



Erreurs et intégration des TICE en classe de FLE

ISSA Mansor Saleh

Ancien corps professoral, Département de français, Faculté des lettres, Université de Benghazi, Libye

Keywords:

Erreurs
Langue maternelle
Langue étrangère
Intégration
Enseignement

ABSTRACT

Apprendre une langue étrangère n'est assurément pas facile pour des locuteurs possédant une langue éloignée de la Langue cible; à cela s'ajoutent les écarts culturels entre un champ linguistique et un autre. C'est le cas de nos apprenants libyens ayant l'arabe comme langue maternelle et leur propre culture. En fait, « Dans tout discours en langue maternelle ou en langue étrangère, à l'oral ou à l'écrit, peuvent apparaître toutes sortes d'erreurs », Aldjia Outaleb-Pellé, (2010 : 39). Ces erreurs font parfois partie intégrante de l'apprentissage et témoignent de la progression en classe vers une meilleure intelligence de la langue étudiée, la langue française. La question de l'erreur se trouve au cœur de la problématique de l'enseignement / apprentissage du FLE. C'est pourquoi elle mérite que nous nous intéressions de façon approfondie dans quel contexte elle se situe. Il est sans doute envisageable de cerner des erreurs et de proposer des procédures afin d'éviter celles-ci en procédant à des investigations propres à un contexte particulier. Nous comptons dans cette étude, proposer des pistes didactiques concrètes susceptibles de permettre une remédiation des erreurs assimilable par les apprenants libyens. Une réflexion sera amenée, dans cette partie du travail, sur deux objectifs essentiels : l'enseignement de la langue et les possibilités d'amélioration des démarches d'enseignement utilisées. Nous allons essayer de donner quelques procédures inscrites dans une pratique pédagogique dans une classe de français langue étrangère dans les départements universitaires du français en Libye.

الاطء اللغوية ودمج تقنية المعلومات والاتصالات داخل فصول تعلم اللغة الفرنسية.

منصور صالح عيسى

قسم اللغة الفرنسية، كلية الآداب، جامعة بنغازي، ليبيا

الكلمات المفتاحية:

الأخطاء
اللغة الأم
اللغة الأجنبية
دمج
التدريس

الملخص

من المؤكد أن تعلم لغات أجنبية ليس بالأمر السهل خصوصاً للمتحدثين بلغة بعيدة كل البعد عن اللغة المراد تعلمها؛ يضاف إلى ذلك الفجوة الثقافية بين كل مجال لغوي وآخر. وهذا ما ينطبق على الطلبة الليبيين المنخرطين في دراسة اللغة الفرنسية الذين تعتبر اللغة العربية هي لغتهم الأم وثقافتهم الخاصة. وقد أكدت الكاتبة أليجا أوطالب بيليه في البحث المقدم منها سنة 2010م انه ((في أي خطاب باللغة الأم أو باللغة الأجنبية، شفهيًا كان أو كتابيًا، يمكن أن تظهر عليه جميع أنواع الأخطاء اللغوية)). وهذه الأخطاء في بعض الأحيان تساهم في تطوير العملية التعليمية داخل الفصل الدراسي من خلال تحديدها وتصحيحها مما يترتب عليها فهم أفضل للغة التي يتم دراستها، إلا وهي اللغة الفرنسية. والجدير بالذكر أن مسألة الأخطاء اللغوية تحتم علينا بذل جهد كبير في تحديدها والعمل على اقتراح الأساليب والإجراءات لتجنبها من خلال تحديد ضوابط واستراتيجيات في سياق معين. ونهدف من خلال هذه الدراسة إلى اقتراح مناهج تعليمية ملموسة من التجارب العملية والتي من المحتمل أن تسمح بمعالجة الأخطاء التي يمكن للطلبة الليبيين استيعابها. وسوف يتم التركيز في هذا الجزء من الدراسة على هدفين أساسيين: تدريس اللغة وإمكانيات تحسين الأساليب المستخدمة والمتمثلة في تقنية المعلومات والاتصالات. كما سنحاول تقديم بعض تلك الأساليب المتضمنة في ممارسة التدريس داخل فصول تعلم اللغة الفرنسية كلفة أجنبية في الأقسام الجامعية للغة الفرنسية في ليبيا.

*Corresponding author:

E-mail addresses: mansouro11@yahoo.fr

Article History : Received 13 August 2023 - Received in revised form 24 November 2023 - Accepted 25 November 2023

1. Introduction

Selon notre courte expérience acquise au sein du département de français d'une université libyenne, nous avons constaté que les difficultés que rencontrent les apprenants libyens persistent jusqu'à l'obtention de leur diplôme, à l'écrit comme à l'oral. Ce qui nous amène à poser la question suivante : bien que le programme scolaire soit conçu pour atteindre un objectif bien précis (amener les apprenants à bien s'exprimer en français), pourquoi ces derniers ont-ils tant de difficultés à s'exprimer finalement en français ? Deux questions susceptibles de nourrir des hypothèses peuvent être avancées pour répondre à cette question. Les difficultés rencontrées peuvent-elles être liées à l'absence de mise en œuvre de moyens pédagogiques adaptés à leur situation ? Est-ce que ce sont les méthodes d'enseignement qui ne sont pas appropriées ? Cette dernière question - en rapport avec la situation actuelle de l'enseignement du français en Libye, nous l'avons déjà abordée dans le premier chapitre de notre thèse (qui porte ce titre : Généralités). Généralement, l'élève apprend les règles grammaticales par cœur, non pas parce qu'il en ressent le besoin pour communiquer, mais plutôt pour une seule intension, avoir de bonnes notes lors des examens. C'est la raison pour laquelle il est programmatique.

Une pédagogie efficace, selon B. Chevalier (1995), est celle qui s'adresse à tout le cerveau, prenant en compte les différentes gammes de préférences cérébrales. Cette pédagogie doit passer par trois canaux : « voir-dire-faire ». Ce qui signifie que l'apprentissage d'une langue étrangère doit être centré sur l'apprenant et la manière avec laquelle il apprend une langue. La pratique d'une langue se fait à partir d'une communication censée passer par les trois canaux cités par B. Chevalier. Au moment de cette communication dans une classe de FLE, les élèves commettent potentiellement des erreurs ; à l'enseignant alors de noter des remarques par rapport à ces erreurs pour construire une bonne explication grammaticale. Les erreurs commises, au moment de communiquer, sont les fruits d'un stockage spécifique dans la pensée. C'est donc à l'enseignant de retravailler sur ce savoir, plus ou moins conforme aux normes de la langue visée, stocké dans la pensée des élèves, de façon à leur permettre d'appréhender ce stock afin de bien saisir la différence linguistique entre la norme et leur ancrage dans le stock et de comprendre ce qui peut motiver une erreur, selon le contexte dans lequel elle est produite.

Le problème de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue n'est pas récent, il est sans doute plus ancien que le projet d'instruire lui-même. On ne peut que signaler l'intérêt du « [...] « savoir d'erreur » comme disent Jean-Pierre Jaffré *et al.* aidant plutôt à orienter et à guider les conceptions ou les découvertes des élèves qu'à souligner inutilement l'inachèvement fondamental de leur connaissance ». (*ibid.* : 28). Nous passons, après ce bref rappel de l'erreur, aux conseils didactiques. Nous disons que le vrai apprentissage ne peut pas être effectué sans tentatives pour le tester. Car l'apprentissage, « ce n'est pas seulement augmenter son « stock » de savoir, c'est aussi - et peut-être même d'abord - transformer ses façons de penser le monde » (Astolfi : 76), c'est pour cette raison qu'il faut prendre en considération la conclusion du philosophe Jean-Toussaint Desanti qui dit : « ... Il faut creuser en allant vers la racine - oubliée mais cependant présente - de chaque savoir » (cité par Astolfi : 111).

Cette partie du travail doit nous amener à une réflexion sur deux objectifs essentiels : l'enseignement de la langue et les possibilités d'amélioration des démarches d'enseignement utilisées. Nous allons essayer dans cet article de donner quelques procédures afin d'avoir une bonne pratique pédagogique dans une classe de français langue étrangère dans les universités libyennes. Nous allons également proposer quelques démarches variées et éclectiques susceptibles d'améliorer l'acte d'acquisition chez les apprenants libyens à travers des exercices originaux qui se réclament de diverses procédures.

Quelques propositions didactiques

La grammaire enseignée

La grammaire de l'enseignement de FLE est caractérisée par des simplifications de la description métalinguistique et par une certaine mise en scène de l'explication pédagogique par des exemples, illustrations et reformulations de paragraphes. Nous soulignons ici une différence entre la grammaire enseignée dans une langue maternelle et celle enseignée dans une langue étrangère. Dans le premier cas, on voit que l'enfant va peu à peu acquérir un savoir nouveau pour lui, alors que dans le second cas, l'apprenant a déjà eu une formation grammaticale dans sa propre culture.

La question qui se pose ici est la suivante : quelle grammaire enseignons-nous ? A-t-on recours à une présentation explicite ou implicite ? Selon les courants méthodologiques, l'approche de la grammaire est très différente. La méthodologie traditionnelle privilégie la grammaire explicite, favorise l'apprentissage par cœur et l'application de règles de grammaire. Les méthodes audiovisuelles privilégient une approche radicalement différente ; ce qui importe alors c'est la grammaire implicite : l'apprenant apprend par l'acquisition de mécanismes programmés inscrits dans des exercices structuraux qui portent sur le dévoilement d'une structure et sur la transformation de celle-ci.

Cuq (1996) a proposé trois catégories d'exercices grammaticaux :

Les exercices structuraux : ce type d'exercices était le plus connu à l'époque de la psychologie béhavioriste et même à celle de la linguistique structurale. Ceux-ci sont très économiques au niveau métalinguistique. Avec ceux-ci, l'enseignant n'est pas obligé d'expliquer les règles. L'exercice structural est construit de façon à n'avoir qu'une seule réponse possible, il tend à réduire le risque d'avoir une mauvaise réponse. Les exercices structuraux sont répétitifs, substitutionnels et transformationnels.

Les exercices de conceptualisation : ce type d'exercices donne l'occasion à l'apprenant de s'exprimer librement, par les moyens qu'il trouve à sa disposition (langue maternelle, langue étrangère, dessins, astuces, schémas), afin de comprendre le fonctionnement grammatical de la langue à apprendre.

La « nouvelle classe de grammaire » : cette catégorie d'exercices conçue par D. Bouix-Leeman (1993) privilégie une démarche d'activités grammaticales plutôt que les exercices grammaticaux. Sa démarche, elle la propose en trois étapes :

- « Travail individuel » : il s'agit d'une réflexion personnelle sur un devoir fait à la maison, comme la lecture d'un texte pour en récupérer quelques nouveaux termes (mots, verbes, adjectifs, locutions, etc.);
- « Travail de groupe » : les élèves constituent des petits groupes en classe pour comparer leurs remarques et cerner ce qu'il leur manque ;
- « Exposé de groupe » : chaque équipe constitutive de ces petits groupes présente le fruit de l'échange précédent devant le professeur et les autres équipes et répond aux questions ou aux éventuelles critiques ;

En fin de compte, après avoir obtenu l'ensemble des informations rassemblées par la classe, les élèves sont invités à rédiger une synthèse. L'objectif de cette activité grammaticale est d'amener les élèves à discuter suite à ce que Cuq a appelé « une manipulation critique », et à ne pas compter sur des règles fixes. L'inconvénient de cette activité semble évident, elle exige beaucoup de temps, il est donc quasiment impossible de recourir à celle-ci dans les conditions courantes d'enseignement.

