

Formation des Enseignants du Français
Langue étrangère au SOUDAN
Présentation critique

MEMOIRE

DE MAGISTER EN SCIENCES DU LANGAGE ET
DE LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE

OPTION :

DIDACTIQUE LINGUISTIQUE

Présenté par : Abdallah SALIH BACHIR

Jury :

M.	A. HADJ - SALAH	.....	Président
Mme.	L. DABENE	.....	Rapporteur
M.	C. BERNARD	.....	Examineur
M.	A. ALI BOUACHA	.....	Examineur

JUIN 1984



Inserit sous le N° 002.44
Date le
Cote

Formation des Enseignants du Français
Langue étrangère au SOUDAN
Présentation critique

MEMOIRE

DE MAGISTER EN SCIENCES DU LANGAGE ET
DE LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE

OPTION :
DIDACTIQUE LINGUISTIQUE

Présenté par : Abdallah SALIH BACHIR



Jury :

- M. A. HADJ - SALAH Président
- Mme. L. DABENE Rapporteur
- M. C. BERNARD Examineur
- M. A. ALI BOUACHA Examineur

JUIN 1984

1ère PARTIE

:--:--:--:--:--

L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS DANS LE CYCLE SECONDAIRE

SOUDANAIS.

20

CHAPITRE 1 : SITUATION LINGUISTIQUE AU SOUDAN

21

CHAPITRE 2 : LE FRANCAIS : DEUXIEME LANGUE ETRANGERE

27

2.1. Les années 1970 - 1976

30

2.2. Les années 1976 - 1982

31

CHAPITRE 3 : LE BUREAU PEDAGOGIQUE DE FRANCAIS

37

3.1. Structure et Fonctionnement

37

3.2. Evolution au cours de 12 années.

39

2ème PARTIE

:--:--:--:--:--

<u>LES ENSEIGNANTS.</u>	43
<u>CHAPITRE 1 : QUI SONT CES ENSEIGNANTS ?</u>	45
1.1. Nationalité et langue à enseigner	45
1.2. Connaissance de la langue maternelle des apprenants et de leur contexte socio - culturel.	45
<u>CHAPITRE 2 : LEUR FORMATION INITIALE</u>	50
2.1. Les Etudiants de la Faculté de Pédagogie de l'Université de Khartoum	50
2.2. Les étudiants des Facultés de Lettres	54
2.2.1. Faculté de Lettres de l'Université de Khartoum	54
2.2.2. Faculté de Lettres de l'Université Islamique d'Omdurman	56
2.2.3. Les ex-réfugiés soudanais dans des pays francophones	58
2.3. Analyse critique des contenus des programmes	58
2.3.1. Faculté de Pédagogie	58
2.3.2. Faculté des Lettres, Université de Khartoum	64
2.3.3. Faculté des Lettres, Université Islamique.	66

<u>CHAPITRE 3</u> : LEUR FORMATION CONTINUE	67
3.1. Les stages	67
3.1.1. Au Soudan	68
3.1.2. En France	69
3.2. Documentation et moyens personnels	71
<u>CHAPITRE 4</u> : REALITES DE LA FORMATION ACTUELLE	72
4.1. Hétérogénéité du corps enseignant	72
4.2. Insuffisance de nombre et diversité de niveau	72

3ème PARTIE

:--:--:--:--:--

VERS UNE FORMATION PLUS ADEQUATE DES ENSEIGNANTS DE FRANCAIS
LANGUE ETRANGERE AU SOUDAN.

75

A) FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE FRANCAIS LANGUE
ETRANGERE A LA FACULTE DE PEDAGOGIE DE L'UNIVERSITE
DE KHARTOUM

76

CHAPITRE 1 : TENIR COMPTE DE CERTAINS FACTEURS

78

1.1. L'enseignant lui-même

78

1.2. Le futur apprenant

78

1.3. La langue à enseigner

79

1.4. La réalité locale (du pays)

79

1.4.1. Au niveau national

79

1.4.2. Au niveau de la Faculté de Pédagogie

79

1.4.2.1. Accès au Département de Français

79

1.4.2.2. Equipement et matériel didactique

82

1.4.2.3. Les animateurs des activités pédagogiques

83

CHAPITRE 2 : LE ROLE DE L'ETUDE SCIENTIFIQUE DE LA
LANGUE MATERNELLE DANS LA MISE AU POINT
DE METHODE D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE
SECONDE

85

2.1. Influence de la langue 1 en tant que
système différent des autres

89

2.1.1.	Les interférences linguistiques peuvent-elles exister entre les différen- tes réalisations d'une même langue ?	89
2.1.2.	Interférences entre l'arabe " cultivé " et le français	93
2.1.2.1.	Interférences phonologiques	93
2.1.2.1.1.	Système consonantique	93
2.1.2.1.2.	Système vocalique	94
2.1.2.2.	Interférences morphologiques	95
2.1.2.3.	Interférences syntaxiques	96
2.2,	Influence du processus de l'apprentissage scolaire du système arabe : à deux ni- veaux	100
2.2.1.	La notion " langue "	100
2.2.2.	Les notions pédagogiques adoptées en enseignant la langue arabe	103
<u>CHAPITRE 3 : POUR UNE ETUDE CONTRASTIVE ARABE - FRANCAIS</u>		108
3.1.	Quelques exemples de l'analyse linguis- tique menée par l'école linguistique "néo - Khalilienne"	110
3.1.1.	Analyse du texte en lafda (lexies)	110
3.1.2.	Analyse du lafda en kalim	119
3.1.3.	Analyse des kalim en huruf	120
3.1.4.	Analyse au niveau des structures syntaxiques (trakib)	124

<u>CHAPITRE 4</u> :	LE PROGRAMME : CONTENU ET PROGRESSION	129
4.1.	Le Contenu	129
4.1.1.	Une compétence linguistique et une compétence de communication à deux niveaux	135
4.1.1.1.	La langue à enseigner	135
4.1.1.2.	La langue maternelle des apprenants	140
4.1.2.	Aptitude à enseigner une langue étran- gère	141
4.1.2.1.	Initiation à la linguistique moderne	141
4.1.2.2.	Initiation à la didactique des langues étrangères	145
4.1.2.2.1.	Centration sur l'apprenant : une appro- che fonctionnelle basée sur les besoins et les intérêts des apprenants	148
4.1.2.2.2.	Une approche communicative et cogni- tive	149
4.1.2.2.3.	Recours de plus en plus à la langue ma- ternelle des apprenants	153
4.1.2.2.4.	Disparition des méthodes " universelles "	154
4.1.2.3.	Initiation aux méthodes de spécialité en appuyant sur la méthode utilisée dans le cycle secondaire Soudanais	155
4.1.3.	Une compétence en " culture générale "	157

4.2.	La progression	161
4.2.1.	Contenu et progression en concurrence	161
4.2.2.	Vers une homogénéité du corps enseignant	170
B) <u>CHAPITRE 5</u> :	LA FORMATION CONTINUE	173
5.1.	Pour une nouvelle organisation de la formation continue	176
5.2.	Les stages	178
5.3.	Documentation et moyens personnels	181
CONCLUSION		184

Si, parmi tous les facteurs qui interviennent dans le processus pédagogique, j'ai choisi de traiter la question des enseignants de français, au Soudan, et de leur formation, c'est pour les trois raisons fondamentales suivantes :

- 1.- On considère que la formation de l'enseignant est une base fondamentale dans l'enseignement des langues vivantes et que les autres facteurs suivent.
" On juge que l'avenir de l'enseignement des langues passe par la formation de l'enseignant, et que le reste suivra. "(1)
- 2.- Contraintes et exigences nationales et professionnelles.
- 3.- Motivation personnelle.

1. Dans les recherches didactiques les plus récentes, aussi bien que dans les recherches pédagogiques et méthodologiques, la question de la formation des enseignants occupe une place très importante et presque toutes les démarches soumise par les didacticiens (modernes ou traditionnels) font ressortir l'importance du rôle du professeur

(1) R. GALLISSON : D'Hier à Aujourd'hui la didactique des Langues étrangères.CLE International, Paris, 1980 P.83

pour l'enseignement de cette méthode et son succès futur. On peut même dire que " *les résultats de la recherche sur les méthodes d'enseignement, dans toutes les disciplines, ont également montré que la méthode était moins importante que la compétence du professeur* " (1).

Par conséquent, les méthodologues d'aujourd'hui consacrent, en général, une partie importante de leurs activités à la formation des enseignants qui doivent utiliser leurs méthodes. C'est ce qu'ont fait des organismes comme le C.R.E.D.I.F. et le B.E.L.C. pour les enseignants de français et le British Council pour les enseignants de l'anglais.

D'autre part, dans tous les pays, on a multiplié aussi bien les stages et les journées pédagogiques pour les enseignants de langues que la tenue de nombreux conférences et congrès, surtout au cours de ces dernières années, qui ont pour but une meilleure formation des enseignants. Il me semble important de reprendre certaines affirmations du Professeur Hans JALLING prononcées au cours du 9ème Congrès

(1) CILT : Reports and Papers, N°2 (Londres, Center for Information on Languages Teaching, 1969. Cité par : D.A. WILKINS et D. GIRARD : Les Langues Vivantes Larousse 1974, P.188

de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes qui s'est tenu à Upsala, en Suède, en 1965 " *Quelle que soit l'approche utilisée, le professeur est le facteur décisif, que ce soit directement dans la classe, ou indirectement dans la préparation des matériaux pédagogiques* " (1).

A l'heure actuelle, l'apprenant est considéré comme : " *le moteur de son propre apprentissage* ". Beaucoup d'hypothèses et de méthodes sont basées sur ses besoins, ses intérêts, sa faculté d'attention et d'assimilation. C'est l'une des raisons qui font que les méthodes sont plus travaillées et qu'elles font preuve d'une meilleure évaluation et adaptation. Mais " *la méthode la mieux élaborée, les meilleurs principes pédagogiques ont, nous le savons bien, peu d'efficacité s'ils sont appliqués par un professeur médiocre. Quoi que l'on puisse faire et quelles que soient les sommes que l'on investisse dans la recherche, on se heurtera toujours à cette évidence : point de bonne pédagogie sans une solide formation pédagogique* " (2).

(1) H. JALLING : Modern Languages Teaching. Papers from the 9th P.I.P.L.V. Congress (Londres, Oxford University Press, 1968) Cité par D. GIRARD (1974, P.189)

(2) D. GIRARD : " Les Langues Vivantes " - Larousse 1974, P 129.

En effet, l'enseignant a la responsabilité de choisir entre telle ou telle méthode, tel ou tel matériel pédagogique, et c'est de l'usage qu'il en fait que des conclusions pourront être tirées quant à leur plus ou moins grande efficacité.

On constate, avant tout, que de la formation des enseignants de langues vivantes dépend l'avenir de cette discipline. Le bon enseignant qui a reçu une excellente formation est capable de triompher de tous les obstacles : méthode inadéquate, matériel pédagogique insuffisant, etc ...

Tout le monde est d'accord pour penser que l'enseignant est un facteur essentiel de succès ou d'échec d'une pédagogie et cela, les didacticiens l'affirment implicitement ou explicitement lorsqu'ils parlent de l'enseignant, de son rôle ou en parlant des buts visés par l'apprentissage.

" L'observation des causes d'échec laisse supposer que, que quel que soit l'objet de l'apprentissage, seule une communication réussie entre enseignant et enseignés peut permettre la transmission des connaissances

et autoriser les apprentissages prévus aux programmes " (1).

Tenant compte de cette réalité, nous pensons à mieux armer l'enseignant pendant ses années de formation initiale en mettant l'accent sur la formation linguistique, psychologique et pédagogique. Mais, il n'est plus possible de penser que tout est appris une fois pour toutes à l'Université, à une époque où les sciences et les techniques évoluent d'une façon très rapide. L'enseignant doit faire un effort incessant de remise à jour de ses connaissances et s'adapter aux nouvelles tendances et orientations en didactique des langues vivantes.

2. La deuxième raison de ce choix est basée sur le fait suivant : malgré la " longue " histoire⁽²⁾ des Soudanais dans le domaine de la formation des enseignants de différentes disciplines, le domaine de la formation des enseignants de français reste encore loin d'une situation satisfaisante pour les raisons suivantes :

(1) E. BAUTIER, CASTAING et J. HEBRARD : " Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde ? Une réponse psycholinguistique " dans Lignes de Force du Renouveau Actuel en D.L.E. C L E Intern. Paris 1980, P 59 - 60

(2) Se date de 1902

2.1. C'est un domaine plus récent : la Faculté de Pédagogie de l'Université de Khartoum chargée de la formation des enseignants n'a été créée qu'en 1961 et n'a commencé à former des enseignants de français qu'en 1966 seulement.

2.2. La présence d'un environnement arabophone dominé par une langue anglaise, comme première langue étrangère. Cet environnement contribue à freiner l'essor de l'enseignement du français, d'autant plus que l'enseignant n'utilise que très peu cette langue en dehors de la classe, de plus, il ne s'exprime qu'avec un langage et des structures très limitées, ceux qui se trouvent dans le manuel de ses élèves.

2.3. Inadéquation du programme accordé pour la formation des enseignants de français.

Pour ces raisons, et bien d'autres, la formation des enseignants de français est un domaine moins étudié, moins analysé, et moins programmé. Par conséquent, on se trouve avec les difficultés suivantes :

- on n'essaie pas de trouver des solutions radicales et satisfaisantes, et ensuite,
- les enseignants sont en nombre insuffisant et de niveaux divers.

3. La Troisième raison est dûe à une motivation personnelle. Etant un des membres du Bureau Pédagogique de Français au Ministère de l'Education Soudanais chargé de l'enseignement du Français dans le cycle secondaire, je m'occupais, pendant les quatre dernières années de la formation continue des enseignants de cette discipline. Au fil des années, je me trouve plus intéressé par ce sujet que par d'autres.

D'autre part, cet effort devrait être considéré comme une modeste contribution à une oeuvre collective qui n'est pas près de s'achever; la formation des enseignants de langues vivantes, en général, et la formation des enseignants de français, langue étrangère au Soudan, en particulier.

Outre l'introduction et la conclusion, notre thèse se compose de trois parties , à savoir :

1. L'enseignement du français dans le cycle secondaire Soudanais.
2. Les enseignants.
3. Vers une formation plus adéquate des enseignants de français langue étrangère au Soudan.

La première partie : " L'enseignement du français dans le cycle secondaire soudanais " se compose de trois chapitres :

- Un chapitre premier : qui est une présentation de la situation linguistique au Soudan : quelles langues et quels dialectes parle-t-on au Soudan ? et dans quelles régions précisément ?
- Un deuxième chapitre portant sur le statut du français langue étrangère dans le cycle secondaire Soudanais. Deux périodes se distinguent dans l'histoire de cette discipline :
 - * 1970 - 1976
 - * 1976 - 1982
 - * 1970 - 1976 : période de crises et de rebondissements, et de nombreuses attaques contre la rentabilité d'une telle discipline, par contre, la deuxième période :
 - * 1976 - 1982 : est caractérisée par de nombreux efforts de réforme, de renouvellement et d'adaptation des méthodes d'enseignement en fonction du contexte socio-culturel Soudanais et de nouvelles tendances et orientations méthodologiques. Malheureusement, ces efforts n'ont abouti à rien.
- Le troisième chapitre est consacré au Bureau Pédagogique de Français ; organisme chargé de l'enseignement du français et de la formation continue des enseignants de

cette matière. Il a pour but la prise de conscience de la structure et du fonctionnement de cet organisme, et de ses moyens et difficultés.

La deuxième partie " Les Enseignants " est une synthèse de la formation actuelle. Elle comporte quatre chapitres : qui sont ces enseignants ? leur formation initiale, leur formation continue, et la réalité de cette formation.

Ces chapitres ont pour but de montrer : comment se fait cette formation à l'heure actuelle ; quels sont les moyens dont on dispose ; et quelles sont les démarches adoptées.

Cette deuxième partie représente une entrée en matière pour la troisième partie intitulée : " Vers une formation plus adéquate des enseignants de français langue étrangère au Soudan ", titre qui montre bien que nous sommes conscients que le but n'est pas atteint.

Cette partie est divisée en deux sections A et B :

- La section A : est consacrée à la formation initiale des enseignants de français à la Faculté de Pédagogie de l'Université de Khartoum en vue de combler les lacunes dont on a déjà parlées, au chapitre précédent, en adaptant le contenu du programme de formation à une

didactique dite " communicative " qui suppose une maîtrise de la langue enseignée adaptée aux exigences d'une pédagogie nouvelle.

- La section B porte sur le perfectionnement, sa nécessité
- et ses objectifs. Le programme réalisé repose, d'une part, sur ce qui précède, et d'autre part, sur les réalités soudanaises : moyens disponibles, contraintes institutionnelles et socio-culturelles. Cette dernière nous amène à introduire tout un chapitre sur le rôle que peut et doit jouer la langue maternelle (l'arabe) dans l'acquisition des langues étrangères et par conséquent, dans la formation des enseignants de ces idiomes.

Voilà les grandes lignes de ce texte, nous espérons que vous en trouverez les détails et les précisions, au fur et à mesure de votre lecture.

1ère P A R T I E

:--:--:--:--:--:--:--:--:--:--

L' ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

DANS LE CYCLE SECONDAIRE SOUDANAIS

choses à leur sujet " (1). Ces langues sont :

- les langues Nilo - Hamatiques : Bari, Murle, Didinga, Poya, Topsa et Latuka (en province équatoriale) ;
- les langues Nilotiques et leurs dialectes : Dinka, Nuer, Shilluk et Anuak (en Bahr El Ghazal et Haut Nil) ;
- les langues soudanaises : Azande, Mundi et Kreish (au Sud - Ouest du pays).

Donc, différentes langues sont parlées au Sud du Soudan. On a estimé, en 1956, qu'il existait 12 langues dont chacune est parlée par 30.000 habitants ou plus.

