, que signifient les notions « compétence » et « compétence professionnelle » ?

(Question fermée) :

D-15. Pensez-vous que vous auriez besoin de remise à niveau en français ?

Oui *Non*

(Question à choix multiples) :

C-6. À votre avis, quel est l'objectif en termes de formation du Département de français de Taëz ?

Former des enseignants de FLE.
Formation linguistique et culturelle.
Formation littéraire.
Autres, précisez :

Les questions fermées présentent deux avantages : d'un côté, il est facile d'y répondre. De l'autre, étant donné qu'elles fixent à l'avance des réponses, elles se prêtent mieux au dépouillement, à l'analyse des données et permettent d'orienter les réponses. En revanche, elles ne permettent pas de recueillir de réponses nuancées. Les questions ouvertes sont celles qui donnent à l'enquêté, la liberté complète de s'exprimer.

Or, ce dernier type de questions requiert davantage de temps pour y répondre, chose que les enquêtés ne peuvent pas toujours avoir. À cela, s'ajoute l'ennui qu'éprouvent les enquêtés quand ils doivent répondre à une suite de question ouvertes.

Quant aux QCM, outre leur facilité de dépouillement, ils facilitent le travail du sujet enquêté en lui offrant un choix important de réponses sans pour autant augmenter son effort.

L'inconvénient majeur de ce type de questions est qu'elles peuvent « suggérer des opinions non spontanées chez le sujet » (Mucchielli, *op.cit.* : 26).

Il est à noter que parmi les questions que nous avons posées, un certain nombre exprimaient, de manière plus ou moins cachée, les hypothèses de l'enquête.

Suivant ces réflexions, nous avons réalisé deux questionnaires différents. Le premier a été administré aux étudiants de 4ème année de licence, soit une population de trente quatre personnes.

6.2.1.2. Questionnaire-étudiants

Les questions ayant été distribuées étaient un mélange de questions fermées et de questions ouvertes, permettant un traitement quantitatif et qualitatif. Cette diversité a facilité, nous semble-il, le traitement de différents points.

Par ailleurs, nous avons divisé le questionnaire-étudiants en différents thèmes. En effet, le questionnaire se composait de quatre grands thèmes numérotés en lettres (A, B, …) eux-mêmes subdivisés en vingt-sept questions :

Thèmes	**Nombre de questions**
Informations générales	5 questions (A.1 à A.5)
Parcours scolaire	3 questions (B.1 à B.3)
Parcours universitaire	7 questions (C.1 à C.7)
Formation d'enseignant (besoins et représentations)	12 questions (D.1 à D.12)
Total	**27**

Tableau 10 : Nombre de questions divisées en thèmes (Questionnaire-étudiants)

Sous le premier thème, nous avons posé des questions d'ordre général. Cette partie était, en fait, celle visant l'identification du questionné. Cette partie était composée de cinq questions portant sur le sexe, l'âge, la nationalité et les langues parlées.

Dans le deuxième thème, nous avons abordé des questions portant sur le parcours scolaire des questionnés (apprentissage du français à l'école, difficultés et utilités).

Quant au troisième thème, nous avons posé des questions relatives aux motivations et aux objectifs des questionnés, en matière d'apprentissage du français. D'autres questions portaient sur leurs représentations de la langue et de son apprentissage, ainsi que sur le programme dispensé au département de français de Taëz. Nous leur avons demandé si ce dernier répondait à leurs attentes et les avons interrogés sur les difficultés éventuelles qu'ils avaient rencontrées lors de leur apprentissage du français.

Notre dernier thème portait sur la formation des enseignants, les besoins, les obstacles, leurs représentations du « bon enseignant » et ses fonctions. Certaines questions portaient également sur les propositions visant l'amélioration du programme du département.

6.2.1.3. Questionnaire-enseignants

Pour cet échantillon, les questions étaient plus précises et plus spécialisées, étant donné que les enquêtés sont des « professionnels ».

De la même manière, nous avons adopté une méthode mixte dans la préparation de ce questionnaire. Les questions étaient également un mélange de questions ouvertes, fermées et de choix multiples.

Ce questionnaire-enseignants comportait cinq thèmes, subdivisés en cinquante trois questions :

Thèmes	**Nombre de questions**
Informations générales	5 questions (A.1 à A.5)
Parcours professionnel	7 questions (B.1 à B.7)
Formation initiale	7 questions (C.1 à C.7)
Formation continue	15 questions (D.1 à D.15)
Compétences et pratiques d'enseignement du FLE	20 questions (E.1 à E.20)
Total	**54**

Tableau 11 : Nombre de questions divisées en thèmes (Questionnaire-enseignants)

Le premier thème était un thème général. Il s'agissait du profil personnel et linguistique des enquêtés : leur âge, sexe, nationalité et les langues parlées.

Le deuxième thème portait sur leur parcours professionnel. Nous leur avons demandé quels étaient leurs objectifs et pourquoi ils avaient choisi le métier d'enseignant. D'autres questions portaient sur leurs années d'exercice, les niveaux scolaires auxquels ils enseignaient et le nombre d'élèves par classe.

Le troisième thème était consacré à leur formation initiale : le diplôme donnant accès à ce métier, leur évaluation de leur propre niveau linguistique, leurs représentations du programme du département de français de Taëz, ainsi que des orientations proposées par ce dernier, et leur vision du métier d'enseignant.

Dans la quatrième partie, nous avons tenu à savoir quels étaient leurs projets futurs de formation continue ou d'autoformation, quelles étaient leurs relations avec les inspecteurs, et s'ils avaient effectué un séjour et une formation en France. Enfin, nous leur avons demandé quelles étaient leurs propositions quant à un nouveau programme de formation des enseignants, et ainsi de suite.

Dans la dernière partie concernant leurs pratiques enseignantes, nous leur avons posé des questions sur les difficultés qu'ils avaient éventuellement rencontrées pendant leur enseignement du français et celles rencontrées par leurs élèves. Les autres questions portaient sur : le manuel de français utilisé, les types d'activités et les modalités d'évaluation, les matériels utilisés en classes, leurs représentations du « bon professeur » et de ses fonctions et enfin, leurs représentations de la notion de compétence et de compétence professionnelle.

Il est à noter que le questionnaire destiné aux enseignants des écoles secondaires est relativement long (cinquante trois questions), en tout cas plus long que celui destiné aux étudiants de 4ème année de licence.

En effet, dans le questionnaire-enseignants, nous tenions à aborder tous les points concernant nos objectifs d'enquête. Or, notre objectif était de construire un outil « détaillé » par lequel recueillir le plus d'informations possible concernant nos enquêtés.

En outre, nous étions consciente du fait que les enseignants rempliraient le questionnaire chez-eux et qu'ils auraient donc le temps de répondre à davantage de question.

6..2.2. La grille d'observation

C'est la technique la plus usuelle de recueil et d'analyse des données verbales et non verbales. Elle permet d'effectuer un travail sur le comportement manifeste plutôt que sur des déclarations de comportement.

L'observation est un processus et non « un mécanisme simple d'impression par reproduction comme celui de la photocopie » (De Ketele, et Roegiers, 2009 : 15).

En outre, elle peut être une méthode pour la description de comportement ou une méthode de vérification des hypothèses.

Parmi les différents modes d'observation, nous avons choisi celui de l'observation directe. Cette méthode d'enquête permet d'étudier un phénomène ou bien une situation spontanée « en direct », c'est-à-dire au moment où ce phénomène se produit.

Nous avons pleinement conscience qu'il est important de « respecter la situation d'incertitude de départ et de ne pas imposer une méthode qui force les résultats dans un sens ou un autre mais qui laisse émerger d'éventuelles surprises » (Cibois, 2007 : 5).

Or, dans ce type d'enquête, les événements sont non répétitifs. Un élément qui nous oblige à être le plus attentif possible pour que rein ne nous échappe.

L'enquête par l'observation a donc pour but de :

- Étudier les caractéristiques de la classe dans les lycées yéménites ;
- Étudier les conditions du travail dans les établissements yéménites ;
- Repérer les difficultés éventuelles rencontrées par les enseignants et les élèves ;
- Savoir comment les enseignants procèdent à l'explication de la leçon ;
- Observer le déroulement de la leçon et ses différentes étapes ;
- Observer les comportements des enseignants et des élèves ;
- Connaître les matériels, les techniques et les stratégies utilisés en classe ;
- Détecter les besoins des enseignants et des élèves ;
- Observer l'activité enseignante dans son ensemble et valider des hypothèses ainsi que des concepts théoriques.

En somme, notre objectif était d'observer les « traditions » d'enseignement/apprentissage en général, et celles du français en particulier, dans la classe yéménite.

Enfin, il est à noter que la grille d'observation a facilité l'observation (quoi regarder ?, quoi noter ?).

6..2.2.1. Construction de la grille d'observation

L'observation directe des classes est une technique qui se focalise sur le comportement des acteurs se trouvant dans la salle de classe.

De ce fait, nous avons conçu une grille portant sur tout ce que l'enseignant fait en classe ainsi que sur les réactions des élèves face ces comportements.

Pour la construction de la grille, nous nous sommes basée, comme point de départ, sur d'autres grilles créées à des fins évaluatives des classes de langues.

En premier temps, nous avons déterminé nos objectifs d'observation en fonction de nos hypothèses, nos connaissances et nos expériences de ce type d'enquête, en nous référant à celle que nous avions réalisée dans le cadre de notre Master 2.

Dans un deuxième temps, nous avons divisé la grille en thèmes, afin de nous faciliter l'analyse, et d'orienter et cerner notre observation.

Notre grille était divisée en trois grandes parties : profil général, enseignant et élève. Ces parties comportaient un total de sept thèmes. Ces thèmes étaient, à leur tour, subdivisés en sous-thèmes. Nous avons donné à la grille la forme de variables dans un tableau avec des cases à cocher. Une échelle de 1 à 4 a été donnée pour décrire la fréquence (de *Jamais* à *Toujours*).

Dans le cadre du premier thème, nous avons décrit le profil général de la séance observée : le nom de l'établissement, l'âge des acteurs, la durée de la séance, le contenu, le manuel utilisé...

Dans le deuxième, nous avons décrit la classe (le groupe-classe et le lieu) : placement et mobilité des acteurs, nombre d'élèves, conditions et équipements de la salle, etc.

Mais c'est au niveau du troisième thème, qu'a commencé la partie concernant l'enseignant. Nous y avons abordé tout ce qui concerne son savoir-être : sa personnalité, sa présence, sa voix et son regard.

Le quatrième thème, quant à lui, abordait le savoir-faire de l'enseignant. Ce thème est divisé en quatre sous-thèmes :

- L'organisation du cours : les comportements de l'enseignant au début et pendant le cours, sa manière d'aborder et d'expliquer le sujet… ;
- Le renforcement : son intérêt pour les élèves, sa manière de les encourager (comment ?) ;
- Le traitement des erreurs : comment l'enseignant traite-t-il les erreurs des élèves ; les montre-t-il ? Les corrige-t-il ? ;
- L'évaluation : comment, par quels moyens et quoi évaluer ?

Dans le cinquième thème, nous avons étudié les compétences linguistiques et sociolinguistiques de l'enseignant : l'aisance dans l'expression, la prononciation, l'usage du français.

Le sixième thème concernait l'enseignant. Dans ce cadre, nous avons observé les langues utilisées en classe et la fréquence de leur utilisation : quelle langue ? Quand et comment ?

Suite à ces remarques, dans la troisième partie, nous nous sommes concentrée sur les élèves. Cette partie a été divisée comme suit :

Le premier thème traitait des aspects affectifs et motivationnels des élèves. Ce thème était subdivisé en deux sous-thèmes :

- La motivation : leur attention et leur intérêt au cours, leur participation et la prise de parole ;
- La compétence linguistique et les savoir-faire : l'expression, la compréhension, la prononciation, la prise des notes, etc.

Enfin, dans le dernier thème, comme pour l'enseignant, nous avons observé les langues utilisées par les élèves en classe : quelles langues ? Quand ? À l'écrit et/ou à l'oral ?

À la suite de cette étude, nous avons synthétisé le tout dans le tableau suivant :

1	2	3	4
Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Profile général :			
A. Coordonnées de l'observation. B. Classe/ groupe/ espace.			
L'enseignant :			
C. Savoir-être. D. Savoir-faire : ➢ L'organisation du cours. ➢ Le renforcement. ➢ Le traitement des erreurs. ➢ L'évaluation. E. Compétences linguistiques et sociolinguistiques. F. Langues utilisées par l'enseignant en classe : ➢ Le français. ➢ L'arabe. ➢ Autres langues.			
Les élèves :			
G. Aspects affectifs et motivationnels : ➢ La motivation. ➢ Les compétences linguistiques et savoir-faire. H. Langues utilisées par les élèves en classe : ➢ Le français. ➢ L'arabe. ➢ Autres langues.			

Tableau 12 : Thèmes et sous-thèmes (Grille d'observation)

Il est à souligner que nous avons tenté de construire une grille détaillée afin d'obtenir les informations les plus complètes pour notre propos, surtout lors cette visite des classes qui était notre seule chance pour réaliser cette enquête. Nous expliquerons les raisons de cette situation plus loin dans notre texte.

6.3. Langue de l'enquête

Les questionnaires ont été rédigés en français car, d'une part, nous avons estimé que nos enquêtés (les étudiants et les enseignants) avaient un niveau de langue leur permettant de comprendre les questions et d'y répondre. D'autre part, notre intention était de connaître, même relativement, le niveau de langue des enquêtés et ce, à partir de leur écrits.

Toutefois nous avons dû traduire un certain nombre de termes aux étudiants de 4ème année afin d'éviter toute mauvaise compréhension.

Un dernier objectif justifiant l'utilisation du français dans la rédaction des questions, était de tester les connaissances des enquêtés en matière de termes et d'expressions spécialisés en didactique des langues.

D'une manière générale, nous avons tenté dans la construction des questionnaires de garder la précision et la clarté des idées et des questions.

Il est à rappeler que notre but était, en premier lieu, d'obtenir des informations sur les opinions et les points de vue de nos publics plus que sur le discours tenu par ces derniers. En effet, il s'agit d'un travail d' « analyse de contenu » où on cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. Cette méthode est, selon son fondateur Berelson, « a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of manifest content of communications » (1971 : 18).

6.4. Pré-test

Après avoir construit nos corpus, il était indispensable de tester nos instruments avant de les mettre en application. Un pré-test nous a donc paru nécessaire pour affiner les questionnaires.

Dans un premier temps, nous avons soumis le questionnaire destiné aux enseignants de FLE à trois de nos collègues yéménites résidant en France et à cinq enseignants de lycées se trouvant au Yémen. L'envoi des questionnaires ainsi que la réception des réponses se sont fait par courrier électronique.

Quant au questionnaire-étudiants, nous l'avons envoyé par courrier électronique à cinq jeunes diplômés de licence que nous connaissons. Nous avons reçu les réponses par le même mode de communication.

À noter qu'il était possible de tester ces questionnaires sur un grand nombre de personnes d'autres nationalités, mais nous avons trouvé plus convenable de choisir des Yéménites du fait que ce public était le plus à même nous faire un retour constructif par rapport à une réalité qu'il connaissait ou avait connue.

Dans un deuxième temps, et après le retour des questionnaires, nous avons analysé les réponses de manière à comparer la pertinence des réponses avec les questions. Nous avons également relevé les points de malentendus et de confusions.

Cela nous a permis de réajuster nos questionnaires, de reformuler un certain nombre de questions, d'ajouter des sous-questions éclaircissant le propos et d'en supprimer d'autres.

Enfin, après un processus rigoureux d'examen, de modification et d'amélioration, nous avons validé nos questionnaires après avoir éliminé toutes les ambiguïtés qui pouvaient nuire à la compréhension des enquêtés.

En revanche, concernant la grille d'observation, nous n'avons pas pu tester cet instrument d'enquête pour des raisons que nous expliquons dans les lignes qui suivent.

6.5. Déroulement de l'enquête

Il est à noter qu'avant même de contacter nos enquêtés, nous avons demandé la permission des autorités, soit auprès de l'Université de Taëz, soit auprès des directeurs des écoles dans lesquelles nous voulions mener notre enquête. Rappelons que les enquêtes ont eu lieu au mois de mars 2011.

6.5.1. Administration du questionnaire-étudiants

Pour l'administration du questionnaire des étudiants de 4ème année, nous nous sommes rendue au département de français de Taëz à la Faculté des Lettres.

En effet, nous avons estimé que, dans un premier temps, il serait convenable de parler aux étudiants de notre sujet de recherche, de leur présenter nos objectifs et les objectifs de notre enquête et de leur expliquer l'importance de leurs réponses pour notre travail de thèse.

C'était en fait une bonne occasion de les sensibiliser au sujet de formation des futurs enseignants de FLE avant qu'ils ne répondent au questionnaire. En outre, cette stratégie est susceptible d'améliorer la qualité des réponses, et par là même des informations.

Au final, nous avons préféré que les étudiants remplissent le questionnaire sur place pour éviter la perte des exemplaires. L'un des enseignants du département nous a permis d'utiliser son cours de deux heures afin de réaliser notre enquête.

Au début du cours, nous avons donné un aperçu général de la didactique des langues et de l'enseignement du français au Yémen. Nous avons ensuite présenté notre travail et notre problématique ainsi que l'objectif du questionnaire.

Il est à souligner que les étudiants partageaient nos préoccupations et nos interrogations, ce qui nous a montré que notre problématique était d'actualité.

Par la suite, nous avons distribué les questionnaires à quarante trois étudiants, nous avons lu le questionnaire aux étudiants question par question en traduisant les mots paraissant difficiles.

Enfin, les étudiants ont commencé à y répondre et nous avons collecté les exemplaires après une durée de presque une heure.

6.5.2. Observation des classes de français

Cette partie de l'enquête était la plus difficile et la plus compliquée. Tout d'abord, nous avons essayé de prendre contact avec les enseignants de français dans les lycées ayant introduit le français dans leur programme. Notre but était de convenir des rendez-vous pour rendre visite les enseignants dans leurs lycées et d'assister à leurs cours de français.

Nous avons pu observer six classes différentes de français dans quatre écoles secondaires dans la ville de Taëz.

Étant donné que la grille d'observation était un peu longue, il nous a fallu observer deux séances dans chaque classe afin de remplir le maximum de la grille. Nous avons donc effectué douze séances d'observation dans ces six classes.

Avant d'entrer dans la classe, nous avons expliqué aux enseignants l'objectif de notre visite et de notre observation. Certains d'entre eux ont demandé de jeter un coup d'œil sur la grille que nous utilisions. Nous avons volontairement répondu à leur demande en leur assurant que notre enquête était anonyme et en précisant que nous nous intéressions à ce qui se passait en classe, pendant le cours de français.

Dans la classe, nous avons pris place tout au fond de la salle, derrière les élèves, de façon à avoir une vue panoramique de toute la salle.

Certes, dans l'observation directe les sujets observés peuvent être avertis ou non de la présence de l'observateur. Mais tout est fait pour neutraliser les effets de l'observateur et de l'observation sur le comportement des sujets.

Notre intervention avait donc pour but, à la fin de la séance, de préciser un certain nombre d'objectifs :

- Savoir comment les élèves se comportent ;
- Au début du cours, nous ne leur avons pas précisé quel était l'objectif de la visite, pour ne pas leur donner l'impression qu'ils étaient en train d'être jugés ;
- Mener une simple conversation avec les élèves dans le but de tester leur capacité d'expression et de compréhension du français avec des personnes autres que leur maître : changement de rythme, ton, son, etc. ;
- À la fin de cours, expliciter aux élèves l'objectif de notre visite afin de satisfaire leur curiosité.

Lors de nos visites, l'enseignant commençait normalement sa séance et nous commencions notre observation de l'ensemble de la classe en remplissant au fur et à mesure la grille.

6.5.3. Administration du questionnaire-enseignants

En ce qui concerne le questionnaire des enseignants, il s'avérait impossible de réunir tous les enseignants en même temps, alors que cela aurait été intéressant.

Nous étions donc obligée de contacter individuellement les enseignants afin de trouver un moyen par lequel leur faire parvenir les exemplaires.

Faute de temps et en raison de l'indisponibilité de certains enseignants, nous n'avons pas eu le temps de leur expliquer et de leur présenter le questionnaire. Nous leur avons donc donné une idée brève de notre problématique et des objectifs de notre enquête avant de leur donner le questionnaire à remplir.

Comme le questionnaire-enseignants était long (six pages) et que certains enseignants étaient indisponibles, nous avons donné à ceux-ci la liberté de garder le questionnaire avec eux et de les rendre plus tard.

6.6. Problèmes rencontrés lors de l'enquête

En général, les enquêtes de terrain se heurtent à des biais pouvant apparaître à chacune des étapes de l'enquête.

Nous définissons les biais comme :

> « Les facteurs d'erreur ou de déformation des résultats qui sont autres que des erreurs de calcul, et qui sont introduits par des fautes involontaires de la part des responsables de l'enquête à toutes les étapes de celle-ci » (Mucchielli, *op.cit.* : 11).

C'était également notre cas. En effet, nous avons dû faire face à quelques difficultés avant, pendant et après notre enquête. Des difficultés et des obstacles qui nous ont été parfois imposés par l'entourage ou bien par le contexte cible.

Commençons par l'obstacle principal que nous avons rencontré avant de commencer même notre enquête.

La situation politique et militaire instable et dangereuse du pays (le Yémen). Touché, comme d'autres pays arabes, par des changements importants dans l'atmosphère publique,

le Yémen a subi, dès le début du mois de février 2011, de nombreux évènements publics revendiquant la chute du régime et du présidant gouvernant le Yémen depuis plus de 33 ans.

Dès lors, la majorité des villes yéménites est entrée en révolte, organisant des manifestations pacifiques finissant, parfois, par des actions sanglantes.

Lors de nos déplacements à Taëz, la ville où nous avons effectué notre enquête, nous nous sommes souvent heurtée à des manifestations qui bloquaient les accès des écoles. Ces manifestations s'accompagnaient dans la plupart des cas, de fusillades et de bombardements, ce qui nous obligeait à retourner chez nous. Nous avions donc à fixer de nouveaux rendez-vous avec les enseignants ce qui n'était pas toujours facile.

Cet obstacle explique également le fait que nous avons décidé de réduire le nombre de séances d'observation à six. Cela explique en outre que nous n'ayons pas réussi à joindre tous les enseignants de français à Taëz, certains ayant préféré retourner dans leurs villages et/ou leurs villes d'origines de peur du chaos régnant dans le pays.

Au niveau de la séance avec les étudiants de 4ème année, nous pouvons noter que ce jour-là, un grand nombre étaient absents (quinze étudiants environs), toujours à cause de la situation du pays.

Signalons aussi que notre choix de réaliser cette enquête au Yémen, durant cette période (à savoir février 2011) était, au départ, basé sur deux choses : en premier lieu, cette période correspondait au début du deuxième semestre et l'on venait de reprendre les cours. Nous supposions que les étudiants et les élèves seraient assez motivés et que leur présence serait forte.

En second lieu, la crise politique n'en était qu'à ses débuts. Nous avons donc pensé que cela en valait la peine d'effectuer l'enquête avant que les choses ne s'aggravent, et nous avons eu raison.

En effet, dix jours après notre arrivée au Yémen, la révolution s'est déclenchée et tout était bloqué : les universités ont été fermées, les cours suspendus, les écoles fermées. De même, les enseignants, les étudiants et les élèves sont sortis dans la rue cherchant leur « Liberté » et leur « Dignité ».

Par ailleurs, nous avons dû faire face à d'autres difficultés. En effet, nous avons constaté que certains enseignants se montraient méfiants, prudents et faisaient preuve de réserve avant de répondre aux questions. Mais, une fois convaincus que ces informations ne franchiraient pas le cadre de ce travail, et qu'elles n'entraîneraient aucune conséquence fâcheuse, ils ont répondu de bonne grâce.

En outre, s'est ajouté à ces difficultés, le fait que certains directeurs d'école ne nous ont pas permis d'entrer dans leurs écoles ou de parler aux enseignants.

Par ailleurs, il nous semble que certains étudiants confondaient les questions car ils y répondaient paradoxalement :

> *B-1. Avez-vous appris le français à l'école ?*
> *Oui Non*
> *Si oui, pour combien de temps ?*
>
> *B-2. Comment avez-vous trouvé l'enseignement du français à l'école ?*
> *Très intéressant Pas mal Pénible Pas du tout intéressant*
> *Si vous l'avez trouvé « pénible » ou « pas du tout intéressant », pouvez-vous indiquer pourquoi ?*

Dans cet exemple, certains étudiants ont répondu à la première question par (Non), et ensuite, ils ont répondu à la deuxième question en décrivant l'enseignement du français à l'école.

Nous nous interrogeons en fait sur les raisons entrainant cette confusion car les questions, nous semble-t-il, étaient claires et simples.

Par ailleurs, concernant notre grille d'observation, il nous a été impossible de tester celle-ci avant de la mettre en application car, au vu des difficultés recensées ci-dessus, nous n'avons pas eu assez de temps.

Par conséquent, nous avons trouvé que certains éléments ne nous étaient pas vraiment utiles ou qu'il était trop difficile de les observer sur une ou deux séances dont la durée était de 30 à 35 minutes chacune. Étant donné que notre objectif était de voir la structuration de la leçon de français, il nous a été impossible, avec des périodes d'observation aussi brèves et peu fréquentes, de voir clairement les différentes phases de ladite leçon.

D'ailleurs, signalons que faute de temps, il nous était impossible d'observer les autres activités proposées par les enseignants.

Enfin, il est à souligner qu'il y avait beaucoup de manques et de perte d'archives, de statistiques, de documents officiels … à cause soit de la mauvaise administration et gestion des établissements, soit au changement des responsables (yéménites et/ou français) qui sont à la tête de ces établissements, ce qui a compliqué la collecte d'information.

6.7. Dépouillement du corpus

Dans cette partie, nous donnerons un premier aperçu des données du corpus. Nous avons établi deux questionnaires, l'un s'adressant aux étudiants de 4ème année de licence du département de français à Taëz, l'autre destiné aux enseignants de français dans les lycées à Taëz.

Nous avons également réalisé des séances d'observation de certaines classes de français dans certains lycées à Taëz à l'aide d'une grille d'observation.

Les détails de chaque instrument utilisé lors de l'enquête sont présentés dans les tableaux suivants :

- Le questionnaire :

	Questionnaire-enseignants			**Questionnaire-étudiants**		
Nombre d'exemplaires	16			34		
Nombre total de questions	54			27		
Questions fermées	4			0		
Questions ouvertes	16			8		
Questions semi-ouvertes	12			7		
QCM	22			12		
Questions auxquelles les enquêtés n'ont pas répondu		**Avec**	**Sans**		**Avec**	**Sans**
	Question A.2 :	13	3	Question A.2 :	33	1
	Question A.5 :	14	2	Question A.3 :	33	1
	Question B.1 :	15	1	Question A.4 :	32	2
	Question B.3 :	15	1	Question A.5 :	30	4
	Question C.1 :	15	1	Question C.5 :	33	1

	Question C.3 :	13	3	Question C.6 :	33	1
	Question D.1 :	15	1	Question D.4 :	28	6
	Question D.2 :	13	3	Question D.10 :	33	1
	Question D.4 :	13	3	Question D.12 :	30	4
	Question D.5 :	15	1	Question D.14 :	33	1
	Question D.6 :	15	1			
	Question D.10 :	15	1			
	Question D.11 :	14	2			
	Question D.12 :	14	2			
	Question D.13 :	8	8			
	Question D.14 :	14	2			
	Question D.15 :	14	2			
	Question E.2 :	15	1			
	Question E.3 :	14	2			
	Question E.4 :	15	1			
	Question E.5 :	14	2			
	Question E.8 :	10	6			
	Question E.9 :	14	2			
	Question E.11:	15	1			
	Question E.14 :	15	1			
	Question E.16 :	15	1			
	Question E.20 :	14	2			

Tableau 13 : Première synthèse du dépouillement des questionnaires

D'après ce tableau synthétique, il apparaît que les sujets interrogés ont répondu majoritairement à l'ensemble des questions posées. Toutefois, nous avons remarqué que quelques questions ont été restées sans réponse par un nombre important d'enquêtés.

Nous donnons comme titre d'exemple la question suivante :

D.*13. Quel contenu proposez-vous pour cette formation?*

Huit enseignants sur seize ont laissé cette question sans réponse. Nous étudierons les raisons derrière cette « indifférence » dans la partie analyse des données.

- La grille d'observation :

Profil générale	
Lieu	Taëz – Yémen
Nombre d'observation	6
Semestre et année scolaire	2ème semestre, mars 2011

Nombre d'établissements dans lesquels nous avons intervenus	4
Public/privé, filles/garçons	Publics-filles
Durée formelle de la séance	45 minutes
Durée réelle de la séance	30-35 minutes
Nombre d'heures d'enseignement du français par semaine	5 : 1 cours/semaine 1 : 2 cours/semaine
Manuel utilisé	5 : Méthode Orange 1 : Méthodes variées
Contenus des séances	4 : Grammaire 2 : Dialogue
Nombre d'élèves par classe	30 – 50 élèves
Conditions des salles de classe	3 : Bruyantes 2 : Mal éclairées 3 : Non-aménagées pour le travail en groupe
Équipements des salles de classe	6 : Tableau 1 : Fiche pédagogique
L'enseignant	
Nationalité	100% Yéménites
Âge	25 – 37 ans
Nombre d'années de pratique	2 – 14 ans
Formation reçue	Licence de langue et littérature françaises
Mobilité de l'enseignant	4 : Mobiles 2 : Immobiles
Les élèves	
Nationalité	100% Yéménites
Âge	15 – 16 ans
Mobilité des élèves	100% immobiles
Niveau linguistique	A.1.1 du CECR
Déjà appris le français	La plupart : 1 16%

	Certains : 2 34% Peu : 3 50%

Tableau 14 : Première synthèse du dépouillement des grilles d'observation

Dans le tableau ci-dessus, nous avons présenté les éléments les plus essentiels décrivant d'une manière générale la situation de l'enquête dans son ensemble.

6.8. Conclusion

En guise de conclusion, par le recueil de données nous avons tenté de cerner une situation donnée de façon à relever, puis analyser les informations relatives à cette situation, dans le but d'identifier les besoins, les attentes et/ou les difficultés des personnes enquêtées.

Dans le chapitre suivant, nous analyserons les données recueilles en détail de manière à valider ou non nos hypothèses.

CHAPITRE VII

Analyse des données

(Le questionnaire)

Au vu des chapitres précédents, nous avons désormais un cadre théorique et suffisamment d'informations sur le contexte yéménite et sur nos publics cibles, pour poursuivre notre recherche.

Dans le présent chapitre, nous allons analyser les données recueillies auprès des enquêtés, en les rapprochant et en les comparant à nos hypothèses de départ.

La méthode que nous avons adoptée est une méthode d'analyse de contenu où, contrairement à l'analyse de discours, on a tendance à minimiser l'importance de la linguistique. Nous nous inscrivons donc dans une démarche qualitative, dans le sens où les informations obtenues reposent sur un ensemble de données recueillies auprès d'un nombre limité d'informateurs.

Une démarche quantitative et un recensement statistique ont également été entrepris, dans le but de soutenir et compléter les données qualitatives.

Il est à noter qu'au cours de notre analyse, nous serons amenée à mettre des citations tirées des réponses fournies par nos publics. Il y existe des erreurs de langue (erreurs de grammaire, erreurs de syntaxe, fautes d'orthographe, etc.). Nous précisons donc que nous citerons les extraits comme ils sont, sans les corriger ni les modifier.

7.1. Objectifs de l'enquête par questionnaire

Précédemment, nous avons montré en détail quels étaient les objectifs de chaque outil d'enquête. Dans cette partie, nous aborderons les objectifs généraux de cette même enquête.

Notre but premier, en effectuant cette dernière, était de collecter des informations par rapport aux points suivants :

- La situation de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française au Yémen, autant au niveau des universités que des écoles secondaires ;
- La formation des enseignants en général et des enseignants de FLE en particulier ;

- Les pratiques professionnelles des enseignants de FLE dans les lycées yéménites et leurs conditions du travail ;
- La pertinence des programmes d'enseignement du français dans les universités par rapport à la formation des enseignants de FLE.

Comme nous pouvons le constater, nous effectuons un traitement thématique et non pas discursif des données recueillies. Notre intérêt se porte sur les informations obtenues, les opinions et les points de vue des enquêtés et non pas sur l'analyse de discours.

7.2. Choix des hypothèses

L'hypothèse est le point de départ d'une recherche ou d'une enquête. Une hypothèse est souvent basée sur des pré-connaissances.

Pour mener à bien ce travail de recherche, nous avons construit un certain nombre d'hypothèses dans le but de trouver des réponses à des questions qui nous préoccupaient :

1. **Hypothèse 1** : le programme de français adopté par le département de français de Taëz, n'est pas en adéquation avec l'objectif de départ pour lequel le département a été créé (et visant la formation des enseignants de FLE) ;
2. **Hypothèse 2** : il faut un programme de formation des enseignants de FLE, car nous avons constaté l'absence d'un programme approprié ;
3. **Hypothèse 3** : il faut un référentiel de compétences pour les enseignants de FLE yéménites en vue de l'absence de celui-ci ;
4. **Hypothèse 4** : les enseignants de FLE exerçant dans les lycées yéménites ne possèdent pas de bagage didactique leur permettant d'exercer leur métier de façon professionnelle.

Notre objectif dans cette analyse de contenu, sera de confronter les informations recueillies avec nos hypothèses de départ, afin d'affirmer ou d'infirmer ces dernières.

7.3. Choix des variables

Nous avons déjà abordé la question relative à la démarche de construction de nos outils d'enquête (le questionnaire et la grille d'observation). À ce sujet, nous avons précisé que chaque outil, pour être étudié, avait été divisé selon plusieurs thématiques. Or, chaque thématique dispose d'un certain nombre de variables que nous aborderons dans les lignes suivantes.

- Questionnaire-étudiants :

Thème	Variables
Informations générales	• Sexe • Âge • Nationalité • Langues parlées
Parcours scolaire	• L'apprentissage du français
Parcours universitaire	• Objectif d'apprentissage du français • Programme universitaire du français • Difficultés d'apprentissage du français
Formation d'enseignant (besoins et représentations)	• Représentations • Formation • Propositions

Tableau 15 : Variables questionnaire-étudiants

- Questionnaire-enseignants :

Thème	Variables
Informations générales	• Sexe • Âge • Nationalité • Langues parlées
Parcours professionnel	• Motivation • Expériences
Formation initiale	• Objectif d'apprentissage du français • Niveau de langue • Programme universitaire du français
Formation continue	• Stages • Autoformation • Besoins professionnels • Propositions

Compétences et pratiques d'enseignement du FLE	• Pratiques enseignantes • Évaluation • Représentations • Outils et matériels pédagogiques

Tableau 16 : Variables questionnaire-enseignants

7.4. Traitement des données

Dans cette partie, nous analyserons les données recueillies dans une optique analytique. Une approche quantitative sera également adoptée de sorte que les statistiques viendront soutenir la présentation et l'analyse du contenu.

Rappelons que notre enquête a été réalisée auprès de deux échantillons : les étudiants de 4ème année de licence inscrits dans le département de français de Taëz et les enseignants de français exerçant dans les écoles secondaire situées à Taëz. Durant nos analyses, nous utiliserons l'abréviation (**P**) pour désigner les professeurs, et l'abréviation (**É**) pour désigner les étudiants.

Deux questionnaires ont donc été administrés auprès de ces deux publics, auquel il convient d'ajouter la grille d'observation ayant été réalisée pour l'enquête portant sur les classes de français dans les lycées.

Le tableau ci-dessous synthétise l'état général de ce qui a été abordé :

	Questionnaire-étudiants (É)	**Questionnaire-enseignants (P)**
Nombre	34	16
Âge	22 - 28	25 – 37
Sexe	Femmes : 28 Hommes : 6	Femmes : 12 Hommes : 4
N de questions	28	54

Tableau 17 : Profil général des publics enquêtés

Dans les lignes suivantes, nous traiterons en détail chaque questionnaire et discuterons des données recueillies.

7.4.1. Questionnaire des étudiants

A. Généralité :

Comme nous l'avons observé dans le tableau ci-dessus, notre premier échantillon correspond à des jeunes adultes (22-28 ans) dont 82% sont de sexe féminin[1].

Tous ces jeunes sont de nationalité yéménite et parlent l'arabe yéménite en tant que langue1. Comme cela a été souligné précédemment (cf. *supra*, p. 35), l'arabe yéménite est un dialecte parlé et non écrit. La langue officielle de l'État et la langue d'enseignement est l'arabe standard (moderne).

Quant aux langues étrangères, 56% des jeunes interrogés affirment qu'ils parlent le français et l'anglais. 26% parlent seulement le français, alors que le reste des enquêtés est constitué de jeunes parlant seulement l'anglais et de ceux ayant refusé de répondre à la question.

Rappelons que l'anglais est la première langue étrangère enseignée dès la première année du collège dans les écoles publiques, et dès la maternelle dans les écoles privées (écoles bilingues anglais-arabe).

Il est donc normal que les étudiants parlent mieux l'anglais que le français en raison du statut avantageux de l'anglais que ce soit dans la société yéménite ou dans les échanges internationaux.

B. Parcours scolaire :

La deuxième thématique générale de notre questionnaire, porte sur les parcours scolaires des personnes enquêtées, leur formation pré-universitaire et le rapport qu'elles entretenaient avec le français pendant cette période-là.

La première question posée dans cette catégorie, concernait la pré-connaissance de la langue française.

[1] Il est à noter que dans la société yéménite, les femmes s'orientent davantage vers les domaines littéraires que les hommes en raison du fait que, vivant dans une société conservatrice, les femmes préfèrent s'éloigner des terrains et des professions nécessitant des contacts directs avec les hommes.

B.1. Question	*Avez-vous appris le français à l'école ? Si oui, pendant combien de temps ?*
Réponse	**Oui** : 38%
	Non : 62%
	14 jours à 3 ans

Nous avons déjà souligné que le français n'était enseigné que dans certaines écoles secondaires des grandes villes yéménites. Il est donc évident qu'un grand nombre d'étudiants envisagent d'étudier le français pour la première fois, durant leur première année de licence.

En analysant les réponses des étudiants, nous découvrons que 62% d'entre eux n'ont pas appris le français à l'école. Les 38% qui restent ont appris le français pour une durée allant de quatorze jours à trois ans. Cela dépendait de l'école secondaire et/ou du niveau scolaire des élèves.

Au vu de ce constat, nous nous demandons si les quatre années de licence universitaire sont vraiment suffisantes pour permettre à ces étudiants, non seulement d'atteindre un bon niveau de langue (B2-C1 du CECRL), mais aussi d'acquérir des connaissances pertinentes dans les domaines de la culture, de la civilisation, de la littérature, de la linguistique et de la didactique.

Précisons, comme cela a déjà été mentionné, que ces étudiants ne sont exposés ni à la langue ni à la culture française, ce qui peut en freiner l'acquisition.

D'ailleurs, nous avons demandé aux enquêtés ayant appris le français à l'école, leurs avis sur la langue, son enseignement et son apprentissage.

B.2. Question	*Comment avez-vous trouvé l'enseignement du français à l'école ?* *Si vous l'avez trouvé « pénible » ou « pas du tout intéressant », pouvez-vous indiquer pourquoi ?*
Réponse	**Très intéressant** : 32%
	Pas mal : 15%
	Pénible : 38%
	Pas du tout intéressant : 15%

Les réponses obtenues étaient très variées. Pour la majorité (53%) des étudiants, l'apprentissage du français s'est révélé pénible et pas du tout intéressant. Ils ont attribué la cause de leur mécontentement soit à la méthodologie de l'enseignement du français (ex :

ils n'ont pas une bonne méthode) (É-2), soit aux enseignants (ex : *Le professeur ne s'intéresse pas à l'élève, s'il comprend ou non*) (É-3), soit à la langue elle-même (ex : *J'ai trouvé le français pas du tout intéressant parce que le français c'est une langue nouvelle pour moi*) (É- 4).

Ainsi, les enquêtés essayent dans tous les cas, de trouver des justifications à leurs difficultés à apprendre le français à l'école. En grande majorité, ils imputent leur échec aux enseignants sans prendre en considération leur propre faculté d'apprentissage ni les conditions difficiles d'enseignement du français.

La dernière question traitant de ce thème, portait sur l'utilité d'apprendre le français.

B.3. Question	*À votre avis, en quoi le français vous sert-il ?*
Réponse	**70% :** se rendre en France et trouver un meilleur travail **26% :** langue de prestige et occupe de plus en plus un statut social important

C'était une question à choix multiples et plusieurs réponses étaient autorisées. Comme nous l'avons noté dans le tableau ci-dessus, 70% des enquêtés ont trouvé que le français servait à trouver un meilleur travail. Étant donné que l'anglais est la première langue étrangère parlée au Yémen, beaucoup de gens estiment qu'une deuxième langue étrangère pourrait augmenter leurs chances de trouver un travail surtout dans les milieux où l'on est bien payé (les entreprises, les organisations étrangères).

D'autres en revanche, ont trouvé que le français pouvait leur servir pour aller travailler et/ou étudier en France.

26% ont expliqué apprendre le français pour des objectifs personnels. Ils trouvent que le français est une langue de prestige dans la société yéménite, ce qui indique qu'ils ont toujours des représentations stéréotypées de la langue française, héritées depuis longtemps, des peuples d'Égypte, du Liban ou de Syrie, où le français n'était appris que par les élites de la société.

Les personnes interrogées ont également estimé que le français avait commencé à occuper un statut social et économique plus important en raison des interventions françaises dans plusieurs domaines et des coopérations multiformes entre les gouvernements des deux pays.

C. Parcours universitaire :

Le troisième thème abordé dans notre questionnaire, portait sur le parcours universitaire, les motivations et les objectifs poursuivis par ces étudiants, dans l'apprentissage du français à l'université.

C.1. Question	*Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre le français à l'université ?*
Réponse	**50% :** échec en anglais ou mauvaise moyenne au Bac **41% :** trouver un meilleur travail ou par amour **9% :** ils ne savent pas

Il est important de prendre en considération le choix de la langue étudiée, étant donné que les représentations qu'ont les apprenants de la langue en question, jouent un rôle essentiel dans leur décision.

La question posée ci-dessous (*Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre le français à l'université ?)* montre que pour la moitié des étudiants enquêtés (50%), l'apprentissage du français n'était pas forcément leur premier choix.

En effet, dans le système universitaire yéménite, il est possible de mettre dans le dossier d'inscription en première année, deux à trois vœux en matière de spécialité au sein de la même faculté. Les futurs étudiants peuvent par exemple choisir l'anglais comme premier vœu et le français comme deuxième vœu. De là, l'étudiant sera admis dans le département d'anglais s'il a passé avec succès l'examen d'entrée. Mais dans le cas contraire, il sera automatiquement inscrit en français, son deuxième choix.

Il en résulte que beaucoup d'étudiants s'inscrivent dans le département de français du fait de n'avoir pas réussi leur examen d'entrée du département d'anglais. Ce qui aboutit à des classes d'étudiants peu ou pas motivés.

L'intégration du département de français peut également être consécutive à l'obtention d'une moyenne basse au Bac[1], ce qui oblige les futurs étudiants à choisir un département, n'importe lequel, autorisant l'inscription avec la moyenne obtenue.

[1] Pour intégrer la Faculté des Lettres au Yémen, les étudiants doivent avoir une moyenne égale ou supérieure à 70%. Cette moyenne est conçue comme faible par rapport aux moyennes permettant d'intégrer les Facultés d'ingénierie ou de médecine.

En revanche, 41% des étudiants affirment avoir choisi l'apprentissage du français pour des intérêts personnels (amour, trouver un meilleur travail). Les étudiants de cette catégorie ont un intérêt précis relatif au développement de leur niveau en langue, ce qui les incite à participer activement à des activités d'apprentissage en plus de leur travail autonome.

Enfin, 9% des étudiants affirment ne suivre aucun objectif précis en choisissant d'apprendre le français. Certains ayant répondu à cette question par « Je ne sais pas ».

Dans la question suivante, nous voulions connaître les raisons pour lesquelles les étudiants avaient choisi de suivre un cursus de langue française, à l'université :

C.2. Question	*Quels sont vos objectifs de l'apprentissage du français au sein du Département de français de Taëz ?*
Réponse	**35% :** être enseignant de FLE **20% :** être guide ou traducteur **18% :** des objectifs communicationnels **27% :** ils ne savent pas

Les réponses à cette question étaient très variées. 35% des étudiants ont déclaré avoir pour objectif de devenir enseignant de FLE. Ce pourcentage est d'ailleurs le plus élevé parmi les réponses.

Il nous semble intéressant de savoir que les étudiants de l'Université de Sanaa et celle d'Aden partagent cette envie de faire des études spécialisées en FLE et d'être enseignants avec les étudiants de l'université de Taëz.

En effet, dans une étude menée par Al-Naggar portant sur l'intention des étudiants d'apprendre le français dans ces deux universités, 41,4% des étudiants (*Op.cit.* : 233) souhaitent être enseignants de FLE. Sachant que les programmes dispensés dans ces deux universités sont, en quelque sorte, similaires à celui du département de français de Taëz.

20% d'entre eux ont affirmé souhaiter acquérir des compétences pour être guides touristique ou traducteurs.

18% seulement des étudiants ont expliqué avoir des objectifs communicationnels (maîtriser le français pour communiquer avec les francophones). Cela indique donc que peu d'étudiants sont conscients du fait que l'apprentissage en général des langues étrangères doit avoir comme objectif premier d'apprendre à « communiquer ».

Au vu de ces réponses, il est à noter qu'un grand nombre d'étudiants du département de français de Taëz ont comme objectif d'enseigner le FLE.

La question suivante portait sur la pertinence entre le programme adopté par le département de français de Taëz et les attentes des étudiants :

C.3. Question	*Pensez-vous que le programme adopté par le Département de français de Taëz répond à vos attentes ? Si non, pourquoi ?*
Réponse	**Oui, parfaitement** : 12%
	Pas trop : 76%
	Non, pas du tout : 12%

Une grande majorité des étudiants (76%) ont dit que le programme de français ne répond pas à leurs attentes pour les raisons suivantes :

- Soit parce qu'il y avait un manque de matériels (ordinateurs, livres, etc.) ;
- Soit parce que la manière d'enseigner le français ne correspond pas à l'environnement yéménite ;
- Soit parce qu'il n'y a pas de contact avec des Français.

Il apparaît donc que les étudiants ne sont pas tout à fait satisfaits ni des enseignements dispensés au département ni du niveau général de l'enseignement du français, et qu'ils pensent que les facteurs extérieurs (humain et/ou matériels) sont les causes de ce défaut de l'enseignement du français à Taëz.

Par la suite, nous avons demandé aux étudiants leurs avis sur le ou les métier(s) auxquels le département de français de Taëz les prépare :

C.4. Question	*À votre avis, à quel métier le Département de français de Taëz prépare-t-il ?*
Réponse	**41%** : Au métier d'enseignant de FLE.
	29% : Il ne prépare à aucun métier.
	30% : Au métier de traducteur et/ou guide touristique.

41% estiment que le département de français de Taëz prépare au métier d'enseignant, alors que 30% trouvent que le département prépare les étudiants aux métiers de traducteur et/ou de guide touristique. De plus, 29% disent que le département ne prépare à aucun métier précis.

Les pourcentages sont proches les uns des autres, ce qui montre que les objectifs didactiques du département ne sont pas vraiment clairs et par conséquent, que les étudiants sont confus. Ils ont des difficultés à déterminer exactement les objectifs de l'enseignement du français.

C.5. Question	*Quel métier souhaitez-vous exercer dès l'obtention de votre diplôme de français ?*
Réponse	**53%** : Je vais chercher un travail où je pourrais utiliser le français.
	35% : Je souhaite être enseignant de FLE.
	9% : guide touristique.

Les réponses à cette question montrent que la majorité des étudiants souhaitent exercer un métier où ils pourront exercer le français. 35% précisent qu'ils souhaitent être enseignants de FLE.

Il est à souligner qu'au final, très peu de diplômés exercent un métier où ils utilisent le français comme outil de communication, sauf les enseignants dans les universités, les écoles et dans les instituts privés de langues.

C'est donc à partir de là que nous mettons au jour l'intérêt de fonder une formation spécialement destinée aux futurs enseignants.

C.6. Question	*À votre avis, où réside vos difficultés dans l'apprentissage du français ?*
Réponse	**62%** : difficulté à l'oral
	6% : difficulté à l'écrit
	26% : difficulté à l'oral et à l'écrit
	6% : pas de difficulté

D'après les réponses fournies par les étudiants enquêtés concernant leur niveau du français dans les quatre compétences (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite), 62% d'entre eux rencontrent des difficultés à l'oral, ce que nous trouvons normal étant donné qu'il existe peu de cours de pratique de la langue ni d'exposition à celle-ci.

En revanche, seulement 6% des étudiants déclarent avoir des difficultés à l'écrit. Or, en lisant leurs réponses écrites au questionnaire, nous avons trouvé que la majorité de ces étudiants écrivaient mal et s'exprimaient mal (fautes d'orthographes et de grammaire). Nous avons même éprouvé de grandes difficultés à comprendre ce que certains étudiants voulaient dire. À titre d'exemple, nous citons les réponses de certains étudiants, sans les modifier ni les corriger :

Question posée : *Dans vos mots, que signifie les notions de « compétence » et de « compétence professionnelle » ?*

Réponse 1 :

> « Compétence : est Savoir comme travail avec l'autre "élève". Compétence professionnelle : développement le formation de personne » (É-5)[1].

Réponse 2 :

> « il faut que la professeur Compétence comme pratique avec les élève dans la classe et il faut contacte les deux » (É-9)[2].

Réponse 3 :

> « Il y a un petit déffirent entre les deux, le Compétence notion c'est en général où je prends l'information de tout, soit quilest precise ou non, le compétence professionnelle c'est qui j'aime de les apprendre c'est à mon avie » (É-10)[3].

Nous nous posons donc la question de savoir quel niveau de conscience ont ces étudiants de leur niveau linguistique et langagier réel, et de leurs capacités à s'auto-évaluer, mais nous nous demandons aussi si les étudiants interrogés ont répondu avec sérieux à ce questionnaire.

Toujours dans ce point, nous constatons que 26% des étudiants pensent avoir des difficultés à la fois à l'oral et à l'écrit, tandis que 6% estiment n'avoir pas de difficultés en français.

Il aurait peut-être été intéressant de tester le niveau linguistique des étudiants (futurs enseignants), mais notre objectif n'était pas linguistique. En outre, nous avons pu avoir une idée relativement importante de leur niveau en examinant leur production dans le questionnaire, comme nous l'avons fait ci-dessus.

C.7. Question	*À votre avis, apprendre une langue étrangère, c'est :*
Réponse	**50%** : Parler et écrire correctement la langue.
	50% : - Pouvoir communiquer avec les étrangers - S'ouvrir à d'autres langues

[1] Voir annexe p.132.

[2] Voir annexe p.144.

[3] Voir annexe p.147.

	- Développer la personnalité.

Dans les réponses fournies à cette question, nous voyons que la moitié des étudiants enquêtés considèrent que l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à maîtriser la grammaire de cette langue.

50% des étudiants ignorent que la grammaire seule ne garantit pas la bonne utilisation de la langue étrangère et que « communiquer » dans une langue étrangère fait appel à beaucoup d'autres éléments d'ordre culturel, social, etc.

En effet, cette représentation qui résume la langue en mots et règles grammaticales ne se limite pas aux étudiants yéménites. Elle concerne aussi les enseignants de français dans les écoles, comme nous le verrons plus tard dans l'analyse.

En revanche, 50% des étudiants questionnés, pensent qu'apprendre une langue étrangère c'est, entre autres, « pouvoir communiquer avec les étrangers » et « s'ouvrir à d'autres langues ».

Ces réponses nous donnent l'impression que certains étudiants sont conscients de la valeur et de l'intérêt de l'apprentissage des langues étrangères, qu'il pourrait être aisé de former des enseignants de FLE capables de faire évoluer l'enseignement du français au Yémen, en traduisant ces valeurs dans leurs méthodes et méthodologies d'enseignement.

D. Formation d'enseignant (besoins et représentations) :

Dans cette nouvelle partie de questionnaire, nous avons voulu savoir ce que représentait le fait d'être enseignant de FLE pour les étudiants de 4ème année de licence, quelles fonctions ils accordaient à ce dernier et quel était le programme de formation le plus adapté aux futurs enseignants yéménites.

D.1. Question	*À votre avis, quelles sont les fonctions d'un enseignant de FLE ?*
Réponse	**68%** : - Atteindre les objectifs pédagogiques - Amener les élèves à acquérir une compétence de communication minimale
	26% : Diriger la classe et diriger l'enseignement
	6% : Discipliner la classe et assurer le silence

Dans cette question portant sur les fonctions de l'enseignant de FLE, les réponses nous semblent prometteuses. La majorité d'entre elles montrent que les étudiants en général, et les étudiants enquêtés en particulier, abandonnent de plus en plus le stéréotype de l'enseignant en tant qu'individu autoritaire et maître absolu dont la tâche première est de discipliner sa classe.

En effet, 68% des étudiants ont accordé à l'enseignant les fonctions relatives au côté didactique : atteindre les objectifs pédagogiques, amener les élèves à acquérir une compétence de communication minimale…

D.2. Question	*À votre avis, quelles sont les caractéristiques d'un enseignant de FLE ?*
Réponse	**85%** : être bien formé en didactique

85% des étudiants ont estimé que ce qui caractérisait en priorité un enseignant de FLE était d'être bien formé en didactique des langues. Nous avons l'impression que les étudiants sont conscients de l'importance de la formation spécialisée de l'enseignant de FLE.

Par ailleurs, un grand nombre d'entre eux ont choisi la plupart des choix donnés en question.

D.3. Question	*Pensez-vous que le programme adopté par le Département de français de Taëz peut former des enseignants de FLE ?*
Réponse	**Oui :** 59%
	Non : 41%

À partir de cette question (D.3), un certain nombre de réponses, surtout celles concernant la pertinence du programme du français au département de français de Taëz à la formation des enseignants de FLE, sont relativement paradoxales. Nous le montrerons dans la partie suivante.

Pour cette question, 59% des enquêtés estiment que la programme adopté par le département de français de Taëz est approprié à l'objectif de formation des enseignants de FLE.

41% ont affirmé que ce programme ne pouvait pas former des enseignants de FLE pour les raisons suivantes :

- Le programme ne répond pas au besoin du marché du travail ;

- Il n'y a pas de stage pratique en école ;
- Il n'y a pas assez d'outils pédagogiques au sein de ce département ;
- L'absence d'un programme spécialisé ;
- L'université ne s'intéresse pas au programme du français des écoles ;
- Les étudiants ont beaucoup de problèmes d'expression orale.

En vue de ces raisons, il apparaît que les étudiants pensent qu'entre autres choses, le programme spécialisé en formation des enseignants et le stage pratique sont nécessaires à la formation des enseignants de FLE.

Il est à noter que l'un des enquêtés ayant répondu « Oui » à la question D3, a répondu à la deuxième partie de la question destinée aux étudiants répondu par « Non » :

> *Pensez-vous que le programme adopté par le Département de français de Taëz peut former des enseignants de FLE ?*
> *Oui Non*
> *Si non, pourquoi ?*

La réponse de l'étudiant à la deuxième partie était la suivante :

> *« Le département n'est pas assez pour former des enseignants de FLE »* (É-5). C'est-à-dire que le département n'est pas qualifié pour la formation des enseignants de FLE.

Cette contradiction des réponses peut indiquer soit que la perspective générale du département est peu connue, soit que les étudiants n'ont pas les savoirs nécessaires leur permettant de juger la pertinence du programme du département.

Cependant, il se peut que l'étudiant se soit tout simplement trompé et ait coché le « Oui » à la place du « Non » dans la première partie de la question.

D.4. Question	*Que proposez-vous pour que ce programme soit adaptatif avec l'objectif de former des enseignants de FLE ?*
Réponse	**Répondu :** 79%
	Non répondu : 21%

Cette question était destinée aux enquêtés ayant répondu « Non » à la question précédente (D.3).

Mais au final, 80% des enquêtés y ont répondu, ce qui confirme le paradoxe et la contradiction des réponses soulignées précédemment.

Par ailleurs, les propositions données pour répondre à cette question étaient vagues et très variées. Nous les synthétisons dans les points suivants :

- Il faut s'intéresser davantage à l'oral ;
- Il faut faire une analyse des besoins du département ;
- Il faut de nouveaux matériels (ordinateurs, Internet, …) ;
- Il faut faire des stages pratiques en école ;
- Il faut une méthode scolaire de français claire et adaptée aux enseignants ;
- Il faut fonder des programmes afin de former les enseignants de FLE.

D.5. Question	*Que pensez-vous d'un projet de formation des enseignants de FLE au Yémen ?*
Réponse	**Pourquoi pas :** 21%
	Important : 74%
	Ça ne m'intéresse pas : 5%

À cette question, 74% ont répondu qu'il était important de construire un projet de formation pour les enseignants de FLE au Yémen. Ce pourcentage élevé prouve, d'un côté, le manque et la non-pertinence du programme actuel du département de français de Taëz, et d'un autre côté, le grand besoin d'une formation spécialisée dans le domaine de la formation des enseignants de FLE.

D.6. Question	*À votre avis, quels seraient les objectifs au vu de cette formation ?*
Réponse	**53% :** la majorité des choix **47% :** - Apprendre comment évaluer les élèves et s'auto-évaluer - Apprendre de nouvelles stratégies d'enseignement - Apprendre comment gérer une classe

Par cette question nous avons essayé de recenser indirectement les manques dans le programme du français du département, et d'autre part, de connaître et d'analyser les besoins des enquêtés (les futurs enseignants).

53% des étudiants ont choisi la majorité des choix proposés[1]. Les autres ont limité leurs choix à deux ou trois options, à savoir :

- Apprendre comment évaluer les élèves et s'auto-évaluer ;
- Apprendre de nouvelles stratégies d'enseignement ;
- Apprendre comment gérer une classe.

Ainsi, les enquêtés trouvent qu'un enseignant de français doit avoir à la fois des caractères personnels lui permettant de diriger une classe et des compétences didactiques et pédagogiques lui donnant les moyens d'atteindre ces objectifs.

D.7. Question	*Participerez-vous à cette formation ?*
Réponse	**Oui :** 88%
	Non : 12%

En demandant aux étudiants s'ils participeraient à cette formation, si elle existait, 88% ont montré leur motivation et leur envie d'y participer.

Ce pourcentage important nous donne l'impression que les futurs enseignants seraient intéressés par le fait de recevoir une formation qui leur donnerait la possibilité d'acquérir et de construire des compétences professionnelles, ce qui nous encourage à construire une formation pouvant répondre à leurs attentes.

Les étudiants qui ont répondu négativement à cette question, ont justifié leur choix en cochant la case : « *Parce que je ne sais pas* » (É-6)[2].

Les trois questions suivantes (D.8, 9, 10) portaient sur les modalités et les contenus qui pouvaient être proposés dans le programme de formation des enseignants de FLE au Yémen.

[1]Dans ces choix, nous avons essayé de recenser les fonctions principales, pour nous, que doit avoir un enseignant de FLE.

[2]Voir annexe p.135.

D.8. Question	*Si vous avez répondu par Oui, que pensez-vous des modalités/formes possibles de cette formation ?*
Réponse	**Courte :** 6%
	Longue : 35%
	Diplôme : 56%

Par cette question nous voulions savoir par quelle forme/modalité la formation des enseignants au Yémen pourrait être suivie. Nous avons donc proposé trois formes possibles : une formation courte de quelques jours, une formation longue de trois à six mois et une formation d'un an équivalent à une première année de master.

D'après le tableau ci-dessus, nous remarquons que la moitié des étudiants enquêtés ont choisi la forme d'un diplôme, nécessitant une année d'études supplémentaire après la licence.

Les étudiants ont tendance à choisir une formation qui leur donne l'occasion d'avoir un diplôme légitime, car cela leur permet de continuer leur formation ailleurs (en France par exemple). En outre, un an de formation peut être jugé suffisant pour aborder le « nécessaire » dans le domaine du métier d'enseignant de FLE.

À noter enfin que toutes ces propositions relatives aux modalités d'une formation à venir des futurs enseignants en FLE, restent à étudier et que ce n'est qu'en fonction de plusieurs éléments et facteurs propres au contexte cible que nous pourrons décider et choisir.

D.9. Question	*Pensez-vous que le contenu de cette formation doive être :*
Réponse	**Théorique :** 3%
	Pratique : 0%
	Les deux : 97%

Nous voulions connaître l'avis des étudiants sur la problématique théorie-pratique dans la formation des enseignants en général, et des enseignants de langues en particulier.

Les résultats sont éclatants : 97% des étudiants trouvent que la formation des enseignants de FLE doit être à la fois théorique et pratique. Ces étudiants ont donc pleinement conscience de l'importance du côté théorique dans la formation des enseignants et de la nécessité d'accompagner cette théorique, par la pratique.

En effet, les étudiants questionnés ont déjà mentionné le fait que le département de français de Taëz ne proposait pas de stages pratiques au sein des quatre années de licence, une pratique importante dans la formation des enseignants.

D.10. Question	*Quel contenu proposez-vous pour cette formation ?*
Réponse	**Répondues :** 88%
	Non répondues : 12%

Par cette question, nous voulions déterminer ce dont les futurs enseignants estiment avoir besoin en matière de contenu.

Il est à noter que ces propositions ont été données de manière indicative et générale, car les étudiants n'ont pas vraiment le savoir, ni l'expérience leur permettant de juger ce qui est utile et inutile, nécessaire ou superflu.

Nous citerons ci-dessous certaines de leurs propositions :

- La didactique des langues ;
- La linguistique ;
- L'expression et la compréhension orale et la grammaire ;
- Les sciences de l'éducation ;
- La psychologie de l'apprentissage ;
- Tout ce qui peut aider le professeur à enseigner et à gérer la classe.

D.11. Question	*Que pensez-vous de la technique de formation des enseignants qui utilise la vidéoscopie et le « feedback » ?*
Réponse	**Intéressant :** 97%
	Inutile : 0%
	Je ne sais pas : 3%

Nous avons posé cette question sur la technique de « vidéoscopie » parce que nous avons l'intention de l'adopter dans notre programme de formation que nous proposerons.

Nous estimons que cette technique du « micro-enseignement », jamais utilisée au Yémen, peut permettre de former autrement les enseignants car cette pratique sera suivie d'une séance de « feedback ».

Cette « formation à l'observation » (Altet et Britten, 1983 : 206), est un entraînement pratique à la conduite de la classe sur un mode progressif et simplifié centré sur l'action de celui qui apprend, comme nous le verrons ultérieurement.

Avant d'administrer le questionnaire aux étudiants, nous avons abordé avec eux la question du « micro-enseignement » et de la technique de la vidéoscopie de sorte qu'ils sachent exactement de quoi il s'agit et qu'ils soient sensibilisés à cette forme de formation des enseignants.

Les réponses des enquêtés sur l'utilité de cette technique étaient majoritairement positives. 97% l'ont trouvée intéressante. Toutefois, nous doutons d'avoir face à nous, des esprits aussi positifs et ouverts, une fois que nous serons sur le terrain, pour présenter notre projet.

En effet, comme nous l'avons déjà souligné, la société yéménite est très conservatrice, surtout quand il s'agit des femmes. Le fait de filmer des étudiantes pourrait causer des gênes chez les étudiantes elles-mêmes ainsi que chez leurs familles, de peur d'une mauvaise exploitation des séances filmées. Il faudrait donc les convaincre du fait que ces vidéos n'auront pour objectif que d'être exploités, étudiés et analysés en classe.

D.12. Question	*Dans vos mots, que signifient les notions « compétence » et « compétence professionnelle » ?*
Réponse	**71% :** différencient les deux notions
	29% : les deux notions sont la même chose

Dans cette dernière question, notre objectif était, d'une part, de connaître les connaissances didactiques des étudiants, et d'autre part, de connaître leurs représentations concernant ces deux notions.

Un premier point positif était que 71% des étudiants différencient, au moins implicitement, les deux notions. Ils relient la compétence professionnelle au champ du travail :

> « Compétence : c'est être qualifié à faire quelque chose.

Compétence professionnelle : c'est être formé dans une espace du travail » (É-7)[1].

Comme nous le voyons, bien que capables de distinguer les deux notions, ces étudiants n'arrivent pas à en donner des définitions claires et pertinentes. En outre, 29% estiment que la « compétence » et la « compétence professionnelle » désignent la même chose : « *c'est la même chose* » (É-8)[2].

Nous donnerons ci-dessous une synthèse des réponses les plus pertinentes que nous avons obtenues :

- La compétence est une capacité langagière, la compétence professionnelle est liée à l'environnement (société) ;
- La compétence est générale, la compétence professionnelle est spéciale et correspond à un métier ;
- La compétence est la faculté de faire quelque chose, la compétence professionnelle est le style (la manière) ;
- La compétence est le savoir, la compétence professionnelle est le savoir-être et le savoir-faire ;
- La compétence est le fait de pouvoir parler la langue, la compétence professionnelle est le fait de pouvoir l'enseigner.

D'après ces définitions, il nous semble que les étudiants savent qu'il existe une différence entre les deux notions, mais ils n'arrivent pas à la reformuler d'une manière claire et pertinente en raison soit d'une faiblesse de niveau linguistique, soit d'une connaissance linguistique et didactique faible.

Dans la partie suivante, nous analyserons notre deuxième corpus, à savoir le questionnaire que nous avons administré aux enseignants de français exerçant dans les écoles secondaires à Taëz.

[1] Voir annexe p.138.

[2] Voir annexe p.141.

7.4.2. Questionnaire des enseignants de français

A. Généralité :

Cette catégorie thématique est portée sur le profil général de cet échantillon de l'enquête. Il s'agit des informations générales concernant l'âge, le sexe…

	Questionnaire-enseignants
Nombre	16
Âge	25 - 37
Sexe	Femmes : 12 Hommes : 4
N de questions	54

Tableau 18 : Profil général des enseignants enquêtés

D'après le tableau ci-dessous, il s'agit, en tout, de seize enseignants de français. Ces enseignants sont titulaires et nommés officiellement dans certains lycées à Taëz par le Ministère du Service Civil yéménite.

Ayant une tranche d'âge allant de 25 à 37 ans, ces enseignants, majoritairement des femmes, sont tous de nationalité yéménite et parlent l'arabe yéménite en tant que langue première.

Quant aux langues étrangères parlées, 63% d'entre eux parlent le français et l'anglais. 19% parlent seulement le français et 6%, il s'agit d'une personne, parle le français, l'anglais, l'allemand et un peu l'italien.

Nous avons déjà signalé que l'anglais est la première langue étrangère enseignée à titre obligatoire dans les écoles. Pourtant, un nombre important de yéménites parlent mal l'anglais, faute de pratiquer cette langue et d'être en contact direct avec les anglophones.

B. Parcours professionnel :

Ce thème correspond au parcours professionnel des enseignants, à savoir : leur formation, leurs expériences, leur choix du métier…

B.1. Question	*Pourquoi avez-vous choisi d'exercer la profession d'enseignant de FLE ?*
Réponse	**62% :** Hasard, le seul métier où on peut utiliser le français **38% :** Amour et/ou plaisir

Être professeur s'effectue de deux manières : de manière formelle (formation, certification, etc.) ou par hasard (par accident ou lorsque l'on est proposé à un poste).

62% des enseignants enquêtés n'ont pas choisi le métier d'enseignant de français par « amour » et/ou par « motivation ». Ils l'ont choisi par hasard (recommandé par un ami, parce que c'était le seul poste trouvé à l'époque, voire le seul poste dans lequel on se sert du français).

Les autres personnes interrogées sont motivées par ce métier : elles aiment le français en tant que langue étrangère et l'enseignement en tant que métier.

Mais, avec le temps, même ces enseignants ont perdu leur motivation et leur enthousiasme à cause des conditions difficiles dans lesquelles ils sont obligés de travailler. Nous en discuterons en détail dans l'analyse des observations des classes de français que nous avons effectuées.

B.2. Question	*Dans quel établissement enseignez-vous ?*
Établissement	**Public :** 88% dans 6 écoles publiques **Privé :** 12% dans 2 écoles privées
Statut	**Obligatoire :** 2 écoles **Optionnel :** 5 écoles **Entre les deux :** 1 école

Il est à noter que les écoles privées introduisent de plus en plus le français dans leurs programmes et que certains enseignants enseignent à la fois dans des écoles publiques et privées.

Quant au statut du français, il est optionnel dans trois des quatre écoles enquêtées. L'adjectif optionnel signifie ici que les élèves ne sont pas obligés d'assister aux classes de français ni de passer l'examen final parce que les notes du français n'apparaissent pas sur le relevé de notes semestriel.

Deux écoles seulement considèrent le français comme une matière principale et obligatoire dont la réussite est nécessaire pour valider l'année.

Une école oblige ses élèves à assister aux classes de français, bien que les notes des examens semestriels ne comptent pas.

D'après ces analyses, il est clair que le statut du français dans les écoles secondaires yéménites n'est ni stable ni clair. Ce sont parfois les directions scolaires qui décident quelle place et quel statut donner au français. Beaucoup d'entre elles organisent les emplois du temps au détriment du français (peu de classes par semaine, cours en fin de journée…).

De telles conditions influencent négativement à la fois les enseignants et les élèves de sorte que le français apparaît comme une matière en trop, inutile, qu'il faudrait enlever.

C'est pourquoi notre travail ne se limitera pas aux aspects didactiques ni à l'ingénierie de la formation. Il faudra aussi réaliser un travail administratif très important afin d'essayer de légitimer l'existence du français dans les écoles secondaires yéménites.

B.3. Question	*Depuis combien de temps enseignez-vous le FLE ?*
Réponse	De 2 à 15 ans.

Les enseignants de français dans les écoles secondaires de Taëz ont des expériences d'enseignement du français très variées. Certains sont novices, avec un exercice du métier de deux ans. Tandis que d'autres enseignent le français depuis des années. Il est à noter que neuf enseignants sur les seize enquêtés ont une expérience d'enseignement du français de plus de huit ans.

L'autoformation était presque le seul moyen de formation dont disposaient ces enseignants. Avec les années de pratique, ils ont pu comprendre le contexte scolaire, leurs difficultés, les élèves et les pratiques enseignantes. Beaucoup d'entre eux ont observé leurs anciens collègues dans leur classe et les ont imités.

B.4. Question	*A quels niveaux enseignez-vous le FLE ?*
Réponse	**1ère secondaire :** 32 %
	1ère et 2ème secondaire : 56 %
	1ère, 2ème et 3ème secondaire : 6 %
	Primaire : 6 %

Dans les écoles secondaires publiques, le français est seulement introduit dans la section littéraire mais il ne l'est pas dans la section scientifique. Nous ne comprenons pas vraiment

les raisons de cette décision ministérielle, mais nous pouvons estimons que ce choix est en lien avec des questions de priorité et d'importance.

En effet, au Yémen, on accorde plus d'importance à la section scientifique au niveau du secondaire car les diplômés, après avoir passé leur Bac, peuvent intégrer des facultés de prestige comme la faculté de médecine ou celle d'ingénierie. Le ministère a donc estimé qu'il n'était pas nécessaire d'alourdir le programme du bac scientifique avec une matière en plus, en l'occurrence le français. C'est pourquoi le français a été introduit exclusivement dans le programme du baccalauréat littéraire.

Par ailleurs, presque la moitié des enseignants sont chargés de l'enseignement du français à deux niveaux scolaires (1ère et 2ème année). En effet, la méthode de français adoptée dans les écoles secondaires (la méthode Orange) est divisée en deux niveaux. Or, la majorité des enseignants n'utilisent pas le niveau 2 de méthode pour la 2ème année secondaire, du fait que les élèves n'ont pas un niveau suffisant.

En outre, il y a toujours de nouveaux élèves qui viennent d'autres écoles et qui n'ont jamais appris le français. Les enseignants sont donc obligés de recommencer le niveau1 de la méthode chaque année et pour tous les niveaux.

B.5. Question	*Quel est le nombre d'élèves par classe ?*
Réponse	**>50 :** 50 %
	20-50 : 44 %
	<20 : 6 %

Les classes surchargées au Yémen sont l'un des problèmes majeurs que rencontrent les enseignants en général, mais aussi et surtout les enseignants des langues.

La moitié des enseignants de français enseigne dans des classes comprenant plus de 50 élèves (80 dans certaines écoles), dans des salles petites et mal équipées. Il est parfois trop difficile de diviser les élèves pour travailler en groupe ou bien de vérifier la compétence orale, par exemple, de tous les élèves.

B.6. Question	*Les élèves auxquels vous enseignez ont-ils :*
Réponse	**Niveau de langue :** similaire 38 % différent 19 %
	Âge : même âge 50 % différent 25 %

Dans cette question, nous avons demandé aux enseignants le niveau de langue et l'âge de leurs élèves. 38 % des enseignants affirment que leurs élèves ont un niveau de langue identique contre 19 % qui estiment que leurs élèves ont un niveau en français très différent.

Dans la même question, nous leur avons demandé l'âge de leurs élèves. 50 % des enseignants ont souligné que leurs élèves avaient le même âge mais 25 % ont déclaré que leurs élèves étaient de tranche d'âge différente.

Il est à noter que 43 % des enseignants n'ont pas répondu à la première partie de la question, concernant le niveau des élèves en langue. Nous faisons l'hypothèse qu'un grand nombre d'enseignants ne connaissent pas le niveau linguistique de leurs élèves et qu'ils ne savent pas comment les évaluer.

B.7. Question	*Exercez-vous d'autres emplois parallèlement à celui d'enseignant de FLE ?*
Réponse	**Oui :** 31 %
	Non : 63 %

Comment nous l'avons déjà souligné, les salaires au Yémen sont bas par rapport à ceux des pays arabes voisins (la moyenne des salaires est de 150$/mois). Beaucoup de salariés, surtout ceux ayant des familles, sont donc obligés de trouver un deuxième travail afin d'augmenter leurs revenus mensuels.

Les enseignants ne sont pas exclus de ce phénomène car eux aussi ont des difficultés pour survivre avec 200$[1] par mois. Ainsi, 31 % des enseignants enquêtés travaillent, en supplément de leur travail principal d'enseignant de français, comme traducteurs, enseignants dans des écoles privées, mais aussi dans le domaine de commerce, etc.

C. Formation initiale :

Dans cette catégorie, les questions sont portées sur la formation initiale des enseignants enquêtés, le programme de licence, leurs attentes.

C.1. Question **C.2. Question**	*Quel est le diplôme qui vous a donné l'accès à ce métier d'enseignant de FLE ?* *De quel établissement vous l'avez eu ?*

[1] Le salaire d'un enseignant débutant.

Réponse	**Licence de français :** 100 %
	Autres : 0 %

Les enseignants enquêtés sont tous titulaires d'une licence de langue et de littérature française. 94 % sont diplômés du Département de français de Taëz, à la Faculté des Lettres et 6 % (il s'agit d'un seul enseignant) est diplômé du Département de français de Sanaa, à la Faculté des Lettres. Précisons à ce sujet que les programmes d'enseignement du français sont carrément identiques dans les deux départements.

Cela indique que tous les enseignants ont reçu la même formation et ont suivi le même programme.

C.3. Question	*Pourquoi avez-vous choisi cette formation ?*
Réponse	56% : Amour, désir et/ou curiosité 19% : Raisons professionnelles 25% : Pas de raison ou absence de réponse

L'apprentissage d'une langue étrangère, tout comme la connaissance de la littérature et de la culture d'un autre pays, ne sont pas uniquement motivés par des raisons d'ordre économique, politique ou social. En effet, d'autres raisons peuvent présider au suivi d'un cursus en langue étrangère, comme le désir interne et l'amour de la connaissance échangée entre les cultures, les valeurs morales et spirituelles communes.

La question que nous avons posée a eu pour but de montrer si les enseignants étaient motivés ou pas par leur métier. 56% d'entre eux ont choisi d'apprendre le français par amour et/ou curiosité d'apprendre une langue nouvelle. Cette catégorie est, selon nous, normalement la plus motivée dans l'apprentissage.

19% seulement des enseignants enquêtés ont choisi d'apprendre le français pour des raisons professionnelles (être enseignant de français, travailler dans une entreprise française…). Le reste des enseignants n'ont pas répondu à la question.

Précisons qu'il est impossible de savoir si cette absence de réponse peut se traduire par le fait que les enquêtés ne savent pas pourquoi ils ont appris le français à l'université ou bien parce qu'ils ne voulaient pas expliquer quelles avaient été leurs raisons réelles.

C.4. Question	*Êtes-vous satisfait de votre niveau de français ?*
Orale	**Très satisfait :** 12% **Satisfait :** 63% **Pas satisfait :** 25%
Écrit	**Très satisfait :** 12% **Satisfait :** 69% **Pas satisfait :** 13%

D'après le tableau ci-dessus, plus que 60% des enseignants enquêtés sont satisfaits de leur niveau de langue à l'oral comme à l'écrit.

Pourtant, 25% des enseignants ne sont pas satisfaits de leur niveau du français à l'oral et 13% à l'écrit, ce qui montre qu'il existe un problème quelque part.

La raison principale de cette insatisfaction est, d'après les enseignants, l'absence de pratique avec les francophones. Le manque de stages de remise à niveau en langue peut également expliquer cette faiblesse linguistique ressentie.

Il est à noter que l'un des enseignants enquêtés a souligné qu'il avait besoin d'apprendre comment s'évaluer en langue : « *Il faut chercher des moyens qui nous aident pour évaluer notre niveau* » (P-6)[1].

Cette pensée est certainement partagée par un grand nombre d'enseignants de français car ces derniers n'ont jamais reçu de formation concernant l'évaluation des acquis de leurs élèves, et de leur propre connaissance de la langue. Ils n'ont, pour dire les choses autrement, pas appris à s'auto-évaluer.

C.5. Question	*Pensez-vous que la formation que vous avez reçue vous a bien préparés à votre métier d'enseignant de FLE ?*
Réponse	**Oui :** 44 %
	Non : 56%

À ce sujet, rappelons que le recueil d'informations porte sur des « représentations » lorsqu'il vise à recueillir des opinions, des façons de percevoir les choses ou des comportements, pour préciser la signification donnée à un terme ou à un acte, ou attribuer une cause à ces derniers.

Dans ce fait, De Ketele et Roegiers (2009) considèrent deux types de perception :

[1] Voir annexe p.44.

- Perception actuelle : ce que X pense de lui-même ou de l'autre ;
- Perception idéale : ce que X souhaite/voudrait être, ou ce que X voudrait qu'il ou que l'autre soit.

Dans cette question, 56% des enseignants enquêtés trouvent que la formation qu'ils ont reçue au sein du département de français de Taëz ne les a pas préparés à l'exercice du métier d'enseignant de français. La raison principale invoquée, est le fait que le département de français ne fournit pas de formation en didactique susceptible de préparer des enseignants de français.

En effet, d'après le descriptif du programme du français dispensé au département de français de Taëz que nous avions déjà analysé (Moftah, *op.cit.*, 2009 : 70), nous avons trouvé que le programme était orienté davantage vers l'apprentissage de la langue français, de la littérature et de la civilisation. C'est un programme général de langue et de culture et non pas un programme spécialisé en linguistique et en didactique des langues.

Or, le pourcentage de « Oui » obtenu à cette question, est relativement élevé ce qui n'a rien d'étonnant. Au vu de ce résultat, nous faisons l'hypothèse que les enseignants pensent que l'enseignement du français dans les écoles secondaires ne nécessite pas de grandes compétences ni de grandes connaissances. Enseigner le français au niveau secondaire, c'est enseigner du lexique, de la grammaire et de la phonétique et le programme du département de français de Taëz peut répondre à ces objectifs.

C.6. Question	*À votre avis, quel est l'objectif en termes de formation du Département de français de Taëz ?*
Réponse	**19% :** Former des enseignants de FLE
	75% : Formation littéraire et culturelle.

Les résultats obtenus à cette question montrent une situation d'instabilité, d'incertitude au niveau des réponses des enseignants. 75% des enseignants enquêtés trouvent que la formation dispensée par le département de français de Taëz est une formation littéraire de langue, culture, civilisation françaises. Dans la question précédente, une grande partie des enseignants avaient pourtant déclaré que cette même formation les avait bien préparés au métier d'enseignant de français.

En réalité, les enseignants, tout comme les étudiants, ignorent ce qu'est une formation spécialisée en didactique des langues, destinée aux enseignants de FLE. Le département de français de Taëz ne dispose non plus d'une politique et d'objectifs pédagogiques bien clairs, ce qui peut être une source de confusion et de contradiction.

Ce que nous pouvons assurer à ce stade, c'est que le département de français de Taëz ne peut pas former des enseignants de FLE professionnels, faute de formation appropriée.

C.7. Question	*Souhaitez-vous que le programme de Département de français de Taëz soit modifié ?*
Réponse	**Oui :** 63%
	Non : 31%

Encore un résultat paradoxal avec celui obtenu en C5. 63% des enseignants souhaitent que le programme de français soit changé parce que :

- Il est ennuyeux ;
- Il ne répond pas aux besoins des enseignants ;
- Ses objectifs ne sont pas en adéquation avec le marché du travail.

D. Formation continue :

Ce sous-thème regroupe les questions abordant le sujet de la formation continue des enseignants enquêtés, leurs intérêts, leurs projets, leurs stratégies d'autoformation, etc.

D.1. Question	*Est-ce que vous souhaitez continuer votre formation du FLE ?*
Réponse	**Oui :** 69%
	Non : 25%

Il est intéressant de voir que la majorité des enseignants souhaitent continuer leur formation continue. Cette motivation, comme celle des étudiants de licence (futurs enseignants) (cf. *supra* : 219), nous permet de penser que le dispositif de formation que nous allons présenter, devrait recevoir de bonnes réactions de la part des enseignants mais aussi des futurs enseignants ainsi que les responsables.

D.2. Question	*Comment gérez-vous votre propre autoformation ?*
Réponse	**63% :** Réflexion aux pratiques et observation des collègues **25% :** Auto-évaluation par rapport aux résultats des élèves et le suivi de l'actualité en

	FLE **12% :** Pas de réponse

Nous avons déjà souligné que les enseignants de français dans les écoles secondaires yéménites, devaient principalement compter sur eux-mêmes concernant leur formation à l'enseignement du français.

63% d'entre eux comptaient sur l'observation directe en classe de leurs anciens collègues, et sur la réflexion qu'ils mènent à titre individuel, sur leurs propres pratiques d'enseignement.

Ces outils de formation sont les plus disponibles et les plus efficaces parmi les autres outils de formation à l'enseignement en général.

Les autres utilisent les résultats de leurs élèves comme indicateur de leur compétence et de leur niveau de formation. À noter enfin que très peu d'entre eux suivent l'actualité dans le domaine du FLE, en raison du manque de moyens (absence des ouvrages et périodiques récents, d'ordinateurs, de connexion Internet).

D.3. Question	*Combien de fois par an vous accueillez l'inspecteur de français dans votre classe ?*
Réponse	**0 – 1 :** 6%
	1 – 3 : 75% **4 – 6 :** 13%

Dans chaque ville où l'on a introduit le français dans les programmes des lycées, on a nommé un inspecteur officiel attaché au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. Ces inspecteurs sont des anciens diplômés des départements de français des universités yéménites. Il est à noter qu'aucun inspecteur n'a été formé ni à l'enseignement du français ni à l'inspection.

L'inspecteur de Taëz est un jeune homme diplômé du département de français de Taëz. Un homme très motivé, compréhensif, coopératif avec tout le monde dans son champ du travail, mais sans formation spécialisée. Au fil des ans, il a pu comprendre le système scolaire des écoles secondaires de Taëz et il connaît très bien la situation de l'enseignement/apprentissage du français ainsi que les conditions de travail.

À Taëz, l'inspecteur visite les écoles entre une à quatre fois par an. Nous ne connaissons pas la stratégie que cet inspecteur suit pour choisir les écoles à visiter ou pour évaluer les enseignants. Après les visites et les évaluations des enseignants, l'inspecteur doit écrire un rapport relatif à chaque enseignant ainsi qu'un autre concernant la situation de l'enseignement du français en général. Ces deux documents étant, par la suite, transmis au Bureau de l'Éducation et de l'Enseignement de la ville de Taëz.

D.4. Question	*Amène-t-il une conversation/entretien concernant la séance observée avec vous ?*
Réponse	**Oui :** 69%
	Non : Pas de réponse

Après les visites de l'inspecteur des écoles, 69% des enseignants enquêtés disent que celui-ci leur a parlé et leur a fait des remarques et parfois, leur a donné des conseils concernant leurs pratiques enseignantes. 31% des enseignants n'ont pas du tout répondu à la question ni même par « Non ». Nous ne pouvons pas expliquer cette absence de réponse.

Il est à noter que l'inspecteur est un ancien camarade et ami de certain nombre des enseignants que nous avons enquêtés. Le rapport de la hiérarchie et la question de peur et d'inquiétude sont donc des éléments moins stressants, pour certains enseignants, durant la présence de l'inspecteur en classe.

D.5. Question	*Avez-vous séjourné en France ?*
Réponse	**Oui :** 19%
	Non : 75%

L'une des causes de la faiblesse du niveau du français chez les apprenants yéménites (étudiants et/ou enseignants) pourrait être la difficulté d'effectuer des séjours linguistiques en France. Pourtant, ces séjours sont nécessaires pour la maîtrise non seulement de la langue apprise, mais aussi de sa culture.

La coopération linguistique franco-yéménite est relativement modeste par rapport aux pays voisins comme l'Arabie Saoudite par exemple. Le Yémen étant un pays pauvre, il ne peut pas financer des séjours annuels en France pour les enseignants de français. La France, quant à elle, essaie de faire des économies ; elle restreint de plus en plus ses budgets destinés aux activités linguistiques et culturelles à l'étranger, surtout dans les pays dont elle tire le moins d'intérêts.

Les stages d'été et les séjours linguistiques sont aujourd'hui réservés uniquement aux assistants (un à trois assistants de chaque département de français).

D.6. Question	*Avez-vous séjourné en autre pays francophone que la France ?*
Réponse	**Oui :** 13%
	Non : 81%

Les résultats concernant les séjours linguistiques en France se retrouvent dans la question portant sur les séjours dans d'autres pays francophones. Seulement deux enseignants ont passé quelques temps en Égypte et ce n'était pas pour des raisons professionnelles, en précisant que les échanges y sont faits en arabe égyptien.

D.7. Question	*Avez-vous suivi des formations pour professeurs de FLE ?*
Réponse	**Oui :** 63%
	Non : 37%

Concernant la formation professionnelle, un peu plus de la moitié des enseignants enquêtés ont fait un ou deux stages de professeurs, et un seul enseignant l'a effectué en France.