En ce qui nous concerne, nous favorisons un certain éclectisme entre les deux grammaires (explicite et implicite). Les enseignants de FLE sont invités à varier leurs pratiques et leurs ressources, et à ne pas s'enfermer dans une méthodologie spécifique.

C. Puren (2001, a) à titre d'exemple, parle de deux méthodes qui se combinent : la méthode réflexive avec celle écrite et la méthode répétitive avec la méthode orale. Les méthodes combinées réflexive + inductive se conjuguent avec celles dites applicatrice + déductive ; l'objectif de ces méthodes combinées, c'est d'amener les élèves à réfléchir sur des énoncés afin d'en prévoir la règle avant qu'on leur demande de l'appliquer dans des exercices appropriés.

Les activités linguistiques

Les divers auteurs se rejoignent : la description d'une langue est assurée par un langage. Les termes techniques utilisés pour décrire la grammaire d'une langue sont référés au métalangage de la grammaire : substantif, adjectif, indicatif, etc.

Les didactiques d'aujourd'hui s'intéressent à la réflexion et aux représentations métalinguistiques chez les apprenants de la langue étrangère, et à leur verbalisation. Il est donc important de connaître et de prendre en considération les représentations des apprenants. Et ces derniers peuvent être amenés par leur enseignant à verbaliser leurs impressions et réflexions, à exprimer les difficultés qu'ils rencontrent.

Cet enseignant se trouve, dans l'apprentissage de l'emploi des formes verbales par exemple, dans l'obligation de fournir des explications linguistiques, et d'inviter les élèves à recourir à certains termes simples et clairs. Tout cela afin de s'éloigner des métalangages qui peuvent être incompréhensibles pour la plupart des apprenants.

Nous pensons que le recours au métalangage est une étape primordiale dans l'enseignement des langues étrangères, et l'activité métalinguistique est en effet apte à améliorer les conditions d'apprentissage d'une langue étrangère. Nous proposons par exemple quelques activités permettant à l'enseignant de questionner les apprenants sur leurs connaissances, leurs représentations et leurs démarches à propos d'un point de vue grammatical.

Avant de provoquer celles-ci, il nous paraît utile de donner une conception du terme *traduction* et de préciser les avantages que la traduction peut amener dans un cours de langue. La place de la traduction dans une classe de langue a subi plusieurs développements. Pendant des siècles, celle-ci a joué un rôle très important dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Mais à partir du XX^e à l'émergence des approches didactiques, on a commencé à rejeter l'emploi de la traduction en faveur d'autres activités visant à développer les aspects communicatifs. De plus, on l'a considérée comme un élément négatif voire même un point de blocage qu'il faut éviter en classe de langue. « La référence à la LI est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré (...) qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser » Castellotti (2001 : 34, cité par Hani Qotb, 2016 : 22).

Apparemment, nombreuses sont les recherches - notamment celles des années quatre-vingt-dix - qui ont montré le rôle important de la traduction dans un cours de langue, nous citons celle de Besse (1991) dans laquelle la traduction est vue comme un « support de l'enseignement de la grammaire » et celle de Germain (1993), privilégiant un usage silencieux au moment où l'apprenant cherche dans sa langue maternelle en vue de comprendre les nouveaux termes et structures syntaxiques qui lui sont proposées. Il s'agit, selon Qotb (*ibid.*), de faire des rapprochements entre la langue maternelle et la langue étrangère en vue d'avoir accès au sens visé. Cette idée de rapprochement a été déjà avancée par les auteurs du CECR (2001) lorsqu'ils ont considéré que la traduction est une *activité de médiation* permettant aux apprenants d'accéder au sens visé. (Voir, Qotb : *ibid.*)

Ce dernier a révélé l'intérêt de recourir à la traduction lexicale dans son article intitulé : (La traduction comme activité médiatrice dans un cours de FLE). Il dit qu'il est parfois inévitable de procéder ainsi d'autant plus que les apprenants n'ont pas la base linguistique nécessaire pour accéder au sens visé. Selon lui, le recours à la langue maternelle des apprenants peut les amener aussi à la réalisation d'une activité interculturelle. Celle-ci peut se dérouler en deux étapes :

La première : consiste à présenter le thème culturel comme par exemple (les cérémonies du mariage en France). L'enseignant a eu

recours à la langue maternelle des apprenants afin de faciliter la compréhension de certains aspects culturels présentés dans un texte proposé à la réflexion et l'étude.

La deuxième : donne l'occasion à ces apprenants d'aborder les mêmes thèmes dans leur culture locale.

Pour conclure cette rubrique, nous pouvons dire en premier lieu - selon l'étude effectuée par Qotb - que la langue maternelle peut rendre l'apprentissage de la LC plus facile. Elle peut ainsi favoriser les interactions au sein de la communauté d'apprentissage dans la mesure où elle facilite le déroulement de la formation proposée. Ensuite, le fait d'avoir un enseignant bilingue dans une classe de FLE, notamment pour nos apprenants libyens, peut être utile dans la mesure où cet enseignant intervient d'une manière occasionnelle pour aider les apprenants à comprendre ou formuler certaines phrases en français. Enfin, le respect ou l'ajustement de la dose de langue maternelle par l'enseignant dans un cours de langue est bien conseillé, car la priorité d'une telle intervention doit être donnée plutôt à la L2 qui est l'objectif principal et non pas à celle de la L1.

Des activités didactiques

L'entrée dans le monde de l'écrit en français n'est pas quelque chose de facile. Il s'agit de faire face à une accumulation de facteurs à propos desquels il convient de réfléchir dans le cadre de la didactique de l'écrit. La mise en place de celui-ci n'est pas un simple apprentissage du code linguistique, ni un simple transfert des connaissances acquises dans le cas de la langue étrangère. L'écrit est associé à une réflexion portant sur la relation avec le monde et sur la façon de communiquer et de s'exprimer avec autrui. Il est donc le marqueur d'une situation sociale.

Pour nos apprenants libyens, il est important de rappeler que le passage du code graphique arabe au code français de tradition latine est désarçonnant. En arabe, nous avons une spécialisation particulière en écriture : on écrit de droite à gauche. Ce qui s'oppose complètement à la langue française où l'écrit se fait de gauche à droite. Ce passage d'un écrit de droite à gauche a un processus d'écriture de gauche à droite déroute culturellement, psychologiquement et manuellement. Donc, il est évident que les deux langues, dans ce cas d'espèce, relèvent de deux systèmes aux structures et aux modes de fonctionnement complètement éloignés les uns des autres.

A travers le corpus utilisé dans notre thèse de doctorat, nous avons remarqué que la plupart de nos apprenants rencontrent beaucoup de difficultés au niveau de l'écrit, des difficultés phonétiques, morphologiques, lexiques ou syntaxiques. Ainsi que d'autres difficultés comme celles concernant l'administration de l'établissement universitaire et le cadre enseignant des départements du français. Normalement, ces apprenants ont besoin de certains types d'activités leur permettant de dépasser les difficultés qu'ils affrontent.

Dans ce qui suit, nous allons donner un aperçu par rapport à chacune de ces difficultés.

Difficultés phonétiques : Il s'agit essentiellement du résultat d'une confusion phonétique entre certaines consonnes françaises dont l'existence n'est pas attestée en langue arabe. Par exemple, les élèves transforment, par un mécanisme d'accommodation phonétique, ces lettres l'une par l'autre (b/p, v/f, u/i, il/elle, q/g). Pour résoudre ce problème, il va falloir penser à renforcer chez ces élèves le travail de l'écoute et de la prononciation avant qu'on ne passe à l'écrit. Le professeur peut proposer, à titre d'exemple, des mots contenant les lettres confondues par des apprenants, exemple (bébé / Paris, voiture / fromage). Il prononce les mots à l'adresse des élèves, puis il les fait répéter par eux jusqu'à ce que leurs oreilles s'y habituent. Enfin, il conçoit une dictée avec des mots similaires pour vérifier qu'ils ont bien assimilé la différence entre les lettres qu'ils confondaient en raison de discriminations insuffisantes pour ce qui est de leurs sons.

Faire répéter ces mots par chacun des élèves entraîne un problème quant à la gestion du temps - chaque cours dure 45 minutes - notamment dans les classes qui contiennent beaucoup d'élèves. En plus de cette contrainte temporelle, l'enseignant est obligé de suivre un programme d'étude à enseigner, programme qu'il convient d'avoir

suivi et dont les divers éléments ont été vus à la fin de chaque semestre (mais point totalement assimilés le plus souvent).

Difficultés morphologiques : En ce qui concerne les erreurs morphologiques, elles se présentent généralement de deux manières, soit par l'élision de l'article, soit par une large confusion dans l'emploi du masculin et du féminin. Dans le premier cas, les élèves ne pratiquent pas la règle de l'élision quand il s'agit de deux voyelles rencontrées entre un article au début d'un mot. Or, la première s'efface devant l'autre voyelle ou le 'h' muet avec laquelle / lequel commence un mot. Exemple *(la université = l'université / le habitat = l'habitat). Pour éviter ce genre de problème, le professeur devrait élaborer plusieurs exercices contenant ce genre de rencontre entre un article et un mot commençant par une voyelle ou un 'h' muet, jusqu'à ce que les élèves s'habituent à appliquer la règle comme il faut et ne fassent plus d'erreurs.

Pour ce qui est du deuxième cas d'erreurs morphologiques, c'est-à-dire la confusion dans l'emploi du genre, celles-ci sont courantes et difficiles à maîtriser. Quelques-unes d'entre elles sont liées à l'influence de la langue maternelle sur les élèves, alors que d'autres erreurs sont considérées comme des erreurs intralinguales.

Dans les deux cas, le professeur n'a qu'à rappeler aux élèves le genre des mots lors de leur apprentissage en cours. Pour les erreurs ayant rapport avec la langue maternelle des élèves, le professeur arabophone peut, par exemple, faire une liste de la plupart des mots qui n'ont pas le même genre dans les deux langues, en arabe et en français. Exemple : le mot '*porte*' - féminin en français - est masculin en arabe. Inversement le mot '*désert*' est féminin en arabe, mais masculin en français. Cette liste, on peut la considérer comme une référence pour les élèves durant l'année universitaire. Au moment de l'apprentissage, le professeur peut demander aux élèves de rajouter sur la liste, au fur et à mesure de leur rencontre, les mots nouveaux qui ont un genre différent dans les deux langues.

D'autres erreurs morphologiques ont été constatées concernant l'accord ou le non-accord du substantif avec l'article en nombre. Exemple *(les bons gout / de mes enFant / à partir de ce jours là / leur deuxième filles). Ici, la règle n'était pas respectée lors de la rédaction des phrases. Dans ce cas, le professeur devrait insister dans son cours face à ce genre de difficultés en proposant, par exemple, des exercices pendant le cours ou même des devoirs à faire à la maison. Puis, au prochain cours, il commencera par la correction de ces exercices pour vérifier si les erreurs ont disparu et que les élèves ont bien acquis la règle.

La conjugaison des verbes en français fait aussi partie des erreurs morphologiques rencontrées chez les apprenants libyens. Nous nous interrogeons sur la régularité de l'emploi de 's' à la 1^{ère} personne du singulier pour la 3^{ème} personne du singulier. Exemple *(cette égoïsme démolis / la couche d'ozone s'agrandis). On trouve aussi la désinence des verbes comme '*devenir*' conjuguée à la 3^{ème} personne du singulier '*ient*' pour la 3^{ème} personne du pluriel. Exemple *(les accidents devient = devienent). Ainsi, la forme du verbe '*lire*' conjugué à la 3^{ème} personne du singulier '*lit*' est utilisée aussi pour la 3^{ème} personne du pluriel dans l'énoncé suivant *(les gens ne lit pas = lisent).

Nous avons remarqué aussi l'ajout de '*te*' dans le verbe '*permettre*' conjugué à la 3^{ème} personne du singulier. Exemple *(le sport permette), ou l'ajout de '*e*' dans le verbe '*rendre*' conjugué à la troisième personne du singulier. Exemple *(on rende la vie).

De ce qui précède, on constate qu'il existe une vraie difficulté quant à la conjugaison des verbes à la 3^{ème} personne chez nos élèves. Cette erreur est à corriger, parce qu'elle peut se rencontrer dans les premiers temps de l'appropriation de phrases, même simples. Pour de telles difficultés de conjugaison, il faudrait bien présenter aux élèves la nuance dans la conjugaison des verbes des 2^{ème} et 3^{ème} groupes, réguliers ou irréguliers, avec la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel. Par exemple, la désinence '*ient*' dans les verbes du 3^{ème} groupe comme '*se souvenir*', fait partie de sa forme conjuguée à la 3^{ème} personne du singulier (il se souvient), alors que la désinence '*iennent*' fait partie de la forme conjuguée à la troisième personne du pluriel (ils se souviennent).

Pour ce qui est des verbes du 2^{ème} et / ou 3^{ème} groupe qui, conjugués à la 1^{ère} et 2^{ème} personne du singulier, ont une désinence avec 's' ou 'x', la conjugaison à la 3^{ème} personne du singulier de ces verbes se termine soit avec le 't' ou le 'd', donc jamais par le 's' ou le 'x'. Pour favoriser chez les élèves l'éclaircissement de cette confusion de désinence entre les verbes réguliers ou irréguliers, exemple (être, vouloir, dire, partir, descendre, démolir, etc.), on peut faire une comparaison entre eux en les conjuguant à la 1^{ère}, puis à la 2^{ème} et à la 3^{ème} personne du singulier.

D'ailleurs, nous avons constaté deux types de difficultés lexicales chez les apprenants arabophones libyens. Le premier concerne l'orthographe qui, pour fixer des distinctions lexicales, joue un rôle très important en langue française pour certains termes. De fait, les étudiants se trompent souvent dans l'usage des termes qui se prêtent à des confusions graphiques. C'est le cas, par exemple, du phénomène [E] qui, à l'écrit, s'exprime par des graphèmes différentes (ei, et, est, ai, ait, ais, aient, etc.). C'est aussi le cas pour ce qui est de la disparition de certaines voyelles ou consonnes devant le phonème [S], du remplacement de ce dernier avec la lettre [C], de la chute de certaines lettres dans un mot. Par ailleurs, nous avons constaté que des élèves ne respectent pas l'espace entre les mots. Parfois, ils séparent les lettres à l'intérieur d'un mot ou, à l'inverse, attachent deux mots en un seul mot.

Pour leur éviter de rencontrer ce premier type de difficultés, il faudrait que le professeur appuie sur les points sources de confusion en faisant, de temps en temps, une sorte de dictée pour les élèves. Une fois que le professeur a fini de dire le texte, il peut proposer aux élèves, chacun son tour, de passer au tableau et d'écrire une phrase entière du texte entendu et copié. Puis, il demande aux autres élèves de la corriger s'il y a une erreur d'orthographe. De cette manière, les élèves auto-corrigent individuellement leurs erreurs et évitent au moins, peut-on penser, de ne pas refaire les mêmes que celles faites dans le texte entendu et copié.

Le deuxième type de difficultés lexicales est à l'origine des erreurs en relation avec les champs sémantiques des mots. Une illustration : les verbes (savoir et connaître / arriver et atteindre), qui renvoient en langue arabe à un seul mot. Les élèves confondent à l'usage ces verbes français. Pour éclaircir la différenciation entre ceux-ci, il serait utile que le professeur les explique dans un contexte particulier, afin d'en donner la signification propre à chacun.

Difficultés syntaxiques : En arabe, rédiger des phrases longues est fréquent. Ce fait a amené spontanément les apprenants libyens à imiter le style arabe dans la rédaction de leurs phrases en français. C'est ce que nous avons constaté dans leurs productions écrites, où la plupart des erreurs sont générées par une phrase longue et parfois même complexe. Il faudrait donc que le professeur apprenne aux élèves à rédiger des phrases simples, courtes et faciles à comprendre. Il faudrait aussi leur apprendre à rédiger leurs phrases avec moins d'éléments, c'est-à-dire en se contenant de ceux-ci : un sujet, un verbe et un complément. En effet, plus une phrase est longue et plus elle est difficile à construire et la probabilité de commettre plus d'erreurs augmente, surtout chez des élèves en position d'apprendre une langue étrangère.

Pour enseigner les temps verbaux, nous pouvons proposer quelques exercices pour l'enseignement / apprentissage de ces temps verbaux du passé (passé composé, passé simple et imparfait). En vue de cet apprentissage, les apprenants doivent être sensibilisés à l'opposition des tiroirs verbaux à travers des exercices empruntés à des manuels de grammaire ou fournis par les enseignants eux-mêmes. Nous pouvons leur proposer aussi l'utilisation d'une image fixe pour les aider à faire la différence entre l'emploi du passé composé et l'emploi de l'imparfait, la pratique d'exercices centrés sur des textes où la fonction de ces temps est évidente. À l'aide de ces exercices nous pensons qu'on peut faire comprendre aux étudiants libyens les emplois ou même les valeurs entre ces tiroirs verbaux.

Il est aussi nécessaire de signaler aux étudiants que le français est caractérisé par ce qu'on appelle la redondance, c'est-à-dire qu'il est possible dans une phrase française d'exprimer la même idée par une accumulation de synonymes. Exemple :

Aujourd'hui, ce matin, cet après-midi, je vais à la plage.

Hier, je suis allé à la plage lors des vacances dernières / **l'avant-dernier-jour** je suis allé à la plage)

Demain, après-demain, dans trois jours, j'irai à la plage.

Quand, lorsque, depuis que, j'habitais avec mes parents, **j'allais** à la plage.

Pour conclure, un professeur du français langue étrangère ne devrait, à notre avis, enseigner des phrases longues et coordonnées qu'après s'être assuré que les élèves ont bien assimilé comment rédiger une phrase simple.

Difficultés concernant l'établissement : La Libye est un pays riche en ressources pétrolières et gazières. Malheureusement cette richesse n'a pas assez été investie dans des domaines, notamment l'éducation, susceptibles de favoriser l'essor des générations futures. Dans les départements du français par exemple, les ressources documentaires et les matériels, audiovisuels ou informatiques, sont quasiment inexistantes, ce qui provoque une difficulté pour l'apprentissage du français. Pour que les apprenants tirent le meilleur parti de leur enseignement, on devrait équiper les établissements des matériels nécessaires aux activités pédagogiques et réactiver le système d'échanges avec les universités françaises. Cela pourrait aider les élèves à maîtriser leurs connaissances linguistiques et leur offrirait l'occasion de communiquer avec des locuteurs natifs.

Difficultés concernant les personnels enseignants : En Libye, avoir un poste pour devenir un enseignant de français dans le secondaire, n'est pas foncièrement difficile : avoir obtenu un diplôme de français dans l'un des départements de français dans ce pays suffit. Les exigences sont tout autres en France, les jeunes diplômés y sont forcément soumis à un concours de recrutement, tant pour le primaire que le secondaire (à côté du C.A.P.E.S., Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré, il existe un concours spécifique pour le privé sous contrat). Le fait qu'en Libye on obtienne un poste sans avoir reçu une formation pédagogique ou didactique au préalable, pourrait être à la source de l'un des problèmes dont souffre l'enseignement de la langue française à l'école secondaire en Libye.

En ce qui concerne les enseignants dans les universités en Libye, la plupart d'entre eux sont titulaires soit d'un doctorat en littérature, et plus rarement en linguistique ou phonétique, soit d'un DEA (Diplôme d'Études Approfondies). Aujourd'hui, beaucoup d'enseignants ont commencé leur carrière professionnelle comme répétiteur (assistant). Ils ont poursuivi leurs études supérieures soit dans le même département - mais c'est très rare, soit à l'étranger afin d'avoir un master II ou un doctorat. L'obtention du master II ou du doctorat leur permettra d'être titulaires au sein du département de français. Ces enseignants, dès leur retour au pays, sont amenés à enseigner sans avoir passé au moins un test pour prouver leur capacité pédagogique ou reçu une formation leur permettant d'acquérir des compétences en vue d'enseigner.

La formation pédagogique ou didactique des enseignants est un élément très important pour les amener à prendre conscience qu'il convient de se perfectionner dans la connaissance d'une langue étrangère. La formation continue à l'adresse de tous les enseignants, nécessaire pour maintenir une certaine familiarité avec l'enseignement de la langue française, sera alors pleinement acceptée.

En suivant les cursus universitaires des enseignants, depuis qu'on les a sélectionnés comme répétiteurs et jusqu'à ce qu'ils obtiennent soit un master II soit un doctorat, nous constatons qu'ils n'ont suivi ni stage ni formation pour une approche didactique, dans un cadre libyen, de la langue étrangère qu'ils enseignent.

Pour l'amélioration de l'apprentissage du français en Libye, le cadre professionnel des établissements supérieurs en Libye devrait proposer une formation continue aux professeurs de français ayant obtenu leur diplôme depuis quelques années, et une formation obligatoire à l'adresse de ceux qui ont obtenu récemment leur diplôme en français avant de pratiquer leur métier.