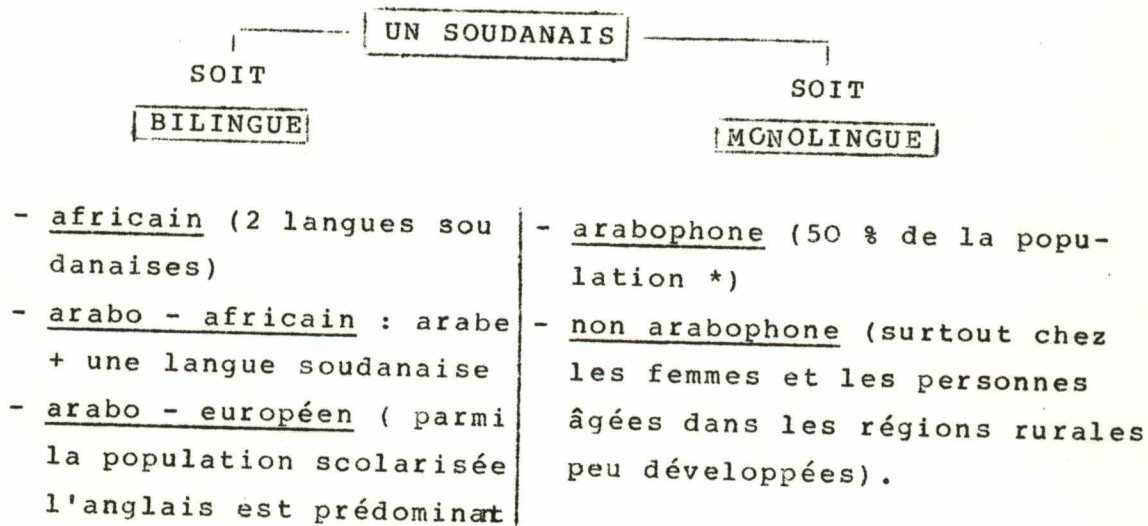
Si l'Anglais est la langue privilégiée parmi la population scolarisée, c'est l'arabe qui assure la communication sociale entre les différentes tribus. Cette langue est caractérisée d'une part par la présence de tournures et de mots locaux, et d'autre part par un accent tout à fait différent de celui que l'on entend dans le Nord du pays ; c'est l'arabe du Sud ou " pidgin arabic ".

(1) " Though some of the languages spoken are related to each other, others are isolated and little is known about them. "

Mohame OMER BESHIR (1970, P6).

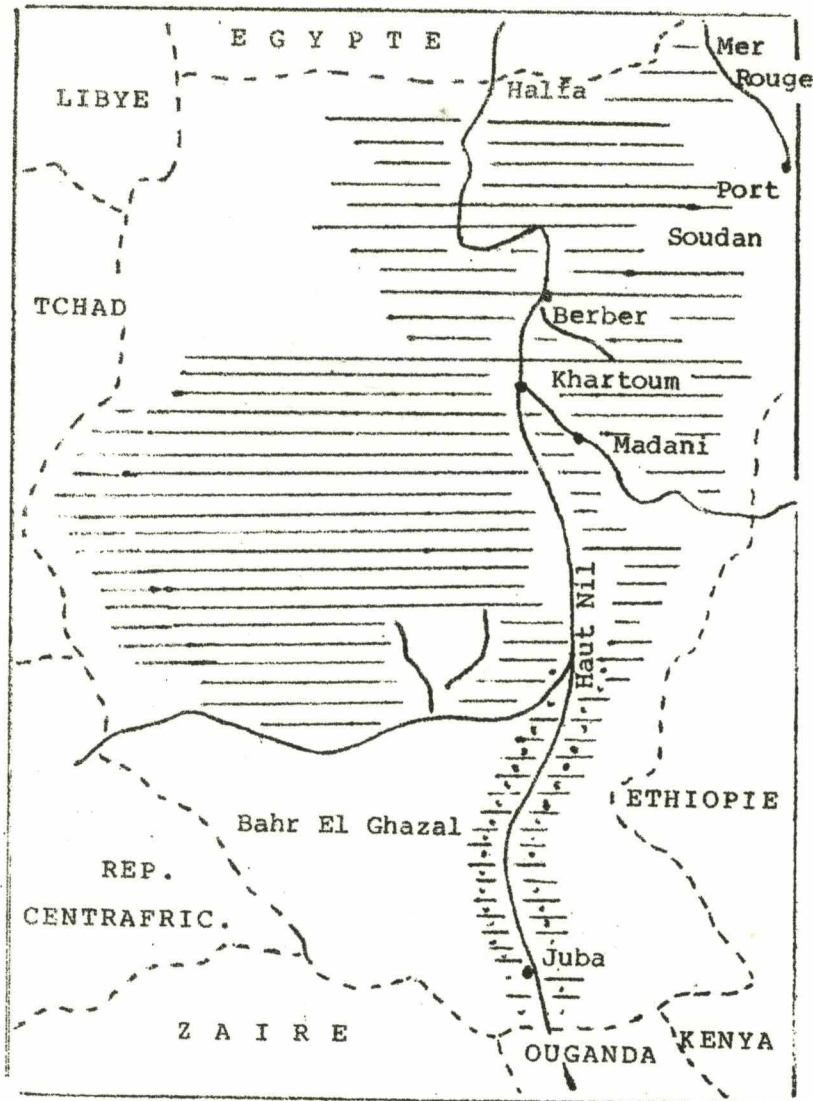
A l'Ouest du pays, la langue arabe est devenue chez la plupart des Soudanais ex - non-arabophones, la langue prédominante utilisée dans toutes les communications. Elle s'est imposée comme langue première avant de devenir l'unique, connue surtout des plus jeunes. En fait, ajoute Younis EL AMIN, des millions de Soudanais, enfants et adultes, n'ont jamais appris leur langue maternelle (nubienne, daju, etc ...), ils ne parlent que l'arabe, langue de l'Islam, de l'économie de la nation, etc ... selon l'idéologie du sujet parlant.

Alors, la situation linguistique du Soudanais peut correspondre à un des cas suivants :



* Recensement de 1956

CARTE N° 1



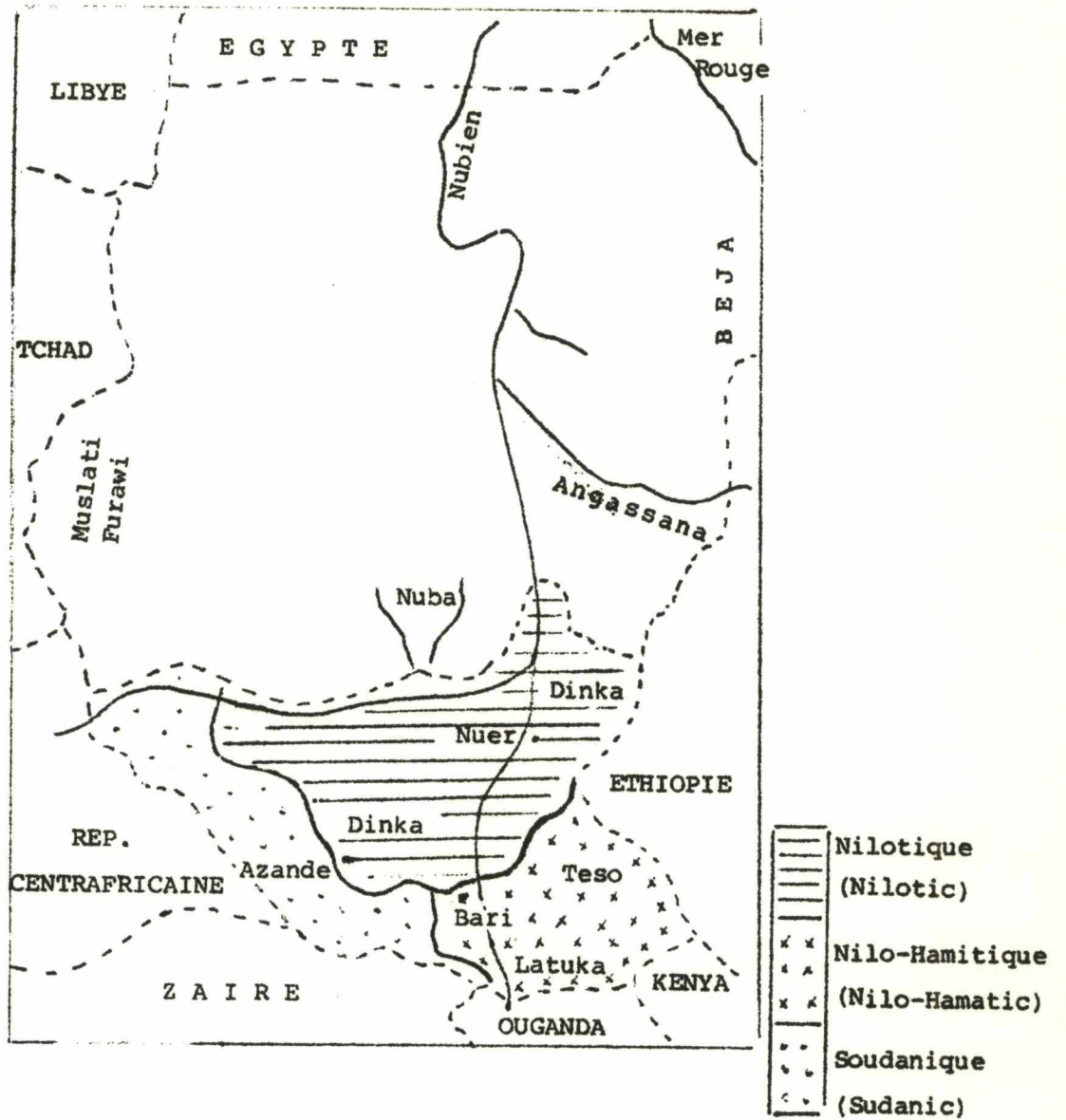
LE SOUDAN : UN PAYS MULTILINGUE

mais l'arabe est la langue la plus utilisée



Langue arabe et ses dialectes

Arabe du Sud



LANGUES " NON - ARABES " AU SOUDAN *

* D'après Mohamed Omer Beshir (The Southern Sudan, background to conflict) Khartoum University Press : 1970, P XIII - 5

et poursuivent cette étude durant le cycle secondaire, ce qui fait, au total, 6 ans d'anglais avant l'Université.

En 1970, le français fut introduit dans le cycle secondaire (3 ans) comme deuxième langue étrangère. Ce choix ne répond pas au hasard mais obéit à plusieurs raisons :

- Si nous prenons en considération, d'une part, l'aspect géographique (carte n°1, page 25), le Soudan est entouré de 8 pays dont 3 sont francophones : le Zaïre, la République Centrafricaine, et le Tchad dans lesquels le français est langue administrative et sert de moyen de communication entre les tribus dont les déplacements entre ces différents pays sont incessants, ce qui fait qu'on les rencontre dans ces différents états.

Parlant du Sud du Soudan, Mohamed OMER BESHIR affirme que " *the boundaries of the South are by no means ethnic boundaries. Some of the tribes in the Southern Sudan, such as the Azande, the Acholi, the Latuka, the Turkana and the Anuak spill over the borders into the neighbouring countries. The boundaries of the South are therefore not a chinese wall but lines drawn by a foreign power for political or*

administration convenience " (1). Cette réalité est vraie partout et applicable aux autres frontières soudanaises.

Le Soudan étant membre de l'O.U.A. qui est composée, en majorité de pays francophones a besoin du français pour communiquer avec ces états.

Il existe des relations économiques et culturelles entre le Soudan et les pays francophones, à un niveau international.

De plus, un des grands principes de l'Education au Soudan est : " to develop mass education, according to the needs and realities of the country " (2).

Les textes officiels du Ministère de l'Education Soudanais prévoient l'enseignement du français dans toutes les écoles secondaires à raison de 4 périodes par semaine (une période = 40 mn).

SYSTEME EDUCATIF SOUBANAIS

An.Scol.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Age	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
	— primaire —						— interm. —			— second. —			— Université —					

(1) Mohamed OMER BESHIR : Op cité P.2

(2) Rapport d'Activité : Bureau Pédagogique de Français 1977 - 1978
P 17.

De 1970 à 1976, le cycle secondaire comportait deux sections : l'une scientifique et l'autre littéraire, à partir de la 2ème année. Cette dichotomie (lettres - sciences) adoptée en 1970 puis abandonnée en 1976 a beaucoup affecté l'enseignement du français, à tel point que nous avons été amenés à distinguer deux périodes dans l'histoire de l'enseignement de cette discipline :

- * les années 1970 - 1976
- * les années 1976 - 1982.

2.1. LES ANNEES 1970 - 1976 :

A partir de la 2ème année, le cycle secondaire comporte deux sections : lettres et sciences.

Le français est considéré comme langue littéraire par opposition à l'anglais considéré comme scientifique, donc : il est obligatoire en 1ère année et en 2ème année Lettres seulement. Il est facultatif en 3ème année - Lettres et à l'examen du " Sudan School Certificate " (le baccalauréat Soudanais).

La note de français obtenue à cet examen n'intervient pas dans le calcul des points nécessaires à l'entrée dans les différentes facultés.

Il n'existe, dans cette discipline, que très peu de professeurs " Beaucoup d'écoles n'ont toujours pas de professeurs de français ou en ont, mais en nombre insuffisant " (1), la moyenne étant de 1 professeur pour 900 étudiants.

Les classes sont surchargées : 50/60 élèves par classe utilisant une méthode audio-orale " Le Français par le Dialogue ".

De nombreuses attaques eurent lieu concernant la nécessité d'une telle langue pour les jeunes Soudanais.

Plusieurs conférences et débats furent organisés qui avaient pour but la réorganisation de l'enseignement du français (orientation, programme et gestion). Parmi ces conférences, nous citerons celle de BAKHT AL RUDA, en septembre 1972, et les débats de l'année scolaire 1974 - 1975.

2.2. LES ANNEES 1976 - 1982 :

La dichotomie lettres - sciences est abandonnée en 1976.

(1) Rapport d'Activité - Bureau Pédagogique de Français 1977 - 1978 P7

Officiellement, le français est devenu obligatoire en 1ère et en 2ème Année, facultatif en 3ème année et au " Bac ". Cependant, beaucoup d'écoles ne font toujours pas de français.

La méthode " Le Français par le Dialogue " a été fortement critiquée et jugée inefficace. De nombreux efforts sont faits pour élaborer une nouvelle méthode adaptée au contexte socio-culturel Soudanais et selon les nouvelles tendances en didactique des langues étrangères.

En avril 1980, une importante table ronde s'était tenue sous la direction du Dr. Nureldin SATI (1) regroupant de nombreux pédagogues Soudanais et étrangers et portant sur l'amélioration des conditions de l'enseignement du français. Les propositions formulées furent les suivantes :

- 1.- " Concentration, à partir de 1981, des moyens dans quelques écoles, par province ; y améliorer les conditions de l'enseignement du français, avec une augmentation progressive du réseau " .

(1) Dr Nurelddin SATI , ancien chef du Département du Français à l'Université de Khartoum.

- 2.- " Introduire, de toute urgence, le français dans le boxing (1) de certaines facultés "
- 3.- " Rendre le français obligatoire, non seulement, en 1ère et 2ème Années de l'enseignement secondaire, mais aussi en 3ème Année ".
- 4.- " Augmentation des horaires : 6 périodes par semaine au lieu des 4 actuelles "
- 5.- " Dédoublément des classes quand le nombre des élèves l'exige et que les possibilités le permettent ".
- 6.- " Contacts plus étroits avec les enseignants ".
- 7.- " La méthode : Le Français par le Dialogue ne satisfait pas les besoins des élèves. Il faudrait la remplacer par la méthode Paris - Khartoum élaborée par le Bureau Pédagogique qui semble être mieux adaptée. La commission propose de l'appliquer dans les écoles à partir de 1982 - 1983 si son examen et son expérimentation s'avèrent favorables " (2).

(1) Boxing : ensemble des points permettant l'entrée aux différentes facultés.

(2) Recommandation de la Table Ronde sur l'Enseignement du Français dans les Ecoles Secondaires, Réunion du 8 avril 1980.

Aucune des propositions n'a été mise en pratique, seul le " Boxing " a trouvé une solution partielle. La note du français est valorisée uniquement dans certaines facultés.

En revanche, le problème est toujours le même : les élèves choisissent de moins en moins le français en 3ème année et au " Bac " " *le pourcentage d'élèves choisissant le français au Sudan School Certificate est de 0,5 %, c'est donc dire que 1 élève sur 200 choisit le français en 3ème Année* " (1).

Le statut de cette discipline demeure indéfini. Les professeurs sont en nombre insuffisant, surtout en 3ème Année.

Dans le tableau ci-après, nous représentons le pourcentage de candidats choisissant le français.

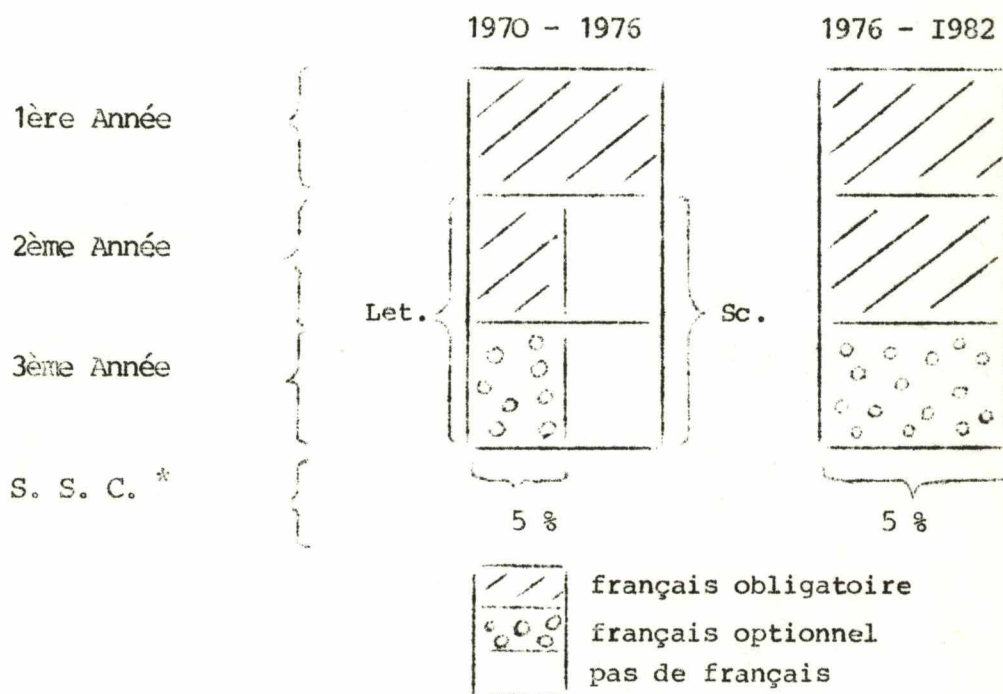
(1) Rapport d'Activité : Bureau Pédagogique de Français : 1977 - 1978 P7

Langue	Nbre de candid.	Nbre de reçus	% de succès	Note	% de cand. ayant obt. au moins 50	% de cand. ayant obt. au moins 75	% de cand. ayant obt. au moins 90	Coeff. de variat.
Arabe	58 916	47 155	80,03	50	80,03	8,3	0,3	23,0
Angl.	62 066	38 055	61,4	30	4,1	0,04	-	28,1
Franç.	263	196	74,5	45	58,9	0,8	0,8	25,8
Géog.	36 819	25 428	69,1	40	31,6	12,6	0,01	32,0

D'après le Bureau de l'Evaluation du Ministère de l'Education et de l'Orientation Soudanais concernant la session d'avril 1981 du " Sudan School Certificate " (1) :

- Note minimum exigée : 45
- Nombre de reçus : 196
- Pourcentage de réussite : 74,5 %

Sommairement, on pourrait représenter les deux périodes 1970 - 1976 et 1976 - 1982 par le tableau suivant :



(1) Le Pédagogue Franco-Soudanais : n°3, janvier 1982, P3

* Sudan School Certificate : " Bac " Soudanais.

CHAPITRE 3

:--:--:--:--:--:--

LE BUREAU PEDAGOGIQUE DE FRANCAIS

:--:--:--:--:--:--:--:--:--:--:--:--:--:--:--:--:--:--

3.1. STRUCTURE ET FONCTIONNEMENT.

L'enseignement du français dans le secondaire est géré par le Bureau Pédagogique de Français (1) créé par le Ministère de l'Education. A l'heure actuelle, il est dirigé par 3 membres : une inspectrice - chef et un inspecteur soudanais chargés de l'administration des professeurs et de leur contrôle pédagogique, et un conseiller pédagogique de nationalité française chargé de l'assistance pédagogique aux professeurs de français des programmes de stages et d'évaluation des méthodes, en collaboration avec les responsables de nationalité soudanaise.

Le Bureau exerce ses activités sur 2.500.000 km² représentant la superficie du pays. Ses différentes tâches consistent en :

(1) : A l'heure actuelle, il n'y a que ce Bureau ; il n'existe pas de bureaux régionaux.

- 1.- Organisation et évaluation des stages locaux et à l'étranger (chaque année, le B.P. organise deux types de stages de courte durée pour les professeurs de français : de 10 à 15 jours au Soudan, de 1 à 2 mois en France.
- 2.- Elaboration et envoi de circulaires administratives et de bulletins d'informations pédagogiques aux enseignants.
- 3.- Animation culturelle dans les écoles.
- 4.- Documentation des enseignants.
- 5.- Préparation et correction de l'examen du Baccalauréat (Sudan School Certificate).

Malgré les gros efforts et la volonté du Bureau Pédagogique d'élaborer et d'exécuter un programme adéquat en faveur des enseignants et de l'enseignement du français, de nombreuses difficultés surgissent, et elles se résument dans le tableau suivant :

Responsable (Inspecteur)	Organisme	Ecoles	Enseignants (Nord & Sud)	Superficie du terrain
3	1	156	174	2500000 000 km ²

Remarque :

- * 3 inspecteurs pour 156 écoles ou 1 inspecteur pour 52 écoles
- * 3 inspecteurs pour 174 enseignants ou 1 inspecteur pour 58 enseignants.

De plus, il faut noter que ces inspecteurs ont d'autres activités pédagogiques.

3.2. EVOLUTION SUR 12 ANS (1970 - 1982)

Douze années ont été nécessaires pour faire admettre le français comme seconde langue étrangère. Les signes qui témoignent de la situation actuelle sont en effet nombreux, et parmi ceux-ci nous citons :

- 1.- Reconnaissance du Bureau Pédagogique comme département à part entière du Ministère de l'Education pour la première fois, en 1977. " Le Bureau Pédagogique de Français était considéré, jusqu'en 1977, comme un organisme indépendant des services Soudanais de l'Education. Il fonctionnait, exclusivement, avec des crédits français jusqu'en 1977 ; à partir de l'année scolaire 1977 - 1978, les crédits français devront être considérés comme exceptionnels, le Ministère Soudanais fournissant les matériels nécessaires " (1).

(1) Rapport d'activité du Bureau Pédagogique de Français 1975 - 1977, P6

2.- Prise en charge définitive des stages de recyclage et de formation en collaboration avec le Bureau de la Formation permanente du Ministère de l'Education. Comme résultats de ces efforts, le nombre d'enseignants atteint le chiffre de 194 pour l'année 1976 - 1977 :

- Soudanais	145
- Egyptiens	26
- Français	22
- Camerounais	1

194

Parmi les enseignants de nationalité Soudanaise : 128 sont sortis de la Faculté de Pédagogie à partir de 1970. Mais sur ces 128, 33 ont quitté l'enseignement, ce qui représente 25,7 % du nombre total d'enseignants. Cette déperdition qui pose de gros problèmes au Bureau Pédagogique s'explique par les raisons suivantes :

- les gros salaires offerts par les autres Ministères et par les pays du Golfe;
- les conditions de travail jugées difficiles par les enseignants : classes surchargées (50/60 élèves par classe) inadéquation des méthodes, etc ...

Un autre effort est fait dans le domaine de la formation des inspecteurs par l'attribution de stages à des enseignants de Français : voir tableau ci-dessous :

Date	Durée	Nombre de Stagiaires	Ville	Pays
1980	2 mois	2	Bordeaux	France
1981	2 mois	5	Poitiers	France
1982/1983	1 an	1	Paris	France
1981/1983	2 ans	2	Alger	Algérie

C'est une étape très importante pour l'évolution du Bureau Pédagogique, mais le nombre de futurs inspecteurs est encore insuffisant, par rapport aux activités prévues par cet organisme et par rapport aux objectifs visés par notre Ministère.

En 1982 - 1983 et d'après le Bureau Pédagogique de Français le nombre d'enseignants, au Soudan, est de 156 répartis comme suit :

Région	Nombre d'écoles	Nombre d'enseign.	manque en enseign.
Khartoum	32	40	-
Nord	20	21	04
Centre	53	53	12
Kordoufan	14	14	04
Dar Fur	11	12	04
Est	17	16	04
TOTAL	156	156	28

La dernière colonne du tableau indique un manque de 28 enseignants.

Le chiffre 156, total du nombre d'enseignants inclut les coopérants. Les enseignants autochtones sont d'environ 80 ; on a noté qu'ils étaient 145 en 1977 (page 40)!

2ème P A R T I E

: - : - : - : - : - : - : - : - : -

L E S E N S E I G N A N T S

: - : - : - : - : - : - : - : - : -

Cette deuxième partie se veut une présentation des enseignants de Français dans le cycle secondaire Soudanais, de leur formation initiale et continue et des réalités de leur formation actuelle.

CHAPITRE 1

:--:--:--:--

QUI SONT CES ENSEIGNANTS

:--:--:--:--:--:--:--:--:--:--

Les documents officiels du Bureau Pédagogique postulent que les enseignants de français se distinguent d'une part, par leur nationalité et la langue à enseigner, et d'autre part, par la connaissance de la langue maternelle des apprenants et de leur contexte socio-culturel.

1.1. NATIONALITE ET LANGUE A ENSEIGNER.

Parmi ces enseignants une minorité constituée de français et donc ayant le français comme langue maternelle, et d'une majorité ayant appris le français, soit comme langue étrangère (cas des Soudanais et des coopérants Egyptiens), soit comme langue seconde (cas des ex - réfugiés Soudanais dans les pays francophones).

1.2. CONNAISSANCE DE LA LANGUE MATERNELLE DES APPRENANTS ET DE LEUR CONTEXTE SOCIO - CULTUREL.

(Voir contribution de l'arabe comme langue maternelle à la formation des enseignants).

Les enseignants Soudanais et les Egyptiens qui représentent 80 % des effectifs connaissent la langue arabe, mais il s'agit d'une connaissance passive dans la mesure où elle ne participe que rarement à aider l'enseignant à faire ses cours. Une connaissance révélatrice de l'inadéquation des programmes de formation de ces enseignants inadéquation basée sur la non connaissance des études contrastives (arabe/français).

Quant aux enseignants français et francophones qui représentent 20 % des effectifs, ils ignorent tout de la langue arabe. " Je crois beaucoup à l'apport et à l'importance de la linguistique contrastive (cf. GALLISON, MAKEV) dans l'apprentissage des langues vivantes. Mais cela n'implique pas, à mon avis, la maîtrise de la langue de l'élève que cette connaissance facilite leur tâche (enseignants), oui, mais elle ne résout pas tous leurs problèmes " (1). Un exemple : un enseignant de français de nationalité française ignorant l'arabe, en enseignant aux arabophones a mis au tableau deux personnages illustrant une phrase au pluriel ; les élèves l'ont prise pour le duel arabe.

Selon YOUNIS EL AMIN, la solution immédiate, mais

(1) YOUNIS EL AMIN : Thèse de 3^e Cycle : Le Statut de l'Enseignement du Français au Soudan - Aspects Sociologique, linguistique et pédagogique. Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, 1979 P183

partielle de ce problème réside en la création " d'équipes mixtes où les natifs trouvent leur place à côté des nationaux ". Cette solution met l'accent sur la nécessité d'un travail de groupe où les influences se conjuguent pour apporter à l'élève l'aide dont il a besoin.

L'enquête effectuée par YOUNIS fait apparaître le tableau suivant (1) :

Nationalité	langue à enseigner	langue de l'élève	Pays d'accueil
Egyptiens	-	+	-
Français	+	-	-
Soudanais	-	+	+
Autres	-	-	-

Légende : + : bonne connaissance

- : "non connaissance "

Pays d'accueil : connaissance de sa réalité

Une présentation moins pessimiste que celle de YOUNIS apparaît à travers les mots du Conseiller Pédagogique auprès du Bureau Pédagogique de Français: " *Les professeurs Soudanais*

(1) YOUNIS EL AMIN : Dans sa thèse de 3^e cycle : 1979, P 188.

ont reçu diverses formations. Les plus nombreux sont ceux qui sortent de la Faculté de Pédagogie et qui ont fait un séjour d'un an en France. Relativement bien formés, ils perdent rapidement leurs connaissances à la fois méthodologiques et linguistiques lorsqu'ils se retrouvent isolés, donc sans possibilité de pratiquer la langue ou démunis, donc sans possibilité d'appliquer ce qu'ils ont appris.

- Les coopérants envoyés par l'Égypte sont des professeurs sérieux qui ont une bonne connaissance, à la fois, de la langue et de la méthodologie. Ils sont, malheureusement, en nombre très insuffisant et rencontrent de graves problèmes d'adaptation.
- Certains enseignants ont été recrutés sur "diplômes" ; c'est le cas des licenciés en Lettres de la Faculté des Lettres ou de l'Université Islamique. Pleins de bonne volonté, avec un niveau de langue très inégal, leur formation méthodologique est malheureusement nulle et les stages de formation organisés à leur intention sont très insuffisants.
- Des Soudanais qui s'étaient "expatriés" au Zaïre et au Tchad reviennent également pour enseigner au Soudan. Certains ont la chance d'être recrutés (dans le Sud en particulier), la plupart sont refusés en raison de l'insuffisance de leurs diplômes. (1).

(1) Bureau Pédagogique : Rapport d'Activité 1977 - 1978, P 10

Par ailleurs, nous pensons que les apprenants ne sont jamais identiques, ils ne sont pas les mêmes au Zaïre, au Soudan ou en France. Il y a certainement des différences en ce qui concerne leurs attitudes, leurs aptitudes et leurs besoins. Un petit Soudanais n'est pas un petit français, ou un petit Zaïrois. Ils peuvent avoir des traits communs mais ils ne seront jamais identiques. " Nous sommes partisans de la connaissance du système linguistique de la langue de l'élève et de la connaissance, tout aussi importante, du système scolaire dans lequel l'élève évolue. Il faut, également, que le professeur se rende compte du statut réel que l'on accorde aux langues étrangères, et en particulier, à celle qu'il enseigne " (YOUNIS EL AMIN 1979).

CHAPITRE 2

:--:--:--:--:--:--

LEUR FORMATION INITIALE

:--:--:--:--:--:--:--:--:--:--

Les enseignants autochtones se répartissent en deux catégories : les premiers sortant de la Faculté de Pédagogie, les autres sortant des Facultés de Lettres.

2.1. LES ETUDIANTS DE LA FACULTE DE
PEDAGOGIE DE L'UNIVERSITE DE KHARTOUM.

La Faculté de Pédagogie a ouvert ses portes en 1981 et a une finalité professionnelle : elle prépare des enseignants de différentes disciplines. C'est une formation longue, d'une durée de 4 ans. Le système est de type semestriel et les étudiants suivent une année de tronc commun et 3 ans de filière.

En ce qui concerne la filière " français " créée en 1966, un étudiant fait les matières suivantes :

Sujet principal : Français	42* credit hours
Sciences de l'Education	26 " "
Stage pratique (Teaching practice)	03 " "
Culture générale	22 " "
Matières Secondaires	21 " "
Matières au choix	06 " "
T O T A L	120 " "

* 6 heures par semaine en 1ère Année, 12 heures par semaine en 2ème, 3ème et 4ème Année.

D'une manière générale, nous pouvons regrouper le programme suivi par un étudiant de français, en 4 ans, comme suit :

1ère Année Tronc Com.	Acquisition de la langue française avec d'autres matières de section Lettres.
2è/4è Année	Français (main subject) + sciences de l'Education + Culture générale + supporting courses (Anglais) + elective courses (au choix).
4ème Année	Stage pratique de 5 à 8 semaines (en début d'année)

Pour le programme en détail, voir annexe 1

Les perspectives de cet enseignement sont basées sur 2 étapes fondamentales, à savoir : une formation " académique " et une formation " pédagogique ".

La formation académique porte sur :

- une acquisition de la langue française notée comme matière principale (main subject) ;
- une connaissance de la civilisation et de la culture cible ;
- une étude de la culture générale notée comme " cultural studies " ;
- une connaissance de la langue anglaise (supporting courses).

La formation pédagogique est constituée d'une partie théorique et d'une partie pratique.

La partie théorique comprend :

- les sciences de l'éducation ;
- la pédagogie et la méthodologie du français langue étrangère

La partie pratique sera consacrée aux stages dans les écoles secondaires. Ils s'effectuent à partir de la 4ème Année, plus précisément au semestre VII. Les stagiaires sont supervisés par une équipe mixte constituée de responsables

du Département de Français et par les enseignants des écoles concernées.

Enfin, un dernier stage à l'Université de Besançon (France) vient achever le cycle de cette formation dont la durée est de 9 mois. Les futurs enseignants (déjà diplômés) seront invités à suivre un programme pré - établi par les enseignants de cette Université en collaboration avec les responsables soudanais. Le contenu du programme porte sur :

- une initiation à la linguistique ;
- une initiation à la pédagogie et à la méthodologie du français langue étrangère.
- Enrichissement du bagage linguistique.

Ce dernier stage a pour prétention d'offrir aux futurs enseignants certains avantages qui se traduiront, d'une part, par le maniement et le perfectionnement de la langue cible, d'autre part, par l'affrontement de la société cible et de sa civilisation.

2.2. LES ETUDIANTS DES FACULTES DE LETTRES.

Les enseignants Soudanais en langue française sont originaires de diverses Universités : ceux issus de la Faculté de Lettres de l'Université de Khartoum et de l'Université Islamique et les ex - réfugiés Soudanais dans les pays francophones.

2.2.1. Les Etudiants de la Faculté de Lettres de l'Université de Khartoum.

Environ 10 % des enseignants de français sont diplômés de cette Université. Le diplôme obtenu est une licence en Lettres, option Français, La durée des études est de 4 ans.

Les étudiants de cette option ne sont pas formés en vue d'un éventuel poste d'enseignant. La formation professionnelle est exclue du contenu du programme. Mais, constatant que la plupart des étudiants, une fois licenciés, rejoignent directement l'enseignement, les responsables du Département associe au programme une initiation méthodologique et pédagogique. Mais celle-ci est tout à fait insuffisante.

A l'heure actuelle, l'effectif des étudiants est représenté dans le tableau suivant :

Année	Nombre d'étudiants	Heures/semaine
1ère	69	9 h
2ème	28	11 h
3ème	28	12 h
4ème :		
- Génér.	10	12 h
- Honour *		
a)	11 (France)	12 h
b)	11 (Soudan)	12 h
T O T A L	157	

A partir de l'année universitaire 1982 - 1983, les nouveaux diplômés (par ordre de mérite) et les enseignants déjà en poste sont invités à faire le choix entre une maîtrise en linguistique générale, en linguistique appliquée ou en littérature française.

Le profil du contenu du programme du Département de Français est présenté en annexe 2.

* Cette appellation regroupe les meilleurs étudiants.

2.2.2. Les Etudiants de la Faculté des Lettres de l'université Islamique d'Omdurman.

Dans la période antérieure à 1973, le français et l'anglais constituaient un département unique. (1) Chaque étudiant était obligé quelle que soit sa section, de suivre un minimum d'heures soit d'anglais, soit de français. En 1973, le français est devenu sujet principal et offre une formation complète. Et, à partir de 1978, la section de Français est devenue Département de Français à part entière. Il assume une double tâche : tout d'abord, il forme les étudiants de français qui suivent pendant 4 ans un minimum de 16 heures de cours par semaine. D'autre part, le Département assure des cours non intensifs, à raison de 4 ou 2 heures par semaine aux étudiants intéressés des autres sections.

Officiellement, et ce à partir de 1981, les étudiants inscrits suivent le programme suivant :

2.2.2.1. Au Soudan : en 1ère, 2ème, et 3ème Années + les 3 derniers mois de la 4ème année.

- Acquisition du français, langue étrangère
- civilisation et culture cible.
- Langue arabe et études coraniques.
- Module d'anglais en 1ère et 2ème années.

(1) Article de Gasm Elseed ADAM BALLA, Chef du Département de Français à l'Université Islamique d'Omdurman : Le Pédagogue Franco-Soudanais n° 4 - Août 1982.

2.2.2.2. En France : les premiers 6 mois de la 4ème Année.

- Langue et civilisation française
- Initiation à la linguistique,
- Initiation à la pédagogie du français langue étrangère.

EVOLUTION DES EFFECTIFS DU DEPARTEMENT (1)

ANNEES	1ère	2ème	3ème	4ème	TOTAL
1973/I974	6	-	-	-	6
1974/I975	14	6	-	-	20
1975/I976	-	14	6	-	20
I976/I977	-	-	14	6	20
I977/I978	20	-	-	14	34
I978/I979	13	18	-	-	31
I979/I980	12	14	14	-	40
I980/I98I	23	14	17	9	63
I98I/I982	15	19	10	17	61

L'absence d'étudiants en 1ère Année en 1975 - 1977 s'explique par le manque d'enseignants.

(1) Le Pédagogue Franco - Soudanais n°4, Août 1982, P 48.

2.2.3. Les ex-réfugiés Soudanais dans les pays francophones.

Durant la guerre civile, au Sud du Soudan, un certain nombre de Soudanais se sont réfugiés dans des pays francophones et y ont suivi des études, pays tels que le Tchad, la République Centrafricaine, le Zaïre. La guerre civile une fois terminée (en 1973), ces réfugiés sont rentrés au pays et occupent, actuellement, des postes d'enseignants de français dans les lycées du Sud. Leur formation est d'une qualité douteuse, et nous ignorons tout de leur niveau, de leurs titres et de leurs diplômes. Leur cas doit être examiné de près, afin de déterminer leur niveau et de leur proposer un complément de formation en fonction des besoins.

2.3. ANALYSE CRITIQUE DES CONTENUS DES DIFFERENTS PROGRAMMES.

2.3.1. Faculté de Pédagogie : Université de Khartoum.

Du point de vue théorique, le contenu du programme (annexe 1) nous semble comporter les éléments nécessaires à une formation initiale : linguistiques, culturels et pédagogiques, à savoir :

2.3.1.1. Eléments linguistiques et culturels :

- une acquisition de la langue à enseigner (français) basée sur une approche communicative et cognitive qui se fait sentir dans des titres comme " macro - actes " : S1 et S2 de 1ère Année ; " argumenter, convaincre, stratégie de communication " en S4, 2ème Année ; " interaction expressive " en S5, 3ème Année ; " enseignement fonctionnel du français analyse du discours " en S8, 4ème Année, etc ...
- Une initiation à la linguistique (phonétique, phonologie) en S7, 4ème Année ;
- Une initiation à la civilisation et à la culture cible notée comme " civilisation, littérature " à partir du S5, 3ème Année.

2.3.1.2. Eléments pédagogiques et méthodologiques :

- une initiation aux sciences de l'éducation.
- Initiation aux méthodes et techniques de travail en début de S3, 2ème Année ; aptitudes à la prise de notes en S5, 3ème Année, compétence professionnelle spécifique en S6, 3ème Année et, en S6 aussi, sous le titre " Special Teaching Method " : initiation à la technologie de l'audio-visuel, les moments de la classe, créativité, etc ...
- Un stage pratique (5 à 8 semaines).
- Initiation à l'élaboration de documents.
- Evaluation en français langue étrangère.

- Problématique de l'enseignement du français dans les écoles secondaires, etc ...

2.3.1.3. Eléments visant une compétence en " culture générale "

Au niveau du programme de la Faculté de Pédagogie, sous les titres suivants :

- " cultural studies "
- " supporting courses "
- " elective courses "

Et au niveau du programme du Département de Français, sous le titre :

- Initiation à la socio-linguistique en S8, 4ème Année.

D'une manière générale, on pourrait faire les remarques suivantes :

1°) La méthode dite " DE VIVE VOIX " est enseignée en S1 et S2 comme premier contact avec la langue française. Les autres modules sont sous la responsabilité des chargés de cours ; c'est à eux que revient le privilège de choisir les textes correspondant au programme, selon les buts et les objectifs à atteindre.

Cette méthode est fortement critiquée comme toutes les autres méthodes structuro-globales. Une méthode dite " universelle ", c'est-à-dire applicable à tout le monde, à tous les

adultes. Mais ici, nous avons un public défini, avec des besoins spécifiques et des objectifs clairement définis. Les responsables du Département ont fortement raison d'abandonner cette méthode à la fin de la 1ère Année et de confier le reste du programme au choix des chargés de cours. Mais pouvons-nous garantir que ces chargés de cours assurent bel et bien le programme, tel qu'il leur a été demandé ? Si la réponse est affirmative, il est légitime de se demander aussi si ces chargés de cours possèdent des moyens et le matériel adéquats pour l'élaboration et l'exécution de ce programme. A chacune de ces questions, la réponse est la même : le Chef du Département de Français signale que le matériel, tel que livres, revues conçues pour l'apprentissage de cette langue sont insuffisants d'une part, et le Laboratoire est fermé aux étudiants par manque de matériel. En outre, les enseignants sont au nombre de 5 dont 3 sont vacataires, deux seulement, un Soudanais et un Français sont contractuels.

2°) La grande lacune de ce programme réside dans l'absence totale d'étude contrastive arabe/français ; on conseille aux étudiants préparant une licence de français de choisir l'anglais comme " supporting courses " plutôt que l'arabe pour la raison suivante : si nous comparons les programmes de ces deux disciplines, nous constatons une hiérarchie très précise ; si dans le premier cas, le contenu du programme est plus

diversifié et plus consistant, dans le second il est centré uniquement sur les règles de grammaire, la poésie, etc ...

La linguistique contrastive est l'une des études décisives de l'enseignement des langues étrangères, c'est la raison pour laquelle l'enseignant d'une langue étrangère se met au courant des deux systèmes linguistiques en présence, c'est-à-dire le système linguistique de la langue maternelle des apprenants et celui de la langue étrangère, puis les met en contraste afin de dégager les points de contact et de divergence. Dans les pages qui suivent, nous présentons ce qui nous paraît important dans l'introduction de la langue arabe et sa contribution à la formation des enseignants (3ème Partie, chapitre 3).

3°) Un autre point qui mérite d'être traité, c'est la manière avec laquelle les organisateurs du stage pratique évaluent les activités pédagogiques réalisées par les stagiaires. Actuellement, cette évaluation est entreprise au cours d'une ou de deux visites par le Chef du Département dans diverses lycées.

Il aurait été logique que cette évaluation soit faite en plusieurs fois, tantôt individuellement, tantôt collectivement.

- Individuellement, au cours de visites effectuées dans les établissements par les organisateurs de stages.

- Collectivement, à la fin du stage et en présence de tous les étudiants - stagiaires. Aussi, accompagné d'un compte - rendu établi par le Chef du Département résumant ce qui a été fait, les moyens employés et la meilleure façon d'éviter les erreurs.

Il est nécessaire, aussi, d'établir une relation amicale plutôt qu'administrative avec les stagiaires en cours de formation, de façon à éviter tout climat d'angoisse et d'inquiétude et ainsi lever les inhibitions.

4°) Sachant que nos étudiants de 1ère Année sont de véritables débutants, les 5 années d'étude universitaire (4 années à la Faculté et une année de stage en France) nous semblent insuffisantes. Ces 5 années devraient être utilisées à acquérir, de manière aussi complète que possible, sur le plan théorique et sur le plan pratique, une connaissance suffisante de la langue étrangère et une compétence à son enseignement.

Nous proposons : deux stages d'été supplémentaires dont le premier s'effectuerait à la fin de la 2ème Année, et l'autre à la fin de la 3ème Année.

2.3.2. Faculté de Lettres, Université de Khartoum.

2.3.2.1. Le contenu du programme a pour objectif essentiel l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère. La démarche retenue est celle qui vise l'acquisition d'une compétence linguistique plutôt que d'une compétence *de* communication.

En faisant un survol rapide du programme (Annexe 2, le mot " grammaire " apparaît plus de six fois, puis une série d' exercices " grammaticaux " d'après la méthode " DE VIVE VOIX ". Cours de traduction " arabe - français " qui vise, dans l'ensemble, l'acquisition d'une compétence linguistique de cette langue étrangère. Néanmoins, les étudiants du " B.A.Honour * " ont de fortes chances d'acquérir une certaine compétence *de* communication en langue française, à la fin de leur 9 mois de stage en France. Pour ceux qui restent au Soudan, étudiants du " B.A. General * ", ils n'arrivent qu'au stade de la manipulation de phrases isolées basée sur une connaissance théorique des règles de grammaire. En réalité, la plupart des étudiants du " B.A.General " rejoignent l'enseignement secondaire comme enseignants de Français.

* B.A. Honour, Bachelor of Arts ; B.A.General : Bachelor of Arts : Licence en Lettres.

2.3.2.2. Comme nous l'avons dit, ce programme ne comporte aucune formation professionnelle. Il est destiné aux apprenants de français langue étrangère et pas aux enseignants de cette langue.

2.3.2.3. Les enseignants venant de cette Faculté sont ceux qui ont donc fait 4 années d'études Universitaires, mais qui n'ont jamais fait de stage en France ou dans un pays francophone. Les autres, ceux du B.A. Honour qui ont fait un stage en France, seront rapidement embauchés par d'autres Ministères qui leur offriront de meilleurs salaires et conditions de travail.

2.3.2.4. Par contre, les conditions sont plus favorables à une compétence de communication dans cette langue étrangère, à savoir :

- un nombre suffisant d'animateurs qualifiés,
- un petit nombre d'apprenants (10 à 15 élèves par classe)
- une bibliothèque riche en matériel : livres, revues.
- Un laboratoire de langue avec du matériel suffisant.

2.3.3. Faculté de Lettres, Université Islamique.

2.3.3.1. Là - aussi, la formation professionnelle est exclue du contenu du programme.

2.3.3.2. La présence d'études en langue arabe et en langue anglaise peut contribuer, de façon positive, à la formation des étudiants de cette faculté : la langue arabe comme langue maternelle, et la langue anglaise comme première langue étrangère.

2.3.3.3. D'autres difficultés subsistent : " *Tout n'est certes pas rose à l'Université, de nombreuses difficultés et problèmes subsistent : petit nombre d'enseignants, manque de matériel et de livres, moyens financiers insuffisants* " (1).

(1) Dr GASM ELSEED, Adam et Alain SPOHR : Le Pédagogue Franco - Soudanais n°4, Août 1982, P 49.

3.1.1. Au Soudan.

Un stage de 10 à 15 jours organisé à la fois par le Bureau Pédagogique de Français (encadrement pédagogique) et par le Bureau de la Formation Permanente du Ministère de l'Education (qui participe financièrement) et en collaboration avec la Faculté de Pédagogie, la Faculté de Lettres de l'Université de Khartoum, et le Centre Culturel Français à Khartoum. Il a pour but de recycler méthodologiquement et linguistiquement les enseignants de français.

A titre d'exemple, voilà le programme d'un stage qui a eu lieu à Khartoum du 24 au 29 avril 1982 et que nous transmettons intégralement en annexe 4,

Un autre type de stage peut être organisé de temps à autre quand la situation l'exige et que les moyens le permettent, comme celui de Décembre 1977 (1), il a pour but de donner des bases méthodologiques aux enseignants non expérimentés nouvellement recrutés dans l'enseignement secondaire. Dans l'immédiat, ce type de stage reste nécessaire, dans la mesure où il peut résoudre au moins, partiellement, certaines difficultés méthodologiques

(1) Bureau Pédagogique de Français, Ministère de l'Education Nationale Soudanais, Rapport d'Activité 1978, P 11.

qu'un enseignant nouvellement recruté peut rencontrer, surtout dans le cas des enseignants venant de la Faculté de Lettres. Sachant que chaque année, nous avons pas mal d'enseignants dans cette situation, il est nécessaire de leur prévoir un recyclage avant la rentrée scolaire. En revanche, nous pensons qu'un stage d'une semaine ne suffit pas, et nous ferons des propositions ultérieurement.

Le Bureau Pédagogique organise aussi des journées Pédagogiques pour les enseignants de français travaillant à Khartoum. Ce sont des journées d'information (1) dont le compte rendu est adressé aux autres enseignants du pays. Mais en interrogeant les intéressés, on se rend compte que ces compte - rendus ne leur parviennent que rarement.

3.1.2. En France.

En collaboration avec le Bureau de la Formation Permanente au Ministère de l'Education, le Bureau Pédagogique de Français désigne, chaque année, les enseignants devant participer à ce stage. Leur participation dépend de leur ancienneté : 2 à 3 années de travail après le dernier stage en France. Ce stage

(1) Compte rendu de la Journée Pédagogique de Français qui a eu lieu à la Faculté de Pédagogie, le 25 octobre 1979.

se déroule à Poitiers pendant les mois d'été (juin et juillet). Le contenu du programme dépend des responsables de l'Office Audio-visuel de l'Université de Poitiers. Il est fortement critiqué par les participants pour plusieurs raisons :

- sa période de déroulement (les grandes vacances),
- le contenu du programme ne répond pas aux aspirations des stagiaires,
- et enfin, l'éloignement de la ville de Poitiers et l'inexistence de loisirs et d'activités culturelles.

En général, Poitiers est décrite par les participants :
" comme une ville de peu d'importance, pas très vivante. En outre, on éprouve de grandes difficultés à se rendre au centre de l'agglomération pour ne pas dire que c'est impossible après 20 heures.... Les stagiaires se trouvent privés de loisirs et n'ont que peu d'occasions de pratiquer la langue française " en situation ", d'autant que pendant les grandes vacances, le campus est vide ". (1)

Mais les stages ne suffisent pas à eux - seuls au perfectionnement des enseignants de langues vivantes. D'autres moyens sont d'un apport efficace.

(1) Le Pédagogue Franco - Soudanais n°3, janvier 1982, P 13.

3.2. DOCUMENTATION ET MOYENS PERSONNELS.

La documentation est un moyen matériel principal et contribue au perfectionnement des enseignants. L'enseignant pourra consulter et retirer les documents se trouvent dans les organismes spécialisés, les centres de recherche et dans le Département de Français lui-même. Par ailleurs, pour combler les lacunes de la formation reçue, certains enseignants se déplacent dans certaines Universités et centres spécialisés pour un complément de formation. En revanche, outre le Département de Français de l'Université de Khartoum (1) aucun autre centre n'a proposé ou organisé de stage destiné aux enseignants de Français.

Il est à signaler que seuls le Département de Français de l'Université de Khartoum et le Centre Culturel Français à Khartoum disposent de quelques centaines de livres et revues. Donc, seuls les enseignants résidant dans la capitale peuvent en profiter.

Le Bureau Pédagogique élabore un bulletin d'information trimestriel " Le Pédagogue Franco - Soudanais " et le diffuse dans toutes les écoles secondaires.

(1) Ce stage n'a commencé qu'en 1982 - 1983 seulement. Il n'est pas destiné uniquement aux enseignants mais à tous les francophones.

" beaucoup d'écoles n'ont toujours pas de professeurs de français, ou en ont, mais en nombre insuffisant. La moyenne est de 1 professeur pour 900 étudiants " (1).

Conformément aux textes officiels du Bureau Pédagogique de l'année 1982 - 1983, l'effectif des enseignants de français s'énonce comme suit :

Provinces	Enseignants	Ecoles
Khartoum	40	32
Gazera	32	35
Nord	08	15
Nil	13	14
Kassala	10	12
Mer Rouge	06	05
Nil Bleu	09	09
Nil Blanc	12	09
Nord Kordufan	08	08
Sud Kordufan	06	06
Nord Darfur	06	06
Sud Darfur	06	05
Provinces du Sud	20	23
T O T A L	176	179

(1) Bureau Pédagogique de Français, Rapport d'Activité 1977 - 1978, P7

A) FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE FRANCAIS LANGUE
ETRANGERE A LA FACULTE DE PEDAGOGIE DE L'UNIVERSITE DE
KHARTOUM.

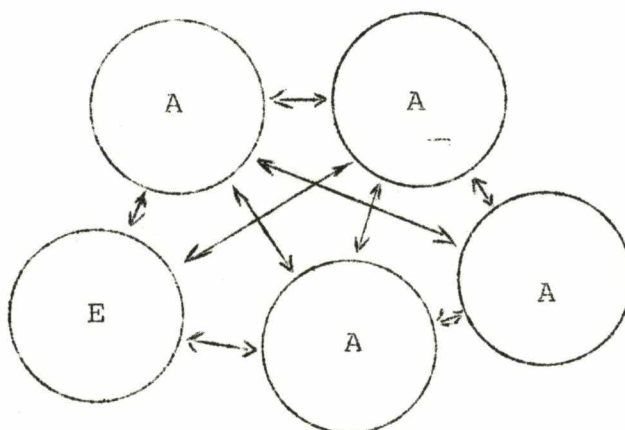
Tenant compte de la réalité de la formation actuelle, des enseignants de français au Soudan qui est caractérisée par une hétérogénéité du corps enseignant et par une insuffisance de nombre et de niveaux (linguistique, pédagogique), nous allons réfléchir à une formation plus adéquate tant en ce qui concerne la formation initiale que la formation continue. Plus adéquate, dans la mesure où elle essaie de répondre, de manière plus efficace aux besoins des enseignants et, par conséquent, aux besoins des apprenants soudanais. Nous visons, d'une part, une amélioration du niveau " académique " et " pédagogique " de ceux qui sont actuellement étudiants à la Faculté, et, d'autre part, un programme de perfectionnement destiné aux enseignants déjà en poste.

Cette organisation a pour but de " former " un enseignant qui possède " tous " les moyens (linguistique, pédagogique et psychologique) et qui est capable d'envisager, de préparer et d'exécuter certaines activités liées à son domaine, à savoir :

- enseigner la " langue " (française) et non pas à propos de la langue " *teach the language, not about the language* " c'est-à-dire enseigner la pratique de la langue, un

" savoir - faire " plutôt qu'un " savoir " abstrait et théorique.

- A aider l'apprenant à assimiler le code étranger et à l'utiliser spontanément en situation de communication.
- A apprécier l'importance de "l'erreur " et avoir la capacité de l'interpréter en fonction de la stratégie de l'apprentissage de l'individu et comme un indice de son niveau.
- La " bonne démarche " ou la " bonne méthode " est celle qui convient le mieux à l'enseignant et aux apprenants, en fonction des objectifs et des conditions dans lesquelles ils se trouvent.
- A limiter au strict nécessaire son temps de parole en donnant le plus de temps possible à l'interaction apprenant - enseignant et apprenant - apprenant comme le montre R. GALLISSON (1) par un " chemin d'un réseau d'échanges ".



E : Enseignant

A : Apprenant

La question peut venir aussi bien d'un sens que de l'autre.

(1) R. GALLISSON : " D'Hier à Aujourd'hui, la Didactique Générale des Langues Etrangères " CLE international, Paris 1980, P 52

1.3. LA LANGUE A ENSEIGNER (LE FRANCAIS)

- Dans tous ses aspects (caractéristiques et fonctionnement)
- Les nouvelles orientations pédagogiques et méthodologiques.

1.4. LA REALITE LOCALE (DU PAYS)

1.4.1. Au niveau national :

- Réalité économique (difficultés financières, contraintes matérielles et constitutionnelles).
- Une superficie immense (2.500.000 Km²)
- Principes et besoins de l'Education au Soudan.

1.4.2. Au niveau de la Faculté de Pédagogie.

1.4.2.1. Accès au Département de Français :

Comment se fait cet accès à l'heure actuelle ? Après leur " Bac " les candidats seront orientés, selon leurs notes, et leurs désirs, vers les différentes facultés de nos Universités.

Prenons maintenant le cas de la Faculté de Pédagogie de l'Université de Khartoum qui comporte deux sections : Lettres

et Sciences.

D'après leurs notes, les candidats seront divisés en deux (Lettres et Sciences). Là, en Lettres ou en Sciences ils passent une année d'études dites générales après laquelle ils s'orientent vers une discipline dite majeure (main subject). Dans notre cas, c'est le français langue étrangère (Voir annexe 1). On n'a pas de commentaire sur cette démarche, mais la question qui se pose est la suivante : comment les étudiants viennent au Département de Français ? et sur quels paramètres ?

En réalité, le Département n'intervient que rarement dans la sélection de ses étudiants et par conséquent, le résultat est un brassage de candidats composé, dans la majorité, soit de candidats rejetés des autres départements soit de candidats, sans intérêt particulier pour cette discipline, donc par ceux qui ne savent pas où aller.

Alors, nous pensons que la sélection des candidats doit être basée, avant tout, sur les désirs et les intérêts des candidats gouvernés, non seulement par leurs notes de 1ère Année, mais aussi par un registre qui suit l'étudiant dans sa 1ère Année. Dans ce registre d'évaluation figure-raient les notes obtenues lors du contrôle continu, la capacité et la volonté du candidat pour l'acquisition de la langue française et pour les activités pédagogiques

réalisées au cours de cette année. Il est nécessaire de vérifier que l'étudiant venant s'inscrire au Département de Français est vraiment intéressé et qu'il a la capacité et la volonté d'assurer un poste d'enseignant.

La présence du français langue étrangère dans le cycle secondaire nous laisse supposer qu'un étudiant intéressé par le français aurait dû le choisir pendant les trois années de scolarisation secondaire et au " Bac ". La prise en considération de la note obtenue en français au " Bac " pourrait nous indiquer quels sont les candidats vraiment intéressés parmi ceux qui se présentent au Département. D'autre part, cette prise en compte de l'étude du français en secondaire peut considérablement motiver nos étudiants de secondaire envers cette discipline. De même, on pourrait porter à 7 années, la durée des études en français en ajoutant les 3 années faites par l'étudiant dans le secondaire. Si on ajoute à cela, l'année de stage en France, on arriverait à une durée d'étude suffisante pour approfondir des connaissances linguistiques et pédagogiques, à condition, bien sûr, que l'enseignement de français dans le secondaire soit fait de manière sérieuse et en appliquant, si possible, les meilleurs moyens pédagogiques et méthodologiques.

1.4.2.2. Equipement et matériel didactique.

Avant de parler du programme et de son contenu, il est nécessaire de remarquer que le Département de Français à la Faculté de Pédagogie souffre d'un manque de matériel pédagogique qui affecte de façon négative la réalisation et le rendement de son programme.

D'abord, le laboratoire de langue ne fonctionne plus et ce, depuis des années, pour des raisons techniques ou par manque de matériel didactique.

Deuxièmement, la bibliothèque française n'a qu'un petit nombre de livres en français faciles et quelques revues d'hier.

On sait bien qu'un apprentissage d'une langue vivante ne se fait pas seulement dans la salle de classe. Car les cours ne donnent que des répertoires langagiers. Le reste du travail qui est le plus important se fait, individuellement, au laboratoire, à la bibliothèque, ou chez soi avec des moyens empruntés ou achetés.

Il est nécessaire que le Département de Français soit fourni en matériel (pédagogique, linguistique, psychologique,

etc ...) en nombre et en qualité suffisants au moyen duquel le futur enseignant pourra compléter sa formation.

1.4.2.3. Les animateurs des activités pédagogiques.

A l'heure actuelle, le corps enseignant du Département de Français se compose seulement de 5 animateurs pour assurer toutes ses activités : programmation, cours, etc ...

Le problème réside dans le fait que trois de ces animateurs sont vacataires. Cela représente un facteur d'instabilité dans les cours et le déroulement du programme, car ces vacataires ne consacrent qu'une partie de leur temps aux activités et aux étudiants du Département.

Nous sommes pour un corps enseignant homogène et permanent au Département. Cela ne veut pas dire que nous sommes contre la collaboration de cadres qualifiés venant de l'extérieur, au contraire. En revanche, il est vraiment regrettable que 3 animateurs sur 5 viennent seulement pour les heures de cours, et par conséquent, ne peuvent participer aux recherches, à l'élaboration du matériel, ni à l'organisation du programme ou des activités destinées aux futurs enseignants.

D'autre part, nous espérons que le Département de

Français dépasse le stade actuel dans lequel il ne fait qu'assurer des cours de français langue étrangère et offrir une initiation professionnelle aux futurs enseignants.

Il serait souhaitable que le Département soit transformé en un véritable centre de recherches spécialisé dans la formation des enseignants de français, ce qui pourrait le conduire à effectuer des recherches linguistiques, pédagogiques et méthodologiques.

CHAPITRE 2

:-::-:-:-:-:

LE ROLE DE L'ETUDE SCIENTIFIQUE DE LA LANGUE MATERNELLE
(L'ARABE) DANS LA MISE AU POINT DE METHODE D'APPRENTISSAGE
DE LA LANGUE SECONDE.

John L.M. TRIM, Directeur du C.I.L.T. à Londres, dans un article publié dans la revue " Le Français dans le Monde " (n°149 de novembre, décembre 1979, P 17) affirme qu' " *il n'est guère possible de faire dans une langue étrangère ce qu'on est incapable de faire dans la sienne* " .

BALLY, pour sa part , annonce que " *c'est en cultivant à fond les ressources et les ressorts de la langue maternelle qu'on pourrait le mieux préparer l'apprentissage des autres idiomes* " (1).

En faisant un survol de l'histoire de la didactique des langues étrangères, on constate que presque tous les didacticiens accordent une place quelconque à la langue maternelle des apprenants dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, les attitudes et les idées concernant le rôle

(1) Cité par EDDY ROULET : " Langue Maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée " LAL, Hatier 1980, P 5.

joué par la langue maternelle et la façon par laquelle elle peut contribuer sont diverses.

Dans les méthodes "traditionnelles" de l'enseignement des langues étrangères, la langue maternelle des apprenants est prise en compte uniquement dans la pratique pédagogique en salle de classe (traduction). En revanche, dans les méthodes "directes" la langue maternelle est prise en compte quant à l'élaboration des méthodes et des manuels qui doivent être précédés d'une analyse comparative (langue maternelle/langue étrangère). Par contre, elle est totalement rejetée de la pratique pédagogique. Elle est considérée comme un obstacle à une meilleure acquisition de nouveaux systèmes, c'est "*un enseignement donné directement dans la langue étrangère*". On sait que ce principe n'a pas été longtemps appliqué à la lettre et que la langue maternelle a été introduite par le biais de la traduction (version et thème) et de l'enseignement grammatical.

En didactique des langues étrangères d'aujourd'hui, on a recours, de plus en plus, à la langue 1 des apprenants. On l'a prise en considération lors de l'élaboration des méthodes d'apprentissage et même admise en classe de langue étrangère,

car elle constitue, avec d'autres facteurs d'ordre psychologique et socio-culturel le " passé " inévitable de l'apprenant. On constate que " l'individu apprenant une langue 2 a tout un passé qui intervient constamment dans l'apprentissage, mais plus particulièrement, il a un passé linguistique : une langue et plus, un langage " (1). On reproche aux théoriciens des méthodes structuro-globales la façon avec laquelle la langue maternelle est prise en compte, car " cette expérience tant linguistique que cognitive, sur laquelle se fondent toutes les autres acquisitions, n'est qu'exceptionnellement exploitée et même admise dans la classe de langue ; si elle est prise en compte, c'est dans son rôle négatif d'origine de fautes interférencielles ". On est même arrivé à dire de ne pas dissocier l'apprentissage des deux langues (cf. EDDY ROULET 1980). ROULET considère " les enseignements de la langue maternelle et de la langue seconde comme un processus unifié " (2), en admettant que " la langue 1 peut et doit jouer un rôle capital dans l'appropriation d'une langue 2, car c'est à travers elle que vous accédez au langage. C'est pourquoi l'enseignement de la langue 1 dès l'école primaire doit s'ouvrir au langage, non seulement, pour permettre aux enfants de mieux maîtriser la langue 1, elle-même, mais aussi pour jeter

(1) Elisabeth BAUTIER, CASTAING et Jean HEBRARD : " Apprendre une Langue Seconde ou Continuer à Apprendre à Parler en Apprenant une Langue Seconde ? Une Réponse Psycho-linguistique " Ligne de force du renouveau actuel en D.L.E. - CLE International, Paris 1980, P 58.

(2) EDDY ROULET : Langue Maternelle et Langues Secondes vers Une Pédagogie intégrée - LAL Hatier, 1980, P 7.

les bases d'une acquisition rationnelle, à la pleine lumière d'autres langues " (1).

Parlant de la formation des enseignants du français langue étrangère au Soudan, nous constatons que la langue maternelle (l'arabe) peut et doit apporter sa contribution aux différents niveaux de cette formation. Alors plusieurs étapes pourraient être envisagées :

- premièrement, " pour jeter les bases d'une acquisition rationnelle, en pleine lumière, d'autres langues " ;
- deuxièmement, pour une étude comparative lors de l'élaboration des contenus des programmes de la formation (initiale et continue) des enseignants ;
- En troisième lieu, pour une étude contrastive arabe - français comme partie du programme adopté pour former les enseignants.

Nous partons de l'hypothèse qu'il existe une influence tant linguistique que pédagogique de l'apprentissage scolaire de la langue 1 au processus d'apprentissage des langues étrangères

(1) ADAMCZEWSKI (1973, 6) cité par EDDY ROULET " Langue Maternelle et Langues secondes, vers une pédagogie intégrée " Coll. LAL, HATIER 1980 P7

Un Soudanais rencontrant ces phonèmes en parlant arabe " cultivé " les prononce de la façon suivante :

[d]	ذ	→	[z]	
danab			zanab	
[t]	ث	→	[s]	
mitāl			misāl	(qui est un autre mot)
tamar			samar	(qui est un autre mot)

D'autre part, le phonème [q] a totalement disparu. Il serait réalisé comme [q̣]. Pour un Soudanais parlant arabe " cultivé " on ne distingue aucune différence entre [q] et [q̣]. Par exemple, les deux mots suivants seraient réalisés comme ceci :

1)	{	istiqlāl	[q]	→	[q̣]	istiqlāl
		istiqlāl	[q̣]			
2)	{	al baqa	[q]	→	[q̣]	al baqa
		al baqa	[q̣]			

Une remarque importante tient au fait que la correction phonétique est presque absente des programmes et des cours de langue arabe, et donc, les Soudanais conservent leur prononciation déformée même en parlant arabe " cultivé ".

En second lieu, on note qu'il existe des sons communs entre la langue arabe et la langue anglaise (deuxième langue). Une réalité qui pourrait jouer un rôle positif dans l'apprentissage de l'anglais. Mais ces sons de la langue arabe "cultivé" sont "déformés" en arabe "Soudanais". Et à cause de l'absence de correction phonétique de la prononciation locale dans l'enseignement de la langue arabe, nos élèves Soudanais déforment également les sons anglais correspondants. Alors les "erreurs" de prononciation seront transférées au système anglais. Voir tableau ci-dessous.

Phonème arabe	réalisé par un Soudanais	Phonème anglais
[z] ز	[z]	[z] zero
[d] ذ		[ð] there
[s] س	[s]	[s] thick
[t] ت		[θ]

---> correction phonétique
 - - x -> pas de correction phonétique

2.1.2. Interférences entre l'arabe " cultivé " et le français.

Pour montrer les types d'interférences qui peuvent exister entre l'arabe " cultivé " et la langue française, nous allons emprunter quelques exemples à la Collection " Education et Pédagogie " (1) concernant l'analyse des textes écrits en français par des élèves arabophones. Ces interférences se produisent aux divers niveaux de l'analyse linguistique :

- * niveau phonologique,
- * niveau morphologique,
- * niveau syntaxique,
- * niveau lexical.

C'est à ces trois premiers niveaux, seulement, que notre étude se limite.

2.1.2.1. Interférences phonologiques :

2.1.2.1.1. Système consonantique : La première remarque est que certaines consonnes arabes n'existent pas en français. Cela ne cause aucun problème à l'élève arabophone parlant français, simplement, il ne les utilisera pas.

(1) Collection " Education et Pédagogie " : manuel de linguistique appliquée, tome I.

La deuxième remarque est que certaines consonnes de la langue française n'existent pas en arabe. Cette lacune est évidemment plus gênante pour l'élève arabe. Plusieurs solutions linguistiques s'offrent à lui :

- * Utilisation de la consonne arabe la plus proche de la consonne française, c'est le cas du |R|
- * Apprentissage de certaines consonnes françaises nouvelles : c'est le cas du |v| et du |p|. Ces deux consonnes peuvent être apprises sans difficulté, d'une part |f| et |b| existent en arabe et que, d'autre part, l'opposition sourde sonore existe aussi.

On peut donc dire que la différence entre les deux systèmes consonantiques suscite peu de difficultés.

2.1.2.1.2. Système vocalique : le système vocalique en arabe " cultivé " est plus simple que le système vocalique français. Le système vocalique arabe est composé de 3 phonèmes : |a| |i| |u|. Le système français a 15 ou 16 phonèmes |ā| |ā| |ē| |ē| |œ| |œ| |ɔ| |ɔ| |ō| |i| |ū| |u|

" Et, si le système phonologique de la langue maternelle est plus simple que celui de la langue étudiée, l'étudiant aura tendance à confondre certains phonèmes de la langue étudiée

C'est le cas des étudiants arabophones dans l'acquisition du système français " (1). Ce système étant difficile pour nos élèves, de nombreux exercices seront donc nécessaires.

Exemples : certaines difficultés du système vocalique français pour un élève arabophone :

- * distinguer les voyelles " projetées " ou non, à aperture égale égale :

[i] et [y] [e] et [ø] [ɛ] et [œ]
[u] et [y] [o] et [ø] [ɔ] et [œ]

- * distinguer les voyelles nasales des autres voyelles :

[ɔ̃] [ɛ̃] [ɑ̃]

- * distinguer les voyelles nasales entre elles

[ɔ̃] vs [ɑ̃]

- * distinguer les degrés d'aperture :

[e] vs [ɛ] [o] vs [ɔ]

2.1.2.2. Exemples d'interférences morphologiques :

" Il est difficile de donner une explication unique pour un type donné d'erreurs morphologiques ; tout d'abord, au contraire des interférences phonologiques, il n'est pas toujours possible d'affirmer que le contact

(1) LE BRAY J.E. " Al Lissaniyyat " n°5, Alger 1981, P 19.

dy système linguistique second avec la langue maternelle soit la cause déterminante de l'erreur " (1), mais quand même on peut noter qu'en arabe le décalage entre le code phonique et le code graphique est bien moins important qu'en français. L'élève arabophone est dérouté, dans la pratique de l'écriture française, par l'absence de correspondance entre graphèmes et phonèmes. Un arabophone apprenant à écrire le français a tendance à faire les erreurs suivantes, à titre d'exemples :

* " il rinse " pour " il rince "

" la plase " pour " la place "

Il tente d'associer une graphie unique s'au phonème | s |

* " le kanar " pour " canard "

une graphie unique [k] pour le phonème [k]

2.1.2.3. Exemples d'interférences syntaxiques :

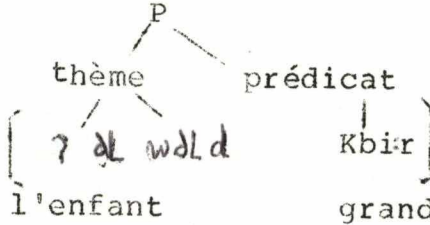
Les interférences syntaxiques sont limitées en nombre et en fréquence. Mais il faut que l'enseignant de français aux arabophones les prenne en considération .

(1) Collection " Education et Pédagogie " : manuel de linguistique appliquée, Tome 1, P 79.

Les exemples suivants sont tirés des cahiers des élèves arabophones étudiant le français (1).

Première remarque : le verbe est souvent placé par les élèves en tête de phrase, ce qui signale une difficulté dans " l'ordre des mots " qui est différent de celui de la langue arabe :

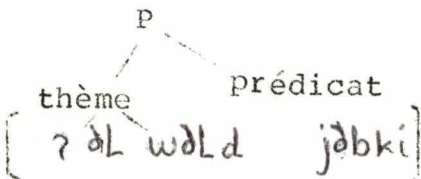
* suit Zina le défilé (arabe) pour :
Zina suit le défilé (français).

*


```

graph TD
    P --> theme
    P --> pred[prédicat]
    theme --> q[ʔ]
    theme --> w[wɔlɔ]
    pred --> kbir[Kbir]
    q --- enf[l'enfant]
    w --- grand[grand]
    kbir --- pdire[pour dire]
  
```

" l'enfant est grand " exactement sur le modèle :



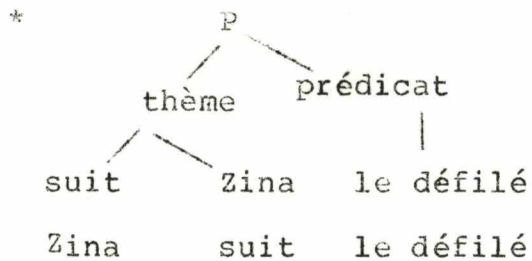
```

graph TD
    P --> theme
    P --> pred[prédicat]
    theme --> q[ʔ]
    theme --> w[wɔlɔ]
    pred --> jəbki[jəbki]
    q --- enf[l'enfant]
    w --- pleure[pleure]
  
```

" l'enfant pleure "

(1) Collection " Education et Pédagogie " Manuel de Linguistique Appliquée, Tome 1

La phrase arabe admet aussi les constructions suivantes :

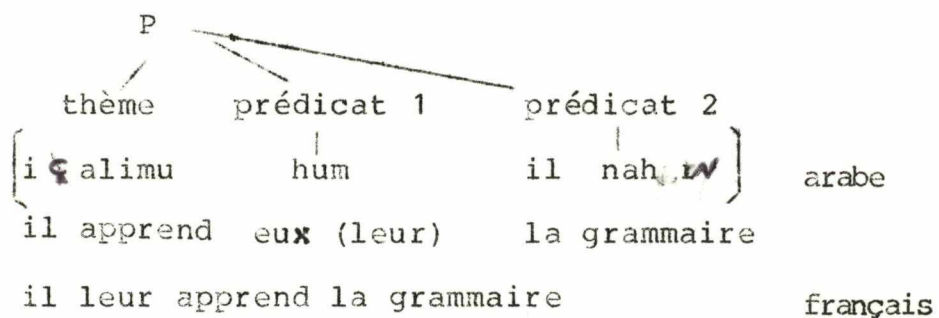


D'autre part, la permutation du verbe et du sujet ne modifie pas la structure de la phrase, comme ce serait le cas en français :

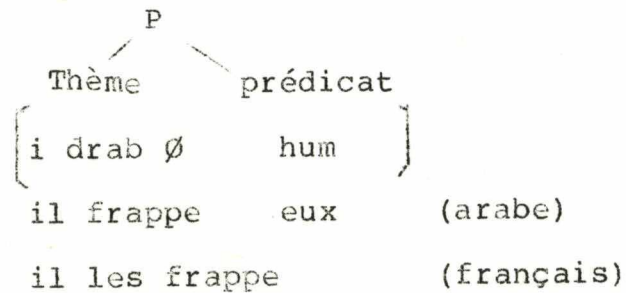
Zina suit le défilé

Suit-elle le défilé ?

Cas du verbe à deux compléments : la place du pronom objet en arabe n'est pas celle du pronom objet en français :



* Le sujet est toujours apparent en français, contrairement à l'arabe où il est le plus souvent inapparent \emptyset :



En donnant ces exemples d'interférences, nous voulions souligner l'importance d'une étude contrastive arabe/français dans la formation des enseignants.

L'étude contrastive de deux systèmes nécessite une étude scientifique préalable des deux systèmes en question ; pour le français une telle étude existe, mais pour l'arabe, même si elle a été faite, elle est peu utilisée à des fins pédagogiques. A l'heure actuelle, l'enseignement de la langue arabe est dominée par une démarche d'apprentissage de règles de grammaire selon la démarche adoptée par Ibn Malik et ses disciples (nous parlerons de cela plus loin).

2.2. INFLUENCE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE SCOLAIRE DU SYSTEME 1 (ARABE) A DEUX NIVEAUX : LA NOTION LANGUE ET LES NOTIONS PEDAGOGIQUES ADOPTEES EN ENSEIGNANT LA LANGUE ARABE.

2.2.1. LA NOTION " LANGUE "

On sait maintenant qu'un apprenant en langue étrangère a tout un " passé " tant linguistique que cognitif qui intervient constamment dans l'apprentissage du nouveau système. On constate également que l'apprentissage du système de sa langue maternelle peut contribuer à faciliter celui de la langue étrangère. " *La contribution de l'étude de la langue maternelle à l'enseignement de la langue seconde ne se situe pas au plan du contenu, car, au contraire, le système phonologique du français où la morphologie du verbe en français parlé n'est pas directement pertinent pour l'étude de l'anglais (ou de l'arabe) dans la mesure, précisément, où il n'y a pas de correspondance univoque entre les systèmes des deux langues. En revanche, les principes et les processus en jeu dans les deux systèmes sont semblables et qui a appris à l'aide de certains instruments, à découvrir une illustration du principe ou, une réalisation du processus dans sa langue maternelle le découvrira aisément dans la langue seconde* " (1).

(1) EDDY ROULET : " Langue Maternelle et Langues Secondes, vers une pédagogie intégrée " LAL, Hatier 1980, P5.

D'autre part, on sait combien le système vocalique et consonantique arabe est différent de celui du français. Alors la saisie du système arabe n'est pas directement utilisée à l'acquisition du système français. En revanche, la compréhension du principe d'opposition phonologique et la maîtrise de l'opération de commutation qui permet de saisir les oppositions pertinentes, peuvent faciliter considérablement l'apprentissage de la langue française.

Tenant compte de cette réalité, *"il faudrait que les autorités responsables se rendent compte que l'apprentissage réussi d'une ou de deux langues étrangères se joue bien avant que l'élève n'en aborde l'étude"* (ADAMCZENSKI 1975, 35 (1)).

L'étude de la langue arabe, à l'heure actuelle, ne peut contribuer que très peu à l'apprentissage des langues étrangères. Linguistiquement parlant, c'est une étude caractérisée par les concepts et les principes suivants :

- 1°) un enseignement sur norme ;
- 2°) Une attention exclusive est portée au code écrit en négligeant presque totalement le code oral, qui semble venir d'une constatation préalable de la nature même de la " langue ".

(1) D'après EDDY ROULET (1980, P5)

On se demande comment un étudiant arabophone peut saisir de manière satisfaisante le fonctionnement oral du français ou de l'anglais, s'il ignore tout du fonctionnement de l'oral arabe ?

- 3°) On adopte une conception atomiste des faits linguistiques avec une présentation dogmatique qui décourage tout effort de réflexion de la part de l'apprenant.
- 4°) La priorité est accordée aux formes sur les constructions, aux exceptions sur les mécanismes grammaticaux fondamentaux,
- 5°) Négligence de l'enseignement des connaissances de la pratique langagière (savoir - faire) au profit des connaissances sur la langue (savoir abstrait) qui comble la mémoire de l'apprenant de formes, de définitions, de règles de grammaire, d'explications sans lui donner une compétence de communication satisfaisante : un étudiant de chez nous peut vous citer les règles de grammaire comme les citait Ibn Malik, mais quand il s'agit d'une participation dans un discours ou d'une intervention directe il lui serait très difficile de s'exprimer en arabe " cultivé ".

Nous pensons que ces concepts adoptés en enseignant

la langue arabe font obstacle, non seulement à l'acquisition de la langue arabe elle-même, mais aussi à l'acquisition des autres langues étrangères.

2.2.2. LES NOTIONS PEDAGOGIQUES ADOPTEES EN ENSEIGNANT LA LANGUE ARABE

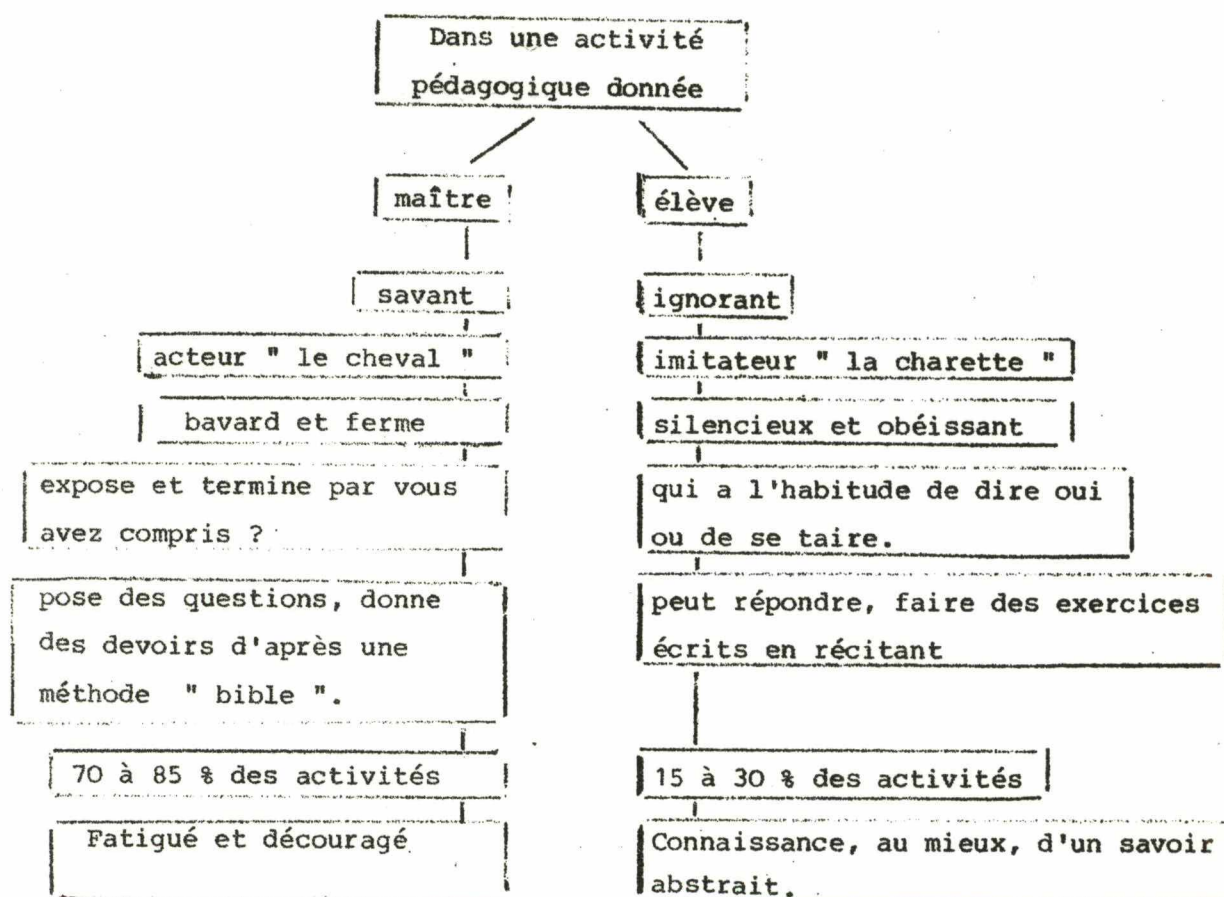
Nous pensons que les notions et la pratique pédagogique adoptées en enseignant une langue maternelle peuvent, ou non, faciliter le mécanisme et le processus d'apprentissage des langues étrangères. D'une part, si l'on adopte les mêmes principes et les mêmes démarches pédagogiques, il n'y aura pas de décalage en passant d'une classe de langue maternelle à une classe de langue étrangère. D'autre part, l'acquisition des principes pédagogiques en enseignant la langue première en admettant que ce soient les mêmes que ceux qui régissent l'enseignement de la langue seconde, peuvent considérablement réduire les efforts du professeur de langue étrangère. Par exemple, un apprenant qui s'habituerait à réfléchir et à exploiter sa mémoire dans une activité pédagogique donnée, le fera quand il s'agira d'une activité semblable mais en d'autres situations. Alors, " *les professeurs enseignant la langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes devraient coordonner leurs*

activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes communs ". (1). Au contraire, on ne voit aucun lien entre l'enseignement de l'arabe et celui des langues étrangères chez nous. Même les principes ne sont pas les mêmes.

Jusqu'à présent, les professeurs d'arabe font des cours magistraux qui impliquent une participation ou plutôt une présence passive des apprenants. Quant au ton dogmatique qui ressort de la forme, des définitions, il décourage tout effort de réflexion en classe d'arabe. Par conséquent, on fait de l'apprenant un individu qui attend patiemment " les solutions toutes faites ". En classe de langue arabe, l'enseignant est celui qui sait tout, par opposition à un élève qui ignore presque tout, un maître qui fait presque tout par opposition à un élève imitateur de ce que fait son maître.

(1) Rapport du Symposium sur : "Les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes" Strasbourg, Comité de l'Enseignement Général et Technique, 1973, P 37 - 38; cité par Eddy ROULET : "Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée". LAL, 1980, P 8.

Dans une classe d'arabe, on peut décrire les deux protagonistes
comme ceci :



En enseignant le français aux débutants arabophones, on a remarqué que les élèves ne s'intéressaient que quand il s'agissait du code écrit. Ils ne participaient que très rarement aux activités orales. Il semble qu'ils préfèrent éviter toute réponse spontanée en adoptant une stratégie : celle de ne pas faire de faute. Si vous leur demandez de participer à une activité orale, vous allez souvent entendre la phrase suivante : " Monsieur, écrivez - nous cela au tableau. " Même en faisant d'autres activités, le commentaire entendu le plus fréquemment est le suivant : " Monsieur, personne ne nous a donné cela " ce qui veut dire que tout doit être donné, comme c'est le cas en arabe, où le maître donne tout, et l'élève récite les règles ou les phrases déjà données.

On se demande alors comment faire de cet élève, un apprenant actif et créatif qui aura la capacité de réfléchir, de raisonner en exploitant sa mémoire, afin d'arriver à la " bonne " solution ? Nous pensons, pour que les objectifs dont on a déjà parlés (P74) soient atteints, que l'enseignement de la langue arabe devrait subir un renouvellement de principes linguistiques, pédagogiques et méthodologiques basé sur les nouvelles tendances de recherches linguistiques et pédagogiques. pour les nouvelles orientations

nous proposons celle menée par l'école linguistique arabe " néo - Khalilienne " (1) d'Alger ; une analyse claire et précise, rigoureuse et complète. Elle repose d'une part, sur les travaux réalisés par les grammairiens arabes " des premières générations, c'est-à-dire, ceux qui ont effectivement décrit la langue à partir des données recueillies par eux-mêmes sur le terrain " (HADJ SALAH, 1979, P 13) et d'autre part, sur :

- un " examen aussi exhaustif que possible des principes rationnels et expérimentaux sur lesquels repose le nahw d'une façon générale, ainsi que les principes et les méthodes qui ont été à la base de la saisie et du contrôle des données de la " Arabiyya " ;
 - un " examen également approfondi des théories et des modèles élaborés et mis en oeuvre par les grammairiens " (HADJ SALAH 1979, P 41). Son hypothèse de départ repose sur 4 propositions, à savoir :
- 1°) " les concepts et les procédés d'analyse mis au point par les premières générations de grammairiens arabes diffèrent essentiellement de ceux que l'on trouve chez les autres de basse époque, tels qu'Ibn Malik dont les écrits ont fini par faire oublier presque totalement le sens et la nature profonde de ces concepts et procédés " ;

(1) Une école linguistique arabe dirigée par le Pr. HADJ SALAH, Directeur de l'Institut de Linguistique et de Phonétique de l'Université d'Alger.

- 2°) " relèvent d'une conception générale de la science qui n'est pas sans rappeler l'opérationnisme qui caractérise la science d'aujourd'hui dans son ensemble ".
- 3°) " possèdent une valeur heuristique au moins égale à celle des grandes théories linguistiques qui ont vu le jour jusqu'ici ".
- 4°) " les modèles dont ils procèdent ne peuvent se ramener entièrement à aucun modèle existant à l'heure actuelle ou ayant existé dans le passé " HADJ SALAH 1979, P 40 - 41.

3.1. QUELQUES EXEMPLES D'ANALYSE LINGUISTIQUE MENEES
PAR L'ECOLE LINGUISTIQUE NEO-KHALILIENNE.

- analyse du texte en lafḍa (lexie) (1)
- analyse de lafḍa en kalim
- analyse de kalim en ḥuruf
- analyse au niveau des structures syntaxiques " trākīb "

3.1.1. Analyse du texte en lafḍa(s) " lexies "

Exemple 1 :

Zayḍun muntaliqun
 # Zayḍun # muntaliqun #
 lexie lexie

Chaque lafḍa doit être une réponse complète à une question

(1) Lafḍa (lexie) : une séquence isolable, insécable et mutamakkinah
 2 types de lafḍa : lafḍa nominale - lafḍa verbale.

donnée.

Question : Qui est muntaliquun ? = Qui part ?

Réponse : Zayd

On rejoint ici la définition du "mot" chez J. GAGNEPAIN
(Ecole Linguistique de Rienne) : unité minimale segmen-
tale du texte : je jette / les livres
mot mot

Zaydun # muntaliquun # Zayd # part- *
"mot" "mot" "mot" "mot"
"lexie" "lexie"

Exemple 2 : ḍarabtu Zaydan (je frappe Zayd)

ḍarabtu # Zaydan

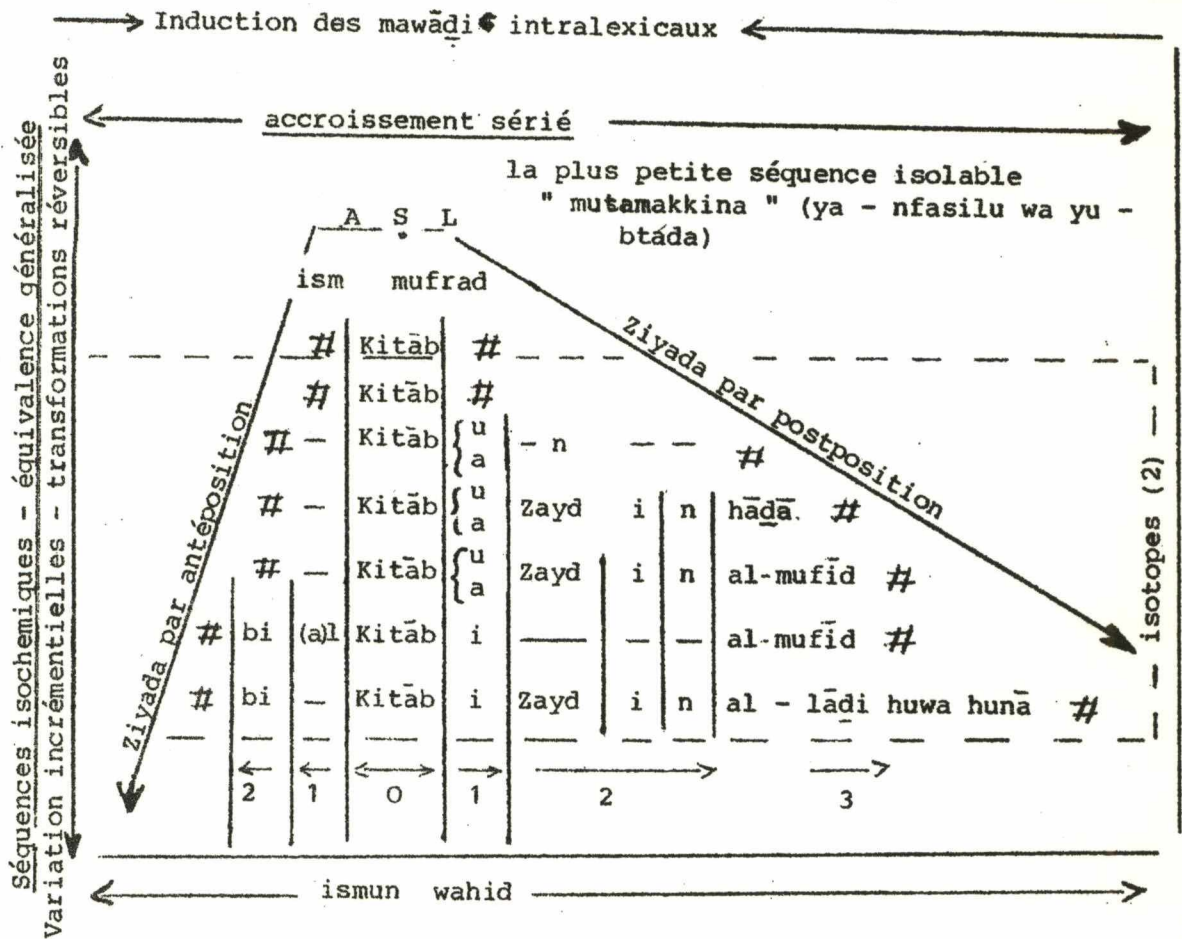
La lafda peut être précédée et suivie d'une coupure
Pausale et elle doit être une réponse complète à une
question donnée :

Question : Qu'est-ce que vous faites ?

Réponse : # ḍarabtu #

Dans le discours, on distingue deux types de lafda
(lexies) : nominale et verbale ... La lafda nominale
(ismia) qui a un nom comme noyau, c'est-à-dire élément
central ou ASL puis les Fruu⁶ qui seront dérivés de cet
ašl-là : voir ci-dessous :

LE HADD DU ISM (1) (Ling.Arabe et ling.Gen. Tome II, 266)



- (1) Hadd comme modèle de production et de reconnaissance ou dans l'optique formelle du nahw : structure capable de caractériser (au sens mathématique) les items de la langue.
- (2) Furu dérivés du asl et ayant les mêmes isotopies ou mawādi dans le discours.

- $\overleftarrow{0}$ = mawḍi' du ism qui fonctionne comme élément central ou noyau de la lexie ;
- $\overleftarrow{1}$ = mawḍi' du déterminant identifiant (harf al-ta'rif) : précède immédiatement l'élément central ;
- $\overleftarrow{2}$ = mawḍi' de l'exposant annectif (harf al-ḡarr) ;
- $\overrightarrow{1}$ = mawḍi' de la désinence casuelle : suit immédiatement le noyau central ;
- $\overrightarrow{2}$ = mawḍi' du déterminant par annexion directe (muḍāf il aḡh) : suit le noyau (déjà pourvu de sa désinence casuelle) qu'il détermine. C'est aussi le mawḍi' du tanwin qui est ici la marque de l'indétermination : il y a alors ta'āqub (alternance) exclusive de ces deux éléments dans le même mawḍi' et alternance de l'ensemble de ces deux marques avec l'élément identifiant : ils ne peuvent donc se rencontrer dans la même lexie ;
- $\overrightarrow{3}$ = mawḍi' du déterminant caractérisant : ce déterminant peut être une ṣifa dérivée (adjectif codérivé du verbe) ou un maḡsul avec sa ṣila (relatif + séquence introduite par ce relatif), ou un démonstratif ou tout autre item auquel on peut conférer le rôle de caractérisant.

Alors, exploitant cette matrice en contraste avec le français, nous ferons les remarques suivantes :

	<u>Arabe</u>	<u>Français</u>
1.- masculin indéfini	∅ | Kitāb	Un | livre
masculin défini	al | Kitāb	Le | livre
2.- féminin indéfini	∅ | Kitābh	Une | table
féminin défini	al | Kitābh	La | table
3.- défini masculin	al Kitāb | ∅	Le | livre
défini féminin	al Kitāb | h	La | livre

Alors, en arabe, il n'y a pas d'article indéfini, comme c'est le cas en français où il y a (un) pour le masculin, (une) pour le féminin et (des) pour le pluriel. En arabe, le défini et l'indéfini sont dénotés par la présence ou l'absence de (al) devant le féminin et le masculin (exemples 1 et 2). Il n'y a aucune différence entre le féminin et le masculin en ce qui concerne cette marque, car, en arabe, le féminin est dénoté par la présence du h (exemple 3 ci-dessus).

Indéfini :

- français	| un	| livre	| masculin	] l'article "un" dénote le masculin
	| une	| livre	| féminin		] "une" dénote le féminin
- arabe	| —	| kitab	| ∅ masculin	] le "∅" dénote le masculin
	| —	| kitab	| h féminin		] le "h" dénote le féminin

Défini :

- français	| le	| livre	| masculin	] l'article "le" dénote le masculin
	la	livre	féminin	
- <u>arabe</u> :	| al	| Kitab	| ∅ masculin	] le déterminant est le même au masculin et au féminin
	| al	| kitab	| h féminin	

Alors, en arabe, ce n'est pas l'article (défini ou indéfini) qui détermine le genre comme en français, mais c'est la présence ou l'absence de [h]; la place de la marque dénotant le genre dans les deux langues n'est pas la même.

- 4.- a) — — Kitābu Zaydin — } arabe " cultivé "
- b) — — Kitābu Zaydin ḥāḍā } "
- c) voici le livre de Zayd — } français
- d) da al Kitāb bitā⁶ Zayd — } arabe dialectal
Soudanais

En arabe, il y a alternance (ta⁶aqub) du déterminant identifiant (al) avec le déterminant par annexion directe (al mudaf il *a y h*), (Zayd) dans cet exemple. Par contre, en français, les deux se rencontrent dans la même lexie, en plus, il y a la préposition (de) qui ne se trouve qu'en arabe dialectal (bitā⁶) ou (intā⁶).

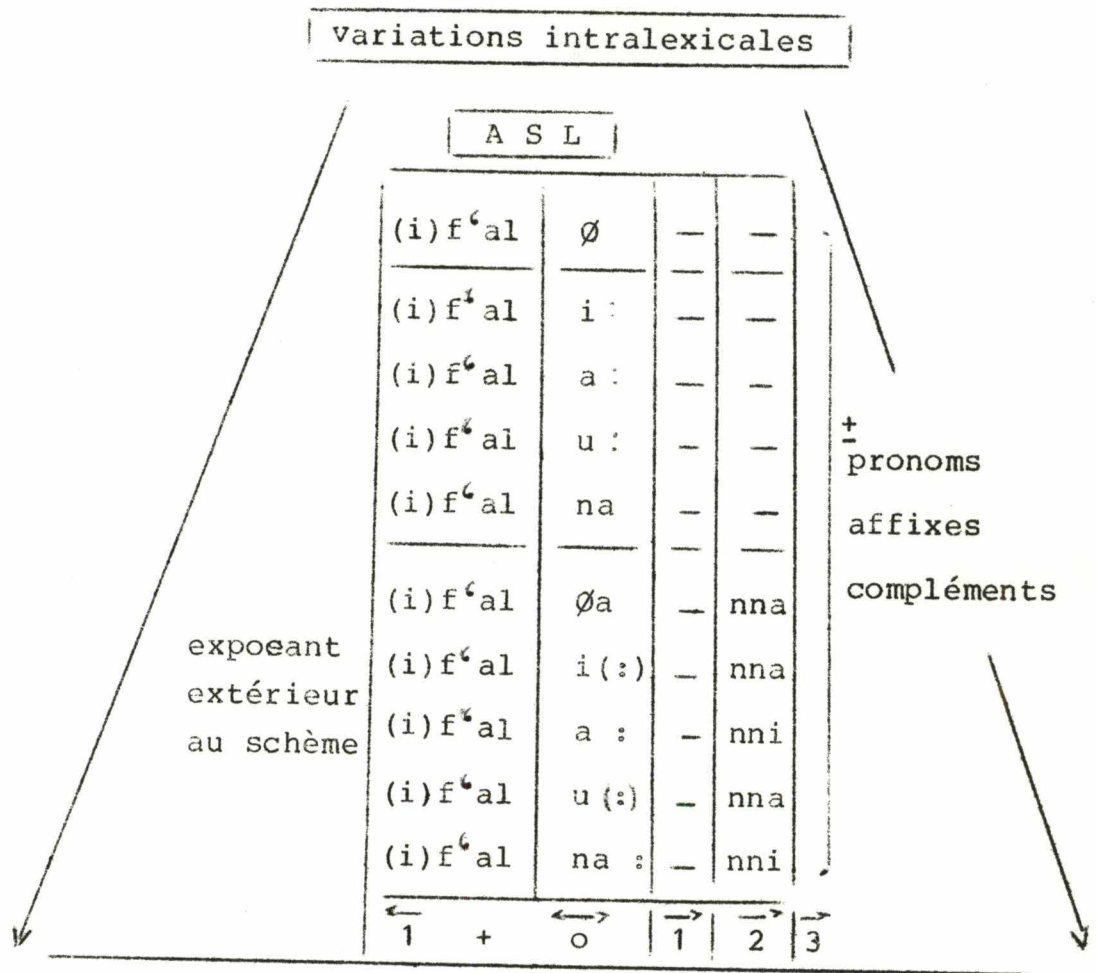
Egalement, il n'existe pas de tanwin en français.

- 5.- — — Kitābu Zaydin al mufid⁷ } arabe
- bi — Kitābi Zaydin al mufid }
- bi al Kitābi — al mufid }
- avec le livre rouge de Zayd } français
- le livre rouge de Zayd }

En français, la présence du (avec) ne modifie pas le mot (livre). En revanche, en arabe, l'exposant annectif (ḥarf al ḡarr : bi) modifie la désinence casuelle de [u] à [i]

le ḥadd du fi'1 (verbe) ; - al-muḍari' (inaccompli)
 - al-maḍi (accompli)
 - al-'amr (impératif)

Exemple : le ḥadd du fi'1 al-'amr (impératif) :



0 : mawḍi' de l'unité centrale

→ 1 : mawḍi' de la marque flexionnelle : il est vide

" la séquence de ce ḥadd ne comporte pas en effet

de marques flexionnelles.

$\overrightarrow{2}$: le mawḍi' est celui de la marque " nna " qui dénote une assertion énergique (nūn al-tawkiḍ)

$\overleftarrow{3}$: le mawḍi' est celui des ajouts pronominaux.

Exemple : idrib hu

$\overleftarrow{1}$: le mawḍi' est inclus dans le noyau ($\overleftrightarrow{0}$) : l'impératif couvre en plus de son mawḍi' celui des exposants apparaissant en $\overleftarrow{1}$ dans le muḍari' : c'est la raison essentielle de son invariabilité flexionnelle (cf HADJ SALAH 1979, P 698 - 702)

L'impératif est un élément couvrant deux positions :

LI	TA - F ⁶ AL
(I) F AL	—
$\overleftarrow{1}$	$\overleftrightarrow{0}$

un amr exprimé par un verbe à l'inaccompli (muḍari')

verbe à l'impératif ('amr)

- En Français, il y a l'impératif à la 2^e personne du singulier et du pluriel et à la 1^{ère} personne du pluriel :

[part], [partez], [partez].

- En arabe, il y a les cas suivants, à titre d'exemples :

	Arabe		Français		
- 2 ^e personne singulier masculin →	if ^ʿ al	∅	part	∅	} pas de différence entre les 2 cas
- 2 ^e personne singulier féminin →	if ^ʿ al	i :	part	∅	
- Duel	if ^ʿ al	a :	part	ع	
- 3 ^e personne pluriel masculin →	if ^ʿ al	u :			
- 3 ^e personne pluriel féminin →	if ^ʿ al	na			
- 1 ^{ère} personne pluriel peut être exprimée par un verbe à l'inaccompli →	li naf ^ʿ al	∅	part	ي	

3.1.2. Analyse de lafḍa (lexie) en kalim(s) (1)

Exemple : [Zaydun muntaliqun] Kalam (discours)

| # Zaydun # muntaliqun # | 2 lexies

Zayd	|u|n	muntaliq	|u| |n|	} Kalim
nom	↓	verbe	↓	
ʿalamat		ʿalamat		
al-raf		al tamakkun		

(1) Kalim : élément signifiant de kalam (discours) : Cf HADJ SALAH

des complexes qui servent à identifier et à distinguer les mots ou les phrases.

2°) Leur fonction distinctive ou oppositive : le fait qu'ils sont différents les uns des autres.

Par le fait de leur fonction combinatoire, les huruf se combinent pour former des kalim selon des lois appartenant au système à ce niveau de l'analyse linguistique. Ces kalim se combinent selon d'autres lois pour donner 4 formes signifiant (dawal) :

- * Asl (racine)
- * Siqa : forme
- * Harf el ma'na (morphème grammatical)
- * Tark al 'atama (absence significative , expression zéro.)

Dénotants explicites { 1 - ASL } noms, verbes (dans le discours)
 { 2 - siqa }
 { 3 - harf al ma'na - (les déictiques) (ce sont des dénotants - indices par rapport aux noms et ou aux verbes auxquels ils sont affectés.)

alāma
 dāhira

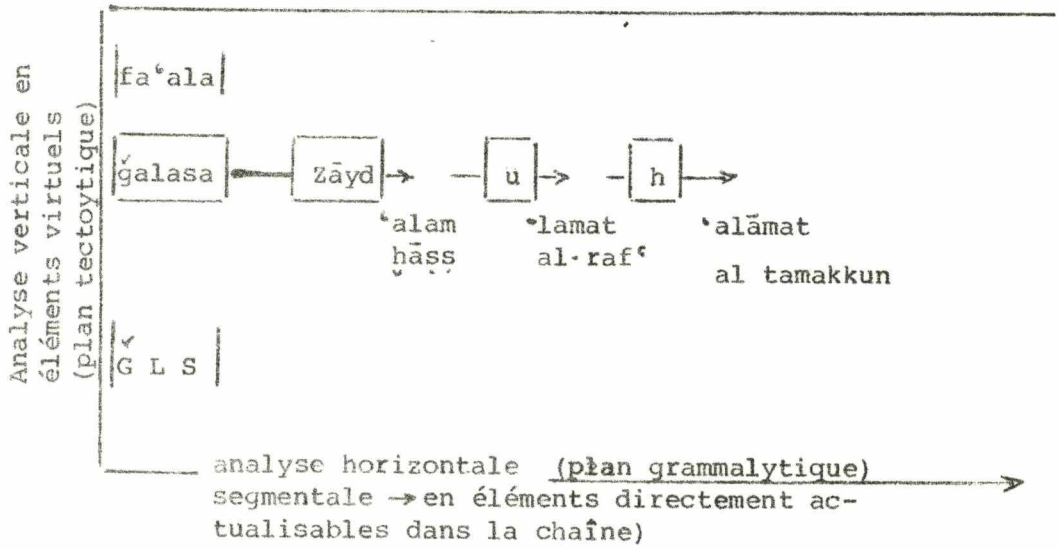
Dénotant implicite (expression zéro). { 4 - Tark al 'alama [∅] Ex :

qāma	|∅|	masculin
qāma	|t|	féminin
qāim	|∅|	masculin
qāim	|h|	féminin

qāma [Zaydun] sabahan
 Zaydun qāma [∅] sabahan
 {
 sujet

Analyse verticale et analyse horizontale :

" on peut représenter les deux types d'analyse par le schéma suivant (phrase prise comme exemple : ġalasa Zaydun ... ≡ Zayd s'est assis "



" Linguistique Arabe et Linguistique Générale " Pr. HADJ SALAH
Tome 2, P 636.

3.1.4. L'analyse linguistique au niveau de la structure syntaxique (trākīb)

Une analyse selon la formule $(\text{C} + \text{m1}) \pm \text{m2} = (\text{R} + \text{T1}) \pm \text{T2}$ (1)

	⊙ (R)	m1 (T1)	m2 (T2)	
#	∅	Zaydun	muntaliqun	#
#	kana	Zaydun	muntaliqan	#
#	inna	Zaydan	muntaliqun	#
#	daraba	Zaydun	amran	#
#	darab	tu	Zaydan	#

(Tome 2 P.715)

On peut avoir dans la chaîne verbale les variantes suivantes (sous certaines réserves) :

$[R, T1, T2]$, $[R, T2, T1]$ et $[T2, R, T1]$

(cf HADJ SALAH, 1979, P 720)

(1) : R : régissant syntaxique. - T1 : terme régi en 1er - T2 : terme régi en 2è, Tome 2, P 270 " Linguistique arabe et Linguistique générale " HADJ SALAH.

Il nous semble presque impossible de tout dire ici en quelques pages en ce qui concerne cette école et cette analyse linguistique. Nous voulions simplement montrer l'efficacité et la richesse d'une telle analyse qui pourrait :

3.1.4.1. Aider l'apprenant arabophone à mieux saisir le fonctionnement et la structure de sa langue maternelle (l'arabe) et par conséquent, la structure et le fonctionnement de la langue seconde :

- un exemple : (verbe à l'impératif)

if'al |∅| 2^e personne masculin singulier

if'al |i| : 2^e personne féminin ~~masculin~~

if'al |∅| 2^e personne singulier masculin

if'al |a| Duel

if'al |a| Duel

if'al |u| 3^e personne pluriel masculin

On sait bien que " qu'il n'y a pas de correspondance univoque entre les systèmes de deux langues (l'arabe et le français). En revanche, les principes et les processus en jeu dans les deux systèmes sont semblables, et qui a appris à l'aide de certains instruments à découvrir

une illustration du principe ou une réalisation du processus dans sa langue maternelle le découvrira aisément dans la langue seconde " (cf ROULET, 1980, P5).

Les mêmes principes appliqués à la langue seconde ,
exemple de français :

- ils sont [il | s | ɔ̃] être
ils ont [il | z | ɔ̃] avoir
- il est [| i | l | ε] masculin
elle est [| ε | l | e] féminin

3.1.4.2. D'autre part, une telle analyse linguistique peut être à la base d'une étude contrastive arabe - français dans l'optique de mieux interpréter les difficultés et les stratégies des apprenants arabophones étudiant le français.

De manière générale, nous pensons que le renouvellement de l'enseignement de la langue arabe devrait porter sur les aspects suivants :

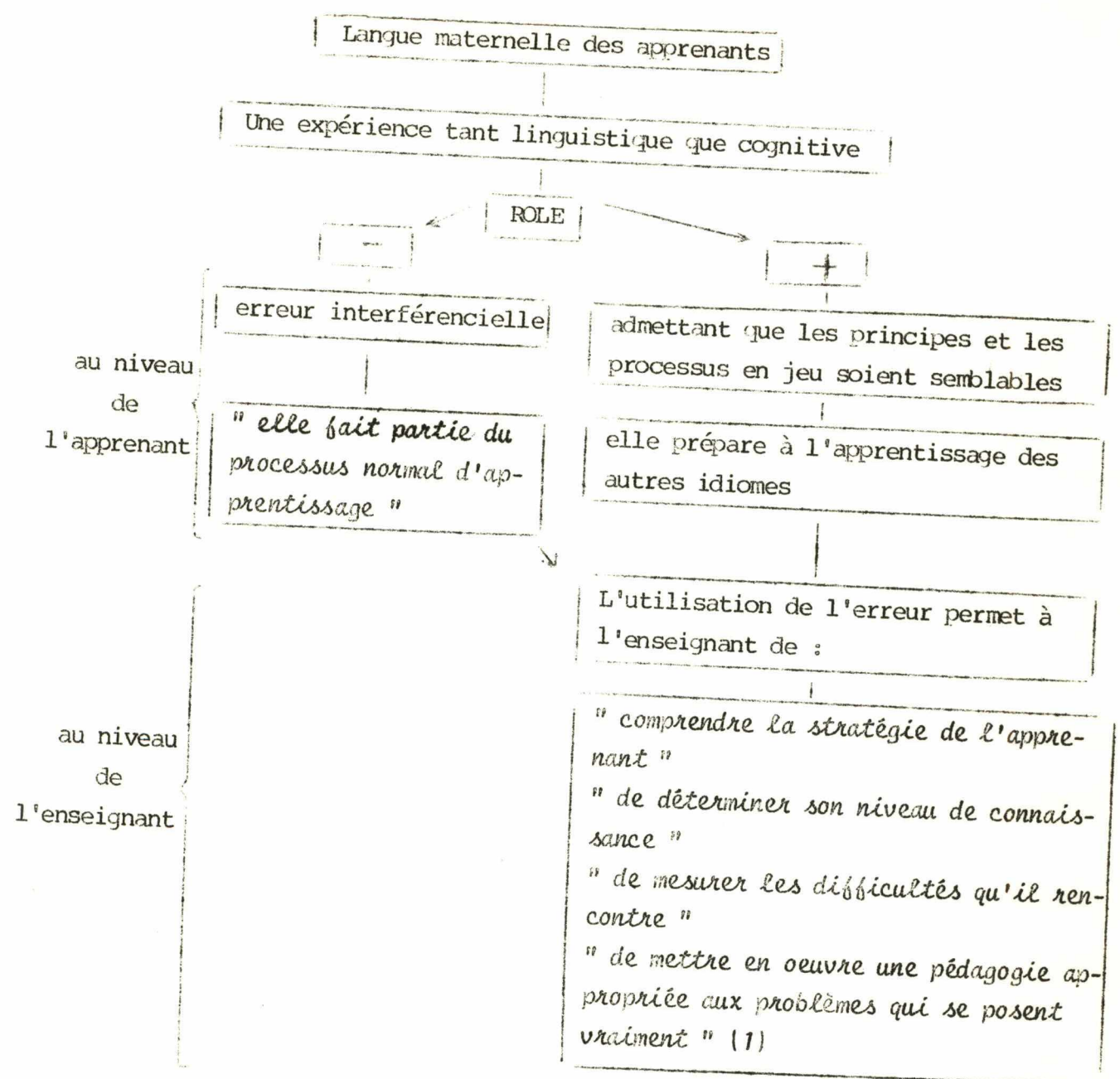
- une base linguistique

* " une linguistique considérée comme science expérimentale et dont l'objet essentiel est la systématisation rationnelle

des faits et une linguistique hypothético-déductive dont le but serait l'examen de toutes les conséquences pouvant découler logiquement d'un certain nombre de principes " (HADJ SALAH 1979, P 215)

- * Un enseignement prenant en compte les éléments linguistiques et extra-linguistiques de la communication.
- Une base pédagogique : une pédagogie visant la " communication " (orale/écrite) selon les besoins des apprenants et les objectifs visés par l'apprentissage.
- Une base méthodologique : une approche scientifique basée sur une sélection, progression, présentation, etc ... d'un savoir-faire pratique visant l'utilisation spontanée du code oral ou écrit en situation de communication réelle.

D'autre part, nous sommes pour une pédagogie " intégrée " " les professeurs enseignant la langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes devraient coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes communs " (ROULET, 1980, P 8).



(1) R. GALLISSON (1980, P 57 - 58)

Séminaire sur l'Enseignement des Langues Vivantes organisé à Ceylan, en août 1953 (1), le contenu des programmes d'une formation "idéale " comme ceci :

- " excellente maîtrise de la langue enseignée (bonne prononciation, lecture claire et expressive, expression orale correcte, et aisée, facilité d'expression écrite) "
- " une bonne connaissance linguistique (scientifique) et capacité de mettre ces connaissances en pratique dans la classe " ;
- " connaissance étendue de la littérature et de la civilisation du pays étranger " ;
- " introduction à la psychopédagogie et aux problèmes théoriques et pratiques de l'enseignement, particulièrement aux méthodes et techniques de l'enseignement d'une langue étrangère " .

Il est intéressant de constater que les points essentiels (connaissance pratique de la langue, formation linguistique, culturelle et psychopédagogique) ont été repris depuis, dans plusieurs recommandations et travaux destinés à former des enseignants de langues vivantes. De plus, on a un peu plus précisé et ajouté d'autres aspects trouvés nécessaires.

(1) The Teaching of modern Languages, Chapitre IV : " The training of modern language teachers " cité par D. GIRARD : " Linguistique Appliquée et Didactique des Langues " Longman 1972, P 137.

D. GIRARD (1) lui, a attribué trois qualités nécessaires à l'enseignant de langues étrangères, à savoir : *un bon modèle* ", " *un bon juge* " et " *un bon animateur* " .

Pour être " un bon modèle ", il faut que l'enseignant possède une excellente maîtrise de la langue à enseigner, et de plus, pour être " un bon juge ", il faut qu'il possède une connaissance théorique de tous les aspects de la langue à enseigner, et une connaissance suffisante du système de la langue maternelle des élèves. Et pour être " un bon animateur ", il faut une compétence pédagogique théorique et pratique.

Dans cette démarche, on ne parle pas seulement d'une connaissance de la langue à enseigner, mais aussi d'une autre connaissance, aussi importante, celle de la langue maternelle des apprenants.

En didactique des langues étrangères d'aujourd'hui, on insiste pour que la formation initiale des enseignants soit " pluridisciplinaire, ou du moins interdisciplinaire " (2). Egalement, l'accent est mis sur la nécessité d'une

(1) D. GIRARD : " Les Langues Vivantes " - Larousse 1974, P 54

(2) R. GALLISSON " Dhier à Aujourd'hui : la didactique générale des langues étrangères " : LAL 1980, P 81.

formation continue, au cours de laquelle (entre autres choses) l'enseignant participe de manière suivie à des expériences et à des travaux de terrain. Pour GALLISSON, il est nécessaire " *d'inciter l'enseignant à réfléchir sur ce qu'il peut faire, plutôt que de lui apprendre ce qu'il doit faire* ".

Et d'une manière générale, nous pourrions, peut-être, résumer les points essentiels adoptés en didactique des langues étrangères à propos de la formation des enseignants, de la façon suivante :

- une connaissance, " une maîtrise " de la langue étrangère ;
- une connaissance, au moins, théorique de la langue maternelle des apprenants ;
- une connaissance " d'enseigner " la langue étrangère en question.

Pour nous, et à partir de nos objectifs déjà mentionnés, (P.76 - 77) et en prenant en compte la réalité de notre pays, réalité socio-culturelle, économique, etc ..., de même que la réalité de la tâche confiée à l'enseignant,

nous pensons que ce programme devrait comporter les aspects suivants :

- une compétence linguistique et une compétence de communication à deux niveaux :
 - a) dans la langue à enseigner (ici le français)
 - b) dans la langue maternelle des apprenants (l'arabe)

- une aptitude à enseigner une langue étrangère (le français),

- une compétence en "culture générale".

4.1.1. Une compétence linguistique et une compétence de communication, à deux niveaux :

4.1.1.1. La langue à enseigner : le français.

Depuis D. HYMES, les deux concepts : compétence linguistique et compétence de communication s'opposent.

" Par compétence *linguistique* on entend la connaissance des règles phonologiques, morpho-syntaxiques, lexicales qui permettent de produire des phrases grammaticales ou bien formées ; par compétence de communication on entend : la connaissance des règles sociales, psychologiques et culturelles qui gouvernent l'utilisation de la langue dans l'interaction sociale. Le sujet parlant est capable, non seulement, de produire et d'interpréter des phrases grammaticales mais aussi des énoncés reliés entre eux, de manière cohérente, respectant certaines conventions et appropriés à la situation d'énonciation ".⁽¹⁾

Alors, il s'agit non seulement d'une connaissance des règles de grammaire mais aussi des règles d'utilisation en situation réelle de communication. Un tel objectif implique, nécessairement, que l'enseignant se concentre, non pas sur la langue vue comme une abstraction, mais sur la langue saisie dans son utilisation, car, comme l'a écrit HYMES :
" Il existe des règles d'utilisation sans lesquelles les

(1) T.C. JUPP, S.HODLIN, C.HEDESHEIMER et J.P.LAGARDE : "Didactique des Langues étrangères : apprentissage linguistique et communication" - CLE Intern. Paris 1978, P 170.

règles de grammaire seraient inutiles " (1).

Dans ce qu'il est convenu d'appeler l'approche structurale, on s'intéresse à la langue comme système de signes et non pas comme instrument ou outil de communication, conception qui sont " deux univers différents ". L'objet d'étude privilégiée est la phrase isolée, excluant toute référence au contexte. On s'intéresse au code linguistique sans donner les règles d'utilisation en situation de communication. L'approche pédagogique inspirée est celle des exercices de pure manipulation linguistique bâtis sur des progressions grammaticales permettant aux étudiants d'acquérir une compétence linguistique (phonologique, grammaticale et lexicale). Les résultats de cette approche là étaient une connaissance théorique et abstraite difficilement applicable en situation de communication. Alors " *l'observation de la réalité des productions des apprenants en situation de communication non scolaire conduit à introduire dans l'enseignement des langues, parallèlement à l'acquisition de la compétence linguistique, celle d'une compétence de communication qui prendrait, au moins, en compte les variations inhérentes à l'utilisation du code linguistique en fonction des variables de la*

(1) H.D. HYMES : "On communicative competence " in Pride and Holmes Edit. Socio-linguistics penguin modern linguistics reading 1972, P 278.

de la situation de production " (1).

Alors, " ce qu'il faut apprendre, ce n'est pas la langue, mais la communication et la réussite ne se mesure pas aux résultats obtenus dans la salle de classe, où tout est centré sur la correction linguistique, mais bien au succès de la communication dans la vie réelle " (2). " Cette communication n'est pas nécessairement établie par le co de oral, L'écrit joue un rôle de plus en plus important dans la vie quotidienne d'aujourd'hui. (Martins - BALTAR et Coll. 1979). Malgré la révolution électronique, les relations à distance s'effectuent pour une grande part, par voie de textes écrits ou imprimés : lettres, journaux, livres.

Nous constatons que pour l'enseignant de français, langue étrangère, une acquisition d'une compétence linguistique ne suffit plus, car une langue vivante, comme le français, est faite, avant tout, pour être parlée

-
- (1) Elisabeth BAUTIER, CASTAING et J. HEBRARD : " Apprendre une Langue Seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue Seconde ? " Lignes de Force du Renouveau Actuel en Didactique des Langues étrangères - CLE Intern. Paris 1980, P 62.
- (2) T.C. JUPP, S.HODLIN, C.HEDDESHEIMER et LAGARDE " Apprentissage Linguistique et Communication " - Collection Didactique des Langues Etrangères : CLE INTERN. Paris 1978, P 20.

et pour être écrite et non pas pour être déchiffrée ou considérée comme un simple objet d'étude. Cela conduit au fameux slogan de la linguistique appliquée américaine : " Teach the language and not about the language ". Notre programme de formation des enseignants devrait donc viser l'acquisition d'une compétence de communication " qui prend en compte les dimensions linguistiques de la langue, un savoir faire à la fois verbal et non verbal " (1). C'est-à-dire une connaissance pratique du code oral et écrit et des règles psychologiques, sociologiques, culturelles qui permettent son emploi approprié en situation. On a besoin, donc, non seulement d'un programme fondé sur une description des structures de la langue française, mais aussi d'un programme à orientation fonctionnelle.

L'exemple simplifié suivant montre qu'une description linguistique peut être faite d'un point de vue fonctionnel ou formel (par exemple : grammatical) :

- " a) *T'es en retard, dis.*
 b) *Je m'excuse. J'ai raté mon bus.*
 c) *Bon, ça va, rejoins ton poste.*

(1) R. GALLISSON : " D'Hier à Aujourd'hui : la didactique des langues Etrangères " - CLE Intern. Paris 1980, P 14.

Description fonctionnelle :

- a) réprimande et demande d'excuse,
- b) excuse et explication.
- c) Acceptation de l'explication - ordre donné dans le cadre professionnel.

Description grammaticale :

- a) pronom sujet + verbe copule (présent) + substitut d'adjectif + interjection.
- b) Pronom sujet + pronom complément + verbe transitif (présent) + pronom sujet + verbe transitif (passé composé) + déterminant + substantif.
- c) Interjection + interjection + verbe transitif (impératif) + déterminant + substantif.

Ces descriptions sont formulées en termes extrêmement simples qui ne visent qu'à illustrer les deux approches. Les étiquettes fonctionnelles mettent en lumière ce fait évident que dans la vie réelle nous utilisons la langue pour remplir différentes fonctions et manifester différentes intentions. " (1) Il est nécessaire d'enseigner les règles d'utilisation en plus des règles grammaticales.

(1) T.C. JUPP, S. HOLDIN, C. HEDDESHEIMER et LAGARDE : " Apprentissage Linguistique et Communication " - Collection Didactique des langues étrangères : CLE Intern. Paris 1978, P 20.

4.1.1.2. La Langue maternelle des apprenants (l'arabe).

Une autre connaissance aussi importante pour un enseignant de langue étrangère est celle de la langue maternelle des apprenants. Il est nécessaire que l'enseignant acquière une certaine connaissance, au moins, du système linguistique de cette langue (structure et fonctionnement). Cette connaissance peut considérablement l'aider à exercer son métier (cf : " Le rôle de l'étude scientifique de la langue maternelle dans la mise au point de méthode d'apprentissage de la langue seconde "), et par conséquent, faciliter l'acquisition du nouveau code chez les apprenants. Car un apprenant d'une langue étrangère " *a tout un passé qui intervient constamment dans l'apprentissage mais plus particulièrement il a un passé linguistique, une langue et plus un langage* " (1).

Nous ne sommes pas ici pour ~~dire~~ que toutes les " erreurs " commises par un apprenant de langue étrangère ou toutes les difficultés rencontrées sont d'origine interférencielle entre la langue 1 et la langue étrangère, mais on ne peut nier qu'un nombre important de ces difficultés ont leur origine dans le système de

(1) Elisabeth BAUTIER, CASTAING et J. HEBRARD : " Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde ? Lignes de Force du Renouveau Actuel en Didactique des Langues étrangères : CLE Intern. Paris 1980, P 158

la langue maternelle des apprenants. Nous vous renvoyons à l'exemple donné par Younis EL AMIN (P 46) concernant un enseignant de nationalité française ignorant l'arabe et enseignant le français aux arabophones.

4.1.2. Aptitude à enseigner une langue étrangère (le français).

- * Initiation à la linguistique moderne.
- * Initiation à la didactique des langues étrangères (principes et orientations).
- * Initiation aux méthodes de spécialité en appuyant sur la méthode utilisée dans le cycle secondaire Soudanais (théorique et pratique).

4.1.2.1. Initiation à la linguistique moderne.

Un enseignant d'une langue étrangère doit être initié à la linguistique moderne, science concernant directement son métier, non seulement, sur le plan théorique mais aussi sur le plan pratique. Une réflexion sur le phénomène " langue " et " langage " peut éclairer considérablement les dimensions de sa profession.

La tâche difficile de l'enseignant n'est qu'un reflet de la nature complexe de l'objet à enseigner : " la langue ".

Quelle est la nature de cet objet ? Quelles sont les implications de cette nature sur la tâche confiée à l'enseignant ? Quels sont les processus réels d'apprentissage ? Quelles sont les méthodes les plus opportunes pour que l'action soit efficace ?

Nature de l'objet à enseigner ?

Depuis Ferdinand de SAUSSURE, la langue est définie comme " un système de signes ". Un système spécifique de signes articulés servant à transmettre des messages humains ; il précise que toute langue doit être partagée par une communauté qui en admet les conventions, mais qui, peu à peu, les modifie attribuant ainsi à la langue son caractère évolutif.

Une langue est aussi un code dans la mesure où elle utilise des symboles en nombre limité. Mais ces symboles ont la possibilité d'entrer dans un nombre de combinaisons proprement infini.

Le langage humain est un phénomène social qui assure la communication entre les gens appartenant au même groupe social, cependant, dans le même groupe, le langage peut se manifester différemment sous plusieurs aspects : langage, dialectes, patois, parler, etc ