



**Revue des Sciences humaines
et sociales, Lettres, Langues et
Civilisations**

**ISSN
(E) 2958-2814
(P) 3006-306X**

Volume 3, Numéro 2, Tome 1, Mars 2025

**Université Alassane Ouattara
UFR Communication Milieu et Société**

revue.akiri-uao.org



ISSN-L: **2958-2814**
ISSN-P: **3006-306X**

DOI: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri>

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Editeur

UFR Communication, Milieu et Société
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)



ISSN-L: **2958-2814**
ISSN-P: **3006-306X**

INDEXATIONS INTERNATIONALES

Pour toutes informations sur l'indexation internationale de la revue *AKIRI*, consultez les bases de données ci-dessous :

auré HAL
accès aux données
de référence de HAL

<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mirabel
“(RE) CUEILLIR
LES SAVOIRS”

<https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>



<http://sifactor.com/passport.php?id=23334>

ORCID

<https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

**Academic
Resource
Index**
ResearchBib

<https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2958-2814>

AJOL
AFRICAN JOURNALS ONLINE

<https://www.ajol.info/index.php/akiri>

IPIndexing
Indexing Portal

[https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-\(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales-lettres-langues-et-civilisations\)/2360](https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales-lettres-langues-et-civilisations)/2360)

DRJI

<https://olddrji.lbp.world/IndexingCertificate.aspx?jid=14086>

SJIF 2024 : 5.214

REVUE ELECTRONIQUE

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

AKIRI

Revue Scientifique des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations

E-ISSN 2958-2814 (Online ou en Ligne)

I-ISSN 3006-306X (Print ou imprimé)

Equipe Editoriale

Coordinateur Général : BRINDOUMI Kouamé Atta Jacob

Directeur de publication : MAMADOU Bamba

Rédacteur en chef : KONE Kiyali

Chargé de diffusion et de marketing : KONE Kpassigué Gilbert

Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen

Comité Scientifique

SEKOU Bamba, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

OUATTARA Tiona, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST,

ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly

SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro

BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I

N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

BA Idrissa, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

KAMARA Adama, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

TOPPE Eckra Lath, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

M'BRA Kouakou Désiré, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

Comité de Lecture

BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches,
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 ALABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 DEDE Jean Charles, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara
 BAMBA Abdoulaye, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou
 GOMA-THETHET Roval, Maître-Assistant, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 GBOCHO Roselyne, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 SEKA Jean-Baptiste, Maître-Assistant, Université Lorognon Guédé,
 SANOGO Tiantio, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action
 Culturelle
 ETTIEN N'doua Etienne, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny
 DJIGBE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara

Comité de rédaction

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 KONÉ Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 KONÉ Kiyali, Maître-Assistant, Histoire, Université Péléforo Gon Coulibaly
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de Conférences, Philosophie, Université Alassane Ouattara
 OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara
 MAMADOU Bamba, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 TOPPE Eckra Lath, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Alassane
 Ouattara,
 ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Félix
 Houphouët-Boigny,
 KONAN Koffi Syntor, Maître de Conférences, Espagnol, Université Alassane Ouattara
 SIDIBÉ Moussa, Maître-Assistant, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara
 ASSUÉ Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences, Géographie, Université Alassane Ouattara
 KAZON Diescieu Aubin Sylvère, Maître de Conférences, Criminologie, Université Félix
 Houphouët-Boigny
 MEITÉ Ben Soualiou, Maître de Conférences, Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny
 BALDÉ Yoro Mamadou, Assistant, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar
 MAWA Miraille-Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda

Contacts

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Tél. : + 225 0748045267 / 0708399420/ 0707371291

Indexations internationales :

Auré HAL : <https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel : <https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

Sjifactor: <http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

AJOL: <https://www.ajol.info/index.php/akiri>

IPIndexing: [https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-\(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations\)/2360](https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations)/2360)

DRJI: <https://olddrjilbp.world/IndexingCertificate.aspx?id=14086>

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

PRESENTATION DE LA REVUE AKIRI

Dans un environnement marqué par la croissance, sans cesse, des productions scientifiques, la diffusion et la promotion des acquis de la recherche deviennent un impératif pour les acteurs du monde scientifique. Perçues comme un patrimoine, un héritage à léguer aux générations futures, les productions scientifiques doivent briser les barrières et les frontières afin d'être facilement accessibles à tous.

Ainsi, s'inscrivant dans la dynamique du temps et de l'espace, la revue « **AKIRI** » se présente comme un outil de promotion et de diffusion des résultats des recherches des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités et de centres de recherches de Côte d'Ivoire et d'ailleurs. Ce faisant, elle permettra aux enseignants-chercheurs et chercheurs de s'ouvrir davantage sur le monde extérieur à travers la diffusion de leurs productions intellectuelles et scientifiques.

AKIRI est une revue à parution trimestrielle de l'Unité de Formation et de Recherches (UFR) : Communication, Milieu et Société (CMS) de l'Université Alassane Ouattara. Elle publie les articles dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations. Sans toutefois être fermée, cette revue privilégie les contributions originales et pertinentes. Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture.

PROTOCOLE DE REDACTION DE LA REVUE AKIRI

La revue *AKIRI* n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

Structure générale de l'article :

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

Présentation de l'article :

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. -2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparait en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («... »), mais sans italique.

N.B. : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :
Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.
- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.
Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzukru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.
Ex : BAMBAM Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

NB : Les articles sont la propriété de la revue.

SOMMAIRE

LANGUES, LETTRES ET CIVILISATIONS

Anglais

1. **Nexus of coastal erosion and irregular migration in Kafountine, a fishing village in Senegal**
Abdoulaye NGOM & Cheikh FAYE..... 1-11
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.1>
2. **The role of English in disseminating medical research findings: the case of Mali**
Sekou SISSOKO & Mamoutou COULIBALY 12-23
doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.2>
3. **Local Scale Landslide Hazard Exposure Quantification: An Integrated Vulnerability-Based Approach for Coastal Ventura County, CA.**
Lila Bibriven Reni..... 24-48
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.3>
4. **The Commonwealth Contribution to Democracy in Ghana from 1992 to 2022: A Focus on Election Observation**
Djamal Dine DIASSO..... 49-62
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.4>

Espagnol

5. **La grossophobie dans *riposte* (2022) de louisa reid et *gordofobia* (2022) de Gisel Navarro : stigmatisation et autodépréciation des personnages en surcharge pondérale**
D'Acise Junior NGUIMBI..... 63-73
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.5>
6. **Espace et temps narratifs: expression de l'isolement physique et psychologique dans *nada* de carmen laforet et *cinco horas con mario* de miguel delibes**
Kouamé Charles ANGAHI 74-84
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.6>

Etude germanique

7. **Verarbeitung von nuklearkatastrophen in der literatur am beispiel von *Heimkehr nach fukushima* Adolf Muschgs**
Léon Charles N'CHO..... 85-95
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.7>