Difficultés concernant les apprenants : ici, nous avons mis l'accent sur les erreurs commises par nos apprenants arabophones libyens d'une manière générale. Pour garantir la réussite des élèves, il conviendrait de mener une / des recherche / s sur les difficultés auxquelles est confronté chaque étudiant. Car, comme le souligne B. Chevalier (1995), pour que les élèves réussissent mieux dans leur apprentissage d'une langue étrangère, il faudrait que le style d'enseignement soit adapté à leur style de pensée, surtout pour ceux qui sont déjà en grosse difficulté d'apprentissage. H. Boyer *et al.* (2001) rejoint l'idée de B. Chevalier, lorsqu'ils affirment que : « Loin de prétendre refléter dans l'enseignement d'éventuels processus d'apprentissage "naturels" ou « authentiques » impossibles, on incline plutôt actuellement à élaborer des méthodologies adaptées aux besoins et objectifs d'apprentissage des publics, voire à tenter de respecter chaque apprenant et le "style d'apprentissage" qui est en lui, et pour cela à adopter des itinéraires souples et différenciés ».¹

Dans la mise en place de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'évaluation du niveau des élèves joue un rôle nécessaire dans l'enseignement / apprentissage de cette langue étrangère. En effet, le fait d'évaluer ne veut pas dire juste noter, il s'agit proprement d'une prise d'informations pour déterminer la nature de l'aide à apporter. Donc, pour une meilleure évaluation de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, il est très important d'investir de plus en plus dans des recherches propres à un stade d'étude individuelle en classe de FLE. De telles recherches permettraient de bien comprendre les difficultés rencontrées par chaque apprenant et aideraient à étayer des interventions pédagogiques.

Après avoir abordé ci-dessus les différents types de difficultés rencontrées, il nous a paru intéressant de nous pencher sur le facteur d'interculturalité², dans la mesure où celui-ci pourrait être un élément important pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Approche interculturelle

Certaines matières culturelles arabes comme la langue arabe, la civilisation islamique, la culture politique arabe ont trouvé place dans un cursus de formation libyen, en revanche l'approche interculturelle fait défaut dans le programme de l'enseignement du français en Libye. J.-P. Robert (2009 : 107) souligne « le manque de formation ou le manque de sensibilisation des enseignants à ce qu'ils ignorent ignorer ». Ce qui vaut pour les enseignants en général vaut pour les enseignants libyens en particulier. De fait, nombre d'enseignants libyens ignorent trop souvent la dimension culturelle - les apprenants, le plus souvent, eux, n'ont de connaissances ni sur l'histoire, ni sur la culture française. Ils ignorent le fonctionnement du système éducatif et administratif français. Les enseignants de français langue étrangère devraient être bien informés, ils sont en effet, selon J.-L. Chis - J. David - Y. Reuter (1995 : 205), des « porteurs de la culture hégémonique officiellement associée à la langue française, plus encore que les enseignants des autres disciplines. Ils ont une mission commune, qu'ils soient de FLM, FLS ou de FLE ».

Faute d'un minimum de connaissances dans les domaines culturels liés à la langue étrangère dont on vise l'acquisition, faute de manuels favorisant une ouverture culturelle (le manuel libyen *Vers l'expression* cité à titre d'exemple n'appelle aucun intérêt à l'égard de la culture française, ni de la civilisation occidentale), les apprenants n'auront pas la compétence permettant de comprendre et d'interpréter les textes de compréhension à l'oral ou à l'écrit, ou même de faire de bons exposés oraux parlant de la culture ou de la civilisation française. C'est pour cela qu'ils doivent apprendre, selon nous, la dimension culturelle de la langue. De fait, comme le souligne Byram (1992 : 67), « apprendre une langue, c'est apprendre une culture ». Ou comme le souligne F. Windmüller (2011 : 23), « [...] le fait est qu'enseigner une langue revient à enseigner une culture et qu'enseigner une langue, c'est enseigner une culture ».³ Autrement dit, la langue et la culture sont uniques et indissociables. On ne peut pas enseigner la langue sans avoir recours à la culture et inversement.

Il serait intéressant ici de donner quelques définitions du concept « culture » que l'on désigne aussi, selon la méthodologie traditionnelle, par le terme « civilisation ». Ce dernier terme désignait

la « culture cultivée » ou la « culture savante ». Il comporte aussi « les connaissances scientifiques et techniques, les usages religieux, les phénomènes sociaux, l'habitat, la géographie d'un pays, etc. » (*ibid.* : 19).

La signification la plus souvent retenue est plus large : une culture signifie toutes les connaissances ou objets culturels qu'on peut rencontrer ou transmettre d'une génération à une autre. Ces connaissances ou objets désignent toutes les connaissances scientifiques et techniques, les usages religieux, les phénomènes sociaux, l'habitat, la géographie d'un pays, etc. J.-P. Robert (2008 : 19). On distinguera divers segments dans la culture selon l'angle sous lequel on examine le champ qu'elle recouvre, c'est pourquoi on parle de « culture savante », de « culture quotidienne », etc.

La construction d'une culture se fait à partir de tout ce qu'on a appris, transmis, produit et créé à un moment donné. Et le fait d'être ouvert et avoir contact avec le monde, selon la façon de penser, de dire et de se comporter, peut contribuer à l'évolution d'une culture.

Dans le contexte enseignement / apprentissage par la démarche interculturelle, selon Vigneron Denis (2005), cité par Gerghaba (2011 : 312), « enseigner / apprendre l'interculturalité signifie enseigner / apprendre à découvrir d'autres réalités, à mettre à plat les représentations que l'on a sur sa culture, la culture 2, des cultures tierces, à prendre conscience de la non universalité de sa culture, à se décentrer, à prendre conscience du caractère relatif de ce que l'on découvre, à accepter l'hétérogénéité et la diversité, à développer un regard critique, sur les outils proposés, à développer des attitudes positives à l'égard de l'Autre, à se construire peu à peu une « interculturalité », à penser autour du concept même de culture, à se préparer à communiquer et agir avec l'autre ». Une communication interculturelle, selon F. Windmüller (2011), appuie sur l'interrelation de personnes ayant des cultures différentes en situation d'interactions, verbales ou non-verbales, dans des contextes de communication variés.

L'origine d'une conscience interculturelle, selon le CECRL⁴, est le fait de connaître, d'être conscient et de comprendre les relations découlant entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible ». Cette conscience interculturelle inclut d'autres consciences comme celles de la diversité régionale et sociale de deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience existante d'autres cultures que celles transmises par la L1 et la L2 de l'apprenant. En plus de la connaissance objective, la conscience interculturelle a le pouvoir de réunir une autre conscience d'une manière lui permettant de faire apparaître une communauté dans la conception de l'autre, sous une forme de clichés nationaux.

De ce qui précède, on conclut que la prise en charge de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est absolument importante. Cette idée est confirmée par Hamez (2006 : 58), « La culture enseignée en classe de FLE, est pluraliste, non ethnocentrique, et renvoie non seulement à la diversité des cultures francophones mais aussi à la culture maternelle et aux autres cultures ».⁵

Mais la question qui se pose ici est la suivante : comment se passe une telle communication ?

Depuis 2005, date de lancement du *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*, l'enseignement des langues, notamment dans le système éducatif français, a connu d'importantes réformes. Cet enseignement, on l'a adossé au CECRL afin de mettre en place une pédagogie actionnelle caractérisant l'ensemble du parcours d'enseignement / apprentissage et formant ainsi à la compétence de la communication.

Par conséquent, toute connaissance / compréhension d'une autre culture peut aider à l'emploi d'une langue dans sa dimension culturelle, elle facilite la rencontre du concept d'altérité, elle peut susciter l'empathie vis-à-vis de l'étranger. L'approche interculturelle vise cet objectif essentiel dans l'enseignement des langues : « [...] favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » CECRL, (2001 : 9).

Tout cela afin de valoriser diverses compétences de communication des apprenants, diverses dimensions de leurs connaissances et de leurs attitudes. Nous rappelons que les erreurs de l'apprenant ne sont plus considérées comme un défaut, au contraire, elles deviennent un tremplin vers le progrès, notamment pour la construction des savoirs et des savoir-faire. Elles ont aussi une valeur positive. Lors l'analyse des erreurs, tout apprenant est amené à développer des stratégies métacognitives. Il peut acquérir de l'assurance, exploiter et enrichir ses compétences langagières et ses capacités relationnelles, il peut ainsi acquérir une certaine confiance en lui et s'affirmer.

L'enseignement des langues vivantes, en se référant au CECRL et selon des orientations institutionnelles et des modalités nouvelles, « incite donc les professeurs à entrer dans une dynamique de créativité et d'innovation pédagogique. Il les engage à rechercher des stratégies d'enseignement motivantes ».⁶

Nous avons mentionné plus haut, dans l'introduction de cette partie de notre travail, que le cadre de la didactique du FLE nous incite à proposer quelques démarches variées et éclectiques, susceptibles d'améliorer l'acte d'acquisition chez les apprenants libyens. Ceci à l'aide d'exercices originaux qui se réclament de diverses méthodologies.

Avant d'aborder l'important sujet des « documents authentiques », il paraît nécessaire de donner un aperçu sur cette expression. Généralement, en didactique des langues, la caractérisation du terme « authentique » est liée à celui de « document ». Il signifie « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques » J.-P. Robert (2008 : 18).

Dans un lieu d'enseignement, on proposera des « documents authentiques » pour amener les élèves à vivre des situations de langage identiques à celles qu'il vivrait au contact des natifs de la langue qu'ils veulent apprendre. On trouve ces mots « documents authentiques » dans le titre d'un ouvrage publié en 1970 : « Textes et documents authentiques au niveau 2 ». De tels documents renvoient « [...] à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. » Cuq (2003 : 29).

L'intérêt d'intégrer des documents authentiques, appelés également « documents bruts ou sociaux » (*ibid.*), dans une classe de langue est manifeste : l'apprenant est mis au contact direct de la langue étrangère, il peut alors concilier l'apprentissage de cette langue avec celui de la civilisation. Bien que les documents authentiques vieillissent très vite, ils offrent l'avantage de construire un matériel riche et varié, il convient donc de les renouveler.

Les documents authentiques n'ont toutefois de sens qu'insérés dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (tenant compte de divers facteurs : niveau, progression, besoins, objectifs) et s'ils sont exploités dans leurs qualités intrinsèques. Ils sont alors une pièce essentielle d'un dispositif pédagogique (*ibid.*). Les documents authentiques jouent un rôle très important dans l'amélioration des compétences linguistiques, communicatives et culturelles. Ils permettent d'ouvrir l'institution vers l'extérieur.

Le substrat culturel et idéologique entre un peuple et autre peut être fort différent, ce qui peut contrarier l'accès à des documents authentiques en français. Mais pour trouver une manière adéquate à ces documents, nous pouvons proposer, comme point de départ, l'arrivée des Romains (colons) en Libye qui se traduit par une romanisation de la société. En effet, ces derniers ont apporté avec eux leurs traditions, leur langue et leur culture qu'ils s'imposent à la *provincia Africa, l'Ifrikia* des Arabes (l'actuelle Tunisie). Les autochtones s'approprient petit-à-petit leur mode de vie à commencer par les élites. On retrouve cette imitation du mode de vie romain en Gaule romaine, car là aussi la population a adopté le modèle romain. Dans les deux cas, on va trouver des similitudes comme (l'architecture, la vie politique et économique, la vie religieuse [temple, divinité], aménagement urbain, etc.). Dans le domaine linguistique, de deux côtés de la Méditerranée : le latin couramment

utilisé par les Romains et qui tenait lieu de langue officielle, et également le grec. C'est la raison pour laquelle les inscriptions (titulatures, les épitaphes) sont rédigées en latin.

Ce détour pour dire que pour nos apprenants libyens, l'apprentissage du français peut se faire à travers les documents authentiques fournis par l'enseignant mais avec des limites. Il convient en respecter la culture et les coutumes des Libyens, ce qui fait que l'on fera preuve de tact dans la sélection des documents authentiques, et que l'on procédera par paliers dans l'évocation de la culture et des coutumes françaises.

Nous allons considérer dans la prochaine rubrique divers documents authentiques : le multimédia, l'Internet, les blogs, les bandes dessinées, la presse, le jeu de rôle et les chansons. Ces documents sont nécessaires pour l'enseignement / apprentissage du FLE en Libye, comme ailleurs. Mais avant d'accéder à ces documents, nous allons considérer les TICE [Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement des langues] et préciser leurs avantages dans l'enseignement supérieur en Libye.

Les technologies pour l'enseignement des langues étrangères

Les TICE : Que signifie l'acronyme TICE ?

Il s'agit des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement des langues imposées vers le milieu des années 1990 en remplacement de l'expression « nouvelles technologies ». Elles marquent « deux dimensions bien spécifiques du réseau Internet, même si elles s'entremêlent parfois : la dimension d'**information** et celle de **communication**, la recherche de contenus ou bien le souhait de changer, la métaphore de la bibliothèque ou bien celle du téléphone ou de la lettre ».⁷

Les TICE sont définies comme un ensemble d'outils et de produits numériques qu'on utilise dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement. Elles regroupent un ensemble de technologies utilisées pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage. L'apparition des TICE fait suite à la convergence de l'informatique, des télécommunications et de l'audio-visuel.

L'intégration des TICE se fait : « [...] quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ».⁸ Ce que l'on attend d'elles est important : « Selon une perspective systématique, l'efficacité présuppose qu'il y ait des gains en termes de temps d'apprentissage, de réduction de la taille des groupes, d'activités plus grande de chaque apprenant, d'appropriation meilleure et finalement de motivation » (*ibid.*). Donc, l'usage des TICE seules ne suffit pas en soi, elles doivent être pilotées au vu de leurs finalités pédagogiques.

Les avantages des TICE sont les suivants :

- ↳ Elles ont le moyen d'ouvrir la classe sur le monde en entrant en contact avec d'autres classes au niveau national ou international ;
- ↳ Elles aident à avoir un accès aux ressources qui ne sont pas disponibles dans le pays dont on étudie la langue ;
- ↳ Elles constituent un moyen souple et efficace pour l'engagement des activités de productions faciles à diffuser ;
- ↳ Elles peuvent donner aux élèves l'occasion d'avoir un espace de communication, d'échanges et de collaborations ;
- ↳ Elles peuvent les aider, grâce à l'Internet, à accéder à des connaissances, afin de réaliser individuellement ou en groupe un travail construit autour de projets ;
- ↳ Enfin, avec les TICE, la langue n'est plus considérée comme un élément pour son apprentissage, elle est devenue un moyen automatique simple de communication. Cette dernière devient, à l'aide des TICE et l'Internet, « [...] horizontale : l'élève peut à présent, réagir et communiquer directement avec l'émetteur de l'information ».⁹

En revanche, et face à ces points positifs, il existe quelques difficultés concernant le développement des TICE. On les présentera comme suit :

- ↳ La rareté des ressources des TICE (pédagogiques et éducatives), par rapport à celles qui sont sur support papier ;
- ↳ L'ignorance au sujet de l'apport des TICE, ignorance aussi quant à la façon dont on s'en sert chez la plupart des personnels enseignants. Les TICE n'ont pas de valeur si on en ignore l'intérêt. Aussi la formation des personnels enseignants à l'usage des TICE est-elle indispensable. Il convient toutefois de relativiser l'apport des TICE, leur absence ne provoque pas une faillite en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère. Elles ne sont en effet qu'un outil dans la classe de langue qui aide à enrichir les autres outils, à augmenter leur portée et à permettre « [...] une exploitation plus proche des réalités d'une communication en situation » (*ibid.* : 61).

L'utilisation des TICE dans le système éducatif libyen, notamment les universités, est quasiment inexistante. Le manque de matériels pour des TICE, ainsi que la faible connexion à Internet, voir même son inexistence dans les établissements d'enseignement supérieur, rendent l'apprentissage un peu lent pour les apprenants du français langue étrangère. Malgré ces difficultés, les étudiants libyens peuvent, préoccupés de l'amélioration de leur niveau linguistique, accéder à Internet soit chez eux pour ceux qui ont un accès Internet assez rapide soit dans un centre d'enseignement et/ou café-net qui propose des accès gratuitement ou pour des sommes modiques, moins chères que celles qu'ils auraient dû dépenser pour acheter des manuels (en admettant qu'ils soient disponibles) ou faire des photocopies dans les centres de reprographie.

Certes, il est évident que les manuels utilisés au sein des départements de français dans les deux universités (Benghazi et Tripoli) sont récents. Ce qui rassure au moins sur la qualité des informations reçues par les étudiants. Concernant l'usage des TICE associé à l'utilisation de l'Internet, les étudiants peuvent, malgré une certaine difficulté, améliorer leurs acquisitions pour chaque niveau de la langue. C'est l'enseignant qui garde un rôle central pour sélectionner les ressources en fonction d'objectifs précis et qui imagine les scénarios de communication mis en œuvre. Ce sera encore à lui d'évaluer les productions des apprenants, productions à la fois ouvertes et inscrites dans un circuit de communication. (F. Manganot et E. Louveau, (2006 : 6). Autrement dit, c'est le rôle du personnel enseignant d'encourager les étudiants à accéder aux sites choisis d'après certains critères spécifiques : (exercices linguistiques et phonétiques, culture, textes de chansons) pour débutants ou faux débutants. Pour les groupes plus avancés, on peut appliquer les mêmes critères cités ci-dessus, et d'autres comme (littérature, presse, chaînes satellites, films, livres, voyage, tourisme, chat, forum, etc.).

Les professeurs de français langue étrangère dans les universités libyennes (notamment Benghazi et Tripoli), doivent comprendre et faire comprendre aux directeurs d'établissements que l'intégration d'Internet dans une classe de FLE pour l'apprentissage du français est une nécessité afin de découvrir des documents authentiques. Ils doivent en plus insister pour que l'on mette en œuvre des procédures permettant d'enseigner la langue française avec de nouvelles pratiques pédagogiques.

Le multimédia

Ce terme a été créé pour souligner le fait que texte, image (fixe et animé) et son peuvent être stockés dans un support unique dirigé par un système informatique permettant d'appliquer ce qu'on appelle, selon F. Manganot et E. Louveau (2006), l'**interactivité**. Cette dernière renvoie, dès son acceptation originelle, à l'idée d'échange entre usager et multimédia et permet à l'apprenant de rétroagir sur le système, ce que l'on ne pouvait faire avec les techniques antérieures. Puis, le terme « interactivité » s'est élargi pour désigner la « communication » entre l'utilisateur et l'ordinateur.

Cuq (2003 : 135) a mentionné dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, la signification originelle du terme « interactivité » lorsqu'il l'a renvoyé à l'idée d'échange entre usager et média. Puis, celle-ci s'est élargie pour indiquer une « communication » entre utilisateur et ordinateur. En observant les usages courants, plusieurs ambiguïtés apparaissent dans l'emploi des

deux substantifs « interaction » et « interactivité ». D'abord, du point de vue général, on parle aussi bien de l'interactivité d'un CDR que de celle d'un courrier électronique pour du « bavardage » (désormais *chat* en anglais). Car il s'agit dans le premier cas d'un logiciel tout simple rétroagi par l'utilisateur, alors que dans le deuxième cas, il s'agit d'une interaction entre deux ou plusieurs personnes. Ensuite, du point de vue pédagogique général, on distingue selon Cuq (*ibid.*), deux types d'interactivités :

1. **Interactivité machinique / bidirectionnelle** : celle-ci est référée à l'ergonomie de « dialogue », homme / machine ;
2. **Interactivité intentionnelle / unidirectionnelle** : celle-ci est liée à l'implication de l'utilisateur dans un scénario pédagogique défini par un ou plusieurs auteurs ;

En attendant que les établissements en Libye soient équipés de liaisons rapides, les supports des cours qui devraient être utilisés sont désormais des CDR ou des DVDR permettant le stockage et la restitution confortable d'une grande masse de données véritablement multimédias. Ces cours peuvent être faits à l'aide d'un vidéo projecteur par exemple.

De nos jours, nombreux sont les logiciels d'enseignement dont on peut se servir pour le travail de compréhension ainsi que pour l'écrit, et en plus pour l'apprentissage de données civilisationnelles et pour l'entraînement visant une maîtrise de la grammaire, voire de certains fonctionnements discursifs.

En ce qui concerne les produits non destinés à l'apprentissage des langues, ils peuvent être consultés par les groupes d'apprenants les plus avancés. Leur contenu sera choisi par ces derniers et selon l'intérêt qu'ils présentent pour eux. Aujourd'hui, le réseau Internet offre différents canaux de communication pour l'apprentissage des langues. Ceux-ci se présentent, comme nous l'avons vu plus haut, avec trois attributs :

- À l'écrit synchrone (*chat* en anglais) ;
- Asynchrone (courriel, forums) ;
- Et à l'oral synchrone (vidéoconférence).

Bref, la réussite de ce genre de communication (collaboration), à distance entre apprenants ne serait possible à réaliser qu'à partir de l'existence de ces conditions : « existence d'un projet aux finalités à la fois claires et précises, engagement et savoir-faire d'enseignants-animateurs, intérêt du scénario pédagogique, croisement judicieux du dispositif technique avec les tâches qu'il permet » Cuq (2003 : 173).

L'Internet

L'Internet constitue indéniablement une des principales innovations ayant vu le jour au XX^e siècle. C'est un réseau (ou système) mondial de télécommunication informatique utilisant le même protocole de communication et permettant d'accéder à des données de toutes sortes (textes, son, image, vidéo, courrier, recherches) et même de faire du commerce. Tout cela se fait grâce à un codage universalisé.

L'apparition de l'Internet a des conséquences très importantes, non seulement dans les domaines de la vie courante, professionnelle, privée ou de loisirs, mais aussi dans le domaine éducatif, notamment en ce qui concerne l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. L'Internet a comme objectif « [...] de placer l'élève en situation réelle de communication » C. Arnold *et al.* (1998 : 7). Cette procédure informatique a créé une nouvelle façon de travailler, de communiquer et d'apprendre.