Le reste des enseignants ayant fait des stages, les ont effectués au Yémen avec l'intervention des formateurs français sur une durée d'une à deux semaines.

Comme nous l'avons déjà souligné, les contenus des stages étaient purement théoriques et très loin du contexte yéménite.

D.8. Question	*Comment évaluez-vous ce(s) stage(s) ?*
Réponse	**Très satisfait :** 0
	Satisfait : 70%
	Pas satisfait : 30%

Dans cette question portée sur le degré de la satisfaction des enseignants ayant fait des stages de professeur, 70% des enseignants expriment leur satisfaction. Ceux-ci estiment avoir appris de nouveaux outils didactiques, de nouvelles techniques et que ces stages les ont aidés à revoir leurs pratiques en classe.

Les 30% qui ne sont pas satisfaits, reviennent sur les raisons de leurs mécontentement et expliquent que les stages étaient trop courts et très théoriques et qu'ils ne correspondaient pas au contexte yéménite.

D.9. Question	*Que pensez-vous d'un programme de formation des enseignants de FLE au Yémen ?*
Réponse	**Pourquoi pas :** 13%
	Très utiles : 50%
	Ça ne m'intéresse pas : 37%

Comme c'est le cas avec les étudiants de 4ème année, interrogés sur la pertinence de suivre une formation à l'enseignement, les résultats obtenus auprès de professeurs sont à la fois positifs et encourageants.

La majorité d'entre eux sont prêts à suivre une formation au Yémen portant sur l'enseignement du FLE en école secondaire. Cela nous oblige à prendre au sérieux les désirs de ces étudiants et de ces enseignants, mais aussi à tenter de convaincre les responsables qui pourraient donner forme à une telle formation.

D.10. Question	*Quels seraient vos besoins quant à cette formation ?*
Réponse	**50% :** - Savoir comment comprendre les élèves - Apprendre de nouvelles stratégies - Enrichir le bagage d'activités **44% :** La majorité des choix

Dans une tentative de savoir ce dont les enseignants estimaient avoir besoin, sur un plan académique, didactique et professionnel, nous leur avons posé une question à choix multiples : « Quels seraient vos besoins au niveau de cette formation ? »…

50% d'entre eux estiment avoir besoin de comprendre leurs élèves. Ils ont également besoin d'apprendre de nouvelles techniques d'enseignement et d'enrichir leur bagage d'activités. Le reste des enseignants a choisi presque la majorité des choix donnés.

Précisons pour expliquer ces résultats, que la formation par laquelle ces enseignants sont passés à l'université, ne leur a pas donné d'outils ni de connaissances susceptibles de leur permettre de construire leurs propres outils didactiques. En outre, l'absence de formation pratique ne leur a pas permis d'acquérir la moindre compétence pratique.

Ils ont donc besoin de tout ce qui pourrait leur donner la possibilité de pratiquer aisément leur métier et de surmonter les obstacles éventuels.

D.11. Question	*Participerez-vous à cette formation ?*
Réponse	**Oui :** 63%
	Non : 25%

Comme nous le voyons, le désir de participation à un éventuel programme de formation est très important. 63% des enseignants enquêtés sont prêts à participer à cette formation destinée aux enseignants de FLE.

Cela montre que les enseignants ont toujours un grand désir de s'améliorer, de s'auto-évaluer et de s'auto-corriger. Ils ont envie d'acquérir de nouvelles techniques afin, d'une part, d'améliorer leur enseignement, et d'autre part, de motiver leurs élèves. Ils essaient de saisir n'importe quelle occasion susceptible de leur aider à acquérir de nouvelles compétences professionnelles.

D.12. Question	*Pensez-vous que le contenu de cette formation doit être :*
Réponse	**Tout théorique :** 6%
	Tout pratique : 13%
	Les deux : 69%

Bien évidemment, les réponses à cette question sont en faveur de la combinaison des deux types de formation. La théorie dans la formation est importante afin d'acquérir le savoir minimal dans le domaine de l'enseignement du FLE. Cette partie doit être complétée par une autre de nature pratique. Car c'est sur le terrain que les enseignants examinent les théories qu'ils ont apprises, les vérifient ou les rejettent. Les enseignants enquêtés sont donc conscients de l'importance de la pratique dans leur formation.

D.13. Question	*Quel contenu proposez-vous pour cette formation ?*
	Répondue : 44% **Non répondue :** 56%

Dans cette question, nous voulions connaître les préférences des enseignants en matière de formation. Il est à souligner que 56% des enseignants n'y ont pas répondu. Cela peut être interprété de deux manières : soit les enseignants ne savent pas quel contenu ils souhaiteraient trouver dans cette formation, soit il est aussi possible que certains n'aient pas été intéressés par cette question ouverte, exigeant un temps de réflexion, ou qu'ils n'aient pas eu le temps d'y répondre.

En revanche, ceux qui ont répondu ont proposé des contenus généraux comme :

- Tout ce dont l'enseignant de FLE aurait besoin ;

- Tout ce qui a été proposé dans la question D.10 ;
- Ils demandent une formation sur la méthode Orange, utilisée dans les classes secondaires.

D.14. Question	*Que pensez-vous de la technique de formation des enseignants qui utilise la vidéoscopie et le « feedback » ?*
Réponse	**Intéressant :** 76%
	Inutile : 12%
	Je ne sais pas : 12%

Dans cette question portant sur l'usage de la technique de formation par la « vidéoscopie », nous n'avons pas eu l'occasion de définir ce dont il s'agissait, comme nous l'avions fait avec les étudiants de 4ème année. Cela s'explique par le fait que nous n'avons pas vu en personne les enseignants interrogés (les questionnaires ayant été déposés chez un de leurs collègues). Par conséquent, nous ne pouvons pas nous fonder totalement sur les réponses obtenues parce que nous ne sont pas certaine de leur validité.

Toutefois, 12% seulement des enseignants enquêtés ont répondu par « Je ne sais pas » ou « je ne connais pas cette technique ».

En supposant que les 76% ayant répondu « Intéressant » connaissent réellement cette technique, cela nous pousserait à l'intégrer en tant qu'outil principal de la formation des enseignants de FLE.

Concernant les 12% qui trouvent que cette technique « inutile », nous ne savons pas sur quel argument ces personnes se sont fondées pour la juger inutile. Il n'était pas du tout facile de vérifier ces réponses étant donné que les questionnaires étaient anonymes et qu'en outre, compte tenu de la situation très dangereuse du pays au moment où a été effectuée notre enquête, tout était bloqué, y compris les écoles et les universités.

D.15. Question	*Pensez-vous que vous auriez besoin de remise à niveau en français ?*
Réponse	**Oui :** 81%
	Non : --

Une remise à niveau en langue étrangère est nécessaire pour ceux qui ne sont pas exposés à la langue, et par conséquent, ils ne la pratiquent pas souvent.

Au vu des écrits émanant des enseignants enquêtés et à écouter leurs paroles, il nous semble qu'ils ont des difficultés langagières à l'oral comme à l'écrit. Par absence de pratique effective de la langue[1], les enseignants l'oublient et perdent leur compétence communicative. Les enseignants sont conscients de ce problème et souhaitent, de ce fait, réactualiser et enrichir leur français.

E. Compétences et pratiques d'enseignement du FLE :

Sous ce dernier thème, nous aborderons les questions touchant aux compétences professionnelles et aux pratiques enseignantes des enseignants dans leurs classes.

E.1. Question	*Éprouvez-vous des difficultés pendant vos pratiques d'enseignement ?*
Réponse	**Oui :** 100%
	Non : 0%

Cette réponse affirmative massive à la question portant sur l'existence de difficultés au niveau de l'enseignement du français dans les écoles secondaires, indique qu'il existe un problème global touchant tous les enseignants, quelle que soit l'école secondaire dans laquelle ils exercent.

Les difficultés rencontrées par 62% des enseignants enquêtés, varient entre classes surchargées, faible niveau des élèves, manque de salles équipées et mauvaises conditions du travail.

Ainsi, en plus des problèmes didactiques (absence de formation spécialisée en didactique des langues), il existe des problèmes spatio-temporels et matériels.

Ces difficultés et obstacles influencent, directement ou indirectement, et de manière négative, la performance des enseignants ainsi que des élèves. Ce qui, au final, entraîne : la démotivation, l'indifférence, l'incertitude, le blocage…

E.2. Question	Quelle est la méthode de français que vous enseignez ?
Réponse	**81% :** la Méthode Orange

[1] Certains enseignants parlent en français dans leurs classes, mais ils utilisent une langue très basique en répétant sans cesse les mêmes phrases, voire les mêmes mots : « silence, écrivez, plus fort, ça va, c'est correct… ».

	13% : autres

La majorité des enseignants utilisent la méthode *Orange* pour enseigner le français à des jeunes adolescents. Cette méthode audio-visuelle élaborée par Reboullet, A., Malandain J.-L. et Verdol, a été éditée en 1978 à Paris par Hachette. Par la suite, elle a été imposée par Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement (choix de méthode proposé par l'Ambassade de France).

En effet, un accord a été signé entre l'Ambassade de France et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement engageant le ministère yéménite à imprimer et à distribuer cette méthode dans les écoles secondaires.

Côté français, l'engagement a été pris d'équiper les écoles secondaires choisies pour enseigner le français avec le matériel adéquat. Le ministère yéménite a respecté sa partie de l'accord ; il a imprimé la méthode et l'a ensuite distribuée dans les écoles.

Mais durant ces quatre dernières années, le ministère n'a plus porté le même intérêt à l'enseignement du français et, du coup, il a cessé de distribuer les livres malgré les revendications faites par les enseignants et les directeurs d'écoles. Beaucoup de lycées ne reçoivent donc plus les livres et, par conséquent, les élèves sont obligés de se partager le livre à deux ou bien à trois.

Ainsi, c'est une méthode ancienne et peu adaptée à des élèves de cet âge qui est encore pratiquée, alors que depuis 1978, les méthodes pour adolescents ont beaucoup évolué. La méthode *Orange* n'est plus pertinente et il existe une grande rupture entre elle et notre temps.

Par ailleurs, si les Français ont respecté leurs engagements en équipant les lycées en magnétophones, en télévisions, en vidéos et en affiches pédagogiques, en revanche, ils n'ont pas donné les cassettes vidéos, ni les CDs ni les DVD nécessaires à l'enseignement de la méthode *Orange* :

> « On a demandé à l'ambassade de nous donner la cassette, et on nous a dit que cette méthode n'existe plus en France et même Hachette, la maison de l'édition, ne l'édite plus. » (Inspecteur du français de Taëz, 2009)[1].

[1] Entretien avec l'inspecteur du français à Taëz, mars 2009, annexe p.266.

De plus, et au fil des années, beaucoup d'appareils sont tombés en panne et d'autres ont disparu. Les Français refusent de rééquiper ces écoles en matériels tandis que, côté yéménite, on insiste sur le fait que c'est la France qui doit procéder au changement des outils pédagogiques. Cette situation problématique perturbe à la fois le travail des enseignants et celui des élèves.

À noter enfin que les 13% des enseignants n'utilisant pas cette méthode, utilisent soit d'autres méthodes qu'ils ont choisies eux-mêmes, soit des fiches tirées de tout support[1], en essayant de construire leur propre contenu.

E.3. Question	*Est-ce vous qui l'avez choisi ?*
Réponse	**Oui :** 13%
	Non : 81%

Comme nous l'avons déjà souligné, cette méthode était imposée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement yéménite.

E.4. Question	*Est-ce que vous êtes formé pour l'utiliser ?*
Réponse	**Oui :** 19%
	Non : 69%

19% des enseignants enquêtés ont été formés à l'utilisation de cette méthode dont un seul enseignant en France. Le reste a suivi une formation brève sur cette méthode et sur son utilisation mais qui remonte à de longues années.

En revanche, 69% des enseignants utilisent la méthode *Orange* pour la première fois sans n'avoir reçu aucune formation préalable.

À noter que certains enseignants ont essayé de profiter de l'expérience de leurs collègues en leur demandant comment enseigner cette méthode.

E.5. Question	*Quels types d'activités proposez-vous souvent à vos élèves ?*
Réponse	**19% :** Travail en groupe **81% :** Exercices de grammaire, traduction, vocabulaire.

[1] Un certain nombre d'enseignants fréquentent souvent le département de français de la Faculté des Lettres de Taëz afin de consulter les ouvrages, les méthodes de français et les livres d'exercices de grammaire, d'où ils prennent des activités pour leurs cours de français dans les écoles.

Les enseignants suivent majoritairement les activités proposées par la méthode *Orange*. Pourtant, certains proposent d'autres activités de grammaire, de traduction, et/ou de vocabulaire.

Il est à noter que les enseignants n'ont pas la compétence pour construire leurs propres activités ni leurs propres outils didactiques, faute de formation appropriée.

En outre, seulement 19% des enseignants enquêtés proposent des activités de travail en groupe, et nous saurons pourquoi dans la question suivante.

E.6. Question	*Travaillez-vous en groupe ?*
Réponse	**Beaucoup :** 38%
	Rarement : 56%
	Jamais : 6%

Le travail en groupe est l'une des techniques favorables en classe de langue étrangère. Il permet en fait aux élèves de se connaître mieux (eux-mêmes et leurs partenaires), de découvrir leurs forces et leurs faiblesses. Les élèves timides prennent confiance, les plus réticents sont encouragés et les plus compétents partagent volontiers leur savoir-faire.

En effet, ce genre d'activité (le travail en groupe) n'est pas beaucoup pratiqué dans les écoles pour plusieurs raisons :

- Les classes sont trop chargées. L'espace n'est pas suffisant pour diviser les élèves et les faire travailler en groupe ;
- Le cours dure 45 minutes dont les 10 premières minutes sont perdues à essayer de discipliner la classe ;
- Les élèves n'aiment pas travailler en groupe ;
- Certains enseignants ne savent pas comment travailler en groupe, quels objectifs définir et comment les atteindre.

Nous estimons donc nécessaire de former les enseignants et les futurs enseignants à ce genre d'activités leur permettant d'investir de nouvelles dimensions de l'enseignement/apprentissage des langues.

E.7. Question	*Quelles modalités d'évaluation adoptez-vous pour évaluer vos élèves ?*
Réponse	**Test écrit :** 6%
	Test oral : 19%
	Les deux : 63**%**
	Contrôle contenu: 12%

Pour évaluer les élèves, les enseignants enquêtés utilisent à la fois des tests écrits et des tests oraux.

Le test oral est une évaluation formative se poursuivant sur toute l'année scolaire. Il s'agit de poser à chaque cours, des questions sur la leçon de la veille afin de vérifier la compréhension. Il est en fait trop difficile de réaliser une évaluation orale sommative pour les raisons que nous avons déjà évoquées.

L'évaluation écrite est beaucoup plus facile à réaliser. Les enseignants proposent deux tests écrits à chaque semestre (il y a deux semestres par année scolaire).

L'école impose parfois des règles spécifiques et rigoureuses concernant l'évaluation des élèves, ce qui restreint la liberté d'action des enseignants en ce domaine. L'école leur demande notamment de rédiger les exemplaires des examens écrits qui seront donnés aux élèves, au milieu et à la fin de semestre.

La note accordée à l'examen de mi-semestre est sur (30), et celle accordée à l'examen final est sur (70) pour obtenir une note globale de (100). Mais le problème de ce système est qu'il ne donne pas la possibilité aux enseignants de diversifier les modes d'évaluation.

Or, il nous semble important que les enseignants comprennent les différents types d'évaluations, leurs intérêts, leurs fonctions et/ou leurs avantages parce que chaque type est censé mesurer une compétence précise.

En outre, étant donné que les élèves n'apprennent pas tous de la même manière, il vaut mieux varier les types d'évaluation dans le but de les adapter aux objectifs, à la faculté cognitive, aux compétences, aux niveaux et aux moments d'apprentissage des élèves. Cela fait d'ailleurs partie de la formation des enseignants de langues étrangères.

Dans le même ordre d'idées, Tagliante souligne l'intérêt de diversifier les aspects de l'évaluation :

« Réfléchir à d'autres façons d'évaluer, c'est tout d'abord montrer du respect pour chaque individu, à partir de son plus jeune âge, pour ce qu'il est capable d'acquérir, pour les progrès qu'il fait dans son apprentissage. » (2005 : 9)

E.8. Question	*Qu'évaluez-vous exactement ?*
Réponse	**56% :** La prononciation et la grammaire **44% :** N'ont pas répondu

Nous voulions de cette question savoir de façon plus détaillée, ce que les enseignants évaluaient chez leurs élèves. Les réponses étaient un peu décevantes. 44% des enseignants n'ont pas répondu. Quant aux rares qui ont répondu, ils ont indiqué évaluer la prononciation à l'oral et la grammaire à l'écrit.

E.9. Question	*À votre avis, évaluer, c'est :*
Réponse	**50% :** Déterminer le niveau des élèves et mettre une note **19% :** Un moyen guidant les élèves dans leur apprentissage et de s'auto-évaluer **19% :** Tous les choix

Dans cette question, nous voulions savoir ce que représente l'acte d'évaluer pour les enseignants. Les réponses obtenues indiquent que 50% des enseignants estiment qu'évaluer, c'est avant tout mettre une note et déterminer le niveau des élèves.

19% d'entre eux pensent qu'évaluer est un moyen permettant aux élèves de savoir où ils en sont dans leur apprentissage, et/ou un moyen permettant de s'auto-évaluer.

Le reste des enseignants ont choisi la totalité des propositions données :

- Déterminer le niveau des élèves en langue ;
- Mettre une note ;
- Un moyen par lequel les élèves savent où ils en sont dans leur apprentissage ;
- Un moyen permettant à l'enseignant de s'auto-évaluer.

E.10. Question	*À votre avis, quelles sont les difficultés de vos élèves en matière d'apprentissage du français ?*
Réponse	**69% :** Tous les choix **25% :** Beaucoup d'autres matières

En demandant aux enseignants de préciser les problèmes rencontrés par leurs élèves lors leur apprentissage du français, la majorité (69%) ont choisi toutes les propositions données :

- Ils sont démotivés ;
- Ils n'aiment pas apprendre le français ;
- Langue trop difficile pour eux ;
- Ils ne pratiquent pas la langue en classe, ni en dehors de la classe ;
- Ils prononcent mal ;
- Ils ont beaucoup d'autres matières ;
- Méthode de français compliquée et peu intéressante.

Il est à souligner que les responsables scolaires trouvent que le français est une matière qui ne sert qu'à alourdir le programme scolaire.

E.11. Question	*Pouvez-vous construire votre propre méthode de français et l'adapter aux besoins de vos élèves et au contexte socioculturel?*
Réponse	**Oui :** 44%
	Non : 50%

L'objectif de cette question était de savoir si les enseignants estimaient être capables de construire leur propre méthode de français et de l'adapter aux besoins et aux attentes de leurs élèves.

44% d'entre eux pensent être capables de construire leur propre méthode. Ces enseignants affirment avoir, comme objectifs pédagogiques, l'acquisition par leurs élèves d'une compétence orale et écrite relativement bonne.

Certains souhaitent construire une méthode plus claire, plus facile que la méthode en cours (Orange).

Par ailleurs, 50% pensent qu'ils ne peuvent pas construire eux-mêmes leur propre méthode de français, soit parce qu'ils jugent cela très difficile, soit parce qu'ils n'ont pas la compétence ni la connaissance nécessaire pour construire une telle méthode.

Un enseignant a justifié le fait qu'il n'était pas capable de construire sa propre méthode, en disant : « *On ne sait pas comment les Français parlent* » (P-1)[1]. Cet enseignant attribue donc la mise en point d'une méthode de français aux Français en tant que natifs. Cela peut se comprendre étant donné qu'il faut bien connaitre la langue étrangère et la culture, y compris la culture linguistique, afin de pouvoir construire une méthode d'apprentissage de cette langue.

Nous avons surtout eu l'impression que cet enseignant savait très bien quelles compétences et quelles connaissances sont requises pour construire une méthode d'enseignement d'une langue étrangère, mais qu'il avait des difficultés à s'exprimer.

E.12. Question	*Selon vous, quelles sont vos fonctions en tant qu'enseignant de FLE ?*
Réponse	**63% :** Diriger la classe et discipliner les élèves **37% :** Aider les élèves à « apprendre à apprendre »

Cette question portait sur les représentations qu'ont les enseignants, du métier même d'enseignant de langue étrangère et ses fonctions.

Il est intéressant de savoir que 63% des enseignants enquêtés estiment que les fonctions de l'enseignant sont de diriger la classe et de discipliner les élèves. Ces enseignants ont en tête l'image classique et traditionnelle de l'enseignant autoritaire en classe. Le fait d'être sévère et d'avoir du caractère en classe, est, pour eux, très important pour la bonne direction de la classe.

En effet, bien que la communication didactique puisse se définir comme ayant pour but de « vouloir rendre un ou plusieurs des interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents » (Cicurel, 2011 : 21), le trait directionnel ne doit pas, nous semble-t-il, diriger l'acte d'enseignement. Les élèves doivent participent à leur apprentissage dans le sens où l'enseignant ne doit pas être la seule source de l'information.

Dans ce fait, les élèves sont toujours stressés pendant la présence de ce genre d'enseignant. Ils ont peur et hésitent à prendre la parole, de peur de faire des erreurs. Nous connaissons ces sentiments perturbés parce qu'en tant qu'ex-élève, nous avons eu ce genre d'enseignants et avons déjà vécu cette expérience.

[1] Voir annexe p.16.

Seulement 37% des enseignants trouvent que l'une des fonctions des enseignants est d'aider les élèves à « apprendre à apprendre ». Ce type d'enseignants pensent que l'autonomie des apprenants est importante et que les élèves doivent prendre en charge une partie de leur apprentissage de langue étrangère, surtout quand le temps consacré à l'enseignement du français dans une classe comptant de 50 à 80 élèves, n'est pas du tout suffisant (45min/cours, un cours/semaine).

En effet, l'un des objectifs de la formation que nous proposons, est d'aider les enseignants et les futurs enseignants à voir l'enseignement des langues étrangères autrement. Cette vision « différente » du rôle de l'enseignant, mais aussi du rôle des élèves en classe, est fondamentale pour l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au Yémen ; pays adhérant profondément aux traditions et résistant à tout ce qui est nouveau et différent.

Nous avons déjà noté qu'au départ, le Yémen a « hérité » son système éducatif de l'Égypte après la révolution de 1962 contre les Imams. De ce fait, en raison du manque de personnes qualifiées pour construire des programmes adaptés aux Yéménites, l'État avait adopté un système éducatif sans avoir étudié au préalable le contexte yéménite et ses composantes.

Ce n'est qu'à partir des années 1994 que l'on remit en cause tous les programmes scolaires de tous les niveaux et une période de réforme des programmes scolaires a vu le jour, en insistant sur le maintien des traditions et des valeurs culturelles.

Il est donc difficile d'essayer de changer ou de modifier un système éducatif relativement jeune, surtout quand ces changements viennent contre les traditions sociales ou bien qui nécessitent des financements élevés.

E.13. Question	*Utilisez-vous les supports suivants dans vos cours ?*

Cette question portait sur les supports et les équipements utilisés dans les classes de français, au sein des écoles secondaires. Les supports mentionnés étaient :

Supports	**Principalement**	**Parfois**	**Jamais**
Tableau et stylo feutre	100%		
Manuel de français officiel	63%	13%	24%
Manuel de français externe	6%	44%	50%
Documents sonores	19%	31%	50%
Documents visuels	19%	6%	75%
Ordinateur	--	13%	87%

Photocopies	6%	38%	56%
Matériels créés par vous-même	31%	38%	31%
Autres, précisez	--	--	--

Le tableau ci-dessus montre que le tableau est et reste toujours l'outil principal utilisé non seulement dans les classes du français, mais aussi dans les classes de toutes les autres matières scolaires.

Le manuel est également important et tient un rôle majeur en classe de français. Pour certains enseignants, il est même le seul référent surtout quand on constate que 50% des enseignants n'utilisent jamais de manuels extérieurs.

44% d'entre eux utilisent « parfois » d'autres manuels de français que le manuel officiel, mais nous pouvons préciser que cela très récent. Ces deux dernières années, le ministère, représenté par l'Inspecteur de français de la ville, s'est montré plus exigeant du fait que le programme annuel doit être rigoureusement accompli. Ce résultat est prévisible car l'indifférence avec laquelle le français en tant que matière scolaire est conçue, ne favorise pas l'appartenance aux lois déterminant l'encadrement de chaque matière scolaire (suivre les objectifs, terminer le programme, etc.).

Quant aux supports audio-visuels, comme nous l'avons déjà expliqué, la majorité des écoles ne sont plus équipées de ce genre de support. Certains enseignants utilisent leur propre magnétophone afin de faire écouter les dialogues proposés dans le manuel.

De plus, il est beaucoup plus difficile d'utiliser un support visuel car ni les écoles ni les enseignants ne sont dotés d'ordinateurs ou de vidéoprojecteur pour diffuser le document et le rendre visible, lisible et entendu par tous les élèves.

Il est à noter à ce sujet, que les enseignants travaillent avec une autonomie totale concernant les supports pédagogiques. Ils fabriquent eux-mêmes leurs fiches, cartes, matériels avec des moyens souvent rudimentaires, pourtant chers pour certains.

E.14. Question	*Intégrez-vous des activités de classe en plus de celles proposées dans le manuel officiel ?*
Réponse	**Jamais :** --
	Parfois : 69%
	Toujours : 19%

Au vu des réponses fournies à cette question, il nous semble que les enseignants ont majoritairement tendance à se tenir à leur manuel. Nous faisons l'hypothèse qu'ils ont peur de mettre en place des activités et des exercices extérieurs, faute d'expérience professionnelle, mais aussi par absence de formation (connaissance) pertinente et par manque de détermination.

E.15. Question	*Que faites-vous en cas de blocages et d'incompréhension de vos élèves ?*
Réponse	**87% :** chercher d'autres techniques **13% :** répéter le même point

Nous avons déjà souligné dans notre partie théorique que la compétence professionnelle consistait surtout à savoir gérer les problèmes donnés, apparaissant dans une situation donnée.

L'un des problèmes dans une classe de langue, est celui du blocage total et de l'incompréhension. Pendant notre expérience, très modeste, d'enseignement à l'université, il arrivait que nos étudiants ne comprenaient pas un ou deux points surtout en grammaire. Pour gérer cette situation, nous réexpliquions le point-problème plusieurs fois.

Mais, parfois il arrivait que les étudiants ne comprenaient pas, même après plusieurs répétitions. Cela était donc un problème majeur pour nous. La solution finale consistait à supprimer ce point de la leçon, ou bien d'expliquer aux élèves qu'ils le comprendraient plus tard dans le semestre, sans que nous soyons nous-même convaincue de la vérité de cette déclaration. Supprimer une partie de la leçon, était en fait un moyen de fuir cette situation un peu embarrassante.

À notre avis, la compétence professionnelle de l'enseignant se juge et s'aperçoit dans de telles situations critiques. 87% des enseignants enquêtés rencontrant des cas de blocage ou d'incompréhension de la part de leurs élèves, cherchent à trouver d'autres techniques pour surmonter à ce problème. Nous ne connaissons pas la nature de ces techniques, ni si elles aident vraiment à éclaircir ce qui n'a pas été compris.

13% des enseignants en question répètent toujours la même chose, en espérant que leurs élèves finiront par comprendre.

E.16. Question	*Que faites-vous face aux erreurs de vos élèves ?*
Réponse	**50% :** Les montrer et demander aux élèves de les corriger

	31% : Les trois premiers choix **13% :** Ne pas les montrer

Nous pensons que l'erreur est nécessaire. Elle est une étape dans l'acquisition du savoir. En outre, il arrive que « ce qu'on appelle erreur ne soit qu'apparence et cache en réalité un progrès en cours d'obtention. » (Astolfi, 2004 : 23)

C'est aussi ce que nous voulons que les enseignants et les futurs enseignants sachent. Il est nécessaire que le caractère instructif de l'erreur, pour le professeur comme pour l'apprenant, soit clairement explicité au sein de la classe. Ainsi, corriger, ce n'est pas juger ou donner une note, mais c'est aider à apprendre, c'est former (Veslin, 1992).

Les enseignants enquêtés sont en fait relativement conscients du fait que l'erreur est un moyen de faire progresser les élèves dans leur apprentissage. À la question portant sur leurs réactions face aux erreurs de leurs élèves, 50% répondent qu'ils les montrent et demandent aux autres élèves de les corriger.

Nous estimons qu'il est sain de montrer les erreurs, mais il faut le faire avec prudence. L'erreur, comme nous l'avons déjà dit, doit être un moyen d'apprentissage et de progression et non pas une source d'embarras. Les élèves ne doivent pas perdre leur confiance sinon ils s'abstiendront, par la suite, de participer en classe.

31% des enseignants ont choisi les trois premiers choix proposés :

- Je les montre et je demande au même élève de les corriger ;
- Je les montre et je demande aux autres élèves de les corriger ;
- Je les corrige moi-même.

Ces réponses peuvent signifier que les enseignants commencent, dans un premier temps, par montrer l'erreur avant de demander à l'élève qui a commis cette erreur de la corriger lui-même. Si ce dernier n'arrive pas à la corriger, l'enseignant demande à ses camarades de corriger la faute. Enfin, si ces derniers n'arrivent pas à la corriger, il la corrige lui-même.

Il nous semble remarquable de voir que 13% des enseignants enquêtés, choisissent de ne pas montrer eux-mêmes les erreurs à leurs élèves, et qu'ils laissent ceux-ci les chercher, les découvrir et ensuite les corriger. Cette pédagogie de découverte nous semble très

intéressante. Cela aide à stimuler le développement des stratégies cognitives des élèves, les impliquent dans le processus d'apprentissage et les poussent à réfléchir en se référant aux règles de départ afin de comparer leurs copies avec celles de leurs camarades. L'erreur est en réalité « un moyen d'exhiber des processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès. » (Marquilló Larruy, 2003 : 49)

En tout état de cause, montrer ou faire montrer les erreurs est très important car celles-ci :

> « ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont bien séparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire, qui correspond à un moment de l'apprentissage, entre énoncés fautifs et l'expression juste.» (Tagliante, 1994 : 151)

E.17. Question	*Comment enseignez-vous la grammaire ?*
Réponse	**63% :** Écrire la règle et donner des exemples **31% :** Laisser les élèves dégager la règle et donner des phrases **6% :** Dégager les règles à partir d'un texte

L'enseignement de la grammaire des langues étrangères se fonde, au Yémen, sur des bases traditionnelles. Cet enseignement commence toujours par expliquer la règle grammaticale, suivie d'exercice à faire. C'est une grammaire n'allant pas au-delà de la phrase.

63% des enseignants enquêtés suivent une démarche déductive dans l'enseignement de la grammaire. Ils énoncent la règle et ensuite, donnent des exercices structurés afin que les élèves appliquent la règle en question.

31% d'entre eux suivent la démarche inductive. Celle-ci consiste à laisser les élèves dégager eux-mêmes la règle en se fondant sur des exemples d'application de la règle.

Nous ne voulions pas ici critiquer la grammaire déductive, ni minimiser son importance ou ses avantages dans l'enseignement des langues étrangères. Nous faisons juste l'hypothèse qu'avec la démarche inductive, les élèves deviennent actifs ; ils sont des agents dans leur apprentissage. Les élèves doivent mobiliser leurs connaissances antérieures pour résoudre un nouveau problème grammatical. Ce qui est très positif.

Seul un enseignant travaille la grammaire en texte. Il donne le texte aux élèves et ils en dégagent la règle grammaticale.

E.18. Question	*Est-ce que vous suivez la progression proposée par le manuel en enseignant la grammaire ou bien vous suivez votre propre progression ?*
Réponse	**50% :** Ils suivent leur propre progression **44% :** Ils suivent la progression du manuel

Entre progression guidée par le manuel et progression librement choisie par les enseignants eux-mêmes, les pourcentages sont très proches.

50% des enseignants suivent leur propre plan de progression dans leur enseignement du français. C'est eux qui décident quand aborder tel ou tel sujets. Ils suivent leur propre perspective, issue de leurs longues années d'enseignement du français dans les écoles secondaires.

Quand au reste des enseignants, ils suivent la progression logique du manuel et n'essaient pas d'en sortir.

E.19. Question	*Choisissez le niveau de fréquence d'utilisation des langues suivantes en classe :*

Dans cette question, nous voulions savoir les langues qui sont utilisées en classe, par qui ces langues sont utilisées et quand.

Langues	Beaucoup	Parfois	Jamais
Français	88%	12%	--
Arabe	6%	88%	6%
Anglais	6%	75%	19%

Dans la classe de langue étrangère, nous constatons que le recours à la L1 ou à une autre langue seconde ou étrangère est toléré surtout quant l'enseignant parle la même langue que ses élèves.

Il est plutôt surprenant que, dans une classe de français, des enseignants (12%) utilisent « parfois » le français dans leurs classes. Tandis qu'ils utilisent la L1 (l'arabe) pour expliquer les leçons en français. Nous supposons qu'il s'agira sans doute d'une démarche de traduction (français-arabe).

Il est vrai que parler en français pendant la classe peut angoisser les élèves, ce qui complique davantage le processus d'enseignement. C'est du moins ce que nous ont confié quelques enseignants lors de notre visite.

Il est à noter que les classes dans lesquelles les enseignants parlent quasiment tout le temps en français, sont des classes très actives où les élèves aiment écouter leur enseignant parler français et où ils n'hésitent pas à demander le sens de tel ou tel mot.

Par ailleurs, 88% des enseignants utilisant « beaucoup » le français dans leur classe, estiment qu'il est nécessaire que les enseignants aient une compétence linguistique relativement bonne car ils sont le seul intervenant qu'ont les élèves en matière de langue française, et que de ce fait, ils ont tendance à l'imiter.

Il convient donc pour ces enseignants, d'avoir une bonne prononciation. Une remise à niveau serait donc indispensable surtout en l'absence d'une pratique régulière de la langue.

Par ailleurs, le recours à l'anglais semble parfois plus raisonnable du fait de son rapprochement du français. En effet, les élèves sont plus familiarisés avec l'anglais du fait que cette langue est obligatoire dans toutes les écoles publiques, et ce, dès la première année de collège.

E.20. Question	*Dans vos mots, que signifient les notions « compétence » et « compétence professionnelle » ?*

Notre objectif en posant cette question, était de savoir si les enseignants enquêtés pouvaient distinguer les notions de compétence et de compétence professionnelle. Autrement dit, nous voulions savoir si les enseignants avaient un bagage théorique, en matière de savoirs linguistiques et disciplinaire suffisamment important pour leur permettre de faire cette distinction. Ces notions étant toutes deux très connues, et très utilisées en sciences du langage ainsi que en sciences de l'éducation.

Notons que 25% des enseignants enquêtés n'ont pas répondu à la question. Cela signifie soit qu'ils ne connaissent pas la réponse, soit qu'ils ignorent ce que signifient les termes « compétence » et « compétence professionnelle », soit qu'ils se sont ennuyés à la lecture de cette question.

Parmi ces trois possibilités, nous privilégions la première (ignorance de la réponse) étant donné que les enseignants enquêtés avaient un délai de deux semaines environ pour répondre à ce questionnaire. Ils avaient donc tout le temps nécessaire pour revenir sur les questions les plus complexes et y répondre.

Quant à ceux qui ont répondu, 19% d'entre eux ont affirmé ne pas faire de différence entre les deux notions. D'autres ont estimé qu'il y avait une différence, mais ils ne la montrent pas :

> **Ex 1 :** « compétence, c'est pouvoir. Compétence professionnelle, c'est perfectionner » (P-2)[1]
>
> **Ex 2 :** «c'est-à-dire qu'on fait un acte soit oral ou écrit. Compétence professionnelle, on marche sur le plan de niveau et professionnel selon la progression » (P-3)[2]

56% des enseignants font la différence entre les deux notions, mais ils s'expriment mal. Ils n'arrivent pas à la bonne formulation.

> **Ex 1 :** « la compétence, c'est les informations générales chez le professeur, mais la compétence professionnelle, c'est comment l'enseignant enseigne dans la classe : savoir-faire et savoir-être » (P-4)[3]
>
> **Ex 2 :** « la compétence, c'est la connaissance approfondie, la compétence professionnelle, c'est l'expérience acquise » (P-5)[4]

Ainsi, les enseignants donnent des réponses générales, très vagues qui s'articulent autour du rapprochement de la notion de compétence professionnelle au champ du travail.

[1] Voir annexe p.24.

[2] Voir annexe p.30.

[3] Voir annexe p.36.

[4] Voir annexe p.42.

7.5. Synthèse d'analyse des questionnaires (étudiants et enseignants)

De manière générale, l'analyse est composée de « trois flux concourant d'activités : condensation des données, présentation des données, et élaboration/vérification des conclusions » (Miles et Huberman, *op.cit.* : 28).

Nous donnerons donc dans cette partie, une synthèse des résultats obtenus lors de l'analyse des données recueillies aux deux questionnaires destinés, l'un aux étudiants de 4ème année de licence au département de français de Taëz, et l'autre aux enseignants du français exerçant dans les écoles secondaires toujours de Taëz.

Les représentations « se construisent souvent de façon hétérogène "à partir de savoirs communs, de savoirs experts et de savoirs élaborés avec des collègues praticiens" » (Berthoud, Gajo et Serra, 2005 : 103).

L'analyse des réponses données par les publics, reflètent leurs représentations du français en tant que langue étrangère, et de son enseignement/apprentissage, mais aussi de son acceptation sociale, du rôle de l'enseignant de FLE et enfin, des fonctions de ce dernier.

Nous diviserons cette synthèse en plusieurs sous-parties, afin de la rendre plus lisible.

- *Sexe, langue et nationalité :*

En premier lieu, ce qui caractérise le plus notre échantillon, est le fait qu'il regroupe une grande majorité de femmes. En effet, le public féminin est beaucoup plus nombreux que le public masculin, tant au niveau des étudiants qu'au niveau des enseignants :

	Questionnaire-étudiants	**Questionnaire-enseignants**
Nombre	34	16
Âge	22 – 28	25 - 37
Sexe	Femmes : 28 Hommes : 6	Femmes : 12 Hommes : 4

Tableau 19 : Nombre de femmes et d'hommes enquêtés

En ce qui concerne les étudiants, nous pouvons expliquer ce phénomène par le fait que la plupart des hommes sont obligés de travailler ; ils ne peuvent donc pas se présenter à tous les cours ni tous les jours.

En plus, beaucoup se contentent du Baccalauréat comme niveau scolaire et s'engagent tout de suite dans le monde du travail en raison de niveau de vie assez bas de leurs familles respectives.

D'ailleurs, comme nous l'avons déjà signalé, la société yéménite est une société très conservatrice. Les femmes ne sont pas autorisées, dans la tradition, à travailler n'importe où ou faire n'importe quel métier. Les métiers les plus favorisés pour les femmes sont les métiers de l'éducation et les métiers relevant du domaine médical.

À noter d'ailleurs que les publics (hommes et femmes) concernés par cette enquête, étaient tous Yéménites, musulmans et qu'ils partagent les mêmes traditions, les mêmes valeurs et la même langue (l'arabe).

- *Motivation et objectifs :*

62% des étudiants enquêtés apprennent le français pour la première fois à l'université. Ils sont donc de véritables débutants, vivant leur première expérience avec l'univers de la langue et de la culture française. Ce grand nombre d'étudiants, que nous avons côtoyé à l'université, sans pré-connaissance du monde du travail, pensent que l'apprentissage du français peut augmenter leurs chances de trouver un meilleur travail. Or, depuis les années 1990 et jusqu'aujourd'hui, dans toute la ville de Taëz, seuls seize enseignants titulaires ont été recrutés en raison de leur diplôme de français et travaillent en utilisant leurs compétences en français, contre une trentaine de diplômés chaque année.

En conclusion de quoi, nous voyons qu'au Yémen, hors le champ de l'enseignement scolaire et universitaire, le français n'est pas considéré comme un atout et ne sert à rien. Les quelques emplois que l'on peut trouver dans les deux centres culturels français à Sanaa et à Aden, ou dans le domaine du tourisme ne peuvent être considérés comme une solution devant un très grand nombre de diplômés de français issus des quatre universités (Sanaa, Taëz, Aden et Dhamār).

Prendre au sérieux le métier d'enseignant de français doit donc aider à légitimer et professionnaliser un métier en rapport avec le français au Yémen.

Les objectifs des enquêtés étant très variés, il est important qu'à l'avenir, la langue française soit utilisé au Yémen, quel que soit son contexte d'utilisation (enseignement, traduction, tourisme, voyage…).

- *L'enseignement/apprentissage du français :*

Quant aux étudiants de 4ème année, ils ont majoritairement des difficultés d'apprentissage surtout à l'oral (expression et/ou compréhension). Ces difficultés peuvent être la résultante d'un manque de pratique (et d'une non-exposition à la langue et à la culture française). Mais ces difficultés s'expliquent aussi par la démotivation d'un grand nombre d'étudiants ayant échoué à l'examen d'entrée au département d'anglais - raison pour laquelle ils ont été dirigés vers le département de français, spécialité par laquelle ils n'étaient pas intéressés au départ.

Concernant les enseignants, 100% éprouvent des difficultés dans tous les domaines de leur métier, à savoir : manuels complexes, salles non-équipées, classes surchargées, nombre d'heures réservées au français insuffisantes, problèmes administratifs…

Nous constatons donc que, dans notre contexte, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, se résument à ceux de mots et de règles grammaticales. Mais, aucun objectif communicatif n'est pris en considération dans le processus d'enseignement.

- *Formation des enseignants et compétences professionnelles :*

Le programme de français adopté par le département de français de Taëz est très général. Il n'est pas en adéquation avec un objectif de formation des enseignants de FLE.

En effet, nos publics ne sont pas satisfaits de ce programme qui, pour 75% d'entre eux, est un programme littéraire et culturel. Les enseignants pensent qu'ils ne sont pas bien formés au métier d'enseignant de FLE.

De ce fait, 59% des étudiants et 63% des enseignants souhaitent que le programme de français de département de français de Taëz soit modifié et pour ce faire, ils font des propositions visant à augmenter la partie orale dans la formation. Ils souhaiteraient

également, ajouter davantage de contenus touchant la didactique des langues et la linguistique. Enfin ils souhaitent participer à des stages pratiques.

La nécessité d'alterner théorie et pratique dans la formation des enseignants de FLE, est indispensable. Cette idée est d'ailleurs approuvée par les étudiants ainsi que par les enseignants.

Par ailleurs, les publics que nous avons interrogés sont intéressés et très motivés par des projets de formation des enseignants de FLE. 88% des étudiants et 63% des enseignants enquêtés sont prêts à y participer parce qu'ils souhaitent acquérir de nouvelles techniques d'enseignement et d'évaluation.

Enfin, nous constatons qu'étudiants et enseignants possèdent une base didactique faible. Cela est démontré an analysant leurs définitions des notions de compétence, l'une des notions les plus connues et les plus abordées en didactique des langues. Ils n'arrivent pas à donner de significations claires et logiques. Nous avons l'impression qu'ils ne connaissent pas ces notions.

- *Niveau général de langue :*

Dans l'enseignement des DNL (Disciplines Non Linguistiques), il existe toujours un objectif linguistique derrière l'objectif disciplinaire. Du coup, il faut traiter la langue pour négocier le savoir disciplinaire.

Il faut donc assurer une connaissance linguistique « pertinente » auprès des étudiants (futurs enseignants), susceptible de faciliter le traitement des savoirs disciplinaires.