Lettres Modernes

8. **Regard sur la démocratie malienne à travers la chanson *Kunkan* (voix) de Molobaly TRAORÉ**
Nassoum Yacine TRAORÉ..... 96-109
doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.8>

9. **Le discours de *Dawɔɔɔ* chez les *Bamanan* du Maasina : analyse structurale et socioéducative d'une tradition**
Modibo TANGARA..... 110-119
doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.9>
10. **Héroïsme et courtoisie dans *Le chevalier de la charrette* de Chrétien de Troyes**
Lassana NASSOKO & Sidiki Coulibaly..... 120-133
doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.10>
11. **Le mythe de la résurrection dans *Aux chemins de Babo Naki* de Josué Guébo**
Oumarou KAMBOU..... 134-150
doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.11>
12. **Fiction littéraire et imaginaire cinématographique contemporain dans *Le Français* de Julien Suaudeau**
Bi Béné Franck Jacky DJE..... 151-166
doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.12>

COMMUNICATION, SCIENCES DU LANGAGE, ARTS ET PATRIMOINE

Sciences du langage et de la communication

13. **Pokou, princesse Ashanti ou la médiatisation des valeurs socioculturelles du peuple Baoulé**
Abran Béatrice ADOU, Ransome BONGOUA & Katcha Richmond KOUACOU..... 167-182
doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.13>

Patrimoine, art, culture & cinéma

14. **Langage du nouchi dans le cinéma ivoirien : une niche du réalisateur pour un cinéma nouveau**
Olivier Kadja EHILE..... 183-196
doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.14>

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Histoire

15. **Rapport initiation poro-tchologo au mariage et à la mort**
Sotianhoua SORO..... 197-210
doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.15>
16. **La gouvernance africaine des mobilités dans la longue durée : état et perspectives**
Mamadou Yéro BALDE..... 211-221
doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.16>
17. **Religion et progrès en Afrique : l'initiation djɔɔ et le développement, des origines à 1999**
Worondjilè HIEN..... 222-240
doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.17>

- 18. L'art de la teinture au Burkina Faso : du traditionnel au moderne**
 SANDWIDI Hyacinthe & KABRE Patrick..... 241-254
 doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.18>
- 19. La christianisation des côtes africaines :
 une stratégie pour la continuité de la traite**
 Bi Gouédi Achille FOUA..... 255-278
 doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.19>
- 20. Importance et problèmes des daaras en Sénégambie:
 mendicité et maltraitance des talibés (XXème et XXIème siècle)**
 Aliou SENE & MAMADOU MARIAME DIALLO 279-296
 doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.20>
- 21. Le vêtement en faso dan fani dans le jeu politique burkinabè
 (1986-années 2000)**
 Boubacar SAMBARE & Missa MILLOGO..... 297-313
 doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.21>
- 22. Le yvvre dans les rites de kinkirsi et du Nabasga à Zorgho**
 ZAGRÉ/KABORÉ Edwige & NIKIÉMA Victor..... 315-326
 doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.22>
- 23. Les migrations précoloniales des Moose vers le pays nuni
 du XVI^e au XVIII^e siècle**
 Hyacinthe Wendlarima OUEDRAOGO & Salifou IDANI..... 327-346
 doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.23>
- Archéologie**
- 24. Maritime archaeology: a critical exploration of landscape
 and environmental histories in west africa**
 Madick GUEYE & Megan CRUTCHER..... 347-363
 doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.24>
- Géographie**
- 25. Accès aux soins de santé primaire dans la ville de Korhogo
 (nord de la Côte d'Ivoire)**
 Sindou Amadou KAMAGATE & Brahim CISSE..... 364-380
 doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.25>
- 26. Saaba, l'eldorado des démarcheurs**
 Abdoul Karim BAZIÉ & Issa SORY..... 381-395
 doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.26>
- 27. Apport du pont Philippe Grégoire Yacé dans la dynamique
 urbaine de Jacquerville**
 KONAN Kouamé Fabrice, DOHO BI Tchan André &
 SECREDOU Kouakou Kra Romaric..... 396-413
 doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.27>
- 28. Urbanité et santé dans la ville de Brazzaville (en république du Congo)**
 Berchmans Giraldo AUDRON & Georgy Patience WANDO..... 414-432
 doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.28>

- 29. Cartographie de la disponibilité en eau souterraine du socle du département d'Attégouakro par SIG**
Fougo Valy SEKONGO, Kouassi Guillaume KOFFI,
Karnon KONE & Nambegue SORO..... 433-450
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.29>
- 30. Analyse des contraintes d'accessibilité à l'eau potable dans le département de Sakassou (centre Côte d'Ivoire)**
Manzan Lima Marcelle Ahon & Arsène Djako..... 451-461
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.30>
- 31. Analyse par télédétection des effets des pressions sur les marais Tanoé-Ehy de Côte d'Ivoire**
Charles KRAMO, Célestin HAUHOUOT &
Marie-Claude AKADJE-KONAN..... 462-479
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.31>
- 32. Contribution du commerce du poisson à l'aménagement de l'espace à Béoumi et à Sakassou**
DOSSO Yaya..... 480-495
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.32>
- Philosophie**
- 33. Le renversement-fondement de la métaphysique comme une transcendance finie**
Pascal Dieudonné ROY-EMA..... 496-506
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.33>
- 34. La pédagogie kantienne : une solution pratique face aux crises religieuses ?**
Émile Ephreim YAO..... 507-523
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.34>
- 35. Les enjeux d'un "probable" triomphe de l'homme sur la vieillesse et la mort**
Dieudonné TOUGOUMA 524-542
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.35>
- 36. Population et développement : quel choix pour l'Afrique ?**
Théophile B. AKOHA 543-558
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.36>
- 37. Philosophie et sorcellerie : de l'analogie au labyrinthe de la conceptualisation**
Gnamien Kesse Jean-Luc KOUADIO..... 559-578
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.37>

Anthropologie et sociologie

- 38. Dynamiques sociales et enjeux urbains : la transformation des espaces publics en lieux de commerce alimentaire à Bouaké (Côte d'Ivoire)**
Konan Fidèle-Pacôme ALLAH,
Raphiou Djelili Estherve Sounan OGOUMOLA & Kouamé Franck YAO..... 479-600
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.38>
- 39. Enquête exploratoire sur l'avenir professionnel des étudiants de sociologie de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan (2017-2021)**
Kouamé Daniel DEKPE & Sergiu SCHNAPP..... 601-622
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.39>
- 40. Enjeux socio-culturels et religieux du veuvage féminin dans le village de Memni au sud-est de la Côte d'Ivoire**
Lassina KONE..... 623-635
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.40>
- 41. La refondation du Mali par le « parti de l'islam »**
Hama YALCOUYE & Ousmane KONÉ 636-653
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.41>
- 42. Effets des styles d'encadrement sur la réalisation des thèses à l'Université Alassane Ouattara**
Kouadio Natanaël KOFFI & Kouassi Kan Adolphe KOUADIO 654-673
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.42>
- 43. Médias et réseaux sociaux face à l'éducation des jeunes au Mali**
Amadou TRAORE..... 674-690
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.43>

Psychologie

- 44. Soutien social et risques psychosociaux chez les élèves en classe d'examen**
Daouda KOUMA & Boureima BISSIRI 691-702
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.44>
- 45. Effet maître et statut des élèves du premier cycle du secondaire à Lomé au Togo**
Ibn Habib BAWA..... 703-720
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.45>
- 46. Estime de soi et performances académiques des étudiants déplacés internes de l'université Norbert Zongo**
Yvonne KOUTOU épouse TIBIRI..... 721-734
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.46>
- 47. Analyse de l'influence sociale sur les composantes psychologiques du comportement en Santé et Sécurité au Travail : cas des entreprises industrielles de Ségou, Mali**
Oumar TANGARA, Mahamadou SOGOBA,
Dazaly COULIBALY & Moussa KONE..... 735-746
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.47>

48. Conciliation vie professionnelle - vie familiale et implication organisationnelle

Kokou Josué KOFFI & Badji OUYI..... 747-762
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.48>

Science de l'éducation

49. La réinsertion effective du français en Libye :

étude théoriques pour la formation des futurs enseignants

Youssef Ali Rajab DOMA & Balla BERETE..... 763-779
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.49>

50. La contribution de la lecture dans l'amélioration de l'expression orale des apprenants du français langue étrangère

Fodé Baba KEITA 780-796
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.50>

51. Statut de la langue maternelle des élèves et acquisition du socle commun en Côte d'Ivoire

Son ABDOULAYE & DIAKITÉ Samba..... 797-813
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.51>

Sciences économiques

52. Économie Sociale et Solidaire et Inclusion des femmes des GIE de l'Arrondissement de Diamniadio

Souleye Lo..... 814-829
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.52>

53. Impact de la planification locale sur l'offre des infrastructures et équipements scolaires dans la commune V du district de Bamako

Souleymane DEMBELE, Mahamadou CISSE & Vembé Blaise KONE..... 830-844
doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.53>

La réinsertion effective du français en Libye : étude théoriques pour la formation des futurs enseignants

Youssef Ali Rajab DOMA

Faculté de pédagogie de Waddan,

Université Al Joufra, Libye,

Spécialité : pédagogie & Sociologie,

Email: Youssef.doma@ju.edu.ly

&

Balla BERETE

Faculté de pédagogie de Waddan,

Université Al Joufra, Libye,

Spécialité : pédagogie & Sociologie,

Email : ballaberete1975@gmail.com

Date de soumission : 31-01-2025

Date de publication : 31-03-2025

doi: <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i2.49>

Résumé

L'enthousiasme pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française est bel et bien présent chez les enseignants et les jeunes en Libye. Cependant, ni les anciennes méthodes d'enseignement de cette langue étrangère dans le pays, ni la préparation des futurs enseignants dans les universités libyennes ne parviennent à répondre efficacement à cette demande. Dans l'optique d'une possible réintroduction de l'enseignement du français dans les lycées et de son introduction attendue dans les écoles préparatoires, il nous a semblé judicieux de dédier cette contribution à certaines réflexions théoriques et générales concernant la formation des professeurs de français en Libye. Cela permettra d'examiner si le personnel formé est suffisamment compétent pour mener à bien cette réintroduction. Il est évident qu'une telle contribution nécessite qu'un état des lieux préalable ait été effectué. Ainsi, cette étude aura pour objectif d'offrir une perspective sur le processus de formation purement théorique des futurs enseignants libyens et d'en évaluer les limitations.

Mots clés : Formation, français, Libye, futurs enseignants, réintroduction, perspective.

The effective reintegration of French in Libya: theoretical studies for the training of future teachers

Abstract

The enthusiasm for teaching and learning French is very much present among teachers and youth in Libya. However, neither the old methods of teaching this foreign language in the country nor the preparation of future teachers in Libyan universities are able to meet this demand effectively. With a view to the possible reintroduction of French language teaching in high schools and its expected introduction in preparatory schools, it seemed to us a good idea to dedicate this contribution to some theoretical and general reflections on the training of French teachers in Libya. This will examine whether the trained staff are sufficiently competent to carry out the re-introduction. It is obvious that such a contribution requires a prior assessment of the situation. Thus, this study will

aim to provide an insight into the purely theoretical training process of future Libyan teachers and assess its limitations.

Keywords: Training, French, Libya, future teachers, reintroduction, perspective.

Introduction

Notre objectif principal est de réfléchir à l'amélioration de la qualité de la réintroduction du français en Libye en formant les enseignants/formateurs de français langue étrangère dans ce pays. En nous concentrant sur l'analyse de leur formation, nous analyserons successivement les besoins de formation des professeurs de français, en formation initiale et en formation continue, ainsi que les stratégies qui guident ces deux types de formation. Il est mémorable de se rappeler que l'apprentissage du français dans le système éducatif libyen a connu une forte diminution à partir de 1986, en particulier dans le cycle secondaire public. Ce déclin se poursuit encore aujourd'hui. De nos jours, l'enseignement du français se poursuit à l'université et de manière informelle, dans certaines écoles privées. Aujourd'hui, de nombreuses voix se lèvent pour demander la réintégration du français dans les écoles secondaires et l'introduction de l'enseignement de cette langue dans le cycle préparatoire. Actuellement, il y a une immense volonté et un environnement propice pour l'apprentissage de la langue française en Libye. Une telle volonté de réintroduction est telle que le nombre et la qualité des professeurs/enseignants de français formés dans les universités libyennes ne peuvent y répondre.

La question qui nous préoccupe demeure la même que celle qui a toujours animé la pédagogie traditionnelle, à savoir : à qui enseigner? Où est prévu d'enseigner? Comment prévoyez-vous d'enseigner? Afin d'être plus exhaustifs, nous ne manquerons pas de nous demander qui va enseigner. Si nous ne prétendons pas, dans le cadre limité d'un article, donner des réponses concrètes et définitives à toutes nos questions, notre objectif sera largement atteint si nous parvenons à sensibiliser les chercheurs, les experts et les responsables éducatifs à l'importance de la formation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Libye afin de tenir le projet de réintroduction de cette langue au courant des avancées et de le soutenir de manière percutante. À nos yeux, le niveau de français de nos enseignants libyens ne s'explique pas uniquement par l'insuffisance de la formation initiale qu'ils ont reçue pendant leur cursus Universitaire comme le précise F. Closset : « un diplômé universitaire n'est pas nécessairement un bon professeur. Sa science peut être grande, sa culture vaste, son intelligence remarquable : il n'est pas pour autant assuré d'intéresser ses élèves; et surtout rien ne dit qu'il sera capable de "transvaser" dans leur esprit les connaissances qu'il a emmagasinées dans le

sien¹ » La raison pour laquelle ces enseignants ont du mal à transmettre les connaissances réside également dans la qualité assez contestable du matériel pédagogique sur lequel repose leur enseignement. Les experts et les professeurs eux-mêmes critiquent vivement le matériel didactique développé par les institutions libyennes. A titre d'exemple, nous pouvons mettre en évidence de manière précise les limites de la méthode d'enseignement du français langue étrangère, qui a été utilisée en Libye dans les années 1970 et à travers toutes les époques de l'enseignement du français, avec plusieurs révisions : En direction de l'expression, une approche entièrement élaborée par des enseignants libyens. Les autorités éducatives libyennes ont choisi, avec des modifications, cette même méthode pour réintroduire l'enseignement du français dans les sections de français des écoles de langues à partir de la rentrée scolaire 2007/2008.

Il est évident que de nombreuses critiques des experts et des enseignants eux-mêmes concernant la formation des professeurs de français en Libye nous ont paru très limitées compte tenu du rôle crucial que ces enseignants jouent dans la diffusion de cette langue.

Cependant, afin de bien accomplir ce rôle, il est nécessaire d'avoir une formation adéquate et solide, ce que de nombreux professeurs libyens ne justifient pas dans leur totalité. Des enseignants libyens qui expriment leur frustration face à leur solitude intellectuelle. Étant donné que la majorité d'entre eux n'ont pas eu l'opportunité de lire, en français bien sûr, même un article de didactique ou de pédagogie, de consulter un autre manuel que vers l'expression, qu'ils utilisent quotidiennement depuis des années et dont ils connaissent tous les dialogues et les textes de lecture par cœur. Il s'agit donc d'une sensation de manque qui prévaut chez eux et qui a un impact considérable sur tout le système. C'est pourquoi la question de la formation des professeurs de français en Libye centrale a été considérée comme essentielle dans toute tentative de réintroduction du français dans ce pays arabophone, au point de lui consacrer cette page. C'est ce que V. Castellotti et M. de Carlo nous disent :

Reconnaître la centralité de l'enseignant dans la formation ne signifie pas le placer au rang supérieur par rapport à l'apprenant, qui reste le destinataire incontesté de toute action pédagogique, mais vise à reconnaître que, dans une structure scolaire encore fidèle au modèle de la classe, l'innovation ne peut passer que par une profonde transformation de l'enseignant et de son rôle, une opération de remise en question, une mise en doute, une réflexion critique sur ses devoirs, ses responsabilités, ses marges de manœuvres, sa liberté et ses contraintes².

¹ François Closset, « Formation et perfectionnement des professeurs de langue vivante », in *Le Français dans le Monde*, n° 4, Paris, Hachette – Larousse, 1961, p.3.

² Véronique Castellotti et Maddalena De Carlo, *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE International, 1995, p.9.

Ces vingt dernières années, les conceptions pédagogiques ont subi une profonde mutation, accordant à l'apprenant une place centrale dans le dispositif pédagogique. C'est dans cette perspective que la formation des enseignants de français libyens doit être considérée comme un moyen privilégié pour améliorer le processus d'apprentissage du français, longtemps négligé dans ce pays qui dispose de ressources matérielles suffisantes. Afin d'avancer dans cette direction, il est primordial d'analyser de manière approfondie le système d'enseignement libyen en matière de langues étrangères, en prenant en compte les problèmes et les attentes des enseignants libyens. Cet essai commence par des réflexions théoriques générales sur la formation des enseignants de français ; des réflexions générales tirées des travaux de D. COSTE (1975, 1977.), D. COSTE ET AL. (1981, 2010), J. C. BEACCO (1992, 2007, 2010) G. VIGNER (2012), R. BOURDONCLE ET AL. (2003), V. CASTELLOTTI (1995, 2011, 2014), R. GALISSON ET AL. (1999), G. DE LANDSHEER (1976), M. POSTIC (1981), G. DALGALIAN ET AL. (1981), D. GIRARD (1995), COLL. B (2016)³

Dans cette perspective théorique, nous tenterons de classer le processus de formation des enseignants de français dans les universités libyennes en se basant sur les contenus d'enseignement, l'articulation des niveaux de formation et le matériel pédagogique, etc.

Les principales interrogations qui sont à l'origine de cette contribution sont les suivantes : comment devenir professeur de français en Libye? Quelle est la formation préalable nécessaire? Quels programmes sont adaptés à quel niveau de formation? Quelle formation est assurée par qui? Quelle méthode est préférée? Quelles technologies innovantes à incorporer?

Nous entendons par formation à la fois la formation initiale et continue. Nous allons préciser notre point de vue sur ces aspects de la formation qui sont loin d'être identiques, mais qui semblent tout de même convergentes quant à leur objectif final lors de cette présentation. De nombreux didacticiens tels ont tendance à scinder la formation des enseignants en deux parties distinctes en fonction de leur progression dans le temps. En ce qui concerne cette division, on évoque ainsi les concepts de "formation initiale" et de "formation continue". Il est primordial de se pencher sur ces deux concepts afin de mettre en évidence leur complexité.

³ Texte rédigé par Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier et Johanna Panthier lors du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques qui s'est tenu, à l'initiative de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, du 6 au 8 février 2007 à Strasbourg sur le thème : « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités ».

1. La formation initiale :

La perspective de D. Coste (1975) met en avant la nécessité de la formation initiale. Il la représente comme étant une formation visant à transmettre les connaissances essentielles, à la fois théoriques et pratiques, requises pour embrasser le métier d'enseignant. Selon D. Coste⁴, elle représente « un ensemble (désignant simultanément) : »

- Une forma placée au début ("au commencement est la formation");
- Une formation de début ("la première");
- Un début de formation ("il faut la continuer").

Ici, la formation initiale n'est pas conçue comme une fin en soi, mais comme le point de départ d'un processus à accomplir tout au long d'une carrière. Cependant, il est nécessaire de déterminer préalablement la ou les fonctions attribuées à la formation initiale. La définition de ces fonctions permet de résoudre l'ambiguïté qui règne souvent autour de ce concept en établissant son contenu et ses modalités.

1.1. Quelques caractéristiques de la formation initiale

Dans notre analyse du concept de formation des professeurs, D. Coste⁵ considère la formation initiale comme un rite initiatique, un processus de formation vital et une aspiration.

1.1.1. Le rite initiatique de la formation initiale :

La formation initiale peut être définie comme un « rite initiatique » : pour devenir professeur de français, par exemple, il est nécessaire de : « Atteindre le statut de professeur, être reconnu dans le milieu des enseignants, franchir - comme on dit- la barrière ». En d'autres mots, cela signifie, toujours selon D. Coste, que : « la capacité à pénétrer dans le groupe auquel on prétend appartenir doit être reconnue et sanctionnée [...] N'entre pas qui veut : le mérite n'apparaît qu'à travers une initiation rituelle⁶ ».

Dans cette perspective, la formation initiale n'est pas tant une préparation à une activité professionnelle que le préalable à une entrée dans une société fermée.