Alex Boulton et Henry Tyne (2014) soulignent que la situation actuelle offre la possibilité « qu'un apprenant entre en contact relativement facilement, où qu'il soit, avec des données en langue cible, notamment grâce aux technologies de l'information et de la communication (TIC). La technologie a rendu possible un ensemble de pratiques de gestion du contact avec les données en langue cible, notamment sur Internet ». ¹⁰ L'Internet offre aussi un nouvel espace aux enseignants du FLE en proposant une grande quantité de documents et d'informations susceptibles d'être exploités en classe du français.

Les trois outils (le courriel, le forum et le chat) sont fort utiles dans l'enseignement des langues, légitimement réputés pour leur rapidité,

leur facilité d'utilisation et leur portée internationale. Ils en proposent d'autres en plus de ces trois outils, l'Internet à distance et la recherche d'informations.

L'utilisation de l'Internet favorise d'autres objectifs comme enrichir l'expérience de chacun dans une classe, et fournir un outil de productivité personnelle en permettant aux Internauts d'ouvrir des débats conviviaux en ligne. Sur ce sujet, Denis Legros *et al.* (2001) marquent dans leur article intitulé : « Les nouveaux environnements technologiques et l'apprentissage collaboratif », que « Les moyens de communication par Internet ont bouleversé la conception du rôle de l'ordinateur dans les situations d'apprentissage. Ces nouvelles configurations d'apprentissage avec l'ordinateur ont pour objectif explicite de favoriser les interactions et les échanges, ceux-ci étant censés contribuer positivement à la construction des connaissances par les apprenants ». ¹¹ Concrètement « les activités d'apprentissage collaboratif exploitent les possibilités d'interaction à distance offertes par les systèmes de communication asynchrone ou synchrone¹², et les scénarios pédagogiques sont conçus de façon à favoriser, d'une part, le travail en commun des apprenants, et, de l'autre, l'inscription des activités dans des contextes sociaux, culturels et professionnels du monde environnant » (*ibid.* : 203).

La question qui se pose avec l'arrivée du manuel numérique dans une classe de FLE est la suivante : faut-il pour autant dire adieu aux manuels en version papier ? En général, les manuels numériques proposés en FLE (sous différentes formes DVD-ROM ou clé USB ou site Internet) complètent les manuels papiers, ils ne se substituent pas nécessairement à eux. Selon C. Arnold *et al.* (1998 : 61), « [l'] Internet ne remplace pas les autres outils de la classe de langue, mais il les enrichit, il augmente leur portée et permet une exploitation de plus en plus proche des réalités d'une communication en situation ».

À l'aide de cet outil « Internet », les enseignants peuvent recontextualiser leur savoir-faire et les apprenants évoluent dans leur manière d'apprendre. Il est souhaitable que l'enseignant fournisse à ses élèves des adresses précises, plutôt que de les laisser surfer seuls. Laure PESKIN insiste sur l'intérêt d'un usage raisonné par les élèves : « [ne pas] oublier le fait qu'Internet n'est pas une gigantesque encyclopédie mais plutôt une rue avec des magasins, des dangers, etc... Il ne faut donc pas ignorer ces outils mais éduquer nos élèves à un usage raisonné » (2006 : 92).

Ils (les enseignants) peuvent proposer aux élèves des activités et des exercices visant à développer leur compétence, en tenant compte de l'intérêt de l'introduction de l'informatique dans le domaine éducatif. « L'enseignant n'est plus le référent en matière de langue ou de culture. Mais il devient guide, accompagnateur de l'apprentissage. Il permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances préalables pour les développer. Il l'incite à assurer le transfert de ses compétences dans une langue vers une autre » Z. Medoukh, (2009 : 170). Il poursuit : « L'enseignant est celui qui permet à l'apprenant d'avoir un rapport avec la langue et la culture cible, en l'occurrence le français. Mais, il n'en détient pas toutes les clés. Il soutient l'apprenant dans son parcours de découverte et de l'utilisation de la langue. Mais, il n'en est pas le dirigeant. Bien entendu, l'enseignant reste celui qui fixe les objectifs, les étapes de l'apprentissage » (*ibid.* : 171).

L'intégration de ce gigantesque réseau en cours de FLE n'est pas difficile ; il peut être réalisé en douceur par de simples exercices qu'on trouve en ligne. Ces exercices sont similaires à ceux qui existent dans un manuel papier, mais ils se distinguent, pour la majorité, par leur caractère autocorrectif. Grâce à ces exercices autocorrectifs, tout apprenant peut travailler et retravailler seul, tranquillement, les mêmes exercices autant de fois que nécessaire. Cette répétition lui permet de s'auto-corriger et de dépasser les difficultés qu'il rencontre dans ses cours de FLE. L'exploitation de ces exercices en ligne doit être perçue « [...] comme supplémentaire aux méthodes en cours mais aussi, pourquoi pas, comme seule et unique proposition de réemploi systématique grammatical et lexical » affirme Z. Medoukh, (2009 : 174).

L'intégration d'Internet dans une classe de FLE aide aussi à faire des visio-conférences pour une rencontre entre apprenants francophones de différentes zones géographiques. Celles-ci jouent un rôle très

important en cours et grâce à l'utilisation de webcams et de micros, les apprenants peuvent s'entraîner entre eux afin de développer les liens sociaux et leur compétence de communication orale et interculturelle. Cela serait aussi possible à l'écrit, dans le cas où ces apprenants ont échangé pendant la séance de visio-conférence leurs coordonnées sur les réseaux sociaux. Cette opportunité peut dépasser, avantageusement, le formalisme des dialogues et les jeux de rôle appliqués dans une classe de FLE.

Certains manuels de FLE en ligne se réfèrent à des méthodes de FLE qui sont diffusées gratuitement sur des sites Internet. Ces méthodes proposent en général des activités et des exercices autocorrectifs se basant sur la combinaison de documents vidéo et audio, de textes et d'images, ayant comme but de développer la compétence orale et écrite chez l'apprenant.

Les enseignants des départements de français dans les universités libyennes (notamment à Benghazi et à Tripoli), ne sont pas formés à recourir aux nouvelles technologies dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Pour expliquer cela, nous pouvons avancer comme raison l'absence d'intérêt pour des stages de formation en France ou dans un pays francophone, l'absence de participation aux colloques et conférences internationales sur l'apprentissage des langues. Ceci dit, ces enseignants sont conscients de l'intérêt de tirer parti de l'Internet dans les cours du FLE.

Dans ce qui suit, nous proposons une liste de sites gratuits pour l'apprentissage du français sur Internet :

1. **Le Point du FLE (Apprendre le français) :**
<http://www.lepointdufle.net/apprendrelefrancais.htm>
2. **Bonjour de France (Apprendre le français en ligne) :**
<http://www.bonjourdefrance.com/>
3. **Français facile (Cours de français 100 % gratuits) :**
<http://www.francaisfacile.com/>

Il y a notamment d'autres logiciels libres dont les enseignants peuvent profiter afin d'exécuter telle ou telle tâche, qu'ils peuvent copier et redistribuer librement (Laure PESKINE, 2006). Parmi ceux-là : (**Draw / Ooo.hg**).

Pour la création des exercices, il y a aussi des outils dont les enseignants peuvent profiter pour mettre en ligne les exercices créés pour leurs élèves. Nous citons, selon Laure PESKINE (2006), deux logiciels : (**Jclic / HotPotatoes**).

À la lumière de ce qui précède, une question se pose : est-ce que le cours avec les multimédias se prépare de la même façon que le cours magistral traditionnel ?

Préparer un cours recourant aux multimédias demande beaucoup de précisions sur tout ce qui peut être communiqué aux apprenants. Un cours recourant aux multimédias efficaces demande un temps de préparation important. Le professeur doit préparer son cours avec les multimédias à l'avance. Il est conseillé de prévoir par exemple un module (diaporama / enregistrement d'une vidéo) auquel on fait appel en classe de FLE.

Avant tout, on doit préparer un plan bien précis du contenu à appliquer dans le cours de FLE. Puis, on choisit pour chaque notion une ou plusieurs vignettes informatisées attachées à des éléments textuels (mots-clés) et à des éléments graphiques (dessin, carte géographique, etc.). Ces derniers - éléments graphiques - peuvent être faits soit à partir d'un logiciel spécialisé en dessin, soit numérisés à l'aide d'un scanner voire récupérés directement sur un site Internet. Il est possible aussi d'accéder à un site Internet pendant le cours.

Toutefois, la technologie seule ne suffit pas pour construire un bon cours. Il faut connaître le sujet et cerner les attentes des apprenants pour atteindre les objectifs pédagogiques annoncés.

De plus, selon Z. Medoukh, (2009 : 181), « accessibilité physique ne signifie pas obligatoirement accessibilité culturelle ». C'est-à-dire que le fait d'avoir un manuel scolaire ou la possibilité d'accéder facilement à l'Internet ne signifie pas qu'on aura à sa disposition une information pertinente ou un apprentissage cohérent. L'un et l'autre doivent être utilisés avec doigté et rigueur.

En outre, l'usage des nouvelles technologies est productif pédagogiquement si le dialogue entre les apprenants et l'enseignant est toujours là ou si une évaluation ou un suivi sont prévus par ce dernier.

De toutes façons, il ne faut pas creuser loin pour déceler les profits de ces nouvelles technologies. Elles peuvent avoir des avantages comme des inconvénients, la circonspection reste nécessaire.

Les blogs, BD, DA et Web 2.0

Ces blogs sont apparus pour la première fois à la fin des années 1990 aux États-Unis. Puis, en 1996, sont apparus les premiers blogs francophones.

L'usage d'un blog en rapport avec les productions écrites joue un rôle important dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. En effet, le fait de recourir à un blog peut rendre service à l'apprenant désireux de réaliser un projet pédagogique, créer des textes narratifs, raconter sa vie quotidienne ou celle de sa classe, retravailler même un cours. Il suffit juste que l'étudiant lance une / des activité/s écrite/s (des supports de cours, des informations, des nouvelles, des ressources, etc.) en ligne et ce sont les internautes (ses camarades) qui partagent les écrits et les commentent. Un blog peut aussi faciliter la communication entre différents acteurs du milieu scolaire : (collègues, étudiants, employés, etc.). Il s'agit tout simplement d'un travail collaboratif.

En ce qui concerne le cas de nos apprenants libyens, les blogs peuvent constituer un bon document authentique motivant l'apprentissage du français langue étrangère en Libye.

Concernant les bandes dessinées, elles sont définies comme une forme d'expression artistique, utilisant une juxtaposition de dessins. Ceux-ci sont articulés en séquences narratives et généralement accompagnés de textes (narration, dialogues, onomatopées).

Sur Internet, les sites proposant de BD [Bandes dessinées] sont nombreux. C'est à l'enseignant d'en consulter quelques-uns afin d'en extraire des bandes dessinées et de les montrer comme exemples à ses élèves.

Exemple des sites Internet pour bandes dessinées :

Exemple 1. Casterman (Bandes Dessinées) :

<http://www.casterman.com/Bande-dessinee>

Exemple : Maudit Manoir (Tome 3) :

<http://www.casterman.com/Bandedessinee/Catalogue/alb-ums-maudit-manoir/maudit-manoir-3-cocktail-de-saveurs>

Exemple 2. Delcourt (Bandes Dessinées) :

<http://www.editions-delcourt.fr/serie/tu-mourras-moins-bete-04-professeur-moustache-etale-sa-science.html>

Exemple : Rock & Stone 2 : <http://www.editions-delcourt.fr/serie/rock-amp-stone-2.html>

DA [Dessin Animé] et le Web 2.0 sont aussi considérés comme de bonnes ressources didactiques des professeurs de LV. Ils occupent une grande quantité de documents que l'on trouve sur Internet (You Tube, Vimeo ou Daily Motion). Ces outils peuvent jouer un rôle très important dans les productions des apprenants, car à l'aide de ces outils comme (les blogs ou les wikis) les travaux produits en cours de langue vivante sont visibles.

Le dessin animé peut être très avantageux surtout s'il s'agit de groupes très hétérogènes, aussi bien d'un point de vue linguistique que par rapport à l'âge des apprenants. Il présente, selon Árevalo (2013 : 60-61), tout d'abord les marques de l'oralité aussi bien verbales que non verbales. Il présente ainsi un certain nombre de repères socio-culturels qui peuvent aider aussi à travailler en vue d'un approfondissement sur la langue cible. Sachant que les dessins animés ne renvoient pas qu'à un univers féérique mais aussi à des textes littéraires comme (Rémi sans famille, Les Misérables, Les Fables de la Fontaine, L'étranger). En effet, le travail sur ce genre de supports n'amène pas seulement à

la compréhension des paroles, ce travail fait aussi découvrir une argumentation.

La presse

La presse est l'un des documents authentiques les plus importants dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Ce genre de documents est en effet susceptible de constituer une aide à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mais malheureusement l'enseignement du français en Libye n'a pas su recourir à des documents empruntés à la presse, écrite ou audiovisuelle, en cours de langue.

La presse peut aider les apprenants à aborder la langue dans sa réalité quotidienne. De plus, elle peut les aider à connaître un milieu, une culture et à développer leur compétence socioculturelle. C. Charnet, (1990), cité par A. Gerghaba, (2011 : 323) a mentionné dans son article intitulé « Lire le journal autrement », que « la lecture de textes de presse est un moyen d'aborder le monde de l'autre. Elle permet d'établir des premiers contacts avec le pays où la langue étrangère est pratiquée habituellement. Elle transmet par l'intermédiaire des signes linguistiques, un savoir social et culturel ».

Exemples de journaux français :

Exemple 1. Le Monde :
<http://www.lemonde.fr/>

Exemple 2. Le Figaro :
<http://www.lefigaro.fr/>

Le jeu de rôle

Il s'agit d'une technique ou activité permettant à une personne d'interpréter le rôle d'un personnage, qu'il soit réel ou imaginaire, dans un contexte fictif. Le rôle d'un apprenant passe communément par des actions physiques, narratives ou par des prises de décision sur le développement du personnage. Le jeu de rôle vise comme objectif l'acquisition à la fois de compétences linguistiques et de compétences communicatives.

Il existe plusieurs formes de jeux de rôle,¹³ ce qui nous intéresse ce sont les jeux ludiques faisant partie des formes d'activités de récréation. Ces jeux ludiques sont basés sur l'interprétation des rôles selon certains principes ou certaines règles de jeu formelles ou conventionnelles. Ce type d'activités ludiques peut amener l'apprenant à se débarrasser de ce que R. Galisson (1980 : 91) a appelé « la morosité éducative ambiante », afin de le faire goûter aux joies subtiles de « l'acquisition-vivisection du langage » (*ibid.*). Autrement dit, ces activités ludiques sont capables d'amener l'apprenant de la production semi-contrainte à celle lui permettant d'être de plus en plus libre.

Les activités ludiques sont généralement distinguées chacune selon le support utilisé ; par exemple :

- Pour le jeu de rôle sur table : c'est un jeu de société.
- Pour le jeu de rôle grandeur nature : celui-ci se base sur le rôle des joueurs qui réalisent physiquement des actions en relation avec leurs personnages et les formes des jeux vidéo basés sur le rôle.

Ce que nous pouvons proposer aux étudiants ici, c'est un de jeu de rôle - à fonction narrative - à partir d'un document authentique, comme par exemple une image, une bande dessinée, etc. Les étudiants auront l'occasion de travailler sur plusieurs types de récits (roman policier, article d'un journaliste, écrit fictif, roman, nouvelle, anecdote, etc.), le fait de travailler sur ceux-ci devrait leur permettre de faire, à titre d'exemple, une distinction entre les trois temps verbaux (le présent, l'imparfait et le passé composé), utilisés dans une production narrative, de découvrir de nouveaux vocabulaires dans un contexte de phrase, de leur donner l'audace nécessaire pour s'exprimer librement, même en provoquant d'autres sujets dans un autre cours.

Les chansons

La chanson peut être aussi un document authentique dans une classe de FLE. Car elle se relie à la culture de l'autre dans toute sa diversité. Les chansons francophones mises en musique, par exemple, révèlent la diversité culturelle française et francophone. Un cours de français ne se fait pas juste pour travailler ou faire des exercices, on peut aussi y rire, s'amuser, chanter en français.

L'apprentissage du français avec des chansons ou d'autres outils culturels de ce type, ouvre vers le plaisir d'apprendre. Malheureusement, cette procédure d'apprentissage (avec des chansons) est très peu utilisée dans les classes d'enseignement en Libye.

Nous pensons que le contenu d'une chanson peut être un bon biais culturel sur la vie quotidienne, elle fait partie intégrante de la société française. L'intégration d'une chanson française dans une classe de FLE enrichit cette dernière de pratiques interactives et donne à la langue enseignée son statut d'une langue vivante.

En bref, l'objectif pédagogique des chansons pourrait être résumé en une phrase très simple : « c'est donner envie d'apprendre ».

Dans ce type de documents authentiques, on peut, par exemple, proposer une chanson à écouter et réécouter par les élèves comme première étape. Puis, on leur distribue une copie des paroles de celle-ci, mais incomplète : c'est-à-dire qu'elle contient des trous, un élément manque (un verbe, un adjectif ou même une phrase complète). Puis, on leur demande de remplir individuellement ces trous. Ensuite, on leur fait réécouter la chanson pour une dernière fois avant de les mettre en petits groupes pour un échange entre élèves et enfin remplir chacun ce qui manque dans la copie de la chanson reçue.

Ce type d'exercices peut aider les élèves à décoder les mots, enrichir leurs connaissances en vocabulaires et les habituer à transcrire les paroles de n'importe quel type d'exercices (chanson, commentaire, vidéo ... etc.). Il peut les aider plus tard à s'habituer petit à petit à prendre des notes pour leurs cours à la faculté.

Exemple 1. La chanson de Pink Martini « Je ne veux pas travailler » :

<http://carmenvera.eoidehellin.es/hotpot/martinia.htm>

Exemple 2. Vidéo « À la réception d'un hôtel ».

http://www.flevideo.com/fle_video_quiz_beginning.php?id=634

2

L'introduction d'une chanson dans une classe de FLE a aussi pour effet de favoriser la compétence narrative chez les élèves. Par exemple, on leur fait écouter une chanson plusieurs fois et on leur demande dès le début de relever par exemple les propositions narratives dans la chanson, et de remarquer les temps verbaux narratifs qu'on a utilisés dans le texte de la chanson.

Exemple 1. Texte de la chanson « Elle a fait un bébé toute seule », de Jean-Jacques Goldman.

http://www.french.hku.hk/dcmScreen/lang2048/chans_goldman.htm

Un autre type d'exercices peut être proposé aux élèves : visionner le clip d'une chanson sans montrer ou afficher les paroles de celle-ci, demander aux élèves d'imaginer les paroles de la chanson et enfin comparer leur rédaction avec le texte original.

Exemple : La chanson « Tout le bonheur du monde », de Sinsémilia.

Nous aimerions signaler ici que même les extraits de poètes ou romans français peuvent être utilisés comme support authentique dans les cours de FLE. Ils révèlent aussi une diversité culturelle des territoires français et francophones. En ce qui concerne nos apprenants libyens, en plus des romans français, nous pouvons leur proposer aussi des romans arabes qui incarnent la réalité de la Libye, traduits en français, comme ceux d'Ibrahim Al Koni (*Poussière d'or*, Gallimard, 1998) ou (*L'Herbe de la nuit* et *Le Saignement de la pierre*, *L'Esprit des Péninsules*, 2000, 2001). On peut aussi penser au romancier et poète Kamal Ben Hameda (*La compagnie des Tripolitaines*, 2011).

Le projet Audio Nom@de lancé en 2005 par Domingo Bayon Lopez, peut être utile pour l'amélioration des compétences, des savoir faire et peut favoriser une attitude positive chez les élèves dans une classe de FLE. Il permettra aux élèves de rajouter un sens à leur travail en langues et d'asseoir les bases d'un apprentissage. Ce projet Nom@de, qui se base sur l'usage de baladeur numérique (ou baladeur mp3), servait au début à écouter de la musique au format mp3, mais on l'a détourné de cet usage pour en faire un « outil » au service de l'enseignement / apprentissage des langues. Le projet Audio Nom@de propose tout simplement à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères une nouvelle vision dont l'un des objectifs principaux est de mieux aider les élèves à devenir des locuteurs capables de se faire comprendre et de progresser rapidement en langue étrangère. (Voir Lopez, 2005).

Pour conclure, nous pouvons dire que l'intégration de documents authentiques dans une classe de FLE en Libye est très importante. Leur présence pourrait participer du développement général des compétences à tous les niveaux, en particulier à l'écrit, chez les apprenants libyens. Un bon enseignement de FLE doit conjuguer « l'enseignement purement linguistique et l'enseignement à orientation culturelle » affirme A. Gerghaba (2013 : 330). En Libye, mettre en œuvre les activités présentées ci-dessus dans une classe de FLE ne sera possible que si on informe le cadre institutionnel et forme le personnel enseignant.

Conclusion didactique

Ce que nous pouvons dire ici, c'est que les étudiants libyens sont confrontés à de nombreuses difficultés en français, à l'écrit. Ils rencontrent aussi des problèmes à l'oral. Il convient de prêter une attention pédagogique aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. A. Outaleb-Pellé (2010 : 28) le souligne : « La communication orale est beaucoup plus ancienne que la communication écrite, car la langue est d'abord parlée avant d'être écrite, que ce soit à travers l'évolution des civilisations que dans l'évolution de l'enfant ». C'est pourquoi dans le début d'un cursus d'études dans la langue nationale on met l'accent sur l'oral ; en revanche, lorsqu'il s'agit d'une langue seconde, on aborde simultanément l'oral et l'écrit. C'est le cas pour les élèves libyens, ils rencontrent l'écrit et l'oral dans leur formation à une langue seconde.

Au vu de des difficultés qu'affrontent nos apprenants libyens dans leurs cours de FLE, nous avons noté des propositions didactiques afin de pouvoir trouver des remédiations adaptées à ces difficultés. L'enseignant libyen doit trouver le moyen susceptible de développer chez les apprenants le goût et le besoin de bien réfléchir sur le fonctionnement de la langue française. Il doit aussi être capable de produire des activités favorisant l'apprentissage du français, créer des exercices et des activités adaptées spécifiquement aux apprenants libyens. Quoi qu'il en soit, s'impose la réflexion de Brigaudiot (2000 : 73) : « [...] chaque enseignant pourra inventer sa propre manière de faire, l'essentiel étant d'avoir une terrible envie d'inciter [les élèves] à continuer de vouloir savoir ».

Toutefois on ne devrait pas compter sur l'enseignant isolé, c'est tout un état d'esprit qui doit être partagé par le département de FLE de l'université libyenne. Promouvoir le FLE ne saurait être sans conséquence. Concrètement cela se traduira, entre autres choses, par l'installation de matériel informatique, qui offre la possibilité de se perfectionner, et d'entrer en relation avec d'autres locuteurs qui apprennent le français ou le parlent.

L'informatique et les activités pédagogiques de l'enseignant peuvent se révéler insuffisantes, l'apprenant devrait avoir l'occasion de séjourner dans un ou des pays francophones, afin de lui permettre une rencontre avec des locuteurs familiers du français, afin de le placer dans des situations langagières authentiques. Ce qui favoriserait des séjours d'apprenants libyens en France en particulier, c'est une coopération entre des universités françaises et libyennes afin de leur

faciliter les démarches en vue d'un séjour en France. Quant aux enseignants, ils pourraient bénéficier de stages de formation continue en été. Et à l'inverse, il serait bon d'inviter des enseignants français à enseigner en Libye, et à assurer des formations aux enseignants libyens sur place.

N'oublions pas ici de redire que la culture possède un rôle important dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Le travail sur la langue ne saurait se satisfaire de catégories grammaticales et de phrases sans épaisseur culturelle, le recours à des documents authentiques facilite la rencontre avec la culture du pays dont on apprend la langue. L'usage des TICE a pris une bonne place dans l'enseignement / apprentissage institutionnel des langues étrangères. Aujourd'hui - avec Internet - les outils de l'enseignement et les ressources des informations ont changé. L'usage du multimédia dans l'enseignement des langues étrangères a beaucoup d'intérêt pour l'apprenant, notamment pour renforcer sa motivation (dans l'interactivité et le jeu), pour affiner son développement comportemental en ce qui concerne l'autonomie¹⁴ et l'interdisciplinarité.

L'Internet reste une composante importante pour l'apprenant. Il aide ce dernier à être toujours en contact avec la langue, à faire des connaissances hors de son établissement et à échanger avec des francophones. Avec cet outil informatique, le monde extérieur sera présent pendant les cours, et grâce à ses potentialités, beaucoup d'activités peuvent être déclenchées durant les cours.

Selon Z. Medoukh (2009 : 182) : « La connaissance est souvent perçue par l'élève comme parole ou texte sacré. L'enjeu de demain consistera, donc, à concevoir, pour chacun, les chemins diversifiés et les médiations techniques et humaines de la construction du pouvoir d'apprendre ». C'est déjà demain. L'apprenant, devant son ordinateur dans une classe de FLE, n'est plus seulement en situation d'écoute, il peut travailler individuellement, nouer des contacts, dialoguer avec d'autres apprenants, tout en respectant le cadre pédagogique fourni par le professeur gérant le cours.

Malheureusement, et par manque de formation, nombreux sont en Libye les enseignants qui ignorent l'intérêt des technologies quand il s'agit de l'enseignement des langues étrangères. Résultat : ils ne sauraient les intégrer dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. C'est pourquoi une formation pédagogique adaptée est nécessaire pour leur montrer que leur rôle dans un cours de français s'est élargi : professeur, guide, accompagnateur, auprès des apprenants concernés par l'apprentissage linguistique.

Pour ce qui est de l'apprentissage en Libye, et plus particulièrement dans les départements de français à l'université de Benghazi et de Tripoli, une intégration de nouvelles technologies d'informations et de communication dans l'enseignement devrait être exigée après avoir formé et informé le cadre enseignant libyen. Le développement des nouvelles pratiques pédagogiques basées sur l'autonomie de l'apprenant et l'intégration d'Internet devait être aussi exigé dans une classe de FLE.

Ajoutons à cela la formation pédagogique des jeunes enseignants libyens pour l'utilisation d'Internet dans un cours de français. Ces derniers doivent comprendre et bien assimiler cette nouvelle réalité. Sans nécessairement se départir totalement de leur expérience traditionnelle de l'enseignement, ils devraient s'efforcer de trouver des solutions pédagogiques et didactiques pour que l'enseignement de français dans leurs départements accompagne ces nouvelles pratiques pédagogiques.

1516

¹ Boyer Henri *et al.* (2001) : « Les activités d'enseignement / apprentissage », in *Nouvelle introduction à la didactique du français*

langue étrangère, Paris : CLE international, p. 171.

² Clanet Claude (1990), cité par Hamez Marie-Pascale (2006 : 58),

« L'interculturalité est définie comme l'ensemble de processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels, ... générés par les interactions des cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation ».

³ Windmüller Florence (2011), *Français langue étrangère (FLE), L'approche culturelle et interculturelle*, Paris : Belin, p. 23.

⁴ Conseil de l'Europe., *Un cadre Européen Commun de Références pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2001.

⁵ Hamez Marie-Pascale (2006), « Créer une BD en classe de français langue étrangère », *Les Langues Modernes*, n° 100, Aplv, Paris.

⁶ Vigneron Denis (2015), *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*, Arras, Artois Presses Université, p. 8.

⁷ Mangenot François et Louveau Elisabeth (2006), *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International, p. 11.

⁸ Bangou Francis (2006), *Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement : une approche systématique*, Université du Maine, p. 145-60.

⁹ Amold Cendy et al. (1998), *J'enseigne avec l'Internet les langues vivantes*, Rennes, CRDP de Bretagne, p. 45.

¹⁰ Boulton Alex et TYNE Henry (2014), *Des documents authentiques aux corpus : Démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier, pp. 5-6.

¹¹ Legros Denis et al. (2001), « Les nouveaux environnements technologiques et l'apprentissage collaboratif », in *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris, RETZ, p. 203.

¹² La communication synchrone permet aux participants d'interagir immédiatement, comme à l'oral (système de téléconférence en direct, de conversation en direct ou chat ...), alors que la communication asynchrone est différée ; c'est le cas du courrier électronique et de la publication sur la Toile ...

¹³ Jeu de rôle d'une technique thérapeutique (psychologie), une méthode pédagogique, une méthode d'analyse ou bien une activité récréative. Toutes ces formes sont plus ou moins distinguées par leurs fonctions.

¹⁴ Nombreuses sont les recherches qui s'occupaient de ce terme dont celle d'Holec Henri (1991), Portine Henri (1998), Olivier et al. (2007), au sein du projet DidacTIClang et Olivier Christophe (2011), « Écriture, autonomie et Internet », *Les langues modernes*, n° 105, APLV, Paris.

BIBLIOGRAPHIE

- AL KONI Ibrahim (1998), *Poussière d'or*, roman, trad. de l'arabe (Libye) par Mohamed Saad Eddine El Yamani. Gallimard.
- ARNOLD Cindy, DUMONT Jean-Marc, LAPLACE Andrée (1998), *J'enseigne les langues vivantes avec Internet*, Rennes CRDP de Bretagne.
- ASTOLFI Jean-Pierre (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris.
- BOYER Henri et al. (2001), « Les activités d'enseignement / apprentissage », in *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE international.
- BOUTLTON Alex, TYNE Henry (2014), *Des documents authentiques aux corpus : Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris, Didier.
- BENGHALEL Abdelgiwad (1986), *L'enseignement du français en Libye, Situation actuelle et perspective pour l'avenir*, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Besançon, Université de Franche-Comté.
- BANGOU Francis (2006), « Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement : une approche systématique », in *Alsic* [en ligne], vol.9, 2006, p. 145-160.
- BESSE Henri, PORQUIER Rémy (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, nouvelle édition 1995, Hatier Crédif. Autres tirages : 1993, 1995, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2010, 2012.
- BYRAM Michael (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Didier.
- CUQ Jean-Pierre (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Paris, Didier - Hatier.
- CUQ Jean-Pierre (2003), *Dictionnaire de didactique de français, langue étrangère et seconde*, Paris, asdifle/CLE International.
- CHEVALIER Brigitte (1995), *Méthode pour apprendre*, Paris, Nathan pédagogie.
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Irène (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG (FLE).
- **Chiss J.-L., David J., Reuter Y. (1995) : Didactique du français. État d'une discipline.**
- GALISSON Robert (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
- LEGROS Denis et al. (2001), « Les nouveaux environnements technologiques et l'apprentissage collaboratif », in *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris, RETZ.
- LEEMAN-BOUIX Danielle (1994), *Les fautes de français existent-elles ?*, Paris, Seuil.
- MEDOUKH Ziad (2009), *Internet et l'enseignement du français en Palestine : Défi ou nécessité ? Le cas de l'université Al-Aqsa de Gaza*, Thèse soutenue à l'université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis.
- Mangenot François et Louveau Elisabeth (2006), *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International, p. 11.
- OUTALEB-PELLE Aldjia (2010), « Erreur » d'apprenants du FLE. *Le cas des lycéens de Tizi Ouzou*, Thèse de doctorat soutenue à Nice à l'université de Sophia Antipoli.
- PUREN Christian (2001, a), « Représentation de l'enseignement / apprentissage de la grammaire en didactique des langues », *Étude de linguistique appliquée*, Paris, Didier, n° 122, pp. 135 - 141.
- **Qotb, Hani.** (2016). La traduction comme activité médiatrice dans un cours de FLE. *Les Langues Modernes, Approches pratiques de la traduction*, n°2/2016, pp. 21-30.
- OUTALEB-PELLE Aldjia (2010), « Erreur » d'apprenants du FLE. *Le cas des lycéens de Tizi Ouzou*, Thèse de doctorat soutenue à Nice à l'université de Sophia Antipoli.
- ROBERT Jean-Pierre (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^e édition revue et augmentée, Montréal, Centre éducatif et culturel, Ophrys.
- ROBERT Jean-Pierre (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^e édition revue et augmentée, Montréal, Centre éducatif et culturel, Ophrys.
- VIGNERON Denis (2015), *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*. Arras, Artois Presses Université.
- WINDMULLER Florence (2011), *Français langue étrangère (FLE), L'approche culturelle et interculturelle*. Paris, Belin.