En effet, d'après leurs réponses, nous avons fait une idée du niveau linguistique tant des enseignants que des étudiants. Or, la majorité a un niveau linguistique très faible (avec beaucoup d'erreurs de français, une mauvaise expression). Sachant qu'il s'agit ici des étudiants de dernière année de licence et des enseignants de français titulaires d'un diplôme de langue et culture françaises. Il est évident que le mode d'apprentissage du français doit évoluer.

Enfin, faisons une petite remarque sur les questions auxquels les personnes interrogées ont préféré ne pas répondre. Nous faisons l'hypothèse que ces non-réponses peuvent signifier :

- L'ignorance réelle de la réponse par le sujet interrogé ;
- L'incompréhension de la question ;
- Fuite face à la réponse, au cas où la question aurait éveillé une inquiétude ou une méfiance ;
- Fuite face à la réponse dans les cas où le sujet interrogé n'avait rien à dire ou ne s'intéressait pas à la question.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons notre deuxième outil d'enquête, à savoir la grille d'observation. Dans cette deuxième partie nous essayerons d'analyser les pratiques observées en classes de français dans certaines écoles secondaires de Taëz et étudierons la manière dont les enseignants se positionnent dans leurs classes vis-à-vis de leurs élèves, tout en confrontant ce qui a été observé sur le terrain, avec les réponses ayant été fournies au questionnaire.

CHAPITRE VIII

Analyse des données et discussion

(Grille d'observation)

Dans une enquête de terrain, on se trouve parfois confronté à des situations d'incertitude quant aux résultats obtenus dans un domaine donné.

Pour cette partie de notre travail, nous avons estimé qu'un questionnaire ne permettrait pas de couvrir tous les aspects de notre thématique. Raison pour laquelle, nous avons également pris appui sur un outil complémentaire pour la réalisation de notre enquête : la Grille d'observation.

Notre objectif sera d'analyser les données recueillies lors des observations de plusieurs classes de français dans certaines écoles secondaires de la ville de Taëz. Pour mener à bien cette enquête, nous avons construit une grille dans laquelle est inclus un guide permettant de repérer les données.

Étant donné que les compétences se construisent dans l'action, il nous a paru nécessaire de nous intéresser à l'ensemble des données qui constituent la situation cible, et qui pourraient éventuellement influencer le fonctionnement et/ou la dynamique des compétences. En outre, c'est l'ensemble de ces informations complémentaires qui, au final, nous autoriseront à formuler des hypothèses de fonctionnement des compétences et ainsi, à élaborer des contenus de formation pédagogique.

Certains chercheurs (Vassileff 1991) vont dans le même sens et mettent en évidence l'importance de ces informations complémentaires, estimant nécessaire d'examiner le contexte de façon globale. En effet, les enseignants n'évoluent pas de façon isolée, mais dans « l'interaction avec les autres » (Da Conceição Figueira Santos Pereira, 2009 : 514).

Autrement dit, dans le traitement des données des classes, nous prendrons en considération à la fois le contexte dans son ensemble « macro », relatif aux variables sociales, éducatifs, historique, psychologiques, philosophiques et économiques, mais aussi les variables « micro », relatives à la salle de classe, sans oublier divers fondements théoriques mentionnés dans les chapitres précédents mais que nous traiterons de manière plus approfondie dans ce chapitre.

8.1. La notion d'observation de classe de langue

L'observation est un « processus dont la fonction première est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération [la classe de français et tous ces composants]. » (Raynal et Rieunier, *op.cit.* : 323)

D'après Puren (1999), l'observation de classe s'inscrit dans plusieurs approches qui se différencient en fonction des disciplines, des objectifs et des champs de recherche pris en considération :

- Elle est conçue comme un processus de description objective externe au champ didactique, et interprétable par des théories constituées (psychanalyse et/ou sociologie) ;
- Elle est conçue comme un processus de description des pratiques d'enseignement/apprentissage. Elle s'appuie soit sur des théories extra-didactiques (comme étudier la production verbale, les stratégies d'apprentissage des apprenants), soit sur des théories intra-didactiques (comme étudier les caractéristiques des différentes méthodes d'apprentissage ou les différentes méthodologies employées par les enseignants) ;
- Elle est conçue comme un procédé de normalisation (soumettre à des normes) des pratiques d'enseignement/apprentissage à partir de théories constituées ;
- Elle est conçue comme un processus de réflexion et construction théoriques se fondant sur la description des pratiques d'enseignement/apprentissage.

Notre observation s'inscrit donc dans une démarche « intra-didactique »[1] (Puren, *ibid.* : 135), observant des pratiques dans la classe de français à partir de principes que nous avons élaborés (les variables) en fondant sur des pratiques de référence.

[1] Les pratiques « intra-didactiques », sont celles où, par exemple, des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques observent et critiquent, sur le terrain, certains stagiaires.

8.2. Objectif de l'enquête par la grille d'observation

La classe et les pratiques pédagogiques sont en effet l'un des principaux indicateurs permettant de s'informer de l'efficacité, des stratégies et des difficultés de l'enseignement et, par voie de conséquence, des pratiques des enseignants. La fonction première de ces observations n'est donc pas de juger ou d'évaluer les enseignants, au sens restrictif du terme.

Nous avons déjà cité différents objectifs de notre enquête par l'observation, que nous souhaitons reprendre ici :

- Étudier les caractéristiques de la classe dans les lycées yéménites ;
- Étudier les conditions de travail dans les établissements yéménites ;
- Repérer les difficultés éventuellement rencontrées par les enseignants et les élèves ;
- Savoir comment les enseignants procèdent à l'explication de la leçon ;
- Observer le déroulement de la leçon et ses différentes étapes ;
- Observer les comportements des enseignants et des élèves ;
- Connaître les matériels, les techniques et les stratégies utilisés en classe ;
- Détecter les besoins des enseignants et des élèves ;

En somme, notre objectif sera d'observer l'activité enseignante dans son ensemble, de valider nos hypothèses de départ et de déterminer les conséquences du fait que les enseignants n'ont pas vraiment reçu de formation spécialisée dans le domaine de l'enseignement du FLE.

Bien évidemment, il est impossible de tout observer. Raison pour laquelle, nous essayerons de donner tantôt une idée générale, basée sur des impressions globales de la situation en classe, tantôt une description de points précis à étudier tout particulièrement.

Autrement dit, étant donné que « l'observation est conçue comme un processus de description objective » (Puren, *ibid.* : 135), des pratiques d'enseignement/apprentissage, notre objectif ne sera donc pas de faire une analyse du discours, ni d'analyser les aspects cognitifs de l'acte d'enseignement.

8.3. Choix des variables

L'expérience montre qu'une classe est un univers tellement riche et complexe qu'il est impossible de tout observer. De là, nous avons cerné les domaines sur lesquels porterons notre étude, et avons déterminé un certain nombre de variables à observer afin de, d'une part, faciliter l'observation (quoi regarder ? quoi noter ?), et d'autre part, nous éloignons le plus possible de la subjectivité de l'observation et de l'analyse.

Thème	Variables
Dimension spatio-temporelle	Salle, équipements, partition du temps
L'enseignant	Caractéristiques, langues utilisées, matériels, techniques
Les élèves	Caractéristiques, langues utilisées, réactions

Tableau 20 : Variables grille d'observation de classe de FLE

Ainsi, nous analyserons la classe en tant qu'unité dans laquelle chaque variable peut influencer l'autre.

8.4. Contraintes et difficultés

Nous avons déjà expliqué quels avaient été les obstacles auxquels nous avons fait face, lors de notre enquête de terrain au Yémen (cf. *supra*, p. 193).

Nous rappelons ici la nature de ces difficultés, en précisant celles ayant davantage de liens avec nos observations de classes de français.

Lors de notre enquête de terrain, notre souci principal était la situation politique et l'insécurité que le pays connaissait à ce moment-là[1]. En effet, les manifestations publiques,

[1] Rappelons que le Yémen pendant cette période (de février 2011 à novembre 2011) a connu une situation politique critique suite aux mouvements populaires demandant la chute du régime.

les affrontements avec les gardes et les soldats de l'État, les bombardements répandus partout dans le pays, tout cela ne nous permettait pas de circuler tranquillement dans la ville, ni d'atteindre certains établissements dont les voies d'accès étaient bloquées.

Cette situation dramatique et dangereuse nous a obligé à limiter notre enquête aux quelques écoles secondaires se trouvant à l'entour de notre résidence.

Malgré cela, nous avons tout de même pu travailler dans quatre écoles principales de Taëz. Nous avons également pu réaliser deux séances d'observation pour chaque classe afin de bien remplir les grilles d'observation qui étaient assez longues.

À noter également que nous avions parfaitement conscience de l'avantage que nous aurions pu tirer du fait de filmer les séances observées. Malheureusement, il nous était impossible de ramener un quelconque appareil d'enregistrement audio-visuel, en raison des conditions sensibles et difficiles du pays et des conflits, parfois sanglants, entre les partis politiques.

Nous avons même eu bien des difficultés pour obtenir des permissions afin de visiter les écoles, d'entrer dans les classes ou de parler aux enseignants. Les directeurs des établissements avaient peur des médias, des enquêteurs, des chercheurs et de toute personne souhaitant entrer dans les écoles. À titre d'exemple, le directeur de l'un des établissements secondaires destinés aux garçons, a même refusé de nous voir ou de nous écouter. Il est donc facile d'imaginer quelle aurait été la réaction des directions des écoles, si nous avions demandé la permission de filmer les séances. Ces directeurs avaient tous le sentiment que tout document, qu'il soit audio ou visuel, pouvait être, d'une manière ou d'une autre, utilisé contre eux.

D'ailleurs, il aurait été intéressant de faire des entretiens avec les enseignants dans le but de savoir ce qu'ils pensaient de leurs propres pratiques et des justifications qu'ils donneraient à celles-ci. Mais, pour les raisons que nous avons expliquées ci-dessus, il était difficile de rencontrer les enseignants ou de les interviewer.

Néanmoins, nous avons pu tirer quelques éléments de leurs réponses au questionnaire et ainsi, mettre en œuvre une analyse.

8.5. Le cadrage de l'observation

La classe de langue est un lieu observable, composé d'un grand nombre d'éléments. Dans ce fait, nous avons choisi un certain nombre de traits qui peuvent constituer notre cadre d'analyse.

Il est à noter qu'avant de réaliser les séances d'observation, nous avons prévenu les enseignants exerçant dans les écoles cibles et nous leur avons parlé de l'objectif de cette visite. Cette procédure était en fait importante car nous ne connaissions pas au préalable les emplois du temps. Nous avons donc estimé nécessaire de contacter les enseignants, d'un côté, afin de connaître les horaires des cours de français, et d'autre côté, afin qu'ils préviennent leurs directeurs d'écoles avant de nous présenter.

En outre, et comme cela a été mentionné, nous avons observé les classes de français se déroulant dans les écoles à la fois proches et accessibles, et dont nous avions pu contacter au préalable les enseignants y exerçant.

8.5.1. Le cadre spatio-temporel

Notre choix des écoles était fait en fonction de l'enseignement du français. Les observations se sont donc déroulées dans quatre écoles publiques de Taëz[1] (Al-Hamzah, Néma Rassam, Al-Kweit, Zeid Almousheki).

Nous situons les écoles que nous avons visitées sur le plan ci-dessous et nous les indiquons en croix rouges :

[1] Taëz est la troisième ville yéménite en termes de population.

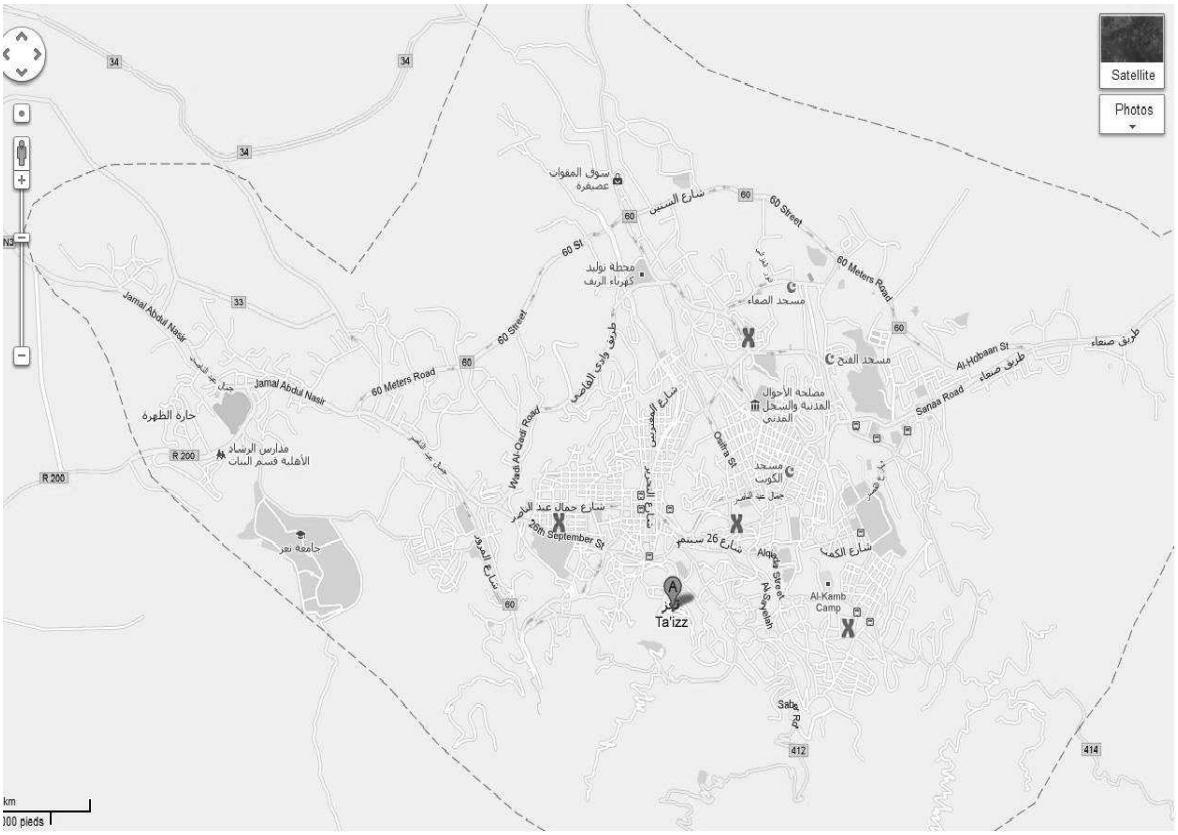

Figure 6 : Plan de Taëz sur lequel figurent les écoles visitées[1]

Ces écoles sont les plus grandes et les plus anciennes dans la ville de Taëz. Certaines intègrent tous les niveaux scolaires du premier à la dernière année de secondaire. Il s'agit donc des écoles des filles[2] intégrant le français dans leurs programmes.

Concernant les salles de classe, celles-ci sont des salles petites par rapport au grand nombre d'élèves. Elles sont mal éclairées, mal équipées (le seul équipement est le tableau) et bruyantes car, pour un grand nombre d'écoles, elles donnent sur la rue.

Le tableau est placé devant les élèves. Ceux-ci étaient immobiles, alors que les enseignants pouvaient se déplacer entre les rangs des élèves. Les enseignants n'avaient pas de bureau :

[1] Source : Google Maps.

[2] Comme nous l'avons déjà signalé, au Yémen, les écoles publiques des filles sont séparées de celles des garçons.

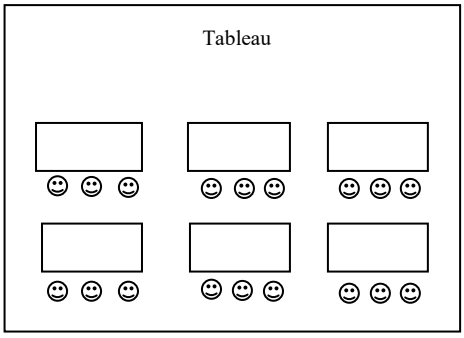

Schéma 6 : Placement des élèves en classe

Quant à l'aspect temporel, les observations se sont déroulées pendant le deuxième semestre. Précisant également que, parmi les écoles que nous avons observées, le français est enseigné à raison de deux cours par semaine dans deux d'entre elles. Tandis que dans le reste des écoles, un seul cours de français était donné par semaine (contre six cours/semaine d'anglais) (cf. *supra*, p. 62). Enfin, la durée formelle du cours est de 45min, alors que la durée réelle va de 30 à 40min.

8.5.2. Profil des participants

Dans les observations que nous avons réalisées, nous avions deux publics participants : les enseignants et les élèves.

- Les enseignants :

	Grille d'observation
Nombre	2 : Hommes 4 : Femmes
Âge	31 à 36 ans
Nationalité	Yéménites

Tableau 21 : Informations relatives aux enseignants observés

Les enseignants que nous avons observés sont tous yéménites. Leur langue maternelle est l'arabe yéménite. Ils sont tous diplômés du département de français de la Faculté des

Lettres de l'Université de Taëz. Ce qui signifie qu'ils ont tous suivi la même formation universitaire (Licence de langue et de littérature françaises).

Un certain nombre d'entre eux ont fait un stage court au Yémen, assuré par des intervenants français. Nous avons précédemment abordé ce sujet et expliqué les défauts de ce type de stages.

Les années de pratique professionnelle de ces enseignants sont très variées (entre 2 et 12 ans). Cela indique que ces enseignants connaissent très bien le contexte institutionnel au sein duquel ils travaillent, mais aussi les obstacles, les attentes des élèves, etc.

- Les élèves :

	Grille d'observation
Nombre	30 à 50 (toutes filles)
Âge	15 à 17 ans
Nationalité	Yéménites

Tableau 22 : Informations relatives aux élèves observées

Les élèves que nous avons observés étaient toutes des jeunes filles yéménites. Leur langue maternelle est l'arabe yéménite. Il s'agit de grandes adolescentes de 15 à 17 ans. Dans trois des six classes observées, les élèves n'avaient pas appris le français au préalable. Dans le reste des classes, certaines élèves avaient appris le français soit durant l'année précédente, soit dans une autre école.

Lors de notre observation, nous avons noté que les élèves avaient un niveau linguistique de (A1), voire moins (A1-1). C'est un fait tiré de l'observation que nous avons faite en classes de français. Les élèves ont un niveau linguistique très faible et, d'après ce que nous avons vu, elles participent peu en classe, parlent difficilement la langue et ne maitrisent que très peu de règles grammaticales.

Les classes scolaires au Yémen sont souvent surchargées. Elles comportent un très grand nombre d'élèves (jusqu'à parfois 80 élèves dans une même salle), ce qui est considéré comme important par rapport à la grandeur des salles.

Dans notre cas, les classes observées comptaient de 30 à 50 élèves, ce qui est peu, en comparaison d'autres écoles. Ce nombre relativement faible s'expliquant par le fait qu'il s'agissait de classes moyennes. Cependant, ce nombre d'élèves reste difficile à gérer, surtout dans les classes de langues.

8.5.3. Le contenu des cours

Dans les cours observés, les contenus étaient plus ou moins variés. Ils portaient sur la grammaire, les vocabulaires et les dialogues.

Deux cours avaient comme sujet la grammaire. L'un des enseignants expliquait le verbe « avoir » et ses conjugaisons avec les différents pronoms sans même essayer de le contextualiser et le mettre en phrases, au moins pas pendant le cours auquel nous avons assisté.

Deux autres cours avaient comme sujet la compréhension et l'expression orales. Dans ce cadre, l'enseignant donnait des dialogues, expliquait les mots difficiles, en donnant, le plus souvent, directement la traduction en arabe, et ensuite, les élèves devaient répéter après le professeur.

Dans les deux derniers cours, les enseignants abordaient le vocabulaire français. Ils expliquaient aux élèves les sens d'un certain nombre de noms d'objets proposés dans le livre (la méthode *Orange*).

8.6. Analyse de la « classe »

La classe est un lieu socio-institutionnel où la situation didactique est explicite : on arrive avec l'intention d'apprendre, un « contrat didactique » (Cuq et Gruca, *op.cit.*: 124) est déclaré, chacun des acteurs (enseignant et apprenant) a un statut précis et connu. Plusieurs chercheurs (Tagliante, Porcher, Castellotti) ont placé la classe de langue et ses composants au centre de leurs préoccupations, car elle était le milieu le plus privilégié pour l'étude et l'observation des interactions, et essayer de définir ce type de communication.

Elle est également un « lieu qui se veut propice à l'apprentissage, met en mouvement une multiplicité de facteurs qui peuvent, selon les cas, aider ou retarder l'appropriation. » (Cicurel, 2002 : 7)

En effet, les situations éducatives sont déterminées par « un très grand nombre de facteurs et constituent un ensemble très complexe, aussi bien dans l'espace que dans le temps. » (Mialaret, *op.cit.*, 2002 : 31,32)

De plus, la classe est une « communauté discursive » (Reuter, 2007 : 29)[1], c'est-à-dire que par les moyens d'échange (oraux ou écrits), des connaissances y sont produites entre les personnes impliquées.

Cette communauté se caractérise par des règles et des rituels spécifiques à ce genre de situation (la situation didactique) et normalement, c'est l'enseignant qui les énonce. Le rôle de celui-ci se traduit dans un certain nombre « d'actes ou d'actes de parole qu'on a le droit, le devoir ou l'interdiction d'accomplir » (Van Dijk, cité par Dabène, Cicurel et *al*., 1990 : 22).

8.6.1. Facteurs influençant les situations éducatives

D'après Mialaret (2002), il existe un certain nombre de facteurs qui peuvent influencer, directement ou indirectement, la situation éducative :

- Ceux qui correspondent aux conditions générales de l'éducation-institution : il s'agit de la société, de son histoire, sa politique, son économie, ses règles administratives et sa conception des programmes éducatifs. Le statut social de l'éducateur n'est pas le même et celui-ci n'a pas les mêmes relations (maître-élève) dans toutes les sociétés.

  En outre, la relation (maître-parents) et l'image que se font ces derniers de l'éducateur et de sa fonction, résultent de toute une série de conditions sociales qui agissent sur les situations d'éducation.

[1] Cité dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*.

- Il existe également des facteurs correspondant aux conditions locales des situations éducatives : il s'agit de l'influence des facteurs globaux, propres à la grande société sur les communautés locales (compagne, petite ou grande ville) et sur les milieux familiaux (structure, niveau socio-économique et socioculturel, dimensions de la famille…).

  La connaissance par l'éducateur de l'environnement des élèves favorise la création de relations riches avec ces derniers. « L'intensité des échanges est une des variables positives de la situation d'éducation. » (Mialaret, *op.cit.*, 2002 : 39)

  En outre, l'établissement lui-même avec toutes ses caractéristiques architecturales et pédagogiques, ses avantages et ses inconvénients peut influencer la situation éducative.

- Enfin, il existe des facteurs qui correspondent aux conditions de la relation éducative elle-même : celle-ci s'établit au sein de la classe ou de la salle de cours.

  Selon les dimensions de ce local, sa sonorité, sa luminosité, son mobilier… va pouvoir se développer ou non tel ou tel type d'activités et d'actions d'éducation. Il est évident que dans une classe surchargée, les relations du type maître-élève ou élève-élève sont rendues impossibles.

Ainsi, dans les lignes suivantes, nous discuterons en détail les facteurs qui peuvent influencer la « classe » yéménite, en mettant en relief les pratiques enseignantes et les interactions enseignant-élève, élève-enseignant et élève-élève.

8.6.2. L'outil d'observation de classe de français

Dans les observations que nous avons effectuées en classes de français dans certaines écoles secondaire à Taëz, nous avons essayé de répondre à un certain nombre de questions, à savoir :

Quelles sont les principales difficultés et les problèmes rencontrés par les enseignants de FLE yéménites ? Comment faire pour s'intégrer dans le nouveau milieu professionnel ? Quelles sont les stratégies d'enseignement/apprentissage que les participants adoptent ?

Pour répondre à ces questions, nous avons construit une grille d'observation que nous avons utilisée dans chaque classe observée. Nous avons fait deux séances d'observation pour la même classe, dans le but de compléter la grille et de recueillir le maximum d'informations. Nous avons donc réalisé la première séance d'observation d'une première semaine et avons attendu le cours suivant (la semaine d'après) afin de réaliser notre deuxième séance d'observation.

Dans le même sens, l'utilisation de ce genre d'outils d'investigation peut garantir une perspective objective dans le recueil des données. Et ce, même si certains éléments ne laissent pas indifférent l'observateur, ce qui peut l'amener parfois à adopter une attitude subjective.

En effet, c'est en nous référant à notre propre expérience, d'élève, d'enseignante et de chercheur, que nous donnons du sens à l'acte dont nous avons été le témoin.

Or, vouloir tout observer, c'est presque impossible comme nous l'avons déjà souligné, car « vouloir tout observer simultanément, c'est ne rien voir » (Rolland, 2008)[1]. Mais s'il est vrai que, d'un côté, nous ne pouvions tout observer, de l'autre, il convient d'ajouter que les enseignants ne montrent pas tout en classe. L'enjeu ici, était donc de savoir quoi observer.

Nous avons déjà abordé et analysé notre outil d'enquête (la grille d'observation). Nous avons décrit sa construction et présenté la procédure selon laquelle nous avons réalisé l'observation.

Toutefois, bien que ces points aient été précédemment présentés, il nous semble utile de faire un bref rappel de notre grille et des grands thèmes et sous-thèmes.

Notre grille était divisée en trois grandes parties : profil général, enseignant et élève. Ces parties comportaient un total de sept thèmes. Ceux-ci étaient également subdivisés en sous-thèmes[2] :

[1] http://eppee.ouvaton.org/spip.php?article562

[2] Voir annexe p.221.

Profile général :
A. Coordonnées de l'observation. B. Classe/ groupe/ espace.
L'enseignant :
C. Savoir-être. D. Savoir-faire. E. Compétences linguistiques et sociolinguistiques. F. Langues utilisées par l'enseignant en classe.
Les élèves :
G. Aspects affectifs et motivationnels : H. Langues utilisées par les élèves en classe.

Tableau 23 : Thèmes principaux de la grille d'observation de classe de FLE

8.6.3. L'observation de la classe de français

Pour l'analyse de notre grille, nous nous servirons de l'expérience de Cicurel (2011) et prendrons donc appui sur un certain nombre de paramètres qu'elle a employés dans ces études, auxquels nous ajouterons quelques éléments complémentaires :

1. Régulation de la parole ;
2. Pratiques de transmission ;
3. Langue et métalangage ;
4. Répertoire didactique ;
5. Les valeurs éducatives.

Nous avons déjà analysé certains paramètres (comme le cadre spatio-temporel, les participants, le but ou le contenu des cours observés). À présent, nous proposons de continuer cette étude en analysant les autres paramètres.

8.6.3.1. La régulation de la parole

Avant de commencer l'analyse, nous rappelons les critères que nous avons utilisés afin de décrire le degré ou la fréquentation des pratiques :

1	2	3	4
Jamais (aucune fois)	Rarement (une seule fois)	Souvent (2 à 3 fois)	Toujours (plus que 3 fois)

Tableau 24 : Critères mesurant la fréquentation des pratiques

Dans les lignes suivantes, nous essayerons de répondre à certain nombre de questions, à savoir :

Qui parle ? À qui ? Toute la communication passe-t-elle par l'enseignant ou existe-t-il des interactions entre les élèves ?

Quant au statut des locuteurs : qui pose les questions, qui répond, qui explique, qui juge, qui corrige, qui explique ? Etc.

Dans les classes que nous avons observées, le cours est annoncé dès l'entrée de l'enseignant. Un certain nombre de rituels caractérisent le système éducatif yéménite comme le fait que les élèves doivent se lever quand l'enseignant entre en classe. Celui-ci les salue en disant « Bonjour tout le monde ». Les élèves lui répondent « Bonjour Madame, Mademoiselle ou Monsieur ». Ensuite, l'enseignant leur donne l'autorisation de s'asseoir. Cette scène est interprétée comme un acte de respect et d'autorité.

Après les salutations, quelques enseignants demandent la date et le jour : « Quel jour sommes-nous ? Et quelle est la date d'aujourd'hui ? ». Deux questions classiques que l'on commence à poser au début de chaque classe de langue étrangère au Yémen.

Pourtant, nous devions attendre souvent un bon moment avant que les élèves répondent et dans beaucoup de cas, la réponse venait après des erreurs de langue ou de prononciation et parfois, les enseignants répondaient eux-mêmes aux questions pour ne pas y passer tout le cours.

Par la suite, les enseignants observés commençaient à expliquer la leçon soit en écrivant au tableau, soit en demandant aux élèves d'ouvrir leur livres à une page précise. Les élèves qui ont compris quelle page devait être ouverte l'ont montrée à leurs camarades.

Durant le cours, les enseignants commençaient à chaque fois à prendre la parole et l'adressaient aux élèves qui répondaient avec beaucoup d'hésitation.

Au niveau des sollicitations, nous avons vu des enseignants appeler les élèves par leurs noms respectifs, et les vouvoyer. Pour les encourager à prendre la parole, ils leur posaient des questions sur la leçon ou leur demandaient s'ils ont compris.

Les élèves qui connaissaient la réponse devaient lever la main et l'enseignant choisissaient qui répondait. En répondant à la question, les élèves devaient se lever par respect.

Les élèves prenaient très rarement la parole. Elles ne parlaient en français que pour répondre. Pour appeler l'enseignant ou lui poser une question, Elles parlaient en arabe. Nous n'avons donc pas pu déterminer, si elles utilisent ou pas le « vous » en s'adressant à leur enseignant.

8.6.3.2. Pratiques de transmission et d'enseignement

Nous entendons ici par pratiques de transmission :

> « Les pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et les pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. » (Cirurel, *op.cit.,* 2002 : 8)

Les pratiques enseignantes sont en réalité influencées par la culture éducative des enseignants eux-mêmes. Cette culture est « l'ensemble des comportements, images, valeurs, transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liés aux actes d'enseignement/apprentissage… » (Cicurel, 2011 : 88).

Autrement dit, les traces de la culture éducative sont souvent montrées dans les comportements des acteurs (enseignant et élèves), les discours des enseignants et les interactions en classe, etc.

De plus, la vie socio-institutionnelle de la classe comporte des routines, une programmation, des normes interprétatives. Les routines langagières et comportementales ont, pour les acteurs (enseignant et élèves), une fonction importante. Les élèves attendent de l'enseignant qu'il agisse d'une façon précise qu'ils connaissent, qu'il donne les mêmes indications, qu'il utilise les mêmes phrases (Bonjour !, Ouvrez les livres !, Écrivez après moi !...). Ils connaissent déjà les différentes formes de sanctions. Ils ont préalablement construit « un schéma participatif » (*Ibid.* : 90).

Dans les classes que nous avons observées, nous avons constaté que l'écrit constituait un moyen très important de transmission du savoir (le français). En effet, les enseignants commencent souvent leur cours par écrire au tableau. Ils écrivent le titre de la leçon et les exemples (vocables, phrases, verbes….). Ils dessinaient même des images quand il s'agissait d'une leçon de vocables.

Les élèves, quant à elles, écrivaient d'une manière automatique après leurs enseignants, sans même que ces derniers le leur aient demandé. En outre, quant les enseignants expliquaient un point à l'oral, les élèves leur demandaient de l'écrire au tableau.

Dans quelques-unes des observations effectuées, nous avons feuilleté un certain nombre de cahiers d'élèves et avons eu l'impression que les élèves recopiaient les mots tels qu'ils étaient sans les comprendre, à savoir : deux mots attachés comme un seul, article attaché au mot, accent sur la mauvaise lettres…

Ces erreurs de langue résultant, nous semble-t-il, du fait que les enseignants écrivent mal au tableau, leur écriture n'est pas claire et de plus, ils n'ont pas bien expliqué le système graphique français à leurs élèves.

Il est vrai que le français a les mêmes lettres latines que l'anglais, une langue que les élèves yéménites connaissent très bien. Mais le français a un système différent au niveau des accents. Les voyelles peuvent également constituer une difficulté pour les élèves du fait que les mots en français ne s'écrivent pas toujours de la même façon qu'ils se prononcent.

L'écriture joue un rôle fondamental dans l'accès à la langue française. En conséquence, les enseignants devraient s'occuper davantage du système d'écriture du français dans leurs classes.

Nous avons en outre fait le constat que les élèves apprennent par cœur et ne comprennent pas. Cela était visible, notamment, dans les exercices de conjugaison des verbes. En effet, les élèves apprenaient d'abord les verbes et leurs conjugaisons avec les différents pronoms. Nous avons remarqué que quelques élèves n'arrivaient plus à conjuguer les verbes quand on remplaçait les pronoms par des noms de personnes. Sachant que ces remarques ont été faites dans des classes de deuxième de secondaire et en deuxième semestre, à un niveau où, selon les enseignants, les élèves sont censées avoir déjà appris la conjugaison des verbes et les pronoms.

Par ailleurs, nous avons constaté que les pratiques d'enseignement étaient traditionnelles, se répétaient chaque année et que les élèves apprenaient toujours la même chose. Les enseignants entrent en classe, expliquent leur leçon, demandent aux élèves de répéter après eux les divers exemples écrits au tableau, ou bien de lire un dialogue du livre et ainsi de suite.

En réalité, nous avons relevé les mêmes pratiques que celles observées en 2008 dans le cadre de notre étude de Master 2. La situation est la même, les pratiques sont les mêmes, et les acteurs et les interactions sont toujours les mêmes. En résumé, on manque de créativité et d'évolution en classe de français au Yémen.

Dans le même ordre d'idées, Naji dans une étude sur la formation initiale et continue du FLE au Yémen, souligne que :

> « La méthode pédagogique appliquée, dans ce pays [le Yémen], accorde la primauté à l'apprentissage de la grammaire (traditionnelle) […]. Cet enseignement, en effet, ne fournit guère l'occasion aux apprenants de pratiquer véritablement une langue étrangère en tant qu'outil de communication. » (*Op.cit.* : 38)

C'est dans cette perspective que nous avons constaté que dans le questionnaire, un certain nombre d'enseignants ont souligné que leur objectif de l'enseignement de français est de faire acquérir aux élèves une compétence communicative. Or, en observant ce qu'ils font en classe, nous constatons une grande rupture entre ce qu'ils font et ce qu'ils disent qu'ils font.

En effet, certaines situations qui perturbent l'apprentissage « provoquent des déséquilibres, et peuvent se transformer en conflit et en cause de malaise » (Da Conceição Figueira

Santos Pereira, *op.cit.*, 2009 : 508). C'est pourquoi les enseignants, surtout les novices, utilisent des activités et adoptent des processus qu'ils maîtrisent et dans lesquels ils se sentent à l'aise.

Quant aux supports pédagogiques utilisés dans les classes de français observées, dans l'analyse des questionnaires que nous avons réalisée dans le chapitre précédent, le tableau était le seul matériel utilisé par tous les enseignants enquêtés. Certains d'entre eux utilisaient le magnétophone pour faire écouter des documents oraux (dialogues). Mais, il n'existe pas d'équipements permettant l'utilisation de documents visuels (téléviseur, ordinateur, vidéoprojecteur…). Un seul enseignant parmi les six dont nous avons observé les classes, a utilisé des petites fiches de carton avec des dessins qu'il a préparées lui-même afin d'expliquer des mots et des objets.

Décrivons maintenant un certain nombre de savoir-faire propres aux enseignants et de pratiques de classe que nous avons observées.

Rappelons ici que ces analyses seront faites d'après les douze séances d'observation (deux séances pour chaque classe). Comme indiqué précédemment, compte tenu des conditions dans lesquelles se sont déroulées ces dernières, il est possible que certains éléments nécessitant de longues durées d'observation (cours différents sur des sujets variés), n'aient pas pu être observés.

Enfin, nous précisons que les entrées ou les variables que nous avons choisi d'observer (l'organisation du cours, le traitement des erreurs, l'évaluation…), ont été réfléchis et construits en fonction de plusieurs études et recherches portant sur l'observation des enseignants en classe, et d'après notre propre expérience en tant que chercheure dans le domaine de la formation des enseignants de FLE.

1. L'organisation du cours :

- *Donner les objectifs du cours* : avant de commencer à expliquer la leçon, les enseignants doivent expliciter les objectifs à leurs élèves afin de les préparer, psychologiquement et cognitivement, au nouveau sujet.

Dans quatre classes de six auxquels nous avons assistées, la leçon et ses objectifs n'a pas été explicitée au début du cours. Les enseignants ont tout de suite procédé à l'écriture au tableau et à l'explication de la leçon.

Selon nous, parler de la leçon, des objectifs et des différentes phases constitue l'une des compétences des enseignants car cela marque un signe de professionnalisme qui caractère les enseignants professionnels. L'importance de cette pratique professionnelle constitue l'un des objectifs que nous allons intégrer dans notre dispositif de formation.

- *Structurer la leçon* : l'une des autres compétences requise chez les enseignants en général, est celle de savoir structurer la leçon (savoir comment et par quoi commencer, quand aborder tel ou tel point et comment et par quoi terminer le cours).

  Avec le temps et les longues années de pratique, et après plusieurs essais et expérimentations, les enseignants apprennent et appréhendent comment aborder tel ou tel sujet d'une manière appropriée.

  D'après nos observations, tous les enseignants observés respectaient la structure des leçons. Nous avons trouvé qu'ils commençaient par le plus basique, pour aller ensuite vers le plus complexe. Dans la leçon abordant les verbes par exemple, ils commençaient par écrire le verbe à l'infinitif et ensuite, ils se mettaient à les conjuguer et enfin, ils donnaient des exemples.

- *Réactualiser les acquis antérieurs* : nous avons remarqué que les cours que nous avons observés consistaient en une « révision » de sujets déjà abordés. Les enseignants voulaient montrer le « meilleur » de leurs élèves, ils pensaient donc qu'aborder un sujet que les élèves connaissaient, pourrait motiver ces derniers et les pousser à participer activement en classe. C'est un moyen, nous semble-t-il, que les enseignants suivi pour « garder la face » devant nous (un observateur extérieur).

  Ainsi, les enseignants vérifiaient tout au long du cours, les connaissances de leurs élèves. Ils leur posaient des questions, donnaient des exercices portant sur des sujets déjà appris.

- *Expliquer les consignes* : les enseignants donnaient les consignes en français accompagnées avec des gestes ou des mimiques. Mais, ils les répétaient toujours en arabe car un grand nombre d'élèves ne les comprenaient pas en français. Il fallait donc s'assurer de la compréhension de tous les élèves.

- *Faire une synthèse après les différentes phases* : lors de nos observations, aucun enseignant n'a fait de petite synthèse du cours, après les différentes phases de celui-ci. Cette absence de synthèse peut être imputée au manque de temps, le temps de la leçon étant très court. Les enseignants que nous avons vus, essayaient de terminer la leçon et d'atteindre l'objectif avant la fin du cours. Au point que nous avons souvent eu l'impression d'être pris dans une course, dans laquelle élèves et enseignant couraient afin de traiter le plus d'informations possible avant la fin du cours.

- *Objectifs pédagogiques atteints* : étant donné que la durée de l'observation était relativement courte, il nous était difficile de déterminer si les enseignants avaient bien atteint leurs objectifs à la fin du cours.

  En outre, certains sujets étant complexes et le temps étant limité, les enseignants divisaient souvent un seul sujet en deux ou trois parties et l'abordaient en plusieurs cours.

2. L'encouragement :

- *Montrer de l'intérêt* : l'une des pratiques ayant attiré notre attention était le fait que les enseignants montraient de l'intérêt pour les élèves. En effet, les enseignants que nous avons vus se montraient patients et s'occupaient de tous les élèves. Ils accordaient de l'attention aux élèves timides, silencieux et les incitait à répondre aux questions ou bien à participer en classe.

- *Inciter les élèves* : les enseignants posaient toujours des questions en essayant d'inciter leurs élèves à y répondre, et les poussaient à participer en classe. Parfois, ils proposaient des notes supplémentaires pour celles qui répondaient aux questions dans le but de les encourager à participer et par conséquent, à réviser leurs informations.

- *Susciter les interactions entre élèves* : généralement, les élèves ne doivent pas parler en classe entre eux, y compris sur le sujet de la leçon. Les activités suscitant des interactions entre les élèves ne sont donc pas proposées. Il est toutefois arrivé qu'un enseignant a proposé à ses élèves de parler entre elles, dans le cadre d'un travail en groupe. Mais nous n'avons pas pu suivre l'évolution de ce dernier, pour les raisons que nous avons déjà expliquées.

3. Le traitement de l'erreur :

- *Inciter l'apprenant à se corriger lui-même* : la majorité des enseignants montraient les erreurs de leurs élèves et incitaient ces derniers à se corriger. Si l'élève n'arrivait pas à corriger l'erreur, les enseignants demandaient aux autres élèves de la corriger.

  Si ces derniers n'arrivaient pas à trouver l'erreur et à la corriger, les enseignants la corrigeaient eux-mêmes sans relancer d'autres tentatives afin d'aider les élèves à trouver la bonne réponse. Ce comportement des enseignants s'explique par la brièveté du cours, et par le fait qu'il ne faille pas perdre de temps en réflexions et/ou en tentatives.

- *Laisser parler les élèves* : en effet, il était trop difficile de voir si les enseignants donnaient le temps suffisant aux élèves afin que celles-ci répondent parce que les élèves ne parlaient pas beaucoup. Elles répondaient très brièvement et elles ne posaient jamais de questions surtout en français.

4. L'évaluation :

- *Évaluer des connaissances antérieures* : pendant nos observations, nous avons remarqué que tous les enseignants posaient au fur et à mesure du cours des questions sur des informations déjà apprises.

  En effet, les enseignants commençaient souvent leurs cours par réviser la leçon précédente.

- *Évaluer l'aspect oral* : en plus des informations apprises durant la leçon précédente, l'oral était évalué dans son aspect phonétique (la prononciation). L'important pour les enseignants, était que les élèves disent la phrase correctement et la prononcent bien. Même si la plupart des enseignants prononcent, eux-mêmes, mal le français.

- *Évaluer l'aspect écrit* : quant à l'écrit, l'évaluation n'était pas claire parce que les enseignants ne l'évaluent pas en classe. Ils donnent des devoirs et ils emportent les cahiers des élèves afin de les corriger à la maison.

  Il n'était donc pas possible de savoir quels critères les enseignants adoptent pour évaluer la production écrite de leurs élèves, ni comment ils le font. Toutefois, nous estimons important que les enseignants sont conscients de l'importance de l'évaluation en général, non seulement pour évaluer le niveau des élèves, mais aussi et surtout en tant qu'outil d'apprentissage pour les élèves. La notation est importante pour l'institution, mais aussi l'annotation susceptible d'apporter des indications pour les élèves.

8.6.3.3. Langue et métalangage

Il est exigé des enseignants de la langue étrangère de traiter la langue de différentes manières, selon les cas. Ils doivent, pour ce faire, faire des comparaisons, des oppositions, des exemplifications, des traductions, des écritures au tableau … pour permettre l'accès à la langue.

- *S'exprimer avec aisance* : les enseignants des langues étrangères doivent maîtriser un certain niveau de langue leur permettant d'exercer sans problème le métier d'enseignant de cette langue. L'aisance en s'exprimant en langue étrangère résulte, selon nous, du fait que le lecteur pratique cette langue, au point de dépasser son insécurité linguistique.

  Les enseignants que nous avons observés pratiquaient majoritairement la langue avec aisance. Il nous semble qu'ils utilisaient des phrases et des répliques qu'ils connaissent bien et qu'ils avaient l'habitude d'utiliser.

Toutefois, comme nous l'avons déjà souligné, il s'agissait-là d'une utilisation simple de la langue. Avec des phrases qu'ils répétaient tout le temps, à savoir : « Écrivez après moi ! Silence !, Plus fort !, etc. ».

- *S'exprimer correctement en langue* : il était relativement difficile de savoir si les enseignants s'exprimaient, ou non, correctement en français à partir des mots ou des petites phrases prononcés. Mais, nous avons constaté que certains d'entre eux parlaient très bien lors de petites conversations que l'on a eues avec eux avant d'entrer en classe.

  Il est à noter que dans le cadre de notre Master 2, nous avions fait des entretiens en français avec un certain nombre d'enseignants des écoles secondaires, et que parfois, nous avions eu des difficultés à les comprendre en raison du fait qu'ils parlaient mal le français.

  C'est pourquoi les enseignants des écoles ont régulièrement besoin de stages de remise à niveau en langue, surtout en raison de la rareté des situations dans lesquelles ils peuvent exercer le français.

- *Utiliser des variations d'intonations* : malgré les phrases « brèves », nous avons pu, par exemple, remarquer l'intonation montante et descente des questions. Ce qui montre que les enseignants maîtrise ce côté de la phonétique. Pourtant, nous en avons observés certains qui parlaient sans utiliser la moindre intonation distinguant la question de la phrase affirmative par exemple.

- *Les normes sociales* : les normes sociales sont les comportements des individus qui organisent leurs relations. La relation enseignant-élève était très claire dans notre contexte. Il débute dès que l'enseignant entre en classe car les élèves, comme nous l'avons déjà décrit, se lèvent et le saluent. Ce comportement montre le respect envers l'enseignant, et l'autorité de l'enseignant sur la classe.

- *Les langues utilisées en classe* : comme cela a déjà été souligné, le Yémen est un pays arabophone. L'arabe standard est la langue officielle de l'État, mais aussi la langue d'enseignement. Entre eux, les yéménites parlent en arabe yéménite, l'un des dialectes arabes.

En classe de langue étrangère, en l'occurrence le français, l'existence de la langue maternelle est évidente surtout à l'école. Mais en plus de la langue maternelle, l'enseignant ou l'élève peut également utiliser une langue étrangère autre que la langue enseignée, afin de rapprocher les deux langues étrangères. L'anglais étant, bien sûr, la langue étrangère parfois utilisée dans les cours de français.

Dans le tableau ci-dessous, nous traiterons la fréquence de l'utilisation des langues (français, arabe et/ou anglais) dans les classes de français observées. Nous avons tenté de repérer les moments où les acteurs utilisaient les différentes langues. Nous avons également essayé de comprendre les objectifs justifiant ces utilisations. Autrement dit, nous avons essayé de répondre à ces questions : où, quand, comment, et pourquoi utilise-t-on des langues différentes en classes de français :

Le français : sous quelles formes ? Quand ?	**Commentaire**
Donner des consignes	Souvent
Poser des questions pour assurer l'acquisition	Souvent
Expliquer la leçon	Rarement
Langue orale	Souvent
Langue écrite	Toujours
L'arabe (dialecte) : sous quelles formes ? Quand ?	
Donner des consignes	Souvent
Poser des questions pour assurer l'acquisition	Souvent
Expliquer la leçon	Toujours
Langue orale	Souvent
Langue écrite	Jamais
Comparaison des langues	Rarement
Autres langues :	
Anglais : rarement à l'oral	

Tableau 25 : Fréquence de l'utilisation des langues

Au vu de ce tableau, nous constatons que le français est principalement utilisé en classe pour donner des consignes, poser des questions, expliquer la leçon ou bien donner des ordres. Le français était en fait la seule langue utilisée à l'écrit.

Pourtant, l'arabe accompagnait le français dans la plupart des classes observées. Les enseignants donnaient une traduction en arabe de presque tout le texte étudié en français, afin d'assurer la compréhension de toutes les élèves. Quelquefois, les enseignants donnaient des consignes en français, et cette action était suivie d'un

moment de silence. Les élèves regardaient leur enseignant sans aucune réaction. Une fois l'enseignant a traduit sa consigne en arabe, les élèves se sont aussitôt mis au travail.

L'anglais est rarement utilisé en classe de français. Nous avons remarqué qu'une ou deux fois, l'un des enseignants a utilisé des mots en anglais pour faciliter la compréhension des élèves. C'était en effet un moyen pour ne pas avoir recours à l'arabe.

8.6.3.4. Répertoire didactique

Les enseignants disposent d'un certain « répertoire didactique » (Cicurel, 2007 : 16) qui se construit progressivement tout au long de leur parcours scolaire et professionnel (anciennes expériences en tant qu'élève, formation initiale et continue, pratiques de classe, observation d'autres enseignants, etc.).

Ce répertoire renvoie à « un ensemble de références théoriques et pratiques forgées à partir de l'expérience personnelle et formative d'un individu par imprégnation, observation et par imitation mais aussi par apprentissage explicite. » (Cadet, 2006 : 45)

Dans le chapitre précédent, nous avons étudié et analysé le parcours scolaire des enseignants de FLE exerçant dans les écoles secondaires à Taëz. Nous avons également abordé la question de leur formation initiale leur donnant l'accès au métier d'enseignant.

Nous avons également montré que les enseignants n'étaient pas formés, de manière appropriée, en didactique des langues, étant donné que leur formation initiale était constituée d'une approche générale de la langue et de la culture françaises.

De plus, les quelques cours de didactique et de linguistique proposés en quatrième année de licence ne sont pas, pour nous, suffisants pour préparer des enseignants professionnels.

De ce fait, les enseignants construisent dans un premier temps, leur répertoire didactique en se fondant sur leur expérience et souvenirs d'élève. Les enseignants imitent en quelque sorte leurs anciens enseignants et reproduisent les mêmes pratiques. Autrement dit, les enseignants notamment les novices, font appel à des stéréotypes de ce qu'est un enseignant et de ce qu'est un enseignement.

Dans un deuxième temps, les enseignants demandent à leurs collègues exerçant depuis plus longtemps qu'eux, des conseils concernant les pratiques d'enseignement et les réactions les plus appropriées face aux comportements des élèves. En outre, ils assistent aux cours de leurs collègues dans le but d'observer le déroulement des cours et « d'apprendre » à enseigner.

À ce propos, Hoff décrit les actions adoptées par les novices en disant que « les praticiens débutants ont, la plupart du temps, l'initiative des échanges, et ils sollicitent, en priorité, un collègue exerçant dans le même cycle, voire dans le même niveau […]. » (*Op.cit.* : 141) Ils se nourrissent essentiellement des idées et des conseils qui leur sont proposés par leurs « collègues-formateurs » (Marcel, 2005 : 120).

Dans un troisième temps, les enseignants acquièrent au fil des années, une expérience dans l'enseignement et appréhendent de plus en plus, l'univers scolaire. Ils construisent des « savoir-pratique » et acquièrent des compétences plus solides.

À noter que les quelques stages qui sont proposés aux enseignants, n'étaient pas très fructueux et ne répondaient pas à leurs attentes.

Ainsi, les enseignants enquêtés ont construit d'une manière indépendante leur propre « répertoire didactique » à partir des expériences pratiques qu'ils ont vécues, sans avoir de bases théoriques dans le domaine de la didactique des langues, en général, et dans les domaines des sciences de l'éducation participantes à la formation des enseignants.

Mais la formation n'est pas le seul élément déterminant les comportements éducatifs des enseignants. Comme nous allons le voir à présent, la culture éducative mais aussi sociale, institutionnelle et les représentations sont également des facteurs influençant les comportements des enseignants, leurs choix, leurs stratégies d'enseignement et leurs modes d'évaluation.

8.6.3.5. Les valeurs éducatives

L'observation de classes permet d'appréhender une réalité vécue, plutôt que d'en obtenir une idée générale, laquelle aurait toutes les chances d'être déformée par les représentations que l'on se fait, quel que soit son statut social, de la profession d'enseignant. Ces

représentations affectent tout autant les personnes se trouvant dans une classe, et expliquent certains comportements des participants d'une classe, qu'il s'agisse des enseignants ou des élèves.

Les enseignants entrent en classe avec « un passé, une expérience, des doctrines personnelles sur l'enseignement. » (Cicurel, *op.cit.*, 2011 : 15) Dans le même ordre d'idées, Postic souligne que :

> « L'enseignant n'est pas neutre, parce qu'il s'engage entièrement dans la situation pédagogique, avec ce qu'il croit, ce qu'il dit et fait, ce qu'il est. Suivant le ton qu'il adopte, le regard qu'il lance, le geste qu'il esquisse, son message prend une valeur spécifique pour l'ensemble des élèves et une résonance particulière pour certains d'entre eux » (1977 : 11).

Ces mots de Postic, que nous partageons pleinement, montrent que tout ce que l'enseignant fait en classe (pratiques, comportements, voix, regards…) traduit ses représentations, ses croyances, sa culture sociale, religieuse et éducative.

Pour cette raison, dans le questionnaire que nous avons présenté aux enseignants de FLE des écoles secondaires, nous avons posé une question portant sur les fonctions de l'enseignant de FLE :

Selon vous, quelles sont vos fonctions en tant qu'enseignant de FLE ?

Les réponses obtenues de la plupart des enseignants correspondaient à des fonctions d'autorité et de gestion de classe. En effet, les enseignants trouvent que l'une des caractéristiques primordiales du « bon enseignant » est d'être capable de contrôler sa classe et d'assurer l'ordre et le silence.

D'ailleurs, l'autorité est légitimée et reconnue dans le statut même de l'enseignant et mise en acte dans ses comportements et ses interactions (verbales et non-verbales) ainsi que dans les comportements des élèves (avoir peur de l'enseignant, parler discrètement aux camarades, etc.).

Il est intéressant de souligner que nous avons posé la même question aux étudiants de 4ème année. Nous avons obtenu des réponses assez différentes de celles des enseignants, à savoir :

- *Atteindre les objectifs pédagogiques ;*
- *Amener les élèves à acquérir une compétence de communication minimale.*

Ces réponses sont, à notre avis, plus « professionnelles », plus didactiques que celles fournies par les enseignants exerçant le métier. Cette différence nous a donné l'impression qu'avec l'expérience pratique, les représentations changent car les terrains d'action ne sont pas les mêmes.

Dans l'exercice réel du métier, les enseignants se heurtent à des obstacles et à des réalités dont les étudiants (futurs enseignants) n'ont pas conscience. Cela prouve que les représentations, les croyances changent tout au long de la vie personnelle et professionnelle.

Par ailleurs, nous avons tenté dans nos observations de comprendre les personnalités des enseignants et déterminer certains éléments clés faisant partie du savoir-être de ceux-ci.

Les enseignants bougent beaucoup. Ils se déplacent presque partout dans la salle de classe. Ils utilisent leurs mains, leur visage, leur corps durant le cours. Ils parlent toujours avec un ton agréable et enthousiaste. Durant nos séances d'observation, nous avons perçu de la part des enseignants, des sentiments actifs et motivés. Cela est pourtant en contradiction avec ce que nous avons senti lors de l'analyse des questionnaires, où les réponses des enseignants montraient de la déception et de la démotivation.

Face à ce constat, il serait intéressant de déterminer si les enseignants éprouvent un sentiment de réjouissance lorsqu'ils exercent leur métier d'enseignant de FLE, et jusqu'à quel point ils sont motivés.

Mais pour répondre à ces interrogations, il faudrait rédiger une deuxième thèse afin de traiter la question de la motivation et des représentations des enseignants de FLE yéménites.

Sans aller jusque-là, contentons-nous dans ce travail, de souligner le rôle du « regard » des enseignants. En effet, Argyle, cité par Ferrão Tavares, déclare que le regard constitue une « partie intégrante de la communication verbale puisque […] il est étroitement coordonné à la prise de parole et à l'attitude d'écoute… » (1999 : 159).

Cette question est d'autant plus intéressante en ce qui concerne les femmes enseignantes yéménites, chez qui le regard joue un rôle beaucoup plus marquant que chez les enseignants masculins, étant donné qu'elles portent la burqa (voile intégral couvrant tout le visage sauf les yeux). Le port de ce voile oblige les enseignantes à employer le regard pour exprimer toutes les émotions, les messages et/ou les réactions en classe. Il est à noter que les Yéménites sont très compétents quand il s'agit de lire une expression dans les yeux.

Quant à l'attitude générale des enseignants, on note que la majorité de ceux observés avaient du caractère. La plupart, en effet, étaient stricts, sévères parfois, et avaient la voix forte et déterminée. Sûrs d'eux, ils n'hésitaient pas dans leur énonciation. En parallèle, beaucoup avaient un bon sens d'humour en classe et, parfois, riaient de bon cœur avec leurs élèves. Enfin, comme cela a déjà été souligné, ils montraient de la patience et du respect vis-à-vis de leurs élèves.

Or, d'après nos observations, nous avons constaté que le statut des enseignants est le même dans toutes les classes observées. En effet, c'est à eux seuls que revient la charge de transmettre un savoir aux élèves. Et ce, quel que soit le niveau de classe considéré.

En dernier lieu, pour bien comprendre la complexité du cadre enseignant et de la fonction enseignante, nous souhaitons aborder dans ce travail, la question de l'avis des enseignants sur leurs conditions de travail et le milieu scolaire en général.

En effet, dès que l'on demande aux enseignants leurs opinions sur la situation d'enseignement/apprentissage du FLE dans les écoles secondaires, tous se plaignent des obstacles et difficultés rencontrés en matière d'équipements, de matériels, de nombre d'élèves par classe et du niveau des institutions.

Les enseignants ont tous tendance à critiquer le système et l'entourage institutionnel, mais ils n'interrogent pas leur enseignement, ni leurs propres pratiques ou leurs comportements. Il nous semble que les enseignants ne sont pas conscients du fait qu'il faut changer soi-même, se modifier afin de pouvoir s'adapter à la situation, au milieu et à l'institution. Si nous ne pouvons pas changer notre entourage, mieux vaut trouver d'autres solutions susceptibles d'aider à surmonter des difficultés.

C'est précisément ce que nous essayerons de faire avec les futurs enseignants. Étant donné que la situation du pays ne favorise pas l'enseignement et l'apprentissage du français pour

les raisons déjà évoquées, il est impossible de proposer de grands changements surtout si ceux-ci viennent à l'encontre des traditions éducatives et institutionnelles. En revanche, des petits changements au quotidien dans la pratique peuvent apporter un mieux-être et un mieux-vivre dans l'exercice de cette profession.

La formation que nous proposons consiste à trouver des points de repères et des outils permettant de former les enseignants de FLE en fonction de leur contexte de vie et de leur situation.

8.6.3.6. Quels rôles jouent les élèves en classe de français ?

Les élèves sont l'un des composantes principales de la classe. C'est à partir de leurs réactions que nous pouvons juger parfois l'efficacité des pratiques enseignantes. C'est également en fonction de leurs réactions que nous pouvons concevoir une formation des enseignants répondant aux attentes de leurs élèves.

Lors les observations que nous avons effectuées, nous avons essayé de comprendre la dynamique des élèves en classe, en matière d'apprentissage du français. Il nous était important de voir comment les élèves réagissaient en classe, et quelles étaient leurs relations à la langue française.

1. Aspects affectifs et motivationnels :

- *Faire attention* : dans les classes que nous avons observées, les élèves écoutaient et regardaient leurs enseignants avec attention. Ils ne faisaient pas beaucoup de bruit. Au début du cours, ces élèves nous regardaient de temps en temps, mais après quelques minutes, elles ont oublié notre présence.

- *Poser des questions* : nous avons remarqué que les élèves ne posaient pas de questions concernant le cours. Les jeunes filles acceptaient tout ce que leurs enseignants leur disaient, sans en discuter ou le mettre en cause. Nous ignorons toutefois s'il s'agissait d'une indifférence vis-à-vis de la matière, ou bien d'une timidité en raison de notre présence.

- *Prendre l'initiative* : les élèves ne prenaient jamais l'initiative en classe. Elles réagissaient seulement à ce que les enseignants leur demandaient. Par exemple, si les enseignants posaient des questions, les élèves répondaient, si elles connaissaient la réponse. En cas contraire, elles restaient calmes et silencieuses.

- *Participer activement* : nous avons constaté que, d'une manière globale, les élèves participaient activement en classe. Les jeunes filles montraient un intérêt et une motivation à répondre. A chaque fois que les enseignants posaient une question, les élèves levaient les mains en appelant leur professeur, et en disant : *« Monsieur, monsieur, choisissez-moi ! »*

  Nous avons ressenti des sentiments contradictoires car, d'un côté, il nous a semblé que les élèves étaient motivées à répondre car poussées par une soif d'apprendre le français, mais d'un autre côté, les enseignants nous ont signalé que les élèves n'étaient pas motivées et ne s'intéressaient pas à cette matière du fait que le français n'est pas une matière officielle et obligatoire.

2. Savoir-faire :

- *Prendre des notes* : nous avons constaté que les élèves ne prenaient pas de notes lorsque les enseignants expliquaient la leçon. En revanche, à chaque fois que les enseignants écrivaient quelque chose au tableau, les élèves écrivaient immédiatement après eux.

  À l'école, les enseignants interdisent aux élèves d'écrire pendant qu'ils expliquent la leçon. Ils demandent toujours aux élèves de faire, en premier lieu, attention à leurs paroles et leur expliquent que la phase d'écriture doit venir après.

  Nous n'avons pas suffisamment d'expérience pour affirmer si ce comportement est correct ou non, mais nous estimons néanmoins que les élèves doivent acquérir au fur et à mesure de leur parcours scolaire, cette compétence consistant à prendre des notes en même temps que l'enseignant parle. Une compétence essentielle dont les élèves se serviront pendant les cours magistraux, à l'université.

- *Prononcer correctement* : durant les cours auxquels nous avons assisté, nous avons remarqué que la plupart des élèves prononçaient mal le français. Nous avons également constaté que les élèves qui prononçaient mal, avaient des enseignants qui, eux aussi, prononçaient mal.

  Il nous paraît que ce résultat est tout à fait normal étant donné que, comme nous l'avons déjà souligné, les enseignants sont la première et la seule source d'apprentissage de la langue. Il est donc logique que les élèves prononcent mal la langue lorsque leur enseignant en fait autant.

  À noter que dans une seule des classes observées, les élèves prononçaient parfaitement le français. Et, comme cela peut se deviner, leur professeur, lui aussi, prononçait et parlait très bien le français.

- *Demander la traduction* : durant nos observations, nous n'avons que très rarement vu des élèves demander la traduction de tel ou tel mot à leur enseignant. Nous ne savons pas si cela était dû à leur timidité, à la peur ou à l'indifférence. Nous n'avons pas non plus vu les enseignants encourager leurs élèves à poser des questions ou à demander des traductions. En outre, pas un seul élève dans les classes observées, n'a utilisé en notre présence, de dictionnaire.

  Pour nous, il est très important que les enseignants sensibilisent leurs élèves aux différents outils de recherche afin de les aider à trouver par eux-mêmes l'information. C'est en fait un moyen de les préparer à l'autonomie dans le travail scolaire.

- *S'entre-aider* : nous avons remarqué que les élèves s'entre-aident souvent pendant les cours de français. Quand les enseignants posaient une question ou donnaient une consigne, les élèves se mettaient à poser des questions, parfois en cachette, à leurs camarades sur le sens d'un mot ou d'une consigne. Mais, comme nous l'avons déjà souligné, les élèves ne posent pas de questions à leurs enseignants.

  Il faut donc, d'une manière ou d'une autre, exploiter les relations entre pairs, entre camarades, pour améliorer l'apprentissage du français. À titre d'exemple, il est possible de demander aux élèves ayant un niveau linguistique plus élevé que leurs camarades, d'aider ces derniers dans leurs devoirs. Il est également possible

d'inciter les travaux en groupe, ainsi que la participation des élèves les plus timides ou les plus hésitants. Les élèves peuvent vaincre leur peur et leur timidité en travaillant en petits groupes avec leurs camarades les plus proches.

8.7. Synthèse des analyses portant sur les grilles d'observation de classes de FLE

En guise de pré-conclusion, nous essayerons dans la partie suivante de synthétiser tout ce que nous avons analysé ci-dessus, en regroupant les données récoltées en trois points principaux :

1. Les conditions de travail et les caractéristiques des salles de classe yéménites, au sein des écoles secondaires ;
2. Les élèves et les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français ;
3. Les enseignants et les obstacles rencontrés dans l'enseignement du français.

8.7.1. Les conditions de travail et les caractéristiques des salles de classe yéménites

Comme cela a déjà été souligné, la classe est un lieu socio-institutionnel. C'est un lieu de construction de savoir à partir des interactions (enseignant-élève, élève-enseignant et élève-élève) ayant trait particulier (le trait didactique et institutionnel).

Ce lieu est également marqué par des routines, des règles communes qui organisent les relations entre les participants.

D'ailleurs, la culture éducative constitue un facteur important influençant les représentations et les croyances des acteurs de la classe. Et au final, ces influences touchent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Quant à la salle de classe proprement dite, elle est définie avant tout comme un lieu trop petit par rapport au grand nombre d'élèves qui y sont accueillis, du moins dans les écoles

où nous avons réalisé notre enquête. Ces classes surchargées ne facilitent pas toujours le travail de l'enseignant de langue, surtout quand il s'agit d'une activité orale.

Les conditions de travail en salle de classe ne sont pas non plus idéales. La plupart des salles que nous avons visitées étaient sombres, très bruyantes du fait de donner sur la rue, et mal climatisées. En outre, ces salles n'étaient équipées que d'un tableau noir. Les enseignants ne disposaient pas de matériels pédagogiques, ni d'équipements permettant de travailler les documents audio-visuels.

Les salles de classe que nous avons vues permettent la mobilité des enseignants, mais pas celle d'élèves. Certaines de ces salles ne sont pas aménagées pour le travail en groupe, en raison d'étroitesse de l'espace libre permettant le déplacement.

Sur ce point, il va de soi que la politique, la culture éducative et la situation économique du pays jouent un rôle très important dans la conception des salles de classe. En effet, dans la conception yéménite des salles de classe, on ne prend pas en considération le fait que les salles doivent permettre la mobilité des élèves, ni qu'elles doivent être aménagée pour l'installation d'équipements comme un téléviseur ou un ordinateur par exemple. Le tableau est la seule chose que la salle de classe doit contenir. Les ressources financières restreintes du pays ont également une influence sur cette façon d'envisager les choses, car cela coûte très cher d'équiper les salles de classe de matériels pédagogiques.

Mais, comment permettre à des élèves de s'exprimer corporellement ou oralement ? Dans des bâtiments non insonorisés ? Comment utiliser des méthodes audiovisuelles dans des salles qui n'ont pas été conçues pour cela ?

8.7.2. Les élèves et leurs difficultés dans l'apprentissage du français

Les élèves constituent l'un des éléments principaux du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Dans les classes que nous avons observées, les élèves (des filles, comme cela a déjà été mentionné) étaient très actives, participant et voulant répondre aux questions des enseignants. Pourtant, certaines d'entre elles restaient silencieuses et inactives.

Malgré cette absence de réactivité, nous avons noté que de manière générale, les réponses proposées par les élèves, correspondaient aux questions posées par les enseignants. Mais, en revanche, ces mêmes élèves ne posaient aucune question. Cela montre que les élèves aiment à répondre quand elles ont la bonne réponse, mais préfèrent se taire quand elles ne l'ont pas, et que de manière générale, elles ne cherchent pas à obtenir d'avantage d'informations. Pourtant, demander une traduction ou solliciter une explication fait partie du processus d'apprentissage.

En effet, en classe de langue, tout ce qui relève de la stratégie d'enseignement, supports, activités pédagogiques ou programmes éducatifs, contribue à la construction de l'interaction en classe.

Or, le rôle de « maître absolu » incarné par les enseignants, associé au manque de ressources didactiques (salles mal équipées, manque de fiches pédagogiques…) réduisent, nous semble-t-il, le niveau des interactions (notamment entre élèves et enseignant).

Dans les classes observées, il s'avère que les cours de français sont relativement identiques les uns aux autres, étant donné que les enseignants répètent toujours la même chose, tout comme les élèves. En cela, il n'y a pas d'interaction « inattendue » susceptible de modifier la voie suivie par le professeur, au niveau de son enseignement.

Toutes ces raisons et tous ces facteurs cumulés, font que le niveau linguistique général des élèves yéménites en français, est très faible. À titre d'exemple, les élèves de deuxième année de secondaire, apprenant le français durant deux ans scolaires, n'arrivent pas à répondre à des questions très simples. « L'histoire des élèves explique, au moins en partie, leurs difficultés actuelles » (Huguet, 2006 : 159).

8.7.3. Les enseignants et leurs difficultés dans l'enseignement du français

Compte tenu de notre sujet d'étude et de la voie professionnelle que nous souhaitons suivre, les enseignants constituent notre première préoccupation.

Durant nos observations, nous admettons qu'il était difficile d'identifier des styles d'enseignants ou d'en relever un modèle spécifique, étant donné que pour ce faire, il aurait

fallu pouvoir poursuivre sur une plus longue période, le travail d'observation. Ce qui, pour les raisons déjà mentionnées, n'a pas été rendu possible. D'autre part, et comme nous l'avons déjà signalé, il s'agissait de cours de révisions plutôt que d'enseignement du français. Il aurait donc été intéressant d'assister à des séances au cours desquelles les enseignants auraient abordé des sujets nouveaux, pour eux ainsi que pour les élèves. Cela aurait permis de montrer les différentes compétences et pratiques et les différentes réactions des participants.

Selon certains chercheurs (Altet 1994, Paquay 1994), il existe plusieurs modèles d'enseignement. Or, l'enseignant yéménite correspond à la fois, à tous les modèles et à aucun d'entre eux.

En effet, les enseignants ne disposent pas de formation théorique dans le domaine de la didactique des langues et du français, mais ils possèdent des connaissances, relativement individualisées, se fondant sur leurs pratiques d'enseignement du français dans les écoles secondaires.

En outre, dans leurs pratiques, ces enseignants imitent le modèle des enseignants chevronnés et experts qu'ils ont connus durant leur cursus universitaire. Mais ils s'appuient également sur l'expérience de confrères plus expérimentés. Les enseignants de ce type n'ont pas vraiment construit de compétences professionnelles, mais ils appliquent des savoir-faire calqués sur ceux de leurs collègues.

Cela répond partiellement à la question que nous nous posons depuis le début de ce travail de recherche : les enseignants de français dans les écoles secondaires du Yémen sont-ils des enseignants professionnels ou peut-être des semi-professionnels ?

En plus des compétences qu'il doit avoir acquises, l'enseignant professionnel doit être un sujet réflexif sachant prendre des décisions. Or, au vu de nos observations, nous pouvons nous demander si, dans les faits, les enseignants enquêtés réfléchissent effectivement à leurs pratiques et réajustent ensuite ces dernières.

Selon notre étude des contextes différents relatifs au domaine de l'enseignement/apprentissage du français au Yémen, il nous semble que les conditions dans lesquelles les enseignants yéménites travaillent, ne favorisent pas l'arrivée des jeunes enseignants, au niveau de professionnalité pourtant nécessaire.

Nous citerons les difficultés et obstacles majeurs rencontrés par les enseignants de FLE yéménites :

1. *Problèmes de formation linguistique et disciplinaire* :

   - Enseignants peu ou pas formés en matière de didactique des langues ;
   - Rareté des stages de remise à niveau et de formation des professeurs ;
   - Niveau linguistique faible.

2. *Problèmes de matériels et d'outils* :

   - Méthode de français ancienne et peu pertinente par rapport au contexte ;
   - Manque d'équipements et de matériels didactiques.

3. *Problèmes socio-institutionnels* :

   - Statut instable du français en tant que matière scolaire introduite dans les programmes de certaines écoles secondaires du pays ;
   - Institutions indifférentes au développement de l'enseignement du français ;
   - Restreintes institutionnelles ;
   - Inutilité sociale et économique du français dans la société, etc.

Au vu de tous ces éléments, il nous semble logique de ne pas avoir trouvé d'enseignants capables de faire preuve de réflexion quant à l'exercice de leur pratique, qui soient aussi créatifs et motivés. Des enseignants pouvant « casser le rythme de la leçon » (Méard et Bruno, 2009 : 25).

C'est pourquoi nous ne comptons pas travailler seulement sur l'aspect académique de la formation des enseignants de FLE. Nous prenons également en considération le fait que le statut du français doit d'abord trouver sa légitimité dans les institutions scolaires. Cela pourrait contribuer à considérer le français comme une matière principale dans les

programmes des écoles et par conséquent, à augmenter le nombre de postes d'enseignants de FLE.

Quant aux pratiques d'enseignement, nous pensons que celles-ci doivent considérablement évoluer. Selon nos observations, les enseignants répètent tous la même chose et de la même façon. En effet, les enseignants ont une « culture d'enseignement » identique, du fait qu'ils ont suivi le même parcours scolaire, qu'ils ont travaillé dans les mêmes conditions et qu'ils sont mis face aux mêmes contraintes institutionnelles et pédagogiques… Or, cette culture influence leurs pratiques langagières (verbales et non-verbales), leurs stratégies d'enseignement et leurs choix méthodologiques (Cicurel, 2002).

D'ailleurs, l'absence d'objectifs pédagogiques clairs et déterminés en matière d'enseignement du français dans les écoles secondaires yéménites, et par conséquent, de méthodologie pertinente pour atteindre les objectifs fixés, nous font comprendre les choix arbitraires pris par les enseignants. De même, cela permet de comprendre la raison de la technique pédagogique, consistant à enseigner « un peu de tout », adoptée par les enseignants de lycées.

Cependant, déterminer des objectifs purement communicatifs pour l'enseignement du français dans les écoles ne s'avère pas approprié, car, selon les conditions dans lesquelles le français est enseigné, les occasions permettant de communiquer en français sont vraiment rares. Il apparaît donc pertinent d'adopter davantage des objectifs socioculturels. D'ailleurs, « les facteurs socioculturels sont décisifs pour le développement de la compétence langagière » (Takahashi, 2011 : 20).

Dans ce contexte, il n'est pas évident d'estimer si tel ou tel enseignant est « bon », au sens où l'entend Postic[1]. Car nous n'avons pas de système établi, ni d'un cadre de référence susceptible de déterminer la valeur des enseignants en tant que tels. De ce fait, les élèves (leurs résultats, réactions) apparaissent comme l'un des éléments principaux, voire comme un signe indiquant l'efficacité d'un enseignant.

Enfin, il convient de rappeler que, comme le souligne Ghanimah, l'élément essentiel d'un changement pédagogique « ne réside pas dans la nature de nouveauté ni dans les moyens

[1] Selon Postic, le bon enseignant est « celui qui saisit toutes les composantes de la situation dans laquelle il est impliqué avec les élèves, et trouver l'attitude de réponse la plus adaptée » (*Op.cit.* : 15).

adoptés pour améliorer l'enseignement, mais dans les représentations de l'enseignant lui-même à propos des changements qu'il sera amené à réaliser. »[1] (1998 : 18, 19)

Ce processus de modification des représentations qui expriment « des schèmes sociaux de perception, des catégories de pensée historiquement construites » (Derivry-Plard, 2011 : 41), ne peut se faire qu'au cours de la formation en didactique des langues, car les futurs enseignants seront amenés, lors de celle-ci, à se confronter à d'autres réalités et à d'autres domaines qu'ils ne connaissaient pas forcément, et qui influenceront leur construction d'identité professionnelle.

8.7.4. Un référentiel de compétences

Tout au long des parties précédentes, nous nous sommes posé la question suivante : quelles sont les compétences professionnelles que doit posséder un enseignant de FLE ?

Le terme « compétence » étant, ici, mis au pluriel et pris dans son acceptation la plus large, englobant des acquis variés et de tous ordres.

Un référentiel de compétences semble ici nécessaire afin de pouvoir évaluer et de concevoir une formation professionnelle. Mais, qu'est-ce qu'un référentiel de compétences ?

Paquay définit le référentiel en tant que « l'ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier » (*Op.cit.*, 1994 : 7). Dans ce sens, est-il possible de construire un référentiel « idéal » ? Autrement dit, est-il possible de mesurer les compétences d'un enseignant en se référant à un référentiel de compétences ?

En réalité, la tâche de construction d'un référentiel est, nous semble-t-il, très complexe car il est très difficile de déterminer les compétences et les critères à adopter. De plus, cela nous ramène à la question déjà posée, consistant à déterminer si les compétences sont mesurables.

Selon nous, un référentiel de compétences ne peut pas être idéal, mais il n'en est pas moins nécessaire. De ce fait, nous proposerons dans cette thèse, d'établir le cadre général d'un

[1] "ان العامل الجوهري في فلسفة التغيير الذي تتطلبه المجتمعات المعاصرة لا يكمن في طبيعة التجديد ولا في الامكانيات التي يتبعها لتحسين التعليم وإنما هو كامن في تصور المعلم المتبني للتغييرات التي سيدعى الى تحقيقها"

référentiel de compétences professionnelles et non pas de détailler ce même référentiel ce qui prendrait à la fois beaucoup de temps et exigerait des moyens importants pour réaliser un tel travail. Ce dernier pourra, toutefois, être effectué dans le cadre de nos recherches futures ou bien donner lieu à d'autres recherches pour d'autres chercheurs.

Ainsi, nous essayerons, modestement, au vu, d'un côté, des activités enseignantes observées lors de notre enquête d'observation, et d'un autre côté, des réactions et interactions des élèves face aux interventions des enseignants, de faire émerger un certain nombre de compétences susceptibles d'aider les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement du français, au sein des écoles secondaires.

8.7.4.1. Conception d'un référentiel de compétences

Il nous paraît pertinent de préciser qu'il ne s'agit pas ici d'un processus de « référentialisation » (Lenoir, 2010) des compétences, car ce travail exigerait de longues études de cette notion ainsi que de la construction d'un référentiel.

Il s'agit tout simplement d'un cadre général d'un référentiel de compétences professionnelles des enseignants de FLE que nous proposons de présenter sous forme de tableau.

Rappelons ici que, durant nos observations de classes, nous avons essayé de dégager quelques spécificités d'élèves, d'enseignants et de situation de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Yémen afin de mieux réfléchir au référentiel ci-dessous :

Compétences générales communes à tous les enseignants
• Compétence didactique : savoirs disciplinaires, élaborer un plan, concevoir une séance/séquence, concevoir d'outils didactiques, analyser des méthodes… • Compétence pédagogique : mettre en œuvre une séance, gérer la classe-groupe, gérer les relations éducatives… • Compétence socioculturelle : connaissance de règles sociales, savoir culturel, connaissance du système éducatif et institutionnel… • Savoir éducatif : connaissances relatives aux sciences de l'éducation. • Compétence d'autoréflexion (à ses propres pratiques) et d'autoformation. • Savoir-être.

Compétences spécifiques aux enseignants de FLE[1]
• Compétence didactique : savoirs du français en tant que discipline, connaissance des méthodes… • Compétence pédagogique : mettre en œuvre des séances, des unités… • Compétence d'autoréflexion (à ses propres pratiques) et d'autoformation. • Compétence culturelle : connaissance de la culture de France et de la langue française, connaissance de la civilisation. • Compétence sociolinguistique : règles de politesse, différences de registre… • Compétence linguistique : maîtrise de la langue française, de la grammaire, la syntaxe, la phonétique… • Compétence communicative : compétence linguistique, compétence sociolinguistique, compétence pragmatique…
Compétences spécifiques aux enseignants de FLE yéménites
• Savoirs didactiques. • Savoirs pédagogiques. • Compétence d'autoréflexion (à ses propres pratiques) et d'autoformation. • Compétence communicative. • Savoirs éducatifs. • Apprendre aux élèves à utiliser un dictionnaire. • Savoir gérer de grands groupes : concevoir et expérimenter des techniques de travail pour les grands groupes. • Exploiter les relations entre camarades pour améliorer l'apprentissage du français. • Faire acquérir aux élèves des compétences culturelles. • Savoir évaluer et s'auto-évaluer. • Concevoir d'outils pédagogiques. • Savoir impliquer les élèves dans leur apprentissage. • Savoir institutionnel…

Tableau 26 : Cadre général d'un référentiel de compétences professionnelles

8.8. Conclusion

En guise de conclusion, nous noterons qu'à la suite de ce qui a été étudié et analysé jusqu'ici (questionnaires et grille), il nous est possible de déterminer les besoins des enseignants des écoles secondaires yéménites. Ces besoins se regroupent en trois catégories :

1. Besoins linguistiques portant sur la langue elle-même, la grammaire textuelle, la phonétique ;

2. Besoins disciplinaires portant sur le métier d'enseignant de FLE, la didactique du FLE, la linguistique, les séances de l'éducation, etc. ;

[1] Pour plus de compétences, nous nous fondons sur les travaux de Cristin, Régies (2002), qui a travaillé sur la formation des enseignants de FLE et qui a construit un référentiel exhaustif des compétences des enseignants de FLE.

3. Besoins pédagogiques et pratiques portant sur les relations pédagogiques, les pratiques de classes, les savoir-faire.

À ce stade de notre étude, nous proposons de réfléchir à un modèle de formation susceptible de répondre à chacun des besoins mentionnés, tout en adaptant ce modèle au contexte socioculturel, éducatif et institutionnel du pays.

Dans la partie suivante, nous donnerons des premières pistes d'un premier dispositif de formation destiné aux enseignants de FLE au Yémen.

PARTIE IV :

LE DISPOSITIF

CHAPITRE IX

Dispositif de formation des enseignants de FLE

Ce chapitre peut être considéré comme le produit final d'une multitude d'études et de recherches que nous avons réalisées durant quatre années doctorales, dans le domaine de la formation des enseignants de FLE.

Comme cela a été signalé depuis le début, le dispositif que nous proposons ici a été conçu en tenant compte des contextes étudiés et d'éléments observés en matière de système éducatif et institutionnel, mais aussi en tenant compte de la culture sociale et éducative, du niveau économique du Yémen, et enfin, des besoins des enseignants de FLE exerçant dans un contexte scolaire.

Autrement dit, par le travail effectué dans les chapitres précédents, nous avons réalisé de manière explicite mais aussi implicite une sorte d'analyse du « curriculum » proposé aux apprenants yéménites notamment en matière des langues, maternelle et étrangères. Aborder la philosophie éducative et le système de l'éducation élaborés par les éducateurs yéménites consistait à comprendre les « finalités éducatives, les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation » (*Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, *op.cit*. : 64).

Dans ce fait, il nous semble nécessaire de commencer cette partie par étudier, non exhaustivement, la notion de curriculum car, comme nous l'avions montré dans la définition ci-dessus, le curriculum définit les contours du processus de l'enseignement dans un contexte institutionnel donné.

9.1. Le concept de curriculum

D'abord mobilisé dans la tradition anglophone, le « curriculum » désignait, souligne Safar, dans *The Oxford English Dictionary*, « les études et les formations axées sur "des cours formels" dispensés par des universités ainsi que par certaines écoles » (1992 : 25).

Mais aujourd'hui, le concept de curriculum s'est considérablement élargi, et ne peut plus être réduit « au programme scolaire tel qu'il peut être conçu et diffusé encore actuellement » (Demeuse et Strauven, 2006 : 9).

Parmi les nombreuses définitions qui en sont proposées, nous en avons retenu quelques-unes qui rendent compte de l'évolution du concept.

De Landsheere dans son *Dictionnaire de l'évaluation et de recherche en éducation* souligne qu'un curriculum est :

> « Un ensemble d'action planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes "y compris l'évaluation", les matériels "y compris les manuels scolaires" et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants. » (1979 : 65).

L'auteur met l'accent sur la planification des actions et sur l'évaluation, deux notions qui commencent à susciter un intérêt particulier dans les années soixante-dix.

Dans le même ordre d'idées, D'Hainaut fait référence non seulement aux programmes, mais aussi aux finalités assignées au système éducatif :

> Un curriculum « comprend en général, non seulement des programmes dans différentes matières, mais aussi une définition des finalités de l'éducation envisagée, une spécification des activités d'enseignement et d'apprentissage qu'implique le programme de contenus et enfin des indications sur la manière dont l'enseignement ou l'élève sera évalué. » (1983 : 27)

Après quelques années, nous trouvons apparaître le caractère structuré des composantes du curriculum. Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre définit le curriculum comme un « ensemble structuré de l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations entre les diverses composantes de celle-ci » (*Op.cit.* : 288).

Nadeau, cité par Demeuse et Strauven, donne une définition plus précise de ce concept en soulignant qu'il est « un ensemble organisé de buts, d'objectifs, de contenus présenté de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs » (*Op. cit.* : 10). Pour l'auteur, une série de décisions concernant les éléments mentionnés dans la définition ci-dessus, doivent être prises afin d'élaborer un curriculum.

D'ailleurs, Roegiers accorde une attention particulière aux besoins auxquels le curriculum doit répondre :

> « Longtemps confondu avec le programme scolaire, le terme curriculum s'est peu à peu distingué de son acception traditionnelle de programme scolaire vers

> les années 60 pour mettre davantage l'accent sur les processus et sur les besoins, plutôt que sur les contenus, […]. » (2003 : 34)

Il s'agit ici du projet politique de société que l'on souhaite promouvoir et des besoins en éducation de la population visée.

C'est pourquoi nous avons estimé qu'il était indispensable d'étudier un certain nombre de facteurs de contexte dans lequel s'inscrit un curriculum.

La construction d'un curriculum « original » demande un travail long, lourd et complexe. Nous entendons par original :

> « Un dispositif d'apprentissage développé dans le but de répondre à des besoins nouveaux ; ces besoins surviennent suite à l'apparition de disciplines ou de formations nouvelles, à l'évolution des connaissances scientifiques ou au développement de nouvelles applications techniques ou technologiques, à l'émergence de situations pour lesquelles on ne dispose pas d'outil adéquat… » (Demeuse et Strauven, *op.cit.* : 13).

Ainsi, notre élaboration du dispositif de formation des enseignants de FLE participe, d'une manière ou d'une autre, à développer le curriculum général du système éducatif yéménite en matière d'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence le français.

À ce propos, on est appelé, dans l'élaboration du curriculum, à englober dans la réflexion aussi bien des paramètres politiques et éducatifs ou des valeurs sociétales que des représentations collectives et des aspects environnementaux de l'apprentissage d'une langue.

Un curriculum n'est pas un programme. Nunan, cité par Martinez, les différencie en soulignant qu'un curriculum est « les principes et les procédures de planification, de mise en œuvre, d'évaluation et de gestion d'un programme éducatif » (*Op.cit.* : 25).

Au vu des définitions données par les auteurs ci-dessus, deux niveaux de décisions interagissent : le premier est de nature politique (la politique éducative du pays), le deuxième est de nature technique (la gestion de l'éducation). C'est l'articulation harmonieuse de ces deux niveaux qui permet le choix d'une « approche curriculaire » (Roegiers, *op.cit.* : 36) ; celle-ci constitue :

> « L'architecture pédagogique d'un système éducatif, et condition à la fois la manière dont sont rédigé les programmes d'études, les pratiques de classe, l'évaluation des acquis des élèves, la formation des enseignants et la conception des manuels scolaires » (*Ibid.*).

Afin d'assurer la stabilité d'un curriculum, il ne faut pas le réduire aux seuls programmes d'études. Il faut lui ajouter au moins trois composantes : « la formation des enseignants ; le matériel didactique "dont les manuels scolaires" ; les modalités d'évaluation. » (*Ibid.* : 39)

De là, nous essayons de montrer que la formation des enseignants est une partie très importante dans la constance du curriculum. Les choix et les décisions éducatives faites ont un impact direct sur la politique de la formation des enseignants. Ces derniers sont en revanche des « traducteurs » de cette politique dans les choix des démarches qu'ils suivent dans leurs pratiques d'enseignement.

9.2. Le dispositif de formation des enseignants

Signalons à ce sujet que le modèle type de l'enseignant professionnel dont nous avons largement abordé les caractéristiques, nous apparaît comme un référent. En cela, former les futurs enseignants, pour faire en sorte qu'ils ressemblent à ce modèle, sera donc l'objectif moteur qui animera tout le processus de formation.

Nous tenons également à souligner que dans la conception de ce dispositif de formation des enseignants de FLE, nous nous fondons principalement sur un certain nombre de travaux et de dispositif de formation élaborés par plusieurs chercheurs. C'est notamment le cas des travaux de Perrenoud (1996, 1997, 2008, 2010), Castellotti (1995), Cicurel (2007, 2011), Postic (1977), Le Boterf (1998, 2003), Meirieu (2004), Girard (1995).

Enfin, signalons que nous tirerons également profit de plusieurs études effectuées dans et sur le contexte yéménite, et portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue française au Yémen. Nous citerons à titre d'exemple les travaux d'El-Zine (2007), d'Al-Naggar (2008) et d'Al-Saman (2010). Ces études nous aideront à enrichir notre programme et à traiter la question de la formation d'une manière appropriée et fructueuse.

9.2.1. La notion de dispositif

L'origine du terme du dispositif n'appartient « ni au champ de l'éducation ni à celui de la communication. […].Dans le domaine des sciences de l'éducation, il surgit dans les années 70… » (Peraya, 1999 : 153), après un grand tournage entre le domaine de la technique et les sciences expérimentales.

Ce même auteur propose sa propre définition du terme en soulignant qu'un dispositif est « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. » (*Ibid.*)

Dans le *Dictionnaire d'éducation*, Longhi définit le dispositif de formation comme étant une « organisation réunissant l'ensemble des moyens humains, matériels et institutionnels mis en œuvre dans une intention précise » (*Op.cit.* : 152).

Lameul, quant à lui, estime que le dispositif est « un processus partagé entre concepteur et utilisateur et non figé une fois pour toutes en amont. » (2009 : 26)

De l'autre côté, Lebrun et Smidts attribuent une définition au terme de dispositif, à laquelle nous adhérons fortement. Pour eux, un dispositif de formation est « un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but » (2011 : 22).

Ce terme est récemment adopté dans le champ de la didactique. Holtzer, définit le dispositif comme étant :

> « Un ensemble organisé de structures, de ressources et de moyens mis en place en fonction d'un projet pédagogique. Un dispositif de formation en LE combine des espaces d'apprentissage pluriels "salles de cours, centre de ressources, espaces de conversation…", chaque espace donnant lieu à des modalités d'apprentissage différentes "apprentissage collectif, en petits groupes, en binôme, individuel" et ayant une fonction pédagogique spécifique "enseignement, auto-apprentissage, apprentissage collaboratif, tutorat…". Un dispositif […] implique qu'il existe une cohérence entre les espaces d'apprentissage pensés dans leur interrelation et leur complémentarité. » (2002 : 14)

Ces définitions comportent de nombreux points communs : en effet, dans chacune d'elles, un dispositif apparaît comme un acte intentionnel, fruit d'un protocole clair et déterminé par des objectifs précis. Mais, le dispositif est aussi un « ensemble » organisé, c'est-à-dire

qu'il est cohérent et qu'il manipule différentes composantes. À ce titre, il s'agit d'un processus dynamique et « non figé » où l'interaction entre les acteurs constitue un élément essentiel.

Au vu de cette synthèse des définitions portant sur la notion de dispositif, nous proposons de concevoir un dispositif qui « répond aux normes » ou, pour dire les choses autrement, un dispositif regroupant tous les points nécessaires et indispensables pour la construction d'un dispositif réussi.

9.2.2. Quel dispositif de formation pour les enseignants de FLE yéménites ?

Nous avons déjà abordé la question de la formation des enseignants en général, et ceux de FLE en particulier (cf. *supra*, p. 136).

Quant à l'enseignant de FLE yéménite, nous avons déjà montré les obstacles et les difficultés auxquels ces derniers étaient confrontés, tant au niveau de son apprentissage que de sa pratique professionnelle. Le problème principal étant l'absence de formation spécialisée à l'enseignement de FLE dans le contexte yéménite.

Dans cette partie de notre travail, nous tenterons de concevoir un dispositif de formation prenant en compte l'analyse des contextes socioculturel, sociolinguistique, institutionnel du pays, mais tenant également compte des besoins et des attentes des enseignants de FLE exerçant dans les écoles, sans oublier les besoins et les attentes des élèves.

La formation des enseignants de FLE se fonde sur des objectifs à réaliser au cours et à la fin du processus de formation. Ces objectifs, que nous aborderons plus en détails ultérieurement, portent sur l'acquisition d'un certain nombre de savoirs et de compétences. Ces dernières pouvant être générales et professionnelles.

La formation doit assurer, de notre point de vue, une maîtrise non seulement des savoirs disciplinaires en question (l'enseignement du français), mais aussi des savoir-faire et des savoir-être.

Les compétences sociolinguistique et culturelle, par exemple, font partie indispensable des compétences des enseignants de langues. Ainsi, Tyaglova, dans son étude portant sur

l'identité linguistique et culturelle des apprenants d'une seconde langue étrangère, montre que l'acquisition d'une langue étrangère « crée une autre personnalité linguistique, au comportement verbal différent » (2011 : 226).

Un étranger qui parle parfaitement une langue étrangère, sans accent, peut être repéré comme étranger, faute d'un comportement verbal adéquat (la traduction littérale par exemple).

Parallèlement, et d'après une expérience personnelle, quand on parle une langue étrangère, on la parle avec des voix, des gestes de mains ou des mimiques qui sont différentes que celles utilisées dans la langue maternelle. C'est pourquoi nous trouvons intéressant que les futurs enseignants de FLE se rendent compte de cet aspect culturel de la langue française.

D'ailleurs, étant donné qu'il est ici question d'une formation destinée à de futurs enseignants, il est important que ceux-ci connaissent le système éducatif et institutionnel du contexte dans lequel ils vont travailler. Lapostolle souligne que la connaissance du système éducatif par l'enseignant peut « préserver le statut des enseignants, notamment parce qu'elles contribueraient à la reconnaissance d'une profession, assise sur une formation de haut niveau. » (2012 : 28)

En effet, un certain nombre de chercheurs comme (Marbeau et Baillat), soulignent le fait que « le système éducatif se constitue de l'ensemble des interactions de trois pôles : maître – élève – savoirs » (1992 : 39). Mais nous préférons ajouter à ce schéma, un quatrième pôle : l'institution. Nous estimons en fait que l'institution est l'un des facteurs fondateur du système éducatif, qui influence celui-ci d'une manière tantôt positive, tantôt négative :

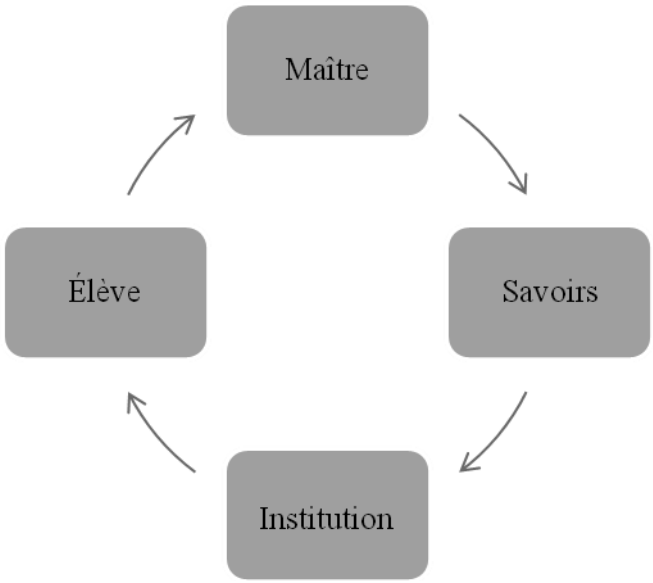

Schéma 7 : Le système éducatif et ses composantes

Les sciences du langage constituent aussi un volet primordial dans la formation des enseignants de langues. Dans le même ordre d'idées, des chercheurs comme Berchoud (2012) insistent sur la nécessité de former les enseignants aux sciences du langage, car celles-ci contribuent à faire évoluer leur sens de l'observation, leur capacité d'analyse, leur conscience de la fonctionnalité de la langue cible, etc.

Par ailleurs, il est à souligner qu'une partie importante de l'action pédagogique « est fondée sur des routines ou une improvisation réglée qui font appel à un habitus personnel ou professionnel plus qu'à des savoirs » (Perrenoud, 1998 : 184). C'est d'ailleurs précisément ce que font les enseignants de français yéménites dans leurs pratiques de l'enseignement. En effet, nous avons déjà souligné que ces derniers se fondaient principalement sur des habitudes, des expériences anciennes et des souvenirs qu'ils avaient de leur propre parcours scolaire. Ces pratiques n'ont pas été « construites » par une formation académique spécialisée ; elles sont issues de l'expérience.

À ce propos, il serait peu rentable de favoriser un enseignement actif et dynamique dans un système basé sur la répétition et le respect total dû à l'enseignant qui empêche la communication. Il faut au préalable réaliser un travail important sur ces habitudes.

De ce fait, l'un de nos objectifs principaux dans cette formation, sera d'abord de favoriser la prise de conscience des habitus des enseignants de FLE yéménites. Car seule cette prise

de conscience permettra, au final, de transformer ces mêmes habitus. Notre préoccupation sera aussi de concevoir une formation capable de libérer les enseignants de leurs habitudes traditionnelles plus ou moins pertinentes et d'oser l'innovation.

Il est à noter que nous ne prétendons pas que les habitudes des enseignants peuvent changer du jour au lendemain. Les phases de changement sont au contraire très longues.

Pour concevoir un dispositif contextualisé et pertinent, répondant à la fois aux attentes et aux besoins de nos futurs enseignants, nous nous fonderons sur plusieurs modèles complémentaires de formation, dont certains ont été présentés au cours du chapitre VI.

Ce modèle final de formation des enseignants professionnels, s'articule autour de trois grandes visées :

1. L'acquisition de connaissances d'ordre disciplinaire, didactique et pédagogique mais aussi d'un savoir-faire ;
2. Le développement personnel et celui de savoir-être, passant par le changement d'attitudes, de comportements, de croyances, de représentations… ;
3. La capacité d'analyse, de réflexion et d'auto-évaluation.

9.2.3. Les différentes étapes de la conception d'un dispositif de formation

La conception d'un dispositif de formation est le fruit de nombreuses activités de nature différente. Dans l'ensemble, ces activités ont consisté, à partir d'une demande (dans notre cas la demande est personnelle), et d'un public bien spécifique en terme de niveau, de pré-requis et de motivation (les futurs enseignants de FLE), et d'un contexte (formation universitaire), des prestations complémentaires, organisées selon une stratégie pédagogique la mieux adaptée à ces éléments.

Dans les lignes suivantes, nous aborderons les différentes phases ayant ponctué la conception de cette formation des enseignants de FLE au Yémen.

9.2.3.1. Analyse des besoins et de(s) contexte(s)

Dans toute conception de dispositif de formation, la première phase est celle de l'analyse des besoins des acteurs (dans notre cas, les futurs enseignants).

Mais pour étudier ces besoins, il faut au préalable, définir la notion de besoin. Celle-ci est conçue par Lashley, cité dans le *Dictionnaire de didactique des langues* de Galisson et Coste, comme désignant l'« état d'un individu par rapport à ce qui lui est nécessaire pour accomplir ses fins » (*Op.cit.* : 67).

Cristin entend par besoin « l'écart existant entre le profil réel et le profil souhaité pour exercer une activité professionnelle » (*Op.cit.*, 2011 : 51).

Nous pouvons donc conclure de ce qui précède que le besoin émerge de situations où il y a un problème. Pourtant, le besoin peut être également traduit comme un désir, une envie de faire mieux et de s'améliorer.

L'objectif premier de notre enquête sur le terrain était de déterminer les sources et la nature des problèmes et des obstacles auxquels étaient confrontés les enseignants et les apprenants, dans l'enseignement et l'apprentissage du français dans les écoles yéménites.

Nous avons pu, à partir des informations que nous avons collectées par le biais des questionnaires et de grille d'observation de classes de français, déterminer quelques-unes des sources de problèmes et ainsi, formuler un certain nombre de besoins.

Précédemment, nous avons déjà établi une première liste des différents besoins des enseignants et nous les rappellerons ci-dessous :

1. Besoins linguistiques portant sur la langue elle-même, la grammaire textuelle, la phonétique…

2. Besoins disciplinaires portant sur le métier d'enseignant de FLE, la didactique du FLE, la linguistique, les séances de l'éducation… ;

3. Besoins pédagogiques et pratiques portant sur les relations pédagogiques, les pratiques de classes, les savoir-faire, etc.

9.2.3.2. Objectifs de la formation

Dans le *Dictionnaire de didactique du français* de Cuq, les besoins sont définis comme étant les « besoins objectifs » (*Op.cit.* : 35) mesurés et conçus par quelqu'un d'autre que l'apprenant. Dans ce fait, nous avons traduit les besoins des enseignants de FLE en objectifs à atteindre au sein de la formation.

En effet, notre visée est d'aider les futurs enseignants à construire de nouvelles compétences en se fondant sur leur propre répertoire didactique, déjà abordé dans le chapitre précédent, mais aussi sur leur culture éducative et sur les courants didactiques transmis au cours de certaines formations pédagogiques.

Précisons en outre, que la formation que nous proposons aura comme objectif de former des enseignants à l'acquisition des moyens linguistiques, pédagogiques et psychologiques nécessaires, les rendant capables d'envisager, de préparer et d'exécuter certaines activités liées à leur métier. Autrement dit, nous cherchons à former :

- Des enseignants de FLE capables d'aider les élèves à s'approprier la langue étrangère et à l'utiliser spontanément en situation de communication ;
- Des enseignants qui apprécient l'importance de « l'erreur » et qui ont la capacité de l'interpréter en fonction de la stratégie de l'apprentissage des élèves ;
- Des enseignants capables de limiter au strict nécessaire leur temps de parole en donnant le plus de temps possible à l'interaction élève/enseignant et élève/élève.

Ajoutant également qu'au cours des sessions de formation, les objectifs et les techniques varient en fonction de différentes phases de la formation. Il sera donc important de varier les méthodes utilisées et de penser à choisir la plus adéquate au bon moment.

9.2.3.3. Choix des méthodes et des outils

Il est à noter que le modèle d'apprentissage que nous avons adopté, est le modèle en contexte conçu par Lebrun, qui résume l'action et le processus de formation dans un contexte donné :

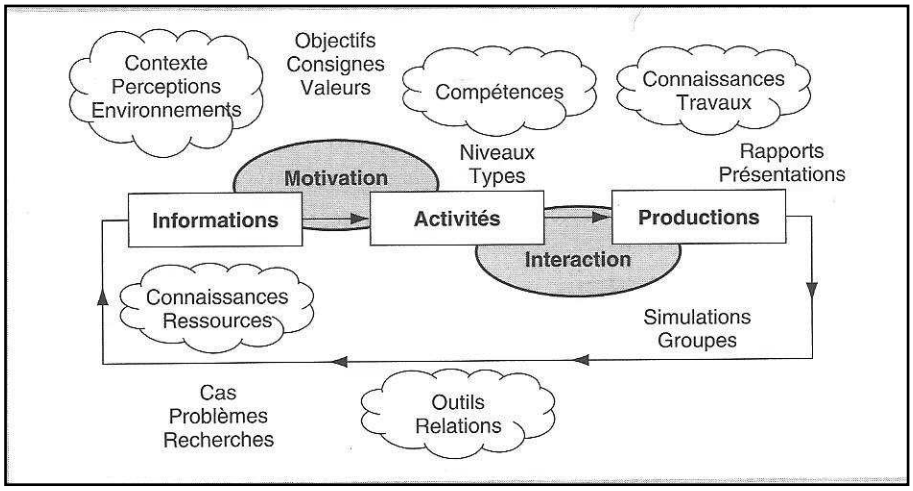

Schéma 8 : Modèle d'apprentissage en contexte de Lebrun (*Op.cit.* : 29)

Nous tenterons, dans cette partie, d'interpréter les différentes composantes de ce schéma tout en nous fondant sur l'objectif principal de notre travail, qui est de former des enseignants de FLE :

1. Les éléments (informations, motivations, activités, interactions, productions) interagissent toutes, durant le processus de la formation ;

2. Les trois rectangles (informations, activités et productions) montrent que l'individu manipule les informations, ou ses connaissances antérieures, par le biais de ses activités, et ensuite, il les transforme en nouvelles connaissances qui peuvent se manifester dans différentes formes (travaux, présentations, pratiques de classe, etc.) ;

3. Ce processus est stimulé par la (motivation) et entretenu par (l'interaction) ;

4. Ce processus tourne en boucle avec la (rétroaction/feed-back) qui réinjecte les nouvelles connaissances dans le circuit ;

5. La place centrale de (l'activité) montre la position centrale de l'acteur apprenant (le futur enseignant).

Afin de mettre en œuvre ce modèle de formation, nous adapterons un certain nombre de méthodes, méthodologies et outils qui nous permettront d'atteindre au mieux nos objectifs.

Au niveau de l'aspect théorique, nous comptons dispenser notre formation par le biais de cours magistraux, en français et en arabe, des séminaires, des ateliers, etc. Nous nous servirons pour la mise en œuvre de ces activités, du tableau, du vidéoprojecteur, des documents audio-visuels, des supports écrits…

Quant à la pratique, nous nous appuierons, en premier lieu, sur les séances d'observation des classes de français, et également sur la pratique d'enseignement en classe artificielles (le M-E) ou en classe réelles dans les écoles.

Pour cette partie, nous nous servirons des grilles d'observation et d'un caméscope pour filmer les séances et, ensuite, les analyser.

9.2.3.4. L'évaluation du dispositif

Dans un dispositif de formation, mieux vaut connaître les attentes et les opinions des futurs enseignants au début, au milieu et à la fin de la formation.

Dans ce fait, nous comptons administrer un questionnaire dont le but sera de connaître au plus juste, les attentes des participants. Un autre questionnaire sera administré au milieu de formation. Par ce biais, nous comptons évaluer le processus de formation tout en étudiant les réactions des participants à la mise en place de cette dernière.

Évidemment, à la fin de la formation, nous demanderons aux participants d'évaluer cette dernière. Ces évaluations seront utiles car elles nous permettront d'évaluer chaque étape de la formation tout en prenant du recul, ce qui nous donnera la possibilité de réajuster les démarches et le processus de formation en général.

À noter enfin que les réactions des participants, leurs attentes, leur satisfaction et l'évolution de leurs performances professionnelles seront des indicateurs de l'efficacité de la formation qui nous permettront d'évaluer cette dernière.

9.2.3.5. L'évaluation des participants

Concernant l'évaluation des participants (futurs enseignants) durant la formation, elle pourra se décliner selon deux dimensions complémentaires, chacune étant en lien avec une méthodologie particulière, et chacune présentant des difficultés spécifiques :

1. Le premier niveau concernera l'évaluation des acquis, ou encore l'efficacité pédagogique. Nous verrons ici si les objectifs ont bien été atteints ou, pour dire les choses autrement, si les participants ont bien acquis à la fin de la formation, les compétences qui étaient visées par les objectifs de la formation ;

2. Le deuxième niveau concernera le transfert : les acquis de la formation sont-ils appliqués sur le terrain ? En d'autres termes, est-ce que les participants mettent en œuvre les compétences acquises lors de la formation ?

Au niveau des stratégies d'évaluation, celles-ci sont nombreuses. En effet, De Ketele, et *al*. (2009), ont mis le point sur un certain nombre de stratégies que nous trouvons complètes et pertinentes pour l'étude de notre sujet. Nous nous intéressons en particulier à :

- L'observation libre (longitudinale, implicite) : elle permet de porter une observation générale sur un ensemble d'événements et sur l'imprévu, en donnant une rétroaction immédiate ;
- L'observation systématique (longitudinale, explicite) : l'observation est portée ici, sur des observables définis auparavant, selon un plan préétabli. Les grilles d'observation et l'enregistrement sont souvent utilisés dans ce type d'observation ;
- L'examen écrit classique (ponctuel, implicite) : ce mode d'évaluation est très répandu, mais il doit néanmoins être comblé par d'autres modes d'évaluation ;
- L'examen oral classique (ponctuel, implicite) : les caractéristiques sont voisines de celles de l'examen écrit, mais il y a ici une interaction supplémentaire entre l'évaluateur et l'évalué ;

- Le test centré sur les objectifs (ponctuel, explicite) : ici les différentes parties de l'évaluation sont construites en fonction d'un objectif précis, de sorte que la réussite à une partie du test indique la maîtrise de l'objectif correspondant.

Pendant le déroulement de notre projet, nous utiliserons quelques-uns de ces modes d'évaluation, qui seront choisis en fonction de la phase de la formation à évaluer.

9.3. Structures et lieu de formation

Nous donnerons à notre formation la forme d'une formation continue. Cela correspondra à un diplôme spécialisé, venant après la licence proposée par le département de français de Taëz.

En effet, au vu de ce que nous avons étudié et analysé tout au long de ce travail de recherche, nous avançons l'idée qu'une formation spécialisée en didactique de FLE et destinée aux futurs enseignants de FLE, ne peut pas être intégrée à la formation initiale de français assurée par le département de Taëz.

La raison que nous donnons, est que la majorité des étudiants intégrant le département de français de Taëz, ne connaissent pas du tout la langue française qu'ils abordent pour la première fois à l'université.

Par conséquent, et au vu du rôle social et économique marginalisé du français dans la société yéménite, les occasions permettant de pratiquer le français sont très rares, ce qui complique encore l'appropriation de la langue.

Nous estimons donc que les quatre années d'enseignement du français dispensées au sein de l'université, doivent être consacrées à l'apprentissage et à l'appropriation de la langue et de la culture françaises, afin de diplômer des individus maîtrisant la langue, dans laquelle ils peuvent communiquer. En effet, il serait difficile, selon nous, d'apprendre une langue étrangère et d'apprendre en même temps, comment l'enseigner.

Ainsi, un diplôme sanctionnant une année de formation venant après la licence, pourrait répondre aux objectifs que nous donnons à notre formation, et donner la possibilité aux futurs enseignants, notamment en matière de temps, de se consacrer à l' « apprentissage »

de leur métier, sans avoir à se soucier, pour ce temps-là de leurs études, de questions d'ordre linguistiques et/ou langagiers.

Nous ne connaissons pas encore la forme exacte que prendra cette formation (en termes de volume d'heures, de partition des modules, etc.). Dans ce présent travail, notre but est d'expliquer ce à quoi pourrait ressembler un dispositif de formation réussi, tel que nous le concevons au vu de notre expérience et de nos observations.

Pour ce faire, nous nous appuierons sur l'expérience ayant été menée par le département de français de Sanaa, et qui correspondait à un diplôme de Magistère s'étalant sur deux ans (cf. *supra*, p. 72), et dans un deuxième temps, mettrons à profit les expériences menées en France, lesquelles portaient sur la formation des enseignants de FLE.

Quant au lieu au sein duquel nous souhaiterons assurer cette formation, il s'agit du département de français de Taëz, à la Faculté des Lettres de l'Université de Taëz. Nous estimons en effet que ce lieu est le plus pertinent du fait qu'il est avant tout une institution universitaire et officielle. En outre, s'y trouve le seul centre de ressources de Taëz, en matière de références et de livres en français et sur le français. Des passages pourraient également être proposés dans les écoles, afin d'assurer la partie pratique de la formation. Ainsi, ces allers et retours entre la faculté (le centre de formation) et les écoles, apparaîtront comme une réponse pertinente aux différents problèmes touchant au domaine de la formation. Problèmes que nous aborderons plus loin dans cette partie.

Concernant les ressources humaines susceptibles d'assurer la formation, nous comptons principalement sur l'équipe enseignante du département de français de Taëz.

À ce jour, ce département comporte six personnes, titulaires d'un doctorat, et qui toutes ont passé leur diplôme en France. Leurs spécialités varient entre traduction, littérature, sciences de l'éducation et sciences du langage. Pour les domaines en lien avec la psychologie de l'éducation, la sociologie, … les enseignements pourraient être assurés en arabe par des intervenants de ces champs disciplinaires.

9.4. Situations de formation conçues

Comme nous l'avons déjà dit, la formation que nous proposons est avant tout un modèle. Une conception, non figée et modifiable, mélangeant différents moyens et savoirs afin de permettre de former des enseignants de FLE exerçant dans le contexte scolaire yéménite.

Nous avons donc conçu un certain nombre de situations de formation que nous comptons intégrer dans le processus de formation des enseignants. Nous estimons que ces situations peuvent amener au mieux les futurs enseignants de français à acquérir et à développer les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur profession. Ces situations se divisent selon plusieurs axes :

- **Axe 1** : Séance d'ouverture (en début mais aussi en fin de formation, nous proposons que les apprenants donnent un cours effectif qui soit filmé, afin de comparer les performances initiales et finales des futurs enseignants) ;
- **Axe 2** : Enseignements académiques et intervention d'anciens enseignants et d'enseignants d'autres disciplines que la didactique du français ;
- **Axe 3** : Observations de classe et description de l'activité avec des propositions d'interventions possibles ;
- **Axe 4** : Séances de micro-enseignement et de *feed-back* ;
- **Axe 5** : Pratique en classe, avec ou sans l'accompagnement d'un enseignant professionnel, et rédaction d'un rapport de stage à la fin de la formation.

Voyons à présent, le détail de ces divers axes. Au début de la formation, il nous paraît nécessaire d'évaluer le niveau général des futurs enseignants en leur faisant faire une séance réelle devant des élèves à l'école. Cette séance est susceptible d'être filmée et discutée ensuite avec l'étudiant, afin que celui-ci s'auto-évalue en début de la formation et qu'à la fin de celle-ci, il puisse comparer son niveau initial et final.

D'ailleurs, Minet souligne que l'une des étapes les plus importantes dans la construction d'un dispositif de formation, est de montrer « l'écart entre la situation de départ et la situation souhaitée des personnes concernées. » (*Op.cit.* : 17)

De là, un certain nombre d'enseignements académiques (cours magistraux, séminaires, etc.) seront assurés par l'équipe enseignante et ce, aussi bien dans les domaines de l'enseignement en général, que dans celui du français et de l'éducation.

Partant de l'idée que la formation des enseignants « doit s'associer des maîtres compétents déjà en exercice » (Mialaret, *op.cit.*, 1977 : 75). Cette idée nous paraît susceptible de développer le savoir mais aussi le savoir-faire des futurs professionnels.

Le savoir pratique et les expériences constituent, selon nous, une ressource précieuse pour la formation des futurs enseignants. C'est pourquoi nous trouvons intéressant et fécond que les anciens professeurs de français exerçant depuis des années dans les écoles proposent des séances de partage d'expériences. En effet, ceux qui exercent leur métier d'enseignement de français depuis des années, ont acquis au fil du temps, une expérience solide en matière d'enseignement du français dans les écoles. Ils connaissent très bien le système scolaire, mais aussi les besoins et les intérêts des élèves. Ces enseignants peuvent, selon nous, contribuer à enrichir la formation de leurs futurs collègues.

Nous proposons également d'ajouter, aux cours et séminaires, des séances d'observation de classes de français. Ces dernières seront proposées et réalisées au sein des écoles de la ville. Les observations seront accompagnées de grilles à remplir, guidant les étudiants tout au long des séances. Ces grilles serons par la suite, analysées et discutées avec le formateur en charge.

Dans la dernière phase de formation et avant le stage pratique dans les écoles, nous proposons de réaliser avec les étudiants des séances de « micro-enseignement »[1]. Cette technique de formation des enseignants, sur laquelle nous avons étudié au cours de notre travail de recherche, a été mis au point, pour la première fois, au début des années « 1960 par une équipe de la Stanford University School of Education » (Tochon, 1992 : 150). Le micro-enseignement a pour but de former les futurs enseignants à la conduite de la classe de façon progressive et simplifiée, en utilisant pour cela une médiation technologique : le magnétoscope.

Le M-E est considéré comme « une méthodologie incomparable de formation à l'observation » (Altet et Britten, *op.cit.*, 1983 : 206), où l'on développe la capacité de

[1] Pour plus d'informations sur la technique de micro-enseignement, consulter les travaux de Weiss (1972), Allen et Ryan (1972), McKnight (1976), Altet et Britten (1983)…

l'apprenant à examiner ce qu'il se passe lors d'un enseignement. Pour compléter cette observation, nous proposons d'organiser une séance de *feed-back*, avec visionnage de la vidéo et discussion en groupe (formateur-étudiants), venant après la séance d'enseignement.

Pour Weiss, les enseignants en général et ceux de langues vivantes en particulier, « doivent avant d'enseigner une leçon complète à une classe normale avoir pratiqué les différentes techniques correspondant aux différents moments d'une classe de langue […]… » (1972 : 9).

La dernière étape sera donc la réalisation d'un stage pratique au sein des écoles, suivi de la rédaction d'un rapport dont l'utilité sera de montrer la problématique, les enjeux et les remédiations apportées, et de montrer aussi la capacité d'analyse et de prise du recul des stagiaires.

Il est à noter que l'objectif de cette formation ne sera pas de confronter les futurs enseignants à ce qu'ils devraient faire au regard des programmes et des instructions diverses. Au contraire, l'objectif sera d' « expérimenter les notions éducatives, psychologiques et culturelles apprises au cours de la formation » (Ba-Abad, *op.cit.* : 334).

Dans le même ordre d'idées, Leblanc, Ria et *al.* soulignent que :

> « Si l'on réduit leur mission à l'enseignement de contenus disciplinaires selon des méthodes pédagogiques reconnues et valorisées par les formateurs, on les place dans une position de décalage important entre deux visions du métier d'enseignant : l'une "réelle" correspondant à celle qu'ils vivent au quotidien en tant que débutant, et l'autre "idéale" » (2008 : 69) préconisée et prescrite par les centres de formation des enseignants.

9.5. Contenus de la formation

Dans cette partie, nous proposons certains titres de contenus et d'enseignements qui pourraient être dispensés dans le cadre de cette formation des enseignants de FLE yéménites.

Il est à noter qu'il s'agira d' « exemples » que nous avons jugés indispensables pour la formation académique et pratique des enseignants, tout en prenant en considération à la fois le contexte socioculturel et institutionnel dans lequel ces futurs enseignants

travailleront, et les contraintes matérielles, humaines, financières, etc. Parallèlement, nous nous fondons sur le référentiel déjà abordé dans le chapitre précédent afin de préparer ces contenus.

Il est également important de préciser qu'il nous était difficile de décrire des séances/séquences bien déterminées pour chaque module proposé, et ce, pour deux raisons : la première est que la description et la construction de ces séances, nécessitent un très long travail de recherche, pour lequel nous ne disposions pas du temps nécessaire. La seconde est que nous ne pouvons pas intervenir dans les détails de chaque contenu proposé, faute d'une parfaite connaissance de toutes les disciplines. Pour expliquer cela, prenons l'exemple de la linguistique ou bien de la psychologie de l'élève. Ces disciplines nécessaires dans la formation des enseignants des langues, doivent être travaillées par des spécialistes de ces champs.

À ce propos, précisons que la construction de ce dispositif de formation des enseignants de FLE ne peut être le fruit que d'un travail collectif et coopératif de plusieurs spécialistes, travaillant dans plusieurs domaines. Il serait donc souhaitable que chaque spécialiste élabore, en fonction des systèmes éducatif, institutionnel et académique dans lequel il exerce, des séances pertinentes et complètes.

Dans les lignes qui suivent, nous proposerons un certain nombre de modules portant sur des domaines et des disciplines différents.

9.5.1. Descriptif non exhaustif de ce que peut être le contenu de formation des enseignants de FLE au Yémen

Dans cette partie, nous présenterons les grands titres de certains contenus modulaires de la formation des enseignants que nous proposons.

9.5.1.1. La didactique du FLE et des langues

Nous avons déjà souligné que la didactique des langues, notamment celle du FLE, est une discipline ayant ses propres caractéristiques, et qu'il faut aider les futurs enseignants de FLE à se rendre compte de la spécificité de cette discipline.

Nous avons donc essayé, d'après nos connaissances et nos recherches faites dans ce domaine, de déterminer un certain nombre de sujets qu'il nous paraît indispensable d'aborder dans le cadre de cette formation :

- La didactique des langues, en mettant le point sur la didactique du FLE. Il est nécessaire d'aborder les grandes théories touchant l'enseignement et l'apprentissage des langues ;

- Les méthodes principales et les techniques pédagogiques : leur évolution, leurs caractéristiques, leurs avantages et leurs inconvénients afin que chaque enseignant puisse choisir, en toute connaissance de cause, ce qui répondra le mieux à sa personnalité et au contexte dans lequel il travaillera ;

- Savoir comment préparer une classe en vue de telle activité, comment la conduire, connaître les moyens d'expression et de communication utilisés (geste, parole, dessin…) susceptibles d'augmenter la compréhension ;

- Connaître les grandes modes et les grandes théories relatives à l'évaluation : les différents types d'évaluation (orale et écrites), les avantages de chaque type, les outils. Il est intéressant d'apprendre aux futurs enseignants comment corriger des copies et de leurs montrer l'importance et le rôle des annotations et des remarques dans la progression de leurs élèves ;

- La didactique convergente (Miled, 2005, 2008) du FLE : il s'agit d'une approche susceptible d'améliorer les acquis en français, tout en prenant en compte la langue première des apprenants. La didactique convergente pourrait être une approche très pertinente au contexte scolaire yéménite ;

- L'apprentissage en groupe (Huguet 2006, Meirieu 2010) : former les enseignants à l'apprentissage en groupe et à la création d'outils. Cette approche pourrait également faciliter la direction de l'apprentissage dans des classes surchargées ;

- Les grandes théories et techniques de didactique de la grammaire, de l'oral et de l'écrit ;

- Une initiation à « des pratiques d'expression corporelle, théâtrale et vocale ; la maîtrise de la voix et du geste et leur utilisation efficace dans l'enseignement » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 147) ;
- L'enseignement avec les TICE (les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement).

9.5.1.2. La linguistique

Dans la formation des enseignants de langues, la linguistique constitue évidemment un élément fondamental car la langue est non seulement la discipline à enseigner, mais aussi l'outil de la communication en classe.

À ce sujet, Girard souligne que « la formation des professeurs de langues devrait obligatoirement comporter une initiation à la linguistique moderne : phonétique et surtout phonématique, grammaire structurale, lexicologie… » (*Op.cit.*, 1972 : 135).

De plus, nous trouvons intéressant d'aborder la question de la linguistique comparée ou bien l'analyse comparative entre les langues. Étudier cette matière pourrait, d'une part, aider les futurs enseignants de langues à mieux saisir le fonctionnement et la structure de leur langue maternelle et par conséquent, le fonctionnement et la structure de la langue cible. D'autre part, une telle analyse linguistique pourrait être à la base d'une étude contrastive, en l'occurrence arabe-français, dans l'optique de mieux interpréter les difficultés et les stratégies des apprenants arabophones étudiant le français.

Il est à noter qu'il serait indispensable de creuser l'aspect méthodologique de la linguistique qui suppose non seulement une étude théorique et scientifique, mais aussi l'application à l'enseignement des analyses linguistiques et des recherches psychologiques.

9.5.1.3. Les sciences de l'éducation

Nous avons déjà souligné que la formation des enseignants de langues était un domaine carrefour, construit de et autour plusieurs champs disciplinaires.

Comme les sciences du langage, les sciences de l'éducation avec toutes les disciplines qu'elles regroupent, constituent une partie primordiale dans la formation des enseignants de langues.

Dans les lignes qui suivent, nous tenterons de citer un certain nombre de disciplines qu'il nous paraît important d'intégrer à la formation des enseignants :

- La psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Cette discipline peut aider les futurs enseignants « à résoudre leurs problèmes personnels ou à modifier certaines de leurs attitudes éducatives » (Mialaret, *op. cit*., 2002 : 95) ;
- La psychologie et la philosophie de l'éducation. Cette discipline permet d'aborder les éléments fondamentaux, en permettant de comprendre les raisons et les motifs de telle ou telle conduite scolaire, les raisons de tel ou tel échec ;
- La psychologie et les techniques de petits et de grands groupes : connaître les lois de fonctionnement d'un groupe, à la fois pour mieux s'y intégrer et/ou pour mieux le conduire ;
- La connaissance du système éducatif et scolaire ;
- La sociologie et la place de l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence le français, dans la société…

9.5.1.4. La formation pédagogique et pratique

Par cette formation, nous entendons tout ce qui concerne la mise en pratique des connaissances théoriques acquises au cours de la formation.

Convaincue que l'enseignant, par la manière dont il gère sa classe et son enseignement, a une forte influence sur l'apprentissage des élèves, nous estimons qu'« en améliorant les pratiques pédagogiques, on améliore le rendement scolaire des élèves, et particulièrement ceux provenant de milieux socio-économiques faibles. » (Gautier, 2011 : 228)

C'est dans ce sens que nous jugeons très important que les futurs enseignants mettent en pratique leurs connaissances, soit dans des classes artificielles (classes de Micro-enseignement), soit dans des classes réelles dans le cadre d'un stage pratique.

Cette alternance peut favoriser une prise du recul par rapport à ce que les futurs enseignants ont appris pendant leur formation théorique. Elle vise aussi à favoriser la formation personnelle des futurs enseignants en leur donnant l'occasion de construire des liens professionnels et/ou personnels avec les acteurs dans les écoles.

Ainsi, nous envisageons deux types de formation pratique : la première porte sur l'observation des classes. Il s'agit d'une observation visant à recueillir des informations, pour observer une compétence bien précise, retirer une problématique, etc. À noter en outre, qu'il s'agit ici d'une « paired observation » (Scrivener, *op.cit.* : 374) ou une observation par paire dans laquelle le futur enseignant observe la leçon enseignée par son collègue. L'objectif est donc que les deux participants apprennent l'un de l'autre. Cette observation sera accompagnée par des grilles déjà construites pour cet objectif et les séances d'observation seront suivies par des séances d'analyse et de réflexion.

Le deuxième type correspond à un stage pratique d'enseignement, accompagné ou non, dans des classes de français au sein des écoles. Comme cela a été expliqué précédemment, ce stage se terminera par la rédaction d'un mémoire. L'objectif de ces stages est la construction d'outils pédagogiques aidant à réduire/surmonter les difficultés relevées auparavant pendant les séances d'observation, et envisagées par les enseignants experts ou déjà en service.

Dans le tableau ci-dessous, nous synthétisons l'ensemble du dispositif et ses composantes :

(Dispositif général de formation des enseignants de FLE des écoles secondaires au Yémen)

1. Objectif général de la formation	➢ L'acquisition de compétences professionnelles pour les enseignants du FLE dans un contexte scolaire.
2. Lieu	➢ Département de français à la Faculté des Lettres, Université de Taëz
3. Cadre temporel	➢ Formation sur 1 an (2 semestres)
4. Cadre personnel	➢ L'équipe enseignante du Département de français de Taëz ➢ Les spécialistes dans les domaines de l'éducation
5. Cadre matériels	➢ Supports écrits et oraux ➢ Caméscope ➢ Vidéoprojecteur
6. Outils	➢ Documents authentiques, audio-visuels ➢ Grilles d'observation
7. Types de formation	➢ Théorique : enseignements théoriques, cours magistraux, séminaires… ➢ Pratique : séances d'observation, stage pratique d'enseignement
8. Modalités d'évaluation des enseignants stagiaires	➢ Évaluation formative (contrôle continu) ➢ Accompagnement et observation en classe pratique

	➢ Niveau de progression d'acquisition ➢ Contrôle écrit ➢ Mémoire de fin de stage
9. Modalités d'évaluation de la formation	➢ Questionnaire à renseigner par les enseignants stagiaires ➢ Taux d'atteinte d'objectifs ➢ Niveau général des enseignants stagiaires à la fin de formation
10. Contenus proposés pour la formation	➢ Didactique du FLE et des langues ➢ Linguistique ➢ Sciences de l'éducation ➢ Formation pratique et pédagogique

Tableau 27 : Dispositif de formation pour les enseignants de FLE exerçant dans écoles secondaire au Yémen

9.5. Conclusion

Pour conclure cette partie, rappelons que la conception de ce dispositif de formation a été réalisée en essayant de garder une certaine cohérence entre les différents éléments du dispositif.

La cohérence sera donc assurée entre :

- Les objectifs de formation et le profil de nos futurs enseignants ;
- L'ensemble du plan de formation et les ressources humaines et matérielles dont nous disposerons ;
- Les objectifs et les contenus de formation ;
- Les contenus et les supports ;
- Les objectifs et les modalités d'évaluation.

Ce travail de conception d'un dispositif ne se termine pas ici. En effet, la phase essentielle est celle de sa mise en application. Celle-ci devra prendre en compte les différents points de vue des concepteurs qui seront éventuellement impliqués dans ce processus de conception et de formation, et qui pourrait porter un certain nombre d'éléments de modification et/ou de précision nécessaires pour compléter l'acte de formation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Bien que la formation soit une étape importante et décisive dans le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants de langues, il apparaît que les éléments contribuant à ce développement restent souvent flous dans notre contexte de référence, le Yémen.

C'est à partir de ce constat général que nous avons senti l'importance à la fois de préparer les futurs enseignants de FLE à l'exercice de leur métier, et de lancer une réflexion portant sur la professionnalité des formations des enseignants et l'impact de celle-ci sur l'acquisition des compétences professionnelles.

Il convient de souligner que cette thèse par son objet se situe d'abord dans le domaine des sciences du langage. Elle investit aussi plus largement celui des sciences de l'éducation car le sujet y est abordé de manière riche et interdisciplinaire. Comme nous l'avons déjà souligné, la formation des enseignants en général et des enseignants de langues en particulier, s'alimente de plusieurs champs disciplinaires qui fournissent son terrain théorique. Les apports théoriques et pratiques sont donc d'origines différentes, mais se réunissent autour d'un objectif commun : la formation des enseignants.

Ce travail se présente comme une étude analytique des besoins des enseignants et des futurs enseignants de FLE au Yémen. Compte tenu de ce terrain particulier de recherche, une étude préalable du contexte socioculturel et éducatif en question a été effectuée, dont l'objectif final est la conception d'un dispositif de formation destiné aux enseignants de FLE. Un dispositif devant répondre à la fois aux attentes des participants et aux exigences socio-institutionnelles.

Étant donné que notre objectif était de montrer en quoi il est important et nécessaire de professionnaliser la formation des enseignants, nous avons étudié les caractéristiques de ces derniers ainsi que les particularités de leurs méthodes d'enseignement, afin de concevoir un dispositif de formation adapté et adaptable à leur contexte.

Ce faisant, notre problématique a tourné autour d'un certain nombre de notions clés qui forment un fil conducteur nous ayant permis de tracer notre voie conceptuelle. Ainsi avons-nous étudié sous plusieurs angles la notion de compétence, afin de comprendre les différentes visions contribuant à la construction de cette notion, en particulier dans le champ du travail.

Cette étude de la professionnalité (et de la professionnalisation) des compétences des enseignants a pu alimenter nos réflexions portant sur la manière dont les futurs enseignants pourraient acquérir et développer des compétences professionnelles, rendant plus efficace leur exercice du métier d'enseignant de FLE.

Par ailleurs, étant donné que notre sujet porte sur les futurs enseignants et les enseignants de FLE au Yémen, il nous a paru indispensable de mener deux enquêtes de terrain, afin d'observer et d'interroger ces derniers dans leur élément, et ainsi, examiner de près leurs besoins, leurs représentations mais aussi leurs attentes en matière de formation à l'enseignement du FLE.

Lors de la première enquête de terrain, le public visé était constitué des étudiants de 4ème année de licence du département de français de Taëz, ainsi que les enseignants de français exerçant dans les écoles secondaires. À chaque groupe ont été distribués deux questionnaires permettant de collecter des informations sur les profils personnels, scolaires et universitaires de ces publics. L'enquête par questionnaire nous a également permis de saisir quelles étaient les représentations de ces deux catégories de public, en rapport à la langue française et au métier d'enseignant de français.

Notre deuxième enquête s'est déroulée dans les écoles secondaires ayant introduit le français dans leurs programmes. Dans ce travail, nous avons pris appui sur une grille d'observation afin d'observer différentes classes de français. Notre objectif était, d'une part, de compléter les données collectées par le biais du questionnaire, et d'autre part, de confronter ces dernières avec les données recueillies lors de l'observation des enseignants.

L'observation des enseignants dans leurs classes nous a permis de tirer un certain nombre d'éléments touchant aux compétences des enseignants, à leurs difficultés, aux interactions (enseignant-élève, élève-enseignant et élève-élève) et aux conditions de travail (équipements, matériels, etc.).

Comme nous le voyons, la recherche menée a tenté d'explorer non seulement le domaine théorique, mais aussi le terrain des pratiques. En effet, nous avons toujours gardé à l'esprit le fait qu'il était important de rester proche de réalités du terrain (ou plutôt des terrains), et de travailler à partir de celles-ci afin de construire des savoirs « utiles » et surtout utilisables.

Or, un travail de recherche compte souvent des limites et des insuffisances. Dans le cadre de cette thèse, une première limite se situe au plan théorique. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, le domaine de recherche sur lequel nous avons travaillé est si vaste, et il touche tant de champs disciplinaires différents, qu'il nous était impossible de tous les maîtriser. En cela, ce travail est, en partie, le fruit d'une « autoformation » dans le domaine de la didactique des langues, ainsi que dans celui de la formation des enseignants de langues.

Pour faire au mieux, nous avons donc pris appui sur des lectures portant sur ces différents champs, dans la limite de nos possibilités. Certes, le résultat final aurait certainement pu être plus exhaustif mais à tout moment, nous avons fait preuve d'une grande conscience professionnelle et d'une grande ouverture d'esprit, afin de chercher les arguments dans leur champ disciplinaire respectif.

Une deuxième limite concerne notre partie pratique. Les enquêtes de terrain ayant été réalisées, étaient pour nous l'une des expériences les plus dures et les plus complexes en raison de la diversité des paramètres à prendre en compte avant, pendant et après les enquêtes. En effet, outre les limites quant au choix des outils d'enquête pouvant être utilisés, signalons que la situation instable du pays ne nous a pas permis de visiter beaucoup d'écoles. Et bien que consciente du fait que certains outils comme l'entretien directif ou semi-directif auraient pu être d'une grande utilité, les conditions de terrain ne nous ont pas permis de les mettre en pratique.

La dernière limite nous ayant empêché de finaliser au mieux ce travail, est la contrainte temporelle. En effet, notre statut de boursière nous a imposé certaines contraintes notamment au niveau des déplacements au Yémen. Avec davantage de temps, nos investigations auraient pu nous mener à d'autres réflexions. Et la qualité de notre réflexion en elle-même aurait pu être affinée, pour donner lieu à un travail plus poussé. En outre, bénéficier de davantage de temps aurait pu nous permettre de traiter le sujet dans toutes ses dimensions, et d'étudier la manière dont ce même sujet a été abordé par d'autres disciplines.

Cependant, la recherche menée a permis de présenter diverses propositions portant sur le développement et l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage du français au

Yémen, ainsi que sur la professionnalisation de la formation des futurs enseignants de FLE.

Les résultats principaux de cette recherche, ont été présentés sous trois stades :

Le premier stade correspond aux résultats théoriques et conceptuels tirés de cette recherche. Parmi ces derniers, on notera par exemple, la nécessaire prise en compte, à un niveau interdisciplinaire, du contexte de formation et de certains paramètres qui y sont liés.

Un autre exemple de résultat théorique auquel nous avons abouti est la compréhension des composantes mais aussi du processus de construction de la compétence professionnelle des enseignants de langues. Une compréhension qui nous a donné des éléments permettant de proposer un dispositif de formation propre aux enseignants de FLE.

Le deuxième stade auquel nous a conduit cette thèse, correspond aux résultats de nature pratique liés aux enquêtes menées sur le terrain. La lecture générale des objectifs d'enseignement du département de français de Taëz et de son programme de français, nous a permis de souligner que la formation initiale de français était une formation générale de langue et de littérature française. Une formation qui, à l'état actuel, ne permet pas de former des enseignants de FLE capables d'exercer leur métier d'une manière indépendante et professionnelle.

Par ailleurs, nos enquêtes par questionnaire, associées à notre grille d'observation des classes de français, ont contribué à mieux cibler les besoins des apprenants et des enseignants. Comme nous l'avons constaté, ceux-ci éprouvent d'importantes difficultés linguistiques, mais aussi au niveau de leur pratique, qui sont liées en grande partie à leur formation initiale (ou plutôt au manque de formation initiale, à la faiblesse de leur répertoire didactique) auxquelles s'ajoutent des conditions de travail souvent ardues (classes surchargées, salles non-équipées…).

Enfin, notre troisième stade d'avancée correspond aux résultats liés au contexte socioculturel et éducatif yéménite. Par cette recherche, nous avons construit une compréhension globale de l'enseignement du FLE au Yémen. La collecte et l'analyse des informations situées sur les plans micro et macro, de même que leur croisement depuis les classes et les institutions jusqu'aux politiques nationales et internationales, nous ont permis

de porter un regard neuf sur le statut social et professionnel de la langue française dans la société yéménite.

Nous avons en effet pu conclure que le français ne jouait aucun rôle social ni économique au Yémen. L'un des rares domaines dans lequel le français a une fonction opérationnelle étant celui de l'enseignement, qu'il soit universitaire, scolaire ou privé dans les instituts de langues étrangères

En outre, il est à noter que la politique yéménite en matière d'enseignement des langues étrangères n'est pas claire. Nous n'avons pas pu déterminer quels étaient les objectifs didactiques en matière de l'enseignement du français, que ce soit au niveau des responsables de l'action éducative ou à celui des enseignants. Un objectif « communicatif » est donné, mais qui ne se traduit pas concrètement (absence de méthodes de français, de méthodologies pertinentes, d'objectifs pédagogiques clairs…).

Quant aux apports de ce travail de recherche sur notre propre professionnalisation, ils se situent notamment au niveau de la capacité acquise en matière d'analyse d'un environnement didactique et institutionnel. Mais ce qui nous a été le plus profitable dans cette étude, est le fait d'avoir intégré une perspective interculturelle et sociolinguistique prenant en compte les enjeux de l'enseignement/apprentissage d'une langue, aux différents niveaux micro et macro.

D'autre part, le travail de mise à distance du chercheur par rapport à son objet d'étude, et l'attention portée à la méthodologie et à sa formalisation, nous ont permis de construire une compétence transférable à d'autres contextes et à d'autres disciplines. En ajoutant que cette compétence intègre, en outre, la prise en compte des enjeux internationaux et coopératifs, nourris notamment par un questionnement sociolinguistique sur la place et les fonctions de la langue française dans l'environnement analysé.

Mais ce travail de recherche ne s'arrête pas à ce seul niveau. Nous le considérons en fait comme une ouverture vers d'autres thématiques et d'autres voies d'exploration du domaine de la formation des enseignants.

Cette ouverture commencera par l'expérimentation du dispositif de formation présenté. En effet, la mise en pratique est, nous semble-il, le seul moyen de vérifier le bon

fonctionnement du dispositif. Elle nous permettra également de réajuster et d'évaluer chaque étape de la formation.

Par la suite, nous travaillerons de nouveau sur le référentiel de compétences présenté dans le chapitre IX. En précisant qu'étant donné qu'il n'existe aucun référentiel de compétences des enseignants de langues au Yémen, nous avons dans un premier temps, proposé le cadre général d'un référentiel, sans avoir eu le temps, pour le moment, de réaliser une étude approfondie sur ce sujet. Dans de futurs travaux, nous comptons étudier en détail cette question et construire un premier référentiel de compétences destiné aux enseignants de FLE exerçant dans les écoles yéménites.

Nous avons aussi l'intention de travailler davantage sur les aspects institutionnels, voire administratifs, en lien avec l'apprentissage du français au Yémen étant donné que, comme cela a été mentionné, cette langue n'a pas de statut stable et clairement établi dans les programmes des écoles secondaires.

Nous estimons que le français doit être enseigné de manière officielle et obligatoire dans toutes les écoles du Yémen. Cette mesure pourrait contribuer à augmenter les postes pour les enseignants de français et par conséquent, favoriser davantage la formation spécialisée de ceux-ci.

À noter enfin que notre visée n'est pas seulement de travailler sur la formation des futurs enseignants de français, mais également sur l'exercice des enseignants déjà en service. En effet, « le processus de formation de l'individu se nourrit de déplacements, mais chacun ressent, à certains moments de da sa vie, l'envie, le besoin d'en rester à ce qu'il sait, de répéter ce qu'il maîtrise enfin. » (Hoff, *op.cit.* : 143)

Nous rappelons que les enseignants actuellement en exercice, n'ont pas ou peu reçu de formation en matière de didactique des langues. Ils travaillent sans aucune base théorique et s'en tiennent à des méthodes et méthodologies qui ne répondent plus aux nouvelles attentes des apprenants. Notre formation leur proposera donc non seulement de nouvelles connaissances dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du français, mais elle sera aussi une sorte de remise à niveau à la fois linguistique et didactique.

Enfin, l'un de nos objectifs futurs sera d'étudier la possibilité de construire une méthode de français destinée aux apprenants yéménites. Autrement dit, une méthode prenant en

compte le contexte yéménite dans son ensemble social, culturel, institutionnel, religieux, économique et politique. Un tel travail nécessite une étude minutieuse du contexte cible, une constitution d'une équipe de concepteurs, mais aussi de mettre en place une formation spécialisée destinée aux enseignants qui utiliserons cette méthode.

En dernier lieu, nous souhaitons que notre recherche ait un impact, même modeste, sur l'enseignement des langues étrangères au Yémen, et qu'elle contribue à initier des changements didactiques et pédagogiques dans le cadre des universités et des écoles secondaires.

INDEX

INDEX DES NOTIONS

A

accommodation, 112
agir professoral, 172
analyse de contenu, 7, 21, 192, 204, 205
approche
  approche quantitative, 181
approche analytique, 21
approche interdisciplinaire, 96
approche pluridisciplinaire, 20
approche traditionnelle, 141
appropriation, 12, 19, 104, 105, 121, 124, 138, 154, 167, 272, 321
assimilation, 112

B

besoin, 216, 316
  analyse des besoins, 316
  besoin de formation, 172
  besoin objectif, 317
  besoin pédagogique, 153
biais, 196
biographie langagière, 164
bon enseignant, 289

C

CECRL, 105, 106, 209
classe, 271, 272
compétence, 93, 97, 104, 106, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 120, 121, 125
  compétence à communiquer langagièrement, 107
  compétence communicative, 101
  compétence de communication, 99, 100, 102, 103, 104, 107, 119
  compétence discursive, 103
  compétence en action, 111
  compétence linguistique, 100, 103
  compétence professionnelle, 128
  compétence référentielle, 103
  compétence sociolinguistique, 103
  compétence stratégique, 103
compétence communicative, 101
compétence linguistique, 98, 99
compétence professionnelle, 96, 114, 115, 116, 117, 120
contexte, 166
contextualisation, 100, 166, 170
  contextualisation didactique, 169, 170
contrat didactique, 271
culture
  culture éducative, 168
culture didactique, 80
culture éducative, 80, 140, 171, 277, 288, 295, 296, 317
curriculum, 307, 308, 309

D

démarche déductive, 252
démarche inductive, 252
didactique, 137
  didactique convergente, 327
  didactique des langues, 102, 104, 138, 327
  didactique du FLE, 137, 327
  intra-didactique, 263
dispositif, 311
  dispositif de formation, 311, 312
disposition langagière, 98

E

éducation, 109
enseignant, 142, 153
  bon enseignant, 134
  enseignant professionnel, 155
enseignants de FLE, 1, 4, 6, 7, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 23, 80, 81, 84, 117, 124, 128, 129, 130, 132, 142, 143, 147, 150, 152, 158, 161, 166, 170, 178, 179, 183, 184, 192, 194, 204, 205, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 232, 233, 237, 238, 239, 258, 259, 273, 280, 287, 289, 290, 292, 299, 302, 303, 304, 306, 307, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 317, 318, 321, 322, 323, 325, 326, 331, 332, 335, 336, 338, 340, 357, 368, 369, 378, 390
enseignants de langues, 6, 7, 15, 20, 84, 88, 97, 106, 114, 128, 130, 134, 135, 141, 143, 146, 153, 156, 158, 161, 170, 221, 244, 312, 314, 328, 329, 335, 337, 338, 340, 369
enseignants professionnels, 19
enseignement
  enseignement d'une langue étrangère, 56
  enseignement de base, 55, 59
  enseignement du français, 68
  enseignement post-scolaire, 66

enseignement préscolaire, 58
enseignement secondaire, 56, 59
pratiques d'enseignement, 300
erreur, 126, 251, 252, 283
ethnographie, 99
ethnographie de la communication, 100, 102, 136
évaluation, 124, 283, 319
évaluation certificative, 126
évaluation formative, 125, 244
évaluation sommative, 244
stratégies d'évaluation, 320

F

feedback, 223
formateur, 133, 134
formation, 131, 132, 133, 154
formation contextualisée, 166
formation des enseignants, 88, 132, 138
formation pratique, 221
formation professionnelle, 93, 154
formation théorique, 221
formation continue, 152, 161
formation initiale, 142, 143, 151
formation professionnelle, 161, 162
français langue étrangère (FLE), 137
français langue maternelle (FLM), 137

I

identité professionnelle, 92, 93
ingénierie de la formation, 20, 227
interaction, 118
interdisciplinarité, 135

M

méta-cognition, 92
méta-connaissances, 92
micro-enseignement, 223, 324

O

obesrevation
observation de classe, 263
observation, 188, 263, 265
grille d'observation, 182
observation de classes, 288
observation directe, 182, 189
observation libre, 320
observation systématique, 320

P

pédagogie
pédagogie de l'avoir, 140
pédagogie de l'être, 140
performance, 98
performance communicative, 101
performance professionnelle, 120
performance professionnelle, 119
Perrenoud, 85, 89, 112, 152, 161, 163, 173, 310, 314
philosophie éducative, 54
politique éducative, 55
politique linguistique, 39, 40, 46, 49
pratique
pratique d'enseignement, 102
pratiques de transmission, 277
pratiques enseignantes, 18, 19, 22, 153, 171, 172, 187, 227, 235, 240, 273, 277, 292, 390
professionnalisation, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91
professionnalisme, 91, 116
professionnalité, 86, 89
professionnel, 87, 88, 90, 92
enseignant professionnel, 89, 90
pratiques professionnelles, 87
professionnel de l'enseignement, 90
semi-professionnel, 90
psychologie
psychologie béhavioriste, 112
psychologie cognitiviste, 111

Q

questionnaire, 182, 183

R

recherche-action, 23, 24, 380
référentiel de compétences, 124, 301
réflexion
réflexion stratégique, 163
réflexion sur l'action, 163
réflexion sur les pratiques, 163
réflexivité, 163
régulation de la parole, 276
répertoire, 287
répertoire didactique, 287, 288
représentation, 216, 256, 288, 301

S

savoir pratique, 324
savoir-être, 121
savoir-faire, 96, 116
sciences de l'éducation, 20, 22, 102, 109, 110, 130, 133, 134, 222, 254, 288, 302, 311, 322, 329, 335, 368

sciences du langage, 20, 22, 97, 102, 130, 254, 314, 322, 329, 335, 354, 356, 358
stratégies d'apprentissage, 140
système éducatif, 20, 40, 52, 313
système scolaire, 5, 29, 52, 57, 61, 62, 80, 234, 324

T

travail en groupe, 243

V

valeurs éducatives, 288

INDEX DES AUTEURS

A

Aguilar Río, 163
Agulhon, 89
Ahmed, 28, 29, 135, 156, 354, 356
Al-Aghbari, 53, 55, 57, 58, 59, 64, 145
Al-Ameri, 40
Alborini, 35
Al-dharibi, 37
Alexandre, 173
Alfara, 117
Alhaj, 66
Allal, 110
Al-Naggar, 160, 212, 310
Altet, 88, 119, 122, 142, 155, 156, 162, 223, 298, 324
Arborio, 178
Ardouin, 133, 154
Arenilla, 98
Argyle, 290
Asselah Rahal, 168
Astolfi, 251
Aubret, 110

B

Ba-Abad, 62, 151, 325
Baillat, 313
Bancel, 86, 115
Bange, 113
Barthélémy, 170
Beacco, 80, 127
Beckers, 93, 112, 121
Belliard, 94
Belzacq, 31
Bérard, 100, 103, 108, 138
Berchoud, 314
Berelson, 192
Bernaus, 134, 368
Bernié, 159
Berthoud, 256
Bertocchini, 173
Blanchet, 168, 170
Boissinot, 164
Bonnet, 116
Boumédiene, 135
Bourdoncle, 84, 86, 87, 89, 162
Breton, 35
Britten, 223, 324
Bronckart, 98, 102, 111, 113, 114, 118
Bruno, 157, 299
Bruno-Meard, 157
Bucheton, 159
Bulea, 111, 113

C

Cachet, 120
Cadet, 287
Campbell, 100, 119
Canale, 98, 100, 101, 104, 108, 119
Carraud, 90
Castellotti, 95, 104, 111, 140, 271, 310, 328
Chalies, 157
Charlot, 132, 133, 162
Chiss, 168
Chomsky, 96, 97, 98, 99, 100, 119
Cibois, 188
Cicurel, 142, 168, 172, 247, 272, 275, 277, 287, 289, 300, 310
Clary, 135
Clelland, 113
Costanzo, 173
Coste, 98, 101, 142, 316
Courpasson, 121
Cristin, 3, 20, 171, 303, 316
Cuq, 137, 271, 317
Cyr, 140

D

D'Hainaut, 308
D'Iribarne, 121
Da Conceição Figueira Santos Pereira, 262, 280
Da Costa, 85, 99, 101, 138, 154
Dabène, 138, 142, 152, 160, 161, 272
Dahish, 163
De Carlo, 328
De Ketele, 124, 188, 231, 320
De Landsheere, 308
Demeuse, 307, 308, 309
Dennery, 135
Derivry-Plard, 301
Develay, 85, 92, 134, 155, 157, 163
Doehler, 102, 120, 125
Dolz, 98, 112, 162

Doucet, 170
Dufeu, 140

E

El-Zine, 147, 148, 310
Etzioni, 90

F

Fabre, 131, 132, 154
Fazenda, 165
Feneyrou, 134, 135
Fishman, 37
Fournier, 178

G

Gage, 127
Gajo, 256
Galisson, 98, 101, 141, 316
Gautier, 329
Gérard, 98, 367
Ghanim, 38
Ghanimah, 300
Gilbert, 110, 373, 374
Gillet, 110
Giolitto, 135
Girard, 142, 143, 153, 161, 165, 310, 328
Goffman, 27, 92, 100
Goguelin, 131
Groux, 170
Gruca, 137, 271
Guédé, 111, 120
Gumperz, 99
Guyot, 127

H

Hiribarren, 120
Hoff, 122, 288, 340
Holec, 132
Holtzer, 311
Homran, 117
Hoyle, 86
Huberman, 182, 256
Huguet, 297, 327
Hymes, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108

I

Ibrahim, 40, 354
Isambert-Jamati, 89
Iucu, 152

J

Jaubert, 159
Jostes, 106

K

Kouloughli, 36, 38
Kramsch, 142
Kuupole, 118

L

Lameul, 311
Lang, 157, 365
Lapostolle, 313
Lashley, 316
Lave, 125
Le Boterf, 20, 88, 92, 116, 118, 119, 126, 310
Leblanc, 325
Lebrun, 311, 317, 318
Legendre, 110, 114, 118, 165, 308
Lenoir, 302
Lewis, 34
Livian, 121
Longhi, 104, 311
Lopez, 164
Louis, 107, 109, 112, 358, 361, 362, 365, 370, 373

M

Malglaive, 96, 119
Malherbe, 35, 36
Mandier, 165
Marbeau, 313
Marcel, 288, 366, 370
Marquilló Larruy, 252
Martinez, 15, 309
Masselot, 114, 115, 157
Matei, 134
Mathey-Pierre, 84, 86
Méard, 299
Meirieu, 126, 173, 310, 327
Mialaret, 109, 110, 153, 159, 272, 273, 324, 329
Miled, 38, 327
Miles, 182, 256
Miller, 113
Minet, 112, 121, 323
Miotto, 31
Moftah, 148, 159, 232
Moirand, 104, 105, 108
Mondolfo, 91
Mucchielli, 183, 184, 196
Muller, 164

N

Nagels, 126
Naji, 141, 144, 279
Nunan, 309

O

Okashah, 36
Ollagnier, 112, 162

P

Pagès, 137
Paquay, 90, 93, 95, 121, 124, 142, 155, 163, 298, 301
Penfield, 39
Peraya, 311
Perrenoud, 85, 89, 112, 152, 161, 163, 173, 310, 314
Piaget, 112, 113
Pigeyre, 110
Poirier, 30
Popkewitz, 87
Porcher, 104, 132, 136, 138, 271
Postic, 127, 289, 300, 310
Pouliot, 113
Puren, 263, 265
Py, 167

R

Raulin, 103
Raynal, 133, 134, 263
Remmers, 127
Reuter, 137, 272
Rey, 115
Ria, 325
Rieunier, 133, 134, 263
Roberts, 39
Roegier, 20
Roegiers, 188, 231, 308, 309
Rolland, 98, 274

S

Safar, 307
Salam, 33, 38
Salih Bachir, 117
Salins, 99, 102, 136
Saussure, 37
Schön, 155, 163
Scrivener, 24, 153, 330
Serra, 256
Sheils, 106
Singly, 182, 183
Sirota, 155
Smidts, 311
Soufian, 65
Spaëth, 137
Stern, 140
Strauven, 307, 308, 309
Swain, 98, 100, 101, 104, 108, 119

T

Tagliante, 244, 252, 271
Takahashi, 300
Tardif, 110, 112, 163
Tatara, 92
Tavares, 173, 290
Tochon, 324
Trépos, 118
Trousson, 85
Tyaglova, 312

V

Van Dijk, 272
Vanhulle, 164
Vasseur, 111
Vassileff, 262
Vergsson, 37
Véronique, 137, 358, 360, 361, 373
Versteegh, 35
Veslin, 251
Vygotsky, 113

W

Wales, 100, 119
Weiss, 324, 325
Widdowson, 96, 105

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

La bibliographie ci-dessous rassemble l'ensemble des documents ayant (parfois de manière indirecte) contribué à la rédaction de cette thèse. Cette bibliographie s'organise en quatre parties en fonction des langues et des natures d'ouvrages consultés comme suivant :

Première partie : les documents en arabes. Nous citons chaque ouvrage en arabe et sa traduction, que nous avons réalisée nous-même, en français.

Deuxième partie : les documents en français et en anglais. Cette partie présente les documents pouvant être identifiés comme des « publications scientifiques » consultés au cours de la recherche : travaux de recherche et d'analyses soumis à évaluation (comité de lecture, éditeur, directeur de collection, coordinateur, directeur de recherche…) avant diffusion, travaux parus dans des revues de publications scientifiques, ouvrages collectifs, monographies, actes de colloque, rapports de recherche, thèses, mémoires, etc., ainsi que les communications orales présentées lors de colloques ou conférences.

Troisième partie : les méthodes/manuels et les dictionnaires généraux et spécialisés.

Quatrième partie : la sitographie divisée par thèmes.

I. Ouvrages en arabe

AHMED, Ibrahim, Ahmed (2000). *Études dans l'éducation comparée et systèmes d'enseignement : une perspective administrative*, Alexandrie, Librairie de nouvelles connaissances.

أحمد إبراهيم أحمد, دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم: منظور إداري, الإسكندرية, مكتبة المعارف الحديثة, 2000.

AL-AGHBARI, Badr Ali Saeed (2003). *La réforme et le développement de l'enseignement au Yémen*, Sanaa, La Maison des Livres.

بدر علي سعيد ألأغبري, إصلاح التعليم وتطويره في اليمن, صنعاء, دار الكتب,2003.

AL-AGHBARI, Badr Ali, Saeed (2009). *L'éducation au Yémen : la réalité et l'ambition*, première édition, Sanaa, Abrar Foundation.

بدر علي سعيد الاغبري, التعليم في اليمن : الواقع والطموح, الطبعة الأولى, صنعاء, مؤسسة أبرار, 2009.

AL-AGHBARI, Badr, Ali, Saeed (2010). « La réalité de l'enseignement général au Yémen », in l'*Éducation*, n°30, Sanaa, l'Administration générale des médias et de la publication éducative : Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement.

بدر علي سعيد الأغبري, واقع التعليم العام في اليمن, مجلة التربية, العدد 30, صنعاء, الادارة العامة للإعلام والنشر التربوي : وزارة التربية والتعليم, 2010.

ALBORINI, Ahmed. Abdulrahman (1998). *La langue arabe est l'origine de toutes les langues*, Amman, Dar Alhasan pour l'imprimerie et l'édition.

عبد الرحمن أحمد البوريني, اللغة العربية أصل كل اللغات, عمان, دار الحسن للطباعة والنشر, 1998.

AL-DHARIBI, Ahmad, (2005). À *propos de sciences du langage : pour les étudiants de quatrième année de la Faculté de pédagogie à Aden*, Aden, Maison de l'Université d'Aden d'imprimerie et d'édition, coll. Le livre universitaire.

أحمد الضريبي, حول علوم اللغة : لطلاب السنة الرابعة في كلية التربية بعدن, عدن, دار جامعة عدن للطباعة والنشر, سلسلة الكتاب الجامعي, 2005.

ALFARA, Abdullah et HAMRAN, Abdo (1994). G*uide de l'éducation pratique pour les étudiants des universités et des écoles de maîtres*, Beyrouth, Dar-Alnada.

عبد الله الفرا وعبده حمران, الدليل في التربية العملية لطلبة الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين, بيروت, دار الندى, 1994.

ALHAJ, Ahmed. (2009). *Le trajet de l'enseignement et de la formation professionnelle et technique au Yémen*, Taëz, Fondation Alsaeed pour les sciences et la culture, coll. Série des travaux gagnés le prix de Haïl Saeed Anam des sciences et lettres.

أحمد الحاج, طريق التعليم والتأهيل المهني والتقني في اليمن, تعز, مؤسسة السعيد للعلوم والثقافة, سلسلة الأعمال الفائزة بجائزة الحاج هائل سعيد أنعم للعلوم والآداب, 2009.

Al-Tagheer Network for Media (2008). *Le Yémen est à la fin de la liste des pays arabes en matière du revenu moyen par habitant*, journal électronique quotidien, consulté sur : http://al-tagheer.com/news7018.html (01/09/2010).

التغيير نت, اليمن في ذيل قائمة الدول العربية في متوسط دخل الفرد, 2008. صحيفة الكترونية يومية تم الاطلاع عليها بتاريخ 01/09/2010 على العنوان التالي: http://al-tagheer.com/news7018.html

BA-ABAD, Ali (2003). *L'enseignement en République du Yémen : le passé, le présent et le futur*, septième édition, Sanaa, Librairie Alershad.

علي باعباد, التعليم في الجمهورية اليمنية : ماضيه حاضره ومستقبله, الطبعة السابعة, صنعاء, مكتبة الإرشاد, 2003.

DAHISH, Khaled. et *al*. (2005). *La planification éducative*, Ryad, Librairie Alrashid.

خالد الدهيش, التخطيط التربوي, الرياض, مكتبة الرشيد, 2005.

GHANIMAH, Mohammed, Motwali (1998). *Politiques et programmes de formation du professeur arabe*, le Caire, deuxième édition, Maison égyptienne et libanaise, coll. Recherches de valeurs économiques de l'enseignement dans le monde arabe.

محمد متولي غنيمة, سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي, القاهرة, الدار المصرية اللبنانية, الطبعة الثانية, سلسة بحوث القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي, 1998.

Le Conseil supérieur de la planification de l'enseignement (2004). *Les indications de l'éducation au Yémen pour l'année 2003/2004*, Sanaa, Bureau central des statistiques.

المجلس الأعلى لتخطيط التعليم, مؤشرات التعليم في اليمن للعام 2003/2004, صنعاء, الجهاز المركزي للإحصاء, 2004.

Le Département de français de Taëz (2002). *Rapport d'atelier pour développer les programmes de la Faculté des Lettres*, Taëz.

قسم اللغة الفرنسية, تقرير عن ورشة عمل لتطوير المناهج والمقررات في كلية الآداب, تعز, 2002.

Le Ministère de la Planification et de la Coopération Internationale : Bureau central des statistiques (2011). *Annuaire statistique 2010*, n°40, la République du Yémen. Consulter sur : http://www.npc-ts.org/library-npc-19.html le 15/12/2011.

وزارة التخطيط والتعاون الدولي : الجهاز المركزي للإحصاء, كتاب الإحصاء السنوي 2010, الجمهورية اليمنية, 2011. تم الإطلاع عليه بتاريخ 15/12/2011 على العنوان التالي:-http://www.npc-ts.org/library-npc-19.html

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement (2005). *La stratégie de la formation et de l'entraînement*, Sanaa.

وزارة التربية والتعليم, إستراتيجية التدريب والتأهيل, صنعاء, 2005.

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement, (2008). *Statistiques des écoles et des maîtres de français dans tous les gouvernorats yéménites*, section de programmes et d'inspection, département d'inspection de la langue française, Sanaa.

وزارة التربية والتعليم, إحصائية بمدارس ومدرسين اللغة الفرنسية في جميع المحافظات, قطاع المناهج والتوجيه, قسم توجيه اللغة الفرنسية, صنعاء, 2008.

Le Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique, (2006). *La stratégie nationale de l'enseignement supérieur à la République du Yémen et le futur plan du travail 2006-2010*, Sanaa.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي, الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية 2006-2010, صنعاء, 2006.

Le Parlement Yéménite (2011). *La constitution de la République du Yémen*, consulté sur : http://www.parliament.gov.ye/Arabic/Constit.pdf le 16/12/2011.

البرلمان اليمني, دستور الجمهورية اليمنية, 2011. تم الإطلاع عليه بتاريخ 16/12/2011 على العنوان التالي : http://www.parliament.gov.ye/Arabic/Constit.pdf

MANDIER, Michel (2003). *L'art de l'enseignement fonctionnel*, Damas, call. Al Redha pour informations.

ميشيل ماندير, فن التعليم الوظيفي, ترجمة محمد خير أحمد الفوال, دمشق, سلسلة الرضا للمعلومات, 2003.

NABANEWS (2009). *La langue allemande dans les écoles yéménites : une expérience pour surmonter aux problèmes de l'avenir*, journal électronique, Mars Sanaa. Consulté sur : http://www.nabanews.net/2009/17857.html le 09/08/2010.

نبأ نيوز, اللغة الألمانية في المدارس اليمنية: تجربة لحل مشاكل المستقبل, صحيفة الكترونية صادرة في مارس, صنعاء, 2009. تم الإطلاع عليها بتاريخ 09/08/2010 على العنوان التالي: http://www.nabanews.net/2009/17857.html

OKASHAH, Mahmoud. (2007). *Sciences du langage : introduction théorique en sciences du langage*, le Caire, la Maison d'édition des universités.

محمود عكاشة, علوم اللغة: مقدمة نظرية في علوم اللغة, القاهرة, دار النشر للجامعات, 2007.

SHARAF ALDDINE, Ahmed (1964). *Le Yémen à travers l'Histoire*, deuxième édition, Le Caire, L'imprimerie d'Alsounah almohamadiah.

أحمد شرف الدين, اليمن عبر التاريخ, الطبعة الثانية, القاهرة, مطبعة السنة المحمدية, 1964.

SOUFIAN, Abdulkader (2004). « À la lumière du taux de croissance de la population actuelle, la population du Yémen atteindrait 35,3 millions en 2025 », in *26 Septembre*, n°1120, journal électronique consulté sur : http://www.26sep.net/newsweekarticle.php?lng=arabic&sid=9120 (12/12/2011).

سفيان عبد القادر, في ظل معدل النمو السكاني الحالي 35,3 مليون عدد سكان اليمن عام 2025, صحيفة 26 سبتمبر, العدد 1120, 2004. صحيفة الكترونية تم الإطلاع عليها بتاريخ 12/12/2011 على العنوان التالي: http://www.26sep.net/newsweekarticle.php?lng=arabic&sid=9120

II. Ouvrages en français et en anglais

AGUILAR RÍO, Jose Ignacio (2011). « Observer la pratique et interroger l'expérience des enseignants de L2 afin de repenser leur formation », in *Formation et professionnalisation*

des enseignants des langues : évolution des contextes, des besoins et des dispositifs, communication faite au sein du Colloque international organisé par l'équipe FICEL, DILTEC EA 2288 de l'Université de Paris 3, CIEP, Sèvres.

AGULHON, Catherine (2001). « Autour des mots : Formation et professionnalisation des emplois-jeunes », in *Les emplois-jeunes entre emploi, formation et professionnalisation, Recherche et Formation*, n°37, Paris, INRP, 91-104.

AHMED, Mohamed, Omer (1992). *L'autoformation des enseignants de FLE : réflexions autour des programmes de formation initiale et perspective pour une approche autoformative*, mémoire de DEA, Université de Franche-Comté.

AL-AMERI, Faris, (2009). *Propositions en vue d'améliorer la compétence de communication orale chez les apprenants de français à la Faculté des Langues*, mémoire de Master II, Université de Sanaa.

ALEXANDRE, Danielle (2010). *Anthologie des textes clés en pédagogie*, Italie, ESF Éditeur, coll. Pédagogies.

ALLAL, Linda (2002). « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire », in *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. Raisons éducatives, 77-94.

AL-NAGGAR, Hana (2008). *Pour l'acquisition d'une compétence culturelle en FLE : lecture des programmes et enquête sociolinguistique auprès des publics étudiants et enseignants de l'université au Yémen*, Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.

ALTET, Marguerite (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

ALTET, Marguerite (1998). « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser », in *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, deuxième édition, Bruxelles, coll. Perspectives en éducation, 27-40.

ALTET, Marguerite et BRITTEN, J. Donaro (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Paris, PUF.

ARBORIO, Anne-Marie et FOURNIER, Pierre (2005). *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*, deuxième édition, Paris, Armand Colin, coll. Sociologie.

ARDOUIN, Thierry (2010). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*, troisième édition, Paris, Dunod.

ASTOLFI, Jean-Pierre (2004). *L'erreur, un outil pour enseigner*, sixième édition, Paris, Esf, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

AUBRET, Jacques, GILBERT, Patrick et PIGEYRE, Frédérique (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*, Paris, PUF.

BANCEL, Daniel (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Rapport du Ministère de l'Éducation Nationale, Documentation française.

BANGE, Pierre (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*, Paris, Harmattan, coll. Sémantique.

BARTHÉLÉMY, Fabrice, GROUX, Dominique et PORCHER, Louis (2011). *Le français langue étrangère*, Paris, l'Harmattan, coll. Cent mots pour.

BEACCO, Jean-Claude (2002). « Sur les fonctions de la notion de compétence en langue en didactique des langues », in *La notion de compétence en langue*, n°6, Lyon, coll. Notions en questions, 105-113.

BEACCO, Jean-Claude (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, BEACCO, Jean-Claude, CASTELLOTTI, Véronique et CHISS, Jean-Louis (dir.), Paris, Didier, coll. Langues et didactique.

BECKERS, Jacqueline (2007). *Compétence et identité professionnelle : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck, coll. Pédagogies en développement.

BELLIARD, Inès. (2005). *Dispositif de formation contenue pour la mise en place d'un stage de formation pour enseignants de français langue étrangère au Mexique*, rapport de stage, Master (métiers du FLE), Centre de linguistique appliquée de Besançon.

BELZACQ, Romuald, MIOTTO, Frédéric et *al*. (2009). *Dico atlas des États du monde*, Paris, BELIN.

BÉRARD, Évelyne (1991). *L'approche communicative : Théories et pratiques*, Paris, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

BERCHOUD, Marie J. (2012). « À quoi servent les sciences du langage et leurs recherches dans la formation des enseignant ? », in LAPOSTOLLE, Guy (dir.), *La formation des enseignants : professionnalisation et recherches*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, coll. Sociétés, 77-91.

BERELSON, Bernard (1971). *Content analysis in communication research*, New York, Hafner.

BERTHOUD, Anne-Claude, GAJO, Laurent et SERRA, Cecilia (2005). « Bricolages métalinguistiques pour construire les savoirs non linguistiques », in *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 89-106.

BERTOCCHINI, Paola et COSTANZO, Edvige (2008). « Pour une démarche centrée sur l'enseignant », in *Le Français dans le Monde*, n° 360, CLE International, 38-39.

BLANCHET, Philippe (2009). « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? », in *Le Français à l'université*, consulté sur : http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833 (20/03/2012).

BLANCHET, Philippe et ASSELAH RAHAL, Safia (2008). « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », in BLANCHET, Philippe, MOORE, Danièle et ASSELAH RAHAL, Safia (dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Édition des archives contemporaines, 9-16.

BLOCK, David, (2010). « La compétence de communication revisitée : multimodalité et incorporation », in *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, *le Français Dans le Monde*, *Recherches et applications*, n°48, CLE International, 150-163.

BOISSINOT, Alain (2011). « Dégager un modèle cohérent de formation des enseignants », in *Le français dans le monde*, n°375, Paris, CLE International, 24-25.

BONNET Jaques et BONNET Rosette (2005). « Les cadres et les dirigeants confrontés à la complexification de leur métier. Quelle formation pour quel parcours de professionnalisation ? », in CÉNET, Jean et POISSON, Daniel (dir.), *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris, L'Harmattan, 125-133.

BOUMÉDIENE, Sid-Lakhdar (2002). « Interdisciplinarité : une réelle ouverture d'esprit ? », in *Papiers universitaires*, n°21, consulté sur : http://papiers.universitaires.pagesperso-orange.fr/edu21.htm le (28/03/2012).

BOURDONCLE, Raymond (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », in *Revue française de pédagogie*, n°94, Paris, INRP, 73-92.

BOURDONCLE, Raymond (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », in *Revue française de pédagogie*, n°105, Paris, INRP, 83-118.

BOURDONCLE, Raymond et MATHEY-PIERRE, Catherine (1995). « Autour du mot 'professionnalité' », in *Recherche et formation*, n°19, Paris, 137-148.

BRETON, Roland (2003). *Atlas des langues du monde*, Paris, Édition Autrement, coll. Atlas/Monde.

BRONCKART, Jean-Paul (2009). « La notion de compétence est-elle pertinente en éducation ? », in *L'école démocratique*, consulté sur : http://www.skolo.org/spip.php?article1124 le (13/01/2011).

BRONCKART, Jean-Paul et DOLZ, Joaquim (2002). « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? », in *L'énigme de la compétence en éducation*, DOLZ, Joaquim et OLLAGNIER, Edmée (Éds.), Bruxelles, De Boeck Université, coll. Raisons éducatives, 27-44.

BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ecaterina et POULIOT, Michèle (2005). « Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues ? », in *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ecaterina et POULIOT, Michèle (éds), Paris, Septentrion, coll. Éducation et didactiques, 8-40.

BRUNO-MEARD, Françoise, CHARLIES, Sébastien et *al*. (2009). « Les règles de métier à l'épreuve de la pratique de classe : exemple d'un dispositif d'aide en cours de stage des professeurs d'école stagiaires à l'IUFM Célestin Freinet (académie de Nice), in *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, Tome1 des Actes du Colloque CDIUFM, IUFM Nord-Pas de Calais.

BUCHETON, Dominique, BRONNER, Alain, BROUSSAL, Dominique et *al.* (2004). « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation », in *Les pratiques langagières en formation initiale et continue* », n°30, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique (I.N.R.P), coll. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, 33-53.

BULEA, Ecaterina et BRONCKART, Jean-Paul (2005). « Coda : pour une approche dynamique des compétences 'langagières' », in *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ecaterina et POULIOT, Michèle (éds), Paris, Septentrion, coll. Éducation et didactiques, 193-227.

CACHET, Olivier (2009). « Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir », in *LIDIL*, n°39, 133-150, consulté en ligne sur : http://lidil.revues.org/index2747.html?file=1

CADET, Lucile (2006). « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ?, Clarification terminologique », in *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, Actes du colloque de Lyon 2005, 52-73.

CAMBELL, Robin et WALES, Roger (1970). « The study of language acquisition », in *New horizons in linguistics*, England, Penguin Books, 242-260.

CANALE, Michael et SWAIN, Merrill (1980). *Theorical bases of communicative approaches to second language teaching and testing,* Applied Linguistics vol.1, n°1, Oxford University Press, 1-47.

CARRAUD, Françoise (2010). « Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? », in *Approches cliniques des apprentissages, Recherche et Formation*, n°63, Paris, INRP Éditions, 121- 131.

CASTELLOTTI, Véronique (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

CASTELLOTTI, Véronique (2002). « Qui a peur de la notion de compétence ? », in *La notion de compétence en langue*, CASTELLOTTI, Véronique et PY, Bernard (cord.), n°6, Lyon, ENS Éditions, coll. Notions en questions, 9-18.

CASTELLOTTI, Véronique et DE CARLO Maddalena (1995). *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

CHARLOT, Bernard (1990). « Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques », in *Aspects de la formation des enseignants au moment de la mise en place des IUFM, Recherche et formation*, n°8, 5-17.

CHARTIER, Daniel et LERBET, Georges (1993). *La formation par production de savoirs : quelles articulations Théorie-Pratique en formations supérieures ?*, Paris, Harmattan, coll. Alternances et développements.

CHISS, Jean-Louis et CICUREL, Francine (2005). « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques, in BEACCO, Jean-Claude, CHISS, Jean-Louis, CICUREL, Francine et VÉRONIQUE, Daniel (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 1-12.

CHOMSKY, Noam (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*, traduction de MILNER, Jean-Claude, Paris, Éditions du seuil, coll. L'ordre philosophique.

CIBOIS, Philippe (2007). *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

CICUREL, Francine (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », in *Acquisition et interaction en langue étrangère* (*AILE*), n°16, consulté en ligne sur : http://aile.revues.org/801 le (16/11/2012).

CICUREL, Francine (2007). « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », in PLAZAOLA GIGER, Itziar et STROUMZA, Kim (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité*, Bruxelles, De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation, 15-36.

CICUREL, Francine (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.

Conseil de l'Europe (2001). *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

COSTE, Daniel (1975). « Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français ? », in *Le français dans le monde*, n°113, Paris, Hachette/Larousse, 13-23.

COURPASSON, David et LIVIAN, Yves-Frédéric (1991). « Le développement récent de la notion de compétence : glissement sémantique ou idéologie ? », in *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°1, 3-10.

CRISTIN, Régis (2011). *Professionnaliser la formation des professeurs de FLE*, Allemagne, Études universitaires européennes.

CRISTIN, Régis. (2000). *Ingénierie de la formation : un modèle d'évaluation prédictive pour la formation professionnelle du professeur de français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université de Paris 3, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, coll. Thèse à la carte.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2009). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, coll. Didactique.

CYR, Paul (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLÉ International, coll. Didactique des langues étrangères.

D'HAINAUT, Louis (1983). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, cinquième édition, Bruxelles, Édition labor.

D'IRIBARNE, Alain (1989). *La compétitivité : Défi social, enjeu éducatif*, Paris, Presses de CNRS.

DA CONCEIÇÃO FIGUEIRA SANTOS PEREIRA, Maria (2009). « Quant les étudiants deviennent enseignants : l'expérience de trois enseignants débutants », in GONÇALVES, Carolina et BROUX, Dominique (dir.). *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*, colloque international (2008) Lisbonne, Paris, L'Harmattan, coll. Éducation comparée, 505-519.

DA COSTA, Paulo (2005). « Compétences de communication et didactique des langues : la liaison ratée », in *Revue Synergie Pologne, Promouvoir la langue française, recherche et formation en langues et cultures*, n°1, PAMULA, Małgorzata (cord.), préface de Jacques Cortès, GERFLINT, 56-61.

DA COSTA, Paulo (2006). *L'enseignant et la formation vus de l'intérieur : réflexions en vue d'une professionnalisation des enseignants de français d'Angola*, Thèse de doctorat en Didactologie des langues et des cultures, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, Paris.

DABÈNE, Louise, CICUREL, Francine et *al*. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Didier, coll. LAL.

DABÈNE, Michel (1994). « La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues », in *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues '1968-1988'*, Paris, Hatier/Didier, coll. LAL, 193-204.

DABÈNE, Michel (2008). « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », in CHISS, Jean-Louis, DAVID, Jacques et REUTER, Yves (dir.). *Didactique du français : fondements d'une discipline*, huitième édition, Bruxelles, De Boeck, coll. Savoirs en pratique, 15-34.

DE KETELE, Jean-Marie (2010). « Ne pas se tromper d'évaluation », in *Revue française de linguistique appliquée*, Pub. Linguistiques, 25-37.

DE KETELE, Jean-Marie et ROEGIERS, Xavier (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, quatrième édition, Bruxelles, De Boeck, coll. Méthodes en sciences humaines.

DE KETELE, Jean-Marie, CHASTRETTE, Maurice et *al*. (2009). *Guide du formateur*, troisième édition, Bruxelles, De Boeck, Coll. Pédagogies en développement.

DEMEUSE, Marc et STRAUVEN, Christine (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, Bruxelles, De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation.

DENNERY, Marc (1999). *Piloter un projet de formation*, Paris, Esf, coll. Formation permanente.

DERIVRY-PLARD, Martine (2011). « Enseignants 'natifs/non natifs' : vers une professionnalité des enseignants de langue(s) », in *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 35-46.

DEVELAY, Michel (1996). *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF éditeur, coll. Pédagogies.

DOEHLER, Simona Pekarek (2005). « De la nature située des compétences en langue », in *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ecaterina et POULIOT, Michèle (éds), Paris, Septentrion, coll. Éducation et didactiques, 41-68.

DOLZ, Joaquim et OLLAGNIER, Edmée (2002). « La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative », in *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. Raisons éducatives, 7-24.

DOUCET, Céline (2011). *Quelle contextualisation pour l'enseignement du français hors de France ?*, Thèse de doctorat, Université François-Rabelais de Tours.

DUFEU, Bernard (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris, Hachette, coll. F Références.

EL-ZINE, Nesrine (2007). *L'enseignement de la langue française dans les universités yéménites, son passé et son avenir : Étude historique, sociale, analytique et critique*, Thèse de doctorat, Modern Foreign Languages, The University of Tennessee, Knoxville.

ETZIONI, Amitai (1969). *The semi-professions and their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New-York, The Free Press.

FABRE, Michel (1994). *Penser la formation*, Paris, PUF, coll. L'Éducateur.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (1998). « La formation des enseignants pour l'interdisciplinarité : une synthèse de recherches effectuées au Brésil », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol.24, n°1, 95-114. Consulté sur : http://id.erudit.org/iderudit/031963ar

FENEYROU, Roland. (1994). « Peut-on former les enseignants ? », in *Les professions de l'éducation*, n°16, Paris, INRP, coll. Recherches et pratiques en formation.

FERRÃO TAVARES, Clara (1999). « L'observation du non verbal en classe de langue », in *Revue de didactologie des langues-cultures*, n°114, Paris, coll. Études de linguistique appliquée, 153-170.

FISHMAN, Joshua A. (1971). *Sociolinguistique*, Bruxelles et Paris, Labor et Nathan, coll. Langues et Cultures.

GALISSON, Robert (1989). « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) », in *Langue française*, n°82, 95-115, consulté en ligne sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6384.

GAUTHIER, Clermont (2011). « Qu'est-ce qu'un bon prof? », in *Éduquer et former*, Auxerre, Éditions Sciences humaines, 228-234.

GÉRARD, Josselyne (1987). *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Paris, Delachaux & Niestlé, Éditeurs, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques.

GHANIM, Mohammad (2009). « The history of teaching English in Yemen », in *Yemen Times*, n° 1389, consulté sur : http://www.yementimes.com/DefaultDET.aspx?i=844&p=education&a=3

GILLET, Pierre (dir.) (1991). *Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, ESF.

GIRARD, Denis (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*, quatrième édition, Paris, Armand Colin/Longman.

GIRARD, Denis (1995). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, coll. Pédagogie des langues.

GOFFMAN, Erving (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun.

GOFFMAN, Erving (1981). *Façons de parler*, traduit de l'anglais par KIHM, Alain, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. Le sens commun.

GOFFMAN, Erving (1983). « Microsociologie et histoire », in *Le sens de l'ordinaire*, colloque Quotidienneté et Historicité des 13 et 14 mais 1982 tenu à l'Université de Lyon II, Paris, Edition du CNRS.

GOGUELIN, Pierre (1987). *La formation-animation : une vocation*, Paris, Entreprise Moderne d'Édition.

GUÉDÉ, Vincent (2009). « La compétence, une notion aux contours flous », in *Travailler par compétences*, Les Cahiers pédagogiques, n°476, Paris, 22, 23.

GUMPERZ, John et HYMES, Dell (dir.) (1972). *Directions in socilinguistics : the ethnography of communication,* New York, Holt, Rinehart et Winston, INC.

HESSEL, Stéphane (1984). « Mutations », in COSTE, Daniel (dir.). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier/Crédif, 50-53.

HIRIBARREN, Anne et GUÉDÉ, Vincent (2009). *Travailler par compétences*, Les Cahiers pédagogiques, n°476, Paris.

HOFF, Christophe (2010). « Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré », in *Approche cliniques des apprentissages, Recherche et Formation*, n°63, Paris, INRP Éditions, 135-146.

HOLEC, Henri et PORCHER, Louis (1988). « Formation et filières de formation en français langue étrangère », in *La didactique des langues en face à face*, LEHMANN, Denis (cord.), Paris, Hatier-Credif, 71-92.

HOLTZER Gisèle (2002). « S'approprier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels », in KÜPERS, Hannelore, SOUCHON Marc (éds.) (2002). *Appropriation des Langues au Centre de la Recherche Sprachwerb als Forschungsgegenstand*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 13-21.

HUGUET, Pascal (2006). « Apprendre en groupe : la classe dans sa réalité sociale et émotionnelle », in BOURGEOIS, Étienne et CHAPELLE, Gaëtane. (dir.). *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF, 153-167.

HYMES, Dell (1974). *Fondation in sociolinguistics, an ethnographic approach*, Philadelphie, University of Pensylvania Press.

HYMES, Dell Hathaway (1991). *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/Didier, coll. LAL. Traduction de France Mugler.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1992). « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux guerres », in *Perspective de recherches 1950-1990*, PLAISANCE, Éric (dir.), Paris, L'Harmattan, 185-192.

IUCU, Romita. (2006). « La formation des enseignants : perspectives et tendances dans le système éducatif roumain », in *Carrefours de l'éducation*, n° 22, p. 57-68. Consulté dans la revue CAIRN sur :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=CDLE&ID_NUMPUBLIE=CDLE_022&ID_ARTICLE=CDLE_022_0057)

JOSTES, Brigitte (2007). « Union européenne et apprentissage des langues », in WERNER, Michael (dir.). *Politiques et usages de la langue en Europe*, Édition de la Maison des sciences de l'homme, 157-184.

KOULOUGHLI, Djamel E. (2007). *L'arabe*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

KUUPOLE, Alfredina Zebto Penn, (2009). *Problématique d'évaluation de la compétence de communication orale en français des apprenants dans les écoles normales au Ghana*, Thèse en Sciences du langage, Université de Franche-Comté, Besançon.

LALLEMENT, Brigitte et PIERRET, Nathalie (2007). *L'essentiel du CECR pour les langues : école, collège, lycée*, Paris, Hachette, coll. Profession enseignant.

LAMEUL, Geneviève (2009). « Penser ensemble, et de façon solidaire, sujet et situation au sein du dispositif », in LAMEUL, Geneviève, JÉZÉGOU, Annie et al. (dir.), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*, Lyon, Chronique sociale, 21-44.

LANG, Vincent (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, coll. Éducation et formation.

LAPOSTOLLE, Guy (2012). « La connaissance du système éducatif contribue-t-elle à rendre l'enseignant compétent ? », in LAPOSTOLLE, Guy (dir.), *La formation des enseignants : professionnalisation et recherches*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, coll. Sociétés, 13-30.

LE BOTERF, Guy (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, Guy (2009). *Ingénierie et évaluation des compétences*, cinquième édition, Paris, Eyrolles : Editions d'organisation, coll. Ressources humaines.

LE BOTERF, Guy, (1998). *L'ingénierie des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.

LE BOTERF, Guy, (2003). *Développer la compétence des professionnels*, deuxième édition, Paris, Éditions d'Organisation.

LEBLANC, Serge, RIA, Luc, DIEUMEGARD, Gilles et *al*. (2008). « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive », in *Activité*, volume 5, n°1, 58-78, consulté en ligne sur : http://activites.org/v5n1/leblanc.pdf le (03/12/2012).

LEBRUN, Marcel, SMIDTS, Denis et BRICOULT, Geneviève (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?*, Bruxelles, De Boeck, coll. Guides pratiques : former et se former.

LENOIR, Yves (2010). « La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement : Apports et limites », in *Recherche et formation*, n°64, consulté en ligne sur : http://rechercheformation.revues.org/213 le (27/11/2012).

LEWIS, M. Paul (ed.) (2009). *Ethnologue : Languages of the World*, sixteenth edition. Dallas, Tex. : SIL International. Version en ligne : http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=YE

LOPEZ, Lucie Mottier et VANHULLE, Sabine (2009). « Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants », in *Évaluer pour former : outils, dispositifs et acteurs*, Bruxelles, De Boeck, coll. Pédagogies en développement, 143-158.

LOUIS, Vincent (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*, deuxième édition, Bruxelles, E.M.E, coll. IRIS.

LOUIS, Vincent, *Compétence communicative et savoirs culturels en didactique des langues étrangères : analyse critique du Cadre européen commun de référence pour les langues*, 41-50. Consulté sur: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8231.pdf le (16/06/2011).

MALGLAIVE, Gérard (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

MALHERBE, Michel (1995). *Les langages de l'humanité. Une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*, Paris, Robert Laffont.

MARBEAU, Lucile et BAILLAT, Gilles. (dir.) (1992). *Former les professeurs aux didactiques : un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire (l'exemple de l'histoire-géographie)*, Paris, INRP, coll. Didactiques des disciplines.

MARCEL, Jean-François (2005). « Les "collègues-formateurs" dans le métier d'enseignant », in *Éducation permanente*, n°164, 119-130.

MARQUILLÓ LARRUY, Martine (2003). *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

MARTINEZ, Pierre (2011). « Curriculum et finalités d'un enseignement/apprentissage en langues et cultures : pour une historisation des approches », in *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, Le français dans le mode, Recherches et application*, n°49, Paris, CLE International, 23-35.

MASSELOT, Laure (1995). « Un nouveau modèle de compétence pour les enseignants ? », in *Compétence et expertise*, *UTINAM*, n° 13, Paris, l'Harmattan, revue de sociologie et d'anthropologie, 161-170.

MATEI, Gabriela S., BERNAUS, Bernaus et al. (2007). *Guide pratique du formateur*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

MÉARD, Jacques et BRUNO, Francoise (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*, Toulouse, Octarès Éditions, coll. Formation.

MEIRIEU, Philippe (2004). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, quatorzième édition, Paris, ESF, coll. Pédagogies outils.

MIALARET, Gaston (1977). *La formation des enseignants*, quatrième édition, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?

MIALARET, Gaston (2002). *Les sciences de l'éducation*, neuvième édition, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

MILED, Mohamed (2005). « Vers une didactique intégrée, arabe langue maternelle et français langue seconde », in *français langue d'enseignement, vers une didactique comparative, Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, 37-46.

MILED, Mohamed (2008). « Identité linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue : l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb », In *Plurilinguismes et enseignement*, Paris, Riveneuve, 197-203.

MILED, Mohamed (2010). « Le français dans le monde arabophone : quels statuts, quels contacts avec la langue arabe ? », in *Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique, Langue française*, n°167, Paris, Larousse, 159-171.

MILES, Matthew B. et HUBERMAN, A. Michael (2005). *Analyse des données qualitatives*, deuxième édition, Bruxelles, De Boeck, coll. Méthodes en sciences humaines.

MINET, Francis (1995). *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*, Paris, L'Harmattan, coll. Éducation et formation.

MOFTAH, Suzanne (2008). *Les enjeux du FOS dans la préparation au métier d'enseignant de FLE au Yémen*, mémoire de Master 1, Université de Franche-Comté.

MOFTAH, Suzanne (2009). *Pour la professionnalisation des futurs enseignants de FLE au Yémen : Quels enjeux ? Quelles solutions ? (Le cas des étudiants yéménites du Département de français de l'Université de Taëz et des enseignants de FLE dans le secondaire)*, mémoire de Master 2, Université de Franche-Comté.

MOIRAND, Sophie (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. F Référence.

MONDOLFO, Philip (2001). *Travail social et développement*, Paris, Dunod, coll. Action sociale.

MUCCHIELLI, Roger (1989). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Séminaire de MUCCHIELLI, Roger, neuvième édition, Paris, Les Éditions ESF, col. La Formation permanente en sciences Humaine.

MULLER, Catherine (2011). « La rédaction d'une biographie langagière par de futurs enseignants de langues : un premier pas vers la réflexivité », in *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des contextes, des besoins et des dispositifs*, Actes du colloque FICEL, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC, 182-195, consulté en ligne sur : http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf

NAGELS, Marc (2009). « Evaluer des compétences ou des performances ? Une discussion opérationnelle en gestion des ressources humaines », in *Évaluation et développement professionnel*, 21e colloque de l'ADMEE-Europe, Louvain-la-Neuve.

NAJI, Tareq (2005). *La formation des enseignants de FLE au Yémen : de la formation initiale à la formation continue*, mémoire de DEA, Université Paris 3- Sorbonne Nouvelle.

PAGÈS, Alain (1993). « Perspectives actuelles en didactique du français langue maternelle », in *Les enjeux de la didactique du français, L'école des lettres*, n°9, Paris, L'école des lettres, 7-16.

PAQUAY, Léopold (1994). « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », in *Les professions de l'éducation*, n°16, Paris, INRP, coll. Recherche et formation, 7- 38.

PAQUAY, Léopold et SIROTA, Régine (2001). « La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif », in *Recherche et formation*, n°36, 5-16.

PENFIELD, Wilder et ROBERTS, Lamar (1963). *Langage et mécanismes cérébraux*, Paris, PUF.

PERAYA, Daniel (1999). « Médiation et médiatisation : le campus virtuel », in *Le dispositif, entre usage et concept, Hermès*, n°25, Paris, CNRS Éditions, 153-167.

PERRENOUD, Philippe (1996). « Formation continue et développement de compétences professionnelles », in *L'Éducateur*, n°9, 28-33.

PERRENOUD, Philippe (1997a). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

PERRENOUD, Philippe (1997b). *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*, consulté en ligne sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html#Heading5 le (20/07/2011).

PERRENOUD, Philippe (1998). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience », in *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, deuxième édition, Bruxelles, coll. Perspectives en Éducation, 181-207.

PERRENOUD, Philippe (2002). *Les disciplines de référence en formation des enseignants*, consulté en ligne sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_03.html#copyright le (10/02/2013).

PERRENOUD, Philippe (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*, sixième édition, MEIRIEU, Philippe (dir.), Paris, ESF Éditeur.

PERRENOUD, Philippe (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, cinquième édition, MEIRIEU, Philippe (dir.), Paris, ESF Éditeur.

POIRIER, Marine (2008). « Yémen nouveau, futur meilleur ? Retour sur l'élection présidentielle de 2006 », in *Chroniques yéménites*, n°15, Sanaa, Centre français d'archéologie et de sciences sociales de Sanaa, consulté en ligne sur : http://cy.revues.org/1725

POPKEWITZ, Tom (1994). « La professionnalité dans l'enseignement et la formation des enseignants : Notes sur son histoire, son idéologie et son potentiel », in *Recherche et Formation*, n°16, Paris, 61- 81.

PORCHER, Louis (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette éducation, coll. Ressources formation.

PORCHER, Louis (2004). *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation, coll. F : Pratique pédagogique.

PORQUIER, Rémy et PY, Bernard (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, coll. Essais.

POSTIC, Marcel (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

PUREN, Christian (1999). « Observation de classes et didactique des langues », in *Revue de didactologie des langues-cultures*, n°114, Paris, coll. Études de linguistique appliquée, 133-140.

RAULIN, Dominique (2009). « La délicate intégration des compétences dans les programmes », in *Travailler par compétences*, *Les Cahiers pédagogiques*, n°476, Paris, 18, 19.

REUTER, Yves (2008). « Didactique du français : éléments de réflexion et de propositions », in CHISS, Jean-Louis, DAVID, Jacques et REUTER, Yves (dir.).

Didactique du français : fondements d'une discipline, huitième édition, Bruxelles, De Boeck, coll. Savoirs en pratique, 211 - 234.

REY, Bernard, (2009). « Autour des mots : compétence et compétence professionnelle », in *La formation des enseignants des IUFM aux Masters*, n°60, Paris, INRP, coll. Recherche et formation, 103-116.

ROEGIER, Xavier (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck, coll. Pédagogies en développement.

ROEGIERS, Xavier (2011). « Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement », in *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, Le français dans le mode, Recherches et application*, n°49, Paris, CLE International, 36-47.

ROLLAND, Jean-Claude (2008). « Réflexions sur l'observation d'une classe », in *Le réseau échanges de pratiques pédagogiques des écoles d'Épinay-sur-Seine et d'ailleurs (EPPEE)*, consulté en ligne sur : http://eppee.ouvaton.org/spip.php?article562 le (10/10/2011).

SAFAR, Hayssam (1992). *Curriculum d'éducation et projet pédagogique*, Bruxelles, Éditions du cercle.

SALAM, Mohamed (2010). *Analyse de certains aspects de la littératie d'étudiants yéménites en cours d'apprentissage du français à la Faculté des Lettres de Sanaa*, Thèse en Sciences du Langage, Université de Franche-Comté, Besançon.

SALIH BACHIR, Abdullah (1984). *Formation des enseignants du français langue étrangère au Soudan : présentation critique*, mémoire de magistère en Sciences du langage et de la communication linguistique, Institut de Linguistique et de Phonétique, Université d'Alger.

SALINS, Geneviève-Dominique (de), (1993). *Une introduction à l'ethnographie de la communication : pour la formation à l'enseignement du FLE*, Paris, Didier.

SALINS, Geneviève-Dominique (de), (1995). « Rôle de l'ethnographie de la communication », in *Méthodes et méthodologies, Le Français dans le monde,* n° spécial (janvier), recherches et applications, Paris, Hachette/Edicef, 182-192.

SCHÖN, Donald.A. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques.

SCRIVENER, Jim (2009). *Learning teaching*, 10th edition, London, Macmillan.

SHEILS, Joseph (1998). « Introduction », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, numéro spécial (juillet), Recherches et applications, Paris, Hâchette/Edicef, 4-6.

SINGLY, François (de) (2005). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, n°128, Paris, Armand Colin, coll. Sociologie.

SPAËTH, Valérie (1998). *Généalogie de la didactique du français langue étrangères : l'enjeu africain*, Québec, Cirelfa-Agence de la francophonie, coll. Langues et développement.

SPAËTH, Valérie (1999). « Enseignement du français, linguistique et politique », in *Mots*, n°61, 67-84. Consulté en ligne sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1999_num_61_1_2568 le (05/04/2012).

TAGLIANTE, Christine (1994). *La classe de langue*, Paris, CLE International.

TAGLIANTE, Christine (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International, coll. Techniques et pratiques de classe.

TAKAHASHI, Nozomi (2011). « Des profils d'apprenant à des compétences d'enseignant : le cas du japonais », in *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 13-23.

TARDIF, Jacques (1994). « L'évaluation du savoir-lire: une question de compétence plutôt que de performance », in BOYER, Jean Yves, DIONNE, Jean-paul et RAYMOND, Patricia (dir.). *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Les Éditions Logiques, coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, 69-102.

TATARA, Natacha (2011). *Le concept d'identité professionnelle chez Claude Dubar*, consulté en ligne sur : http://www.suite101.fr/content/le-concept-didentite-professionnelle-chez-claude-dubar-a24030, le (04/08/2011).

TOCHON, François, V. (1992). « L'adaptation de la pratique filmée à une recherche réflexive sur les modes d'interaction novices », In *Cahiers franco-canadiens de l'ouest*, Vol. 4, n°1, 149-166.

TRÉPOS, Jean-Yves (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presse Universitaire de Nancy, coll. Espace social.

TROUSSON, Alain (1992). *De l'artisan à l'expert, la formation des enseignants en question*, Paris, CNDP Hachette.

TYAGLOVA, Svetlana (2011). « L'identité culturelle et linguistique lors de l'enseignement d'une seconde langue étrangère (français) par les bilingues (langue 1 russe, langue 2 anglais) », in *Formation des enseignants et ouverture sur le monde : approches comparées*, Paris, L'Harmattan, coll. Éducation comparée, 225-239.

UNESCO Institut for Statistics (2009). *UIS statistics in brief : general profile-Yemen*, Consulté en ligne sur :

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=124&IF_Language=eng&BR_Country=8850&BR_Region=40525 le (22/12/2011).

VASSEUR, Marie-Thérèse (2002). « Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence, compétence en langue ou efficacité en discours ? », in *La notion de compétence en langue*, CASTELLOTTI, Véronique et PY, Bernard (cord.), n°6, Lyon, ENS Editions, coll. Notions en questions.

VASSILEFF, Jean (1991). *La Pédagogie du projet en formation jeunes et adultes*, troisième édition, Lyon, Chronique sociale, coll. L'essentiel.

VÉRONIQUE, Daniel (2009). « La linguistique appliquée et la didactique des langues et des cultures : une polémique française au cœur d'un débat international », in *La circulation internationale des idées en didactique des langues, recherches et applications*, n°46, CLE International, 42-52.

VERSTEEGH, Cornelis Henricus Maria (2001). *The arabic language*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

VESLIN, Odile et VESLIN, Jean (1992). *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris, Hachette Éducation, coll. Pédagogies pour demain.

WEISS, François (1972). *Micro-enseignement et formation des professeurs de langues vivantes*, Paris, B.E.L.C.

WIDDOWSON, Henry, G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, traduit par GERARD, Katsy et GERARD Blamont, Paris, Hatier-Credif, BESSE, Henri et COSTE, Danielle (dir.), coll. Langues et apprentissage des langues.

III. Dictionnaires et manuels

ARENILLA, Louis, ROLLAND, Marie-Claire, ROUSSEL et *al*. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, troisième édition, Paris, Bordas.

CHAMPY, Philippe et ÉTÉVÉ, Christiane (dir.) (2000). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, Paris, Nathan Université.

CUQ, Jean-Pierre (2006). *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

DE LANDSHEERE, Gilbert (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF.

GALISSON, Robert et COSTE, Danielle (dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

LEGENDRE, Renald, (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, deuxième édition, Canada, GUERIN/ESKA, coll. Éducation 2000.

LONGHI, Gilbert, (2009). *Dictionnaire de l'éducation : pour mieux connaître le système éducatif*, Paris, Vuibert.

RAYNAL, Françoise et RIEUNIER, Alain (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Italie, coll. ESF éditeur.

REUTER, Yves, (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck.

REY-DEBOVE, Josette et REY, Alain (dir.) (2011). *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Le Robert.

ZANTEN, Agnès van (dir.) (2008). *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, coll. Quadrige. Dicos poche.

IV. Sitographie

Informations générales du Yémen :

http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/yemen.htm (04/08/2010)

http://fr.wikipedia.org/wiki/Y%C3%A9men (05/08/2010)

http://www.presidentsaleh.gov.ye/shownews.php?lng=ar&act=newsctgryview&_newsctgry=8 (05/08/2010)

http://www.quid.fr/monde.html?mode=detail&iso=ye&req=y%2525252525252525252525252525252525252525252525252525252525252525252525252525252525252525252525252525252525252525E9men&style=carte&id=50377&docid=2870#map (05/08/2010)

http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=YE (06/08/2010)

http://fr.wikipedia.org/wiki/Arabe (06/08/2010)

http://maps.google.fr/maps?psj=1&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.45645796,d.d2k&biw=1366&bih=643&q=carte+de+y%C3%A9men&um=1&ie=UTF-8&hq=&hnear=0x1603dbac7c34bc5f:0x92f129377eae77ae,Y%C3%A9men&gl=fr&sa=X&ei=Ap17UffNHoXLhAft2YGADA&ved=0CDEQ8gEwAA (22/02/2013)

Sites officiels :

http://www.amanjordan.org/laws/yemen/c2yemen.htm (05/08/2010)

http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=5889 (05/08/2010)

http://www.sanaa.diplo.de/Vertretung/sanaa/ar/06/Weshalb__Deutsch__lernen/Botschaftskurse__A__seite.html (16/12/2011)

http://fothman.free.fr/Accbitxt/Pol/ye_pol/yepol270205/yepol270205.html (29/08/2010)

http://www.ambafrance-ye.org/france_yemen/spip.php?rubrique103 (29/08/2010)

http://www.ambafrance-ye.org/spip.php?article525 (19/12/2011)

http://www.ambafrance-ye.org/spip.php?article529 (19/12/2011)

http://www.yemen-nic.info/contents/detail.php?ID=5259 (31/08/2010)

https://sites.google.com/a/justdia.org/dia/yemen-1/akhdams (10/12/2011)

http://www.planetfinance.org/FR/projets.php (19/12/2011)

http://www.cefas.com.ye/ (19/12/2011)

http://www.ambafrance-ye.org/spip.php?article327 (19/12/2011)

Journaux :

http://www.26sep.net/newsweekarticle.php?lng=arabic&sid=32692 (09/08/2010)

http://aljazeera.net/home/print/f6451603-4dff-4ca1-9c10-122741d17432/a0bf50c6-59c4-48ce-b115-c8d761239e99 (01/02/2013)

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les dialectes arabes et non arabes au Yémen 35

Tableau 2 : Nombre de cours de langues vivantes par semaine en école secondaire (Ba-Abad, 2003 : 179) 62

Tableau 3 : Nombre d'écoles secondaires, d'enseignants de français et d'élèves (Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement, 2008). 70

Tableau 4 : Définitions clés des termes professionnalisation, professionnel 91

Tableau 5 : Synthèse des définitions de la compétence communicative 109

Tableau 6 : Paradigme relatif à la nature de l'enseignement 122

Tableau 7 : Évolution des niveaux de formation des enseignants yéménites (Al-Aghbari, 2010 : 23) 145

Tableau 8 : Curriculum du département de français de Taëz (2011-2012) 149

Tableau 9 : Tableau récapitulatif des publics enquêtés 181

Tableau 10 : Nombre de questions divisées en thèmes (Questionnaire-étudiants) 185

Tableau 11 : Nombre de questions divisées en thèmes (Questionnaire-enseignants) 186

Tableau 12 : Thèmes et sous-thèmes (Grille d'observation) 191

Tableau 13 : Première synthèse du dépouillement des questionnaires 200

Tableau 14 : Première synthèse du dépouillement des grilles d'observation 202

Tableau 15 : Variables questionnaire-étudiants 206

Tableau 16 : Variables questionnaire-enseignants 207

Tableau 17 : Profil général des publics enquêtés 207

Tableau 18 : Profil général des enseignants enquêtés 225

Tableau 19 : Nombre de femmes et d'hommes enquêtés 256

Tableau 20 : Variables grille d'observation de classe de FLE 265

Tableau 21 : Informations relatives aux enseignants observés 269

Tableau 22 : Informations relatives aux élèves observées 270

Tableau 23 : Thèmes principaux de la grille d'observation de classe de FLE 275

Tableau 24 : Critères mesurant la fréquentation des pratiques..... 276

Tableau 25 : Fréquence de l'utilisation des langues..... 286

Tableau 26 : Cadre général d'un référentiel de compétences professionnelles..... 303

Tableau 27 : Dispositif de formation pour les enseignants de FLE exerçant dans écoles secondaire au Yémen..... 332

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Carte du Yémen 31

Figure 2 : Carte linguistique du Yémen (Lewis, 2009) 34

Figure 3 : Augmentation du nombre d'écoles maternelles..... 58

Figure 4 : Cours de langues (arabe, français, anglais) par section et par niveau scolaire ... 63

Figure 5 : Les universités publiques au Yémen..... 72

Figure 6 : Plan de Taëz sur lequel figurent les écoles visitées 268

TABLE DES SCHÉMAS

Schéma 1 : Schéma montrant les différentes phases d'une recherche-action (Scrivener, 2009 : 379) 24

Schéma 2 : Système scolaire au Yémen et en France 61

Schéma 3 : Cible du professionnalisme des enseignants (*Ibid.* : 117) 116

Schéma 4 : Composantes et sous-composantes de la performance professionnelle de l'enseignant de langues étrangères 123

Schéma 5 : Niveau de maîtrise d'une compétence (1998 : 75)..... 126

Schéma 6 : Placement des élèves en classe..... 269

Schéma 7 : Le système éducatif et ses composantes..... 314

Schéma 8 : Modèle d'apprentissage en contexte de Lebrun (*Op.cit.* : 29)..... 318

TABLE DES MATIERES

Dédicace

Remerciements

Sommaire 1

Introduction 3

CHAPITRE I Méthodologique générale de la recherche..... 10

1.1. Les origines du sujet de recherche 11

1.1.1. Un intérêt personnel 12

1.1.2. Un intérêt scientifique et professionnel..... 14

1.2. La problématique de recherche 14

1.2.1. Difficultés propres au sujet de recherche 16

1.3. Les hypothèses de recherche 18

1.4. Les objectifs de la recherche 19

1.5. Champs disciplinaires de la recherche 20

1.6. Outils de recherche..... 21

1.7. Conclusion..... 23

PARTIE I : ÉLÉMENTS CONTEXTUELS ET SYSTÈME ÉDUCATIF AU YÉMEN..... 25

CHAPITRE II Cadre sociolinguistique et politique linguistique française et yéménite..... 26

2.1. L'histoire du Yémen : présentation générale 27

2.1.1. La République du Yémen : le Yémen unifié..... 30

2.1.2. Le Yémen moderne : la révolution pacifique des jeunes 32

2.1.3. Le contexte géolinguistique 33

2.1.3.1. La langue arabe : langue officielle 35

2.1.3.2. La langue anglaise : première langue étrangère 38

2.1.3.3. La langue française : un passé difficile et un présent « nuageux » 40

2.1.3.4. La langue allemande : un meilleur avenir ? 41

2.1.3.5. Autres langues étrangères.....42

2.2. La France au Yémen 42

2.2.1. La France sur le plan économique et militaire 43

2.2.2. La France sur le plan social et humanitaire..... 43

2.3. La politique linguistique et éducative de la France au Yémen..... 46

2.3.1. Le CEFAS 46

2.3.2. Centre Culturel et de Coopération Linguistique de Sanaa (CCCL) 47

2.3.3. Centre Culturel et de Coopération Linguistique d'Aden..... 48

2.4. Conclusion..... 49

CHAPITRE III Le système éducatif et l'enseignement du français au Yémen 51

3.1. L'enseignement et le système éducatif au Yémen 52

3.1.1. L'enseignement avant les révolutions (avant 1962 et 1963)..... 52

3.1.2. L'enseignement après les révolutions (après 1962 et 1963) 53

3.1.3. La philosophie éducative du Yémen 54

3.1.4. La politique éducative au Yémen..... 55

3.1.5. Le système scolaire au Yémen : l'école 57

3.1.5.1. L'enseignement préscolaire (la maternelle) 58

3.1.5.2. L'enseignement de base (le primaire et le collège).....59

3.1.5.3. L'enseignement secondaire.....59

3.1.5.4. Les composantes du programme scolaire du niveau secondaire au Yémen.....62

3.1.6. La réalité de l'enseignement au Yémen : quels enjeux ? 63

3.1.7. L'enseignement post-scolaire au Yémen 66

3.2. L'enseignement du français au Yémen 68

3.2.1. Le français dans les écoles secondaires yéménites 69

3.2.2. Le français dans les universités yéménites 71

3.2.2.1. Le Département de français à l'Université de Sanaa.....72

3.2.2.2. Le programme de magistère à Sanaa.....74

3.2.2.3. Le Département de français à l'Université d'Aden.....76

3.2.2.4. Le Département de français à l'Université de Dhamār 76

3.2.2.5. Le Département de français à l'Université de Taëz 77

3.2.2.6. Le programme de magistère à Taëz 78

3.2.3. La langue française dans les médias 79

3.3. Conclusion..... 80

PARTIE II : CADRE THÉORIQUE ET ÉLÉMENTS CONCEPTUELS.. 82

CHAPITRE IV La professionnalisation des enseignants..... 83

4.1. Professionnalisation : les origines de la notion 84

4.2. La professionnalisation des enseignants de langues..... 88

4.2.1. L'enseignant, un professionnel ?..... 90

4.2.2. L'identité professionnelle..... 92

4.2.3. La compétence, propriété biologique ? 93

4.3. La(les) compétence(s) : construction de la notion..... 95

4.3.1. Historique de la notion de « compétence » 96

4.3.1.1. La notion de compétence en sciences du langage 97

4.3.1.1.1. En linguistique…….…….98

4.3.1.1.2. En sociolinguistique……..99

4.3.1.2. La notion de compétence en didactique des langues.....102

4.3.1.2.1. La notion de compétence dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)……...105

4.3.1.3. La notion de compétence en Sciences de l'éducation 109

4.3.1.3.1. La psychologie cognitiviste……....111

4.3.1.4. La « compétence » dans les champs du travail 113

4.4. La compétence professionnelle 115

4.4.1. Compétence(s) professionnelle(s), performance professionnelle ? 118

4.4.2. Compétences et sous-compétences professionnelles 120

4.4.3. Évaluation de la performance professionnelle 124

4.4.4. Quoi évaluer ? Compétence ou performance ? 126

4.5. Conclusion..... 127

CHAPITRE V La formation des enseignants de FLE..... 129

5.1. La « formation » : définitions de la notion..... 131

5.1.1. Entre formation et enseignement, quelles différences ? Quelles compétences ? 133

5.2. Peut-on former des enseignants ?..... 134

5.3. La formation des enseignants de langues : une formation interdisciplinaire 135

5.4. La formation des enseignants à la didactique du FLE..... 136

5.4.1. L'enseignement du français au Yémen : enseigner autrement ? 139

5.4.2. Formation des enseignants et didactique des langues, quels liens ?..... 141

5.5. La formation initiale des enseignants de FLE..... 142

5.5.1. La formation initiale des enseignants au Yémen..... 144

5.5.1.1. La Faculté de Pédagogie 145

5.5.2. La formation initiale des enseignants de FLE au Yémen..... 147

5.5.2.1. Les instituts supérieurs de formation des maîtres 151

5.6. La formation continue des enseignants de FLE 152

5.6.1. Modèles de formation continue..... 153

5.6.1.1. Le modèle de l'enseignant-professionnel.....155

5.6.2. La formation continue des enseignants de FLE au Yémen 158

5.7. Formation initiale ou continue ?..... 160

5.8. La formation professionnelle des enseignants de FLE..... 161

5.8.1. La réflexivité comme outil de formation..... 163

5.9. La formation : théorique ou pratique ?..... 164

5.10. Une formation contextualisée..... 166

5.10.1. Les sources de besoins en matière de formation 171

5.11. Conclusion..... 172

PARTIE III : ENQUÊTE ET ANALYSE DES DONNÉES..... 175

CHAPITRE VI Méthodologie d'enquête et recueil des données..... 176

6.1. Lieux et publics cibles..... 178

6.1.1. Lieux d'enquête..... 178

6.1.2. Publics visés..... 180

6.2. Outils de l'enquête 181

6.2.1. Le questionnaire 182

6.2.1.1. Types de questions employées 183

6.2.1.2. Questionnaire-étudiants.....185

6.2.1.3. Questionnaire-enseignants 186

6..2.2. La grille d'observation 187

6..2.2.1. Construction de la grille d'observation 189

6.3. Langue de l'enquête 192

6.4. Pré-test..... 192

6.5. Déroulement de l'enquête 193

6.5.1. Administration du questionnaire-étudiants 193

6.5.2. Observation des classes de français..... 194

6.5.3. Administration du questionnaire-enseignants 196

6.6. Problèmes rencontrés lors de l'enquête..... 196

6.7. Dépouillement du corpus 199

6.8. Conclusion..... 202

CHAPITRE VII Analyse des données (Le questionnaire) 203

7.1. Objectifs de l'enquête par questionnaire..... 204

7.2. Choix des hypothèses..... 205

7.3. Choix des variables 206

7.4. Traitement des données..... 207

7.4.1. Questionnaire des étudiants 208

7.4.2. Questionnaire des enseignants de français 225

7.5. Synthèse d'analyse des questionnaires (étudiants et enseignants) 256

CHAPITRE VIII Analyse des données et discussion (Grille d'observation) 261

8.1. La notion d'observation de classe de langue 263

8.2. Objectif de l'enquête par la grille d'observation 264

8.3. Choix des variables 265

8.4. Contraintes et difficultés 265

8.5. Le cadrage de l'observation 267

8.5.1. Le cadre spatio-temporel 267

8.5.2. Profil des participants 269

8.5.3. Le contenu des cours 271

8.6. Analyse de la « classe » 271

8.6.1. Facteurs influençant les situations éducatives 272

8.6.2. L'outil d'observation de classe de français 273

8.6.3. L'observation de la classe de français 275

8.6.3.1. La régulation de la parole 276

8.6.3.2. Pratiques de transmission et d'enseignement 277

8.6.3.3. Langue et métalangage 284

8.6.3.4. Répertoire didactique 287

8.6.3.5. Les valeurs éducatives 288

8.6.3.6. Quels rôles jouent les élèves en classe de français ? 292

8.7. Synthèse des analyses portant sur les grilles d'observation de classes de FLE 295

8.7.1. Les conditions de travail et les caractéristiques des salles de classe yéménites 295

8.7.2. Les élèves et leurs difficultés dans l'apprentissage du français 296

8.7.3. Les enseignants et leurs difficultés dans l'enseignement du français 297

8.7.4. Un référentiel de compétences 301

8.7.4.1. Conception d'un référentiel de compétences 302

8.8. Conclusion..... 303

PARTIE IV : LE DISPOSITIF 305

CHAPITRE IX Dispositif de formation des enseignants de FLE 306

9.1. Le concept de curriculum..... 307

9.2. Le dispositif de formation des enseignants 310

9.2.1. La notion de dispositif..... 311

9.2.2. Quel dispositif de formation pour les enseignants de FLE yéménites ?..... 312

9.2.3. Les différentes étapes de la conception d'un dispositif de formation 315

9.2.3.1. Analyse des besoins et de(s) contexte(s).....316

9.2.3.2. Objectifs de la formation.....317

9.2.3.3. Choix des méthodes et des outils 317

9.2.3.4. L'évaluation du dispositif.....319

9.2.3.5. L'évaluation des participants 320

9.3. Structures et lieu de formation 321

9.4.Situations de formation conçues 323

9.5. Contenus de la formation 325

9.5.1. Descriptif non exhaustif de ce que peut être le contenu de formation des enseignants de FLE au Yémen 326

9.5.1.1. La didactique du FLE et des langues.....326

9.5.1.2. La linguistique.....328

9.5.1.3. Les sciences de l'éducation.....328

9.5.1.4. La formation pédagogique et pratique.....329

CONCLUSION GÉNÉRALE 334

Index 342

Index des notions..... 343

Index des auteurs 346

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....350

I. Ouvrages en arabe..... 352

II. Ouvrages en français et en anglais 354

III. Dictionnaires et manuels 371

IV. Sitographie 372

TABLE DES TABLEAUX 375

TABLE DES FIGURES.....377

TABLE DES SCHÉMAS.....378

Table des matières.....379

De l'analyse des besoins professionnels à l'élaboration d'un dispositif de formation à l'enseignement du FLE : vers une professionnalisation contextualisée des futurs enseignants et des enseignants de FLE du second degré au Yémen

La thèse porte sur la formation des enseignants de FLE exerçant dans les écoles secondaires au Yémen. Notre idée directrice est de démontrer l'importance d'une formation spécialisée, touchant l'enseignement des langues étrangères, en l'occurrence le français - une formation qui n'existe pas au Yémen.

Notre problématique s'est construite autour de trois axes principaux : une étude des contextes socioculturel, sociolinguistique, éducatif et institutionnel au Yémen. Le second axe tourne autour d'une étude portant sur les concepts et les notions traitant de la question de la formation des enseignants de FLE. Enfin le troisième axe tourne vers l'élaboration d'un dispositif de formation.

Pour mener à bien notre travail, nous avons réalisé des enquêtes sur le terrain au Yémen. Nous avons administré deux questionnaires destinés aux étudiants de 4ème année de licence et aux enseignants de français. Nous avons également réalisé des observations de classes de français dans certaines écoles secondaires à Taëz.

Notre travail de thèse a abouti par la conception d'un dispositif de formation des enseignants de FLE, qui prend en compte toutes les composantes et toutes les variables du domaine dans lequel nous avons réalisé notre étude.

Mots clés :

« Professionnalisation », « formation », « compétence professionnelle », « répertoire didactique », « pratiques enseignantes », « contextualisation ».

From the analysis of professional needs to the development of a training curriculum for teaching FLE: towards a contextualized professionalization of teachers of French and future teachers of French in secondary schools in Yemen

The thesis focuses on the training of teachers of FLE (Francais Langue Étrangère) who work in secondary schools in Yemen. Our idea is to demonstrate the importance of specialized training of teaching foreign languages, namely French – a training that does not exist in Yemen.

Our research questions are based on three main axes: the first one investigates the sociocultural, sociolinguistic, educational and institutional contexts in Yemen. The second axis explores the concepts and notions which deal with the issue of teacher training of FLE. Finally, the third axis revolves around the development of a training curriculum.

Concerning the practical part, we carried out the fieldwork in Yemen. We administered two questionnaires for university students of the fourth year and teachers of French in secondary schools. We also made observations of French classes in some secondary schools in Taiz.

Our thesis has resulted in the design of a teacher training curriculum of FLF, taking into account all the components and all the variables of the domain in which we conducted our study.

Keywords :

"Professionalization", "training", "professional competence", "teaching repertoire", "teaching practices", "contextualisation".