Ce caractère initiatique, plus ou moins prononcé selon les cadres, les niveaux d'enseignement et les pays, se manifeste principalement par des examens, des entretiens, des concours de

⁴ Daniel Coste, « Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français », in *Le Français dans le monde*, 1975, p.13.

⁵ *ibid.*

⁶ Daniel Coste, « Vers une redéfinition... », *Op.cit.*, p.13.

recrutement et des soutenances variées, qui permettent de se voir attribuer les attributions magistrales.

En résumé, la formation initiale est généralement associée à l'idée de « lieu de transformation, d'une transition (où) l'enseignant devient professeur ».

Ce programme qui permet à l'enseignant de devenir maître une fois pour toutes est un changement de statut irréversible et complet. Par conséquent, la formation initiale joue un rôle de préserver la conformité, bien plus que le certificat d'aptitude ou de réussite. Selon l'initiateur D. Coste⁷, « (...) c'est celui qui respecte une norme et qui s'y conforme (...) ». (ET) Cette norme se traduit par une communication commune, une communauté de langage entre les initiés.

1.1.2. La formation initiale comme conception obligatoire

La formation initiale a pour objectif principal de réaliser ce que D. Coste⁸ appelle "un processus de façonnage essentiel". Ce « façonnage » vise à permettre à la personne bénéficiaire d'acquérir des compétences qui lui permettent d'agir en tant qu'enseignant devant des apprenants. Ce genre de formation est caractérisé par trois éléments :

- « ce qu'on appelle communément savoirs : les connaissances (scientifiques et/ou académiques) jugées fondamentales et devant être acquises.
- « les savoir-faire : que le pédagogue doit maîtriser mais on prétend qu'ils peuvent, [...] résulter d'une expérience «sur le tas », d'un peu de débrouillardise ou d'imagination (...).
- « les savoir-être : que l'on présente plutôt comme "inné" que comme acquis ».

Certains spéculent que l'on est "apte" ou non à enseigner, qu'on "prouve" ou non de réussite dans le contact avec les apprenants. Les arguments avancés par les enseignants sur ce dernier aspect démontrent à quel point les recherches sur tous les aspects des relations entre l'enseignant et l'étudiant sont loin d'avoir épuisé cette question qui demeure toujours pertinente.

Nous soutenons que cela concerne principalement l'interaction entre l'enseignant et l'élève, qui relève de la psychopédagogie. Nous plaçons pour une rupture avec le tâtonnement qui caractérise cette partie de la formation des futurs enseignants, plus qu'une simple réflexion ponctuelle sur cette question tant aussi fondamentale.

Nous estimons qu'il est essentiel de prendre en considération le savoir-être (la personnalité, les attitudes et les comportements des futurs enseignants) de manière aussi importante que le

⁷ Ibid., 14.

⁸ Id.

savoir-faire. Selon nous, le savoir-être joue un rôle essentiel dans la réussite d'une bonne interaction et d'une bonne communication en classe de français langue étrangère, et il ne mérite pas d'être négligé lorsque nous le traitons avec une grande légèreté, comme nous avons tendance à le faire trop souvent.

1.1.3. L'initiation initiale comme source d'inspiration

Selon D. Coste, la formation initiale comprend : « Celle qui précède et accompagne l'entrée partielle dans la vie professionnelle, ne fait qu'amorcer le mouvement, lui donner la impulsion initiale qui lui permettra d'être entretenue ou accélérée, s'il le faut à tel ou tel moment de la carrière ⁹. »

Ce même écrivain ajoute à cette dimension de la formation initiale une liste d'objectifs -qu'il souhaite ne pas classer et non exhaustive- afin de mieux la décrire. Il a notamment pour objectifs:

- Offrir au futur professeur une base adéquate et essentielle pour "survivre" de manière efficace dans une classe et prendre conscience de ses propres besoins de formation supplémentaire ;
- Pour établir des fondations durables, sur lesquelles pourront être érigées ensuite des connaissances plus temporaires ;
- Favoriser toute demande de développement personnel ou d'autoformation ; rendre l'accès individuel aux sources d'information et aux outils de formation libre.
- Assister le futur enseignant dans sa préparation à la relation et à l'animation pédagogique, tout en lui permettant de mieux appréhender ses propres comportements au sein d'un groupe.

Il s'agit d'une perspective que partagent G. de Landsheer¹⁰ et R. Ferry¹¹. Ces deux écrivains exagèrent assez les responsabilités qui peuvent être confiées à un institut de formation des enseignants afin qu'elles puissent être réalisées dans certains pays comme la Libye. Ils identifient au total cinq fonctions qu'ils considèrent comme essentielles :

- Offrir aux enseignants la capacité d'enseigner et d'éduquer tout en leur permettant de s'interroger.
- Contribuer à la préparation et à la mise en œuvre des réformes éducatives.

⁹ Daniel Coste, « Vers une redéfinition... », Op.cit., p.15.

¹⁰ Gilbert Landsheer, La Formation des enseignants de demain, Paris, Casterman, 1976.

¹¹ Gilles Ferry, Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique. Les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris, Dunod, 1983.

- Présenter aux enseignants les informations concernant leurs domaines d'activité : échanges politiques et sociaux, découvertes scientifiques, etc.
- Contribuer à la création des outils et des projets pédagogiques et à leur mise en œuvre en classe.
- Inciter les inspecteurs et les directeurs d'écoles à encourager l'innovation.

Ces cinq fonctions restent incomplètes car elles ne comprennent pas tout ce qui relève des plans: motivationnels, perceptifs, cognitifs, affectifs et comportementaux. M. Postic¹² met en évidence des éléments essentiels dans la définition d'une formation initiale. Une formation initiale à laquelle il attribue notamment les objectifs suivants :

- d'augmenter la prise de conscience de soi et des autres ;
- d'améliorer la capacité des apprenants-enseignants à interagir avec autrui en faisant preuve d'« objectivité », d'« empathie » et de « concertation ».
- de pouvoir expliquer au stagiaire les comportements qui entravent la communication afin qu'il les abandonne aux personnes qui la favorisent.
- de faire prendre conscience aux futurs enseignants des conséquences de l'interaction entre le professeur et l'élève, de tout ce qui y est associé et de tout ce qui en découle.

En résumé, la formation initiale doit tout d'abord garantir – pour les enseignants de langue – une maîtrise solide de la langue que l'on souhaite enseigner, celle qui procure une facilité et une sécurité comparables à celles d'un autochtone en compréhension et en expression orales et écrites. Il est essentiel de bénéficier d'une formation linguistique solide (et pas seulement langagière) : linguistique générale, linguistique contrastive, linguistique appliquée, linguistique de la langue qu'on enseignera ainsi que de la langue maternelle des apprenants (ici l'arabe pour la Libye). Cela permettra d'être bien informé des caractéristiques communes aux deux langues, sur lesquelles on pourra s'appuyer, ainsi que des divergences dont il faudra observer. Il est essentiel d'avoir une solide compréhension de la psychologie des apprenants, depuis le plus jeune enfant jusqu'à l'adulte, ainsi que de la psychologie de l'apprentissage.

Ces premiers éléments de formation de base ne sont que des prérequis, qui nécessitent également une solide formation didactique, théorique et pratique couvrant tous les aspects du travail éducatif : programmes et cours, méthodes et matériels pédagogiques, types d'activités individuelles et de groupe, techniques d'évaluation, pédagogie, échanges et coopération internationaux, etc. Il est généralement admis qu'une formation peut aussi être déclinée en

¹² Marcel Postic, *Observation et formation des enseignants*. Paris, PUF, 1981, p.228.

termes de contenus et de méthodologie. La formation initiale ne fait pas exception à cette règle. Quelles sont les caractéristiques des contenus et de la méthodologie à adopter lors d'une formation initiale?

1.2. Contenu et méthodes de la formation initiale :

Il est important de spécifier d'une manière générale les contenus et la méthodologie liés à la formation initiale, comme le font certains experts qui l'envisagent ainsi.

1.2.1. Contenus de la formation initiale :

Quatre éléments sont retenus par les experts en didactique des langues comme essentiels dans toute formation initiale des enseignants de langues. Ces éléments, comme le souligne D. Girard, comprennent :

1. « un entraînement langagier visant à assurer une compétence satisfaisante dans la pratique orale et écrite de la langue étrangère que l'on se propose d'enseigner ;
2. des connaissances théoriques sur la didactique des langues et les disciplines qui la soutendent, à commencer par la linguistique ;
3. une information solide sur les conditions de l'enseignement aux différents niveaux où on sera appelé à exercer ;
4. une formation pédagogique pratique, au contact des apprenants, sans laquelle les autres éléments de la formation ne sauraient porter leurs fruits¹³ ».

Il est possible de reprendre ces différents éléments successivement afin de mieux comprendre leurs contours respectifs.

1.2.1.1. La compétence langagière indispensable :

La compétence langagière a longtemps été évaluée en se basant sur quatre compétences fondamentales : ce que certains qualifient de compétences de la langue orale et de la langue écrite, de la compréhension et de la production. Cette conception des choses a été remplacée par celle qui vise à faire du futur professeur un bon « communicateur » dans la langue qu'il va enseigner, ce qui n'est pas toujours facile. Cela nécessite que l'enseignant acquière des compétences en manipulation de la langue parlée, tant en tant que locuteur que comme auditeur. Il doit aussi pouvoir s'ajuster aux différentes situations de communication liées au milieu social

¹³ Denis Girard, Enseigner les langues : méthodes et pratiques, Paris, Bordas, 1995, p.136.

des interlocuteurs, aux rôles qu'ils jouent les uns par rapport aux autres, aux registres utilisés en relation avec les sujets abordés.

Il est évident que cela s'applique aux nombreux échanges entre le professeur et l'apprenant, mais aussi pour mieux tirer parti des outils incomparables que sont les auxiliaires sonores et audiovisuels, qui ont acquis une place importante dans l'enseignement des langues étrangères. Le deuxième aspect de la communication à considérer est celui qui est représenté par le langage écrit. Ici aussi, le futur enseignant de langue étrangère doit également acquérir une grande compétence de communication à l'écrit, en tout cas dans les différents écrits.

1.2.1.2. Connaissances théoriques requises

Les programmes de formation d'il y a quelques années témoignent à quel point les connaissances théoriques vitales à l'enseignant de langue ont connu une évolution majeure. Les connaissances théoriques s'enrichissent quotidiennement, à mesure que la recherche didactique et la linguistique appliquée progressent. Une étude qui nous offre une meilleure compréhension des subtilités du langage et des mécanismes neurophysiologiques et mentaux de son acquisition spontanée ou de son apprentissage méthodique.

La croissance continue des connaissances théoriques met la formation initiale dans une situation telle que ses contenus sont rapidement épuisés, au moins en partie.

Ce constat est vrai dans les domaines auxquels cette connaissance s'appuie, à savoir : la linguistique, la psychologie et la sociologie, ainsi que leurs disciplines fondamentales, la psycholinguistique, la sociolinguistique et la linguistique cognitive. Plus la formation initiale s'éloigne du passé, plus la mise à jour des connaissances est indispensable, étant donné la productivité et le dynamisme de la recherche dans ces divers domaines. La raison de cette mise à jour est expliquée par D. Girard¹⁴ : « [...] pour permettre au professeur de langue de comprendre ou imaginer de nouvelles pratiques pédagogiques ».

En plus des connaissances théoriques, il est nécessaire d'ajouter des éléments culturels et interculturels, dans lesquels la langue est un moyen d'excellence: connaissance du ou des pays, mode de vie, traditions, littérature, histoire. Échange et complexité dans la relation entre la culture d'une langue étrangère et la culture de la langue maternelle, ainsi que l'échange et la complexité dans la relation entre la culture d'une langue étrangère et la culture de la langue

¹⁴ Denis Girard, Enseigner les langues : méthodes et pratiques, op.cit., p.137.

maternelle. Cependant, il est important de ne pas ignorer tout ce qui concerne les conditions de l'enseignement.

1.2.1.3. Des informations solides sur les conditions d'enseignement :

Cet aspect englobe à la fois le cadre institutionnel, c'est-à-dire le type d'établissement scolaire, le cycle d'étude, ainsi que les acteurs de l'action éducative tels que les autres enseignants et les administrateurs. Cependant, afin d'être complet, il est important d'inclure le genre d'apprenants auxquels cette action éducative s'adresse. Et à une grande échelle, on pourrait aussi tenir compte de : les horaires, les effectifs de classes, les instructions administratives et pédagogiques reçues.

Il n'est pas nécessaire de souligner que le secteur de l'information est l'un des plus dynamiques. Parce que l'information se détériore rapidement et les méthodes pédagogiques deviennent obsolètes. En revanche, les évolutions administratives peuvent entraîner une transformation radicale du rôle de l'enseignant. Un rôle dont nous aurons l'opportunité de parler au moment opportun.

Il est évident que les informations fournies lors de la formation initiale doivent être rectifiées et actualisées lors de sessions de formation continue. Cependant, il est important de souligner que cette même formation initiale doit être une opportunité pour le futur enseignant d'acquérir son métier en étant confronté à des situations de classe réelles.

1.2.1.4. La formation initiale : opportunité d'acquérir des compétences pour exercer le métier.

Il est essentiel que le futur enseignant soit confronté à des situations de classe réelles, afin d'acquérir des compétences pour exercer son métier avec de véritables apprenants et dans des classes réelles. Avec certitude, l'environnement spécifique du stage pédagogique ne représente qu'une ombre de la relation entre l'enseignant et les apprenants tels que la connaît quotidiennement le professeur titulaire de la classe qui le reçoit. Fondamentalement, ce qui compte, c'est que l'étudiant puisse mettre en pratique les principes pédagogiques qu'il a appris pendant sa formation. L'objectif n'est-il pas de mesurer personnellement les bénéfices et les limites possibles pour en tirer les meilleures leçons?

Il est capital de consolider et d'améliorer cet aspect concret de la formation initiale en mettant en place de nombreuses actions de formation continue. Cependant quelle est le sens de la formation continue?

2. La formation continue

Fréquemment, les professeurs de langues étrangères en exercice, comme nos enseignants libyens, considèrent que leur expérience pédagogique et linguistique est inadéquate, même s'ils affirment avoir suivi une formation universitaire et un stage probatoire approfondis. En outre, ils démontrent tous le besoin de participer à des stages de perfectionnement qui leur permettent d'améliorer ou de compléter leurs compétences professionnelles, d'acquérir de nouvelles techniques ou méthodes pédagogiques et d'enrichir leurs connaissances interculturelles et socioculturelles. Différentes raisons expliquent ces lacunes.

Parmi les motifs souvent mentionnés se trouve : le grand écart entre les études universitaires et la vie scolaire. Puisque nombreux enseignants débutants sont confrontés au "choc de pratique". De plus, la formation universitaire se restreint souvent à la littérature et à la grammaire théorique classique, avec peut-être un nombre limité de cours de traduction et de spécialisation dans un domaine particulier tel que la didactique des langues étrangères.

De plus, la formation universitaire se restreint souvent à la littérature et à la grammaire théorique classique, avec peut-être un nombre limité de cours de traduction et de spécialisation dans un domaine particulier tel que la didactique des langues étrangères. En Libye, par exemple, la majorité des départements universitaires de français semblent hésiter à intégrer la didactique et la méthodologie de l'enseignement des langues dans leurs programmes.

Ici, nous allons nous appesantir sur les termes de J-P-Cup¹⁵ : « la formation initiale [...] est de plus en plus souvent complétée par un système de formation continue (voire permanente) censée accompagner l'individu tout au long de sa vie professionnelle ». D'après D. Girard¹⁶, la formation continue est définie comme suite : « doit permettre périodiquement [à l'enseignant] de conforter sa propre pratique professionnelle à celle de ses collègues, de s'informer sur telle ou telle innovation, de rafraîchir ses connaissances, de combler éventuellement les lacunes d'une formation initiale reçue dans un passé plus ou moins lointain ».

Dans la mesure où la formation initiale vise à préparer les futurs enseignants, la formation continue englobe toutes sortes d'activités d'apprentissage pour les enseignants en exercice. Elle est une composante du travail de l'enseignant et peut être mise en place de manière individuelle, privée ou collective, en utilisant différents moyens tels que l'étude individuelle, les publications

¹⁵ Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire du français langue étrangère et seconde, Paris, ASDIFLE/ Clé international, 2003, p.104.

¹⁶ Denis Girard, Enseigner les langues : méthodes et pratiques, Paris, Bordas, 1995, p.134.

scientifiques dans le domaine, les nouvelles technologies, les médias, les stages et les cours en ligne (groupes, MOOC¹⁷, FOAD¹⁸, EAD¹⁹, TICE²⁰, etc.), officiels ou non officiels, au niveau local, régional, national ou international (CECR²¹).

C. Edelhoff rédigé au sujet de la formation continue des enseignants que :

[elle doit amener] ces derniers à comprendre et à faire face à leurs craintes; leurs préjugés et les définitions de leur rôle, les contraires qu'ils perçoivent dans leur situation, leur comportement social et communicatif en groupe, et connaître les différents choix qui s'offrent à eux pour pouvoir les prendre en compte. [C'est pourquoi estime-t-il] qu'il est nécessaire que les enseignants participent à la recherche et aux propositions de solution aux problèmes et aux contraintes auxquels ils sont confrontés. Ils ne seront pas à même de mener leurs élèves à des processus d'apprentissage autonome si leur propre apprentissage n'est pas lui-même autonome.²²

3. L'intégration de la diversité culturelle dans la formation des futurs enseignants

De nos jours, l'approche culturelle occupe une place centrale dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, avec des dimensions et des méthodes variées. La dernière décennie a vu l'introduction de nouveaux principes dans l'enseignement du français langue étrangère, qui repose notamment sur des stratégies innovantes adaptées par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ce cadre met en évidence une approche pédagogique fondée sur les tâches, permettant ainsi à l'apprenant de devenir un "acteur social" dans la réalité et de s'intégrer dans la vie de la langue cible sans une aliénation culturelle. Toutefois, outre les savoir et les savoir-faire, l'apprenant est tenu de percevoir la culture d'arrivée et de la fortifier avec la sienne pour qu'il puisse acquérir une capacité culturelle lui permettra d'agir dans toutes les situations linguistiques et sociolinguistiques. Cependant, en plus des connaissances et des compétences, il est essentiel que l'apprenant ait une perception de la culture d'origine et la renforce avec la sienne afin d'acquérir une capacité culturelle qui lui permettra d'interagir dans toutes les situations linguistiques et sociolinguistiques. Donc, l'étudiant fit la rencontre de l'autre sans avoir à faire face à des problèmes linguistiques ou culturels. L'évolution que connaît aujourd'hui la place du professeur de français langue étrangère grâce à l'approche actionnelle est indéniablement similaire à celle de l'apprenant : Il ne s'agit plus uniquement de diffuser ses connaissances et d'en ressentir l'intérêt, ni d'élaborer

¹⁷ En anglais "Massives Open Online Courses".

¹⁸ Formation ouverte à distance.

¹⁹ Enseignement à distance.

²⁰ Technologie de l'information et de la communication pour l'éducation.

²¹ Le Cadre européen commun de référence pour les langues.

²² Christophe Edelhoff, L'apprentissage des langues aux fins de communication : le rôle, les besoins et les propositions des enseignants des langues, in Conseil de l'Europe. Symposium sur la formation initiale et continue des enseignants de langues vivantes : (Delphes (Grèce), 23-28 Mai 1983), Strasbourg, 1983, p.38.

des activités et des exercices et d'en évaluer la réalisation, mais plutôt de travailler en tant qu'entraîneur d'une équipe. Bien sûr, il est toujours possible pour lui de formuler une hypothèse, de donner un conseil, de décrire une situation ou encore d'expliquer une règle de grammaire, mais le but principal sera de réaliser la tâche.

Un certain nombre de chercheurs en didactique des langues sont préoccupés par l'interculturel et la formation des enseignants de langues, qui accordent une grande importance dans leurs réflexions à la dichotomie entre la formation des futurs enseignants et la compétence interculturelle. Parmi ceux-ci, on peut citer : M. De Carlo (1998), Ph. Blanchet (2014), D. Coste (2016), N. Carignan et al. (2016), M. Abdallah-Preteille (1995, 1999, 2017), et Ph. Blanchet et D. Coste (2010).

En Libye, les études sur l'interculturalité et son lien avec l'enseignement des langues étrangères, dont le français, sont peu nombreuses. Il est possible de mentionner A. Akilha (2010) qui soutient l'idée qu'il est nécessaire de développer un projet d'enseignement du français en Libye dans une perspective interculturelle. Par contre, ce spécialiste n'a pas beaucoup été intéressé par la question des liens entre l'approche interculturelle et la formation des futurs enseignants libyens de français. Malgré l'absence de mention de l'acquisition d'une compétence interculturelle chez les futurs enseignants libyens, ce travail apporte une contribution significative au développement didactique dans ce pays.

Toutefois, les établissements universitaires en Libye sont actuellement très en retard dans l'adoption de cette nouvelle approche internationale dans le domaine de l'enseignement des langues. Il est important de réfléchir sérieusement à l'intégration de modules structurés et cohérents dans nos programmes de formation, composés de différents types de cours (cours magistraux, ateliers, séminaires, travaux dirigés, etc.) qui abordent la question de l'interculturalité et son lien avec l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Ainsi, et dans cette perspective, nous nous bornons dans cet article à signaler cette lacune sans entrer dans les détails, estimant qu'elle mérite d'être confirmée par une étude plus approfondie et plus systématique.

4. L'avenue des avancées technologiques dans la formation des professeurs de français langue étrangère.

Selon les principes de l'approche actionnelle, la langue est considérée comme un outil incontestable d'échange et l'intégration des nouvelles technologies, notamment le web 2.0 et

3.0, est indispensable pour assurer ce qu'on appelle une approche interactionnelle, telle que définie par C. Olivier (2009 : 264) :

[une approche] qui se fonde sur le fait que toute action est déterminée en grande partie par les interactions sociales au sein desquelles elle prend place et prévoit de proposer aux apprenants des tâches ancrées dans la vie réelle... [Tout en considérant] (...) le web 2.0 [comme] un espace privilégié pour mettre en œuvre cette approche, (...) en évoquant ce qu'elle peut changer dans la situation pédagogique (...)²³.

Les TICE sont l'une des nouvelles technologies à intégrer dans l'enseignement/apprentissage des langues en général, et en distinctif dans celui du français langue étrangère. Dans les paragraphes qui suivent, nous nous limitons à rappeler les principaux aspects de cette nouvelle technologie et son intégration dans la formation des futurs formateurs de français langue étrangère en Libye ainsi que dans nos méthodes pédagogiques. On peut trouver sur Wikipédia que les TICE sont définis comme :

techniques de l'information et de la communication pour l'enseignement, [elles] recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement [et elles] regroupent un ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage²⁴.

L'objectif de l'utilisation des TICE est de favoriser le développement des compétences en communication en entraînant les étudiants à la lecture, à l'écoute, à la recherche d'informations, à l'apprentissage de la culture d'un autre pays, à la communication expressive et à l'autonomie dans leur travail. D'un autre côté, si les TICE sont nécessaires pour les institutions et adaptés à l'évolution technologique, l'intégration du numérique dans nos pratiques pédagogiques libyennes, en particulier dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, sera un défi crucial pour l'accompagnement de nos futurs enseignants. Les TICE ne remplacent en aucun cas l'expertise et l'accompagnement de l'apprenant. Les TICE offrent également à l'enseignant la possibilité de proposer une diversité et une différenciation de supports pour ses séances pédagogiques.

Cependant, les revenus des TICE se renforcent lorsque cet outil est inclus dans le projet pédagogique de formation des formateurs du FLE en Libye, offrant ainsi à chaque futur enseignant/apprenant la possibilité de développer ses compétences requises et de suivre une formation personnalisée.

²³ 3 Christian Olivier, « Mettre en œuvre une approche interculturelle sur le web 2.0 », in : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Paris, Maison des langues, p.264.

²⁴ Voir référence.

Conclusion

Ce travail vise à fournir des éclaircissements théoriques sur plusieurs concepts mal utilisés lors de la formation des futurs enseignants des langues étrangères dans nos établissements en Libye. Une exploitation inappropriée pourrait retarder ou compliquer la réintroduction efficace de l'enseignement/apprentissage d'une langue telle que le français dans le système éducatif libyen. Quelques nouvelles approches didactiques basées sur le CECR, telles que l'approche actionnelle et l'intégration des nouvelles technologies telles que les TICE, sont brièvement examinées. Les concepts tels que la formation initiale des futurs enseignants des langues et l'absence quasi totale de formation continue dans nos programmes universitaires soulèvent des hésitations et des lacunes.

En ce qui concerne les objectifs, les principes stratégiques et les méthodes de formation des professeurs de français, ainsi que leur profil de sortie et les éléments de leur programme de formation, nous identifions des lacunes que nous qualifions. Cependant, nous souhaitons simplement que cet article offre aux chercheurs des idées théoriques sur la nécessité de favoriser la formation des futurs enseignants de français langue étrangère en Libye en vue et en vue d'une éventuelle réintroduction de l'enseignement du français dans les écoles secondaires dans ce pays qui est plongé depuis plus d'une trentaine d'années dans une perturbation de son système éducatif et qui souffre d'une politique linguistique inefficace et irresponsable en matière d'enseignement des langues étrangères en général et de français en particulier.

Références bibliographiques

CHRISTIAN OLIVIER, 2009, « Mettre en œuvre une approche interculturelle sur le web 2.0 », in : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Paris, Maison des langues.

CHRISTOPHE Edelhoff, 1983, « L'apprentissage des langues aux fins de communication : le rôle, les besoins et les propositions des enseignants des langues, in Conseil de l'Europe. Symposium sur la formation initiale et continue des enseignants de langues vivantes »: (*Delphes (Grèce), 23-28 Mai 1983*), Strasbourg

DANIEL Coste, 1975, « Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français », *Le français dans le Monde*, N° 113. p. 13-23 ...

DENIS Giard, 1995, « Enseigner les langues: méthodes et pratiques », Paris, Bordas, p.104.

FRANÇOIS Closset, 1961, « Formation et perfectionnement des professeurs de langue vivante », in *Le Français dans le Monde*, N° 4, Paris, Hachette – Larousse, p.3.



GILBERT Landsheer, 1976, « La Formation des enseignants de demain », Paris, Casterman, p.298

GILLES Ferry, 1983, « Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique. Les enseignants entre la théorie et la pratique », Paris, Dunod, p. 307-312

JEAN-Claude Beacco, MICHAEL Byram, MARISA Cavalli, DANIEL Coste, MIRJAM Eli Cueat, FRANCIS Goullier et JOHANNA Panthier lors du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques qui s'est tenu, à l'initiative de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, du 6 au 8 février 2007 à Strasbourg sur le thème : « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités* »

JEAN-PIERRE Cup, 2003, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE/Clé international, p. 303

MARCEL Postic, 1081, « *Observation et formation des enseignants* ». Paris, PUF.

VÉRONIQUE Castellotti, MADDALENA De Carlo, 1995, *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE International, p.173-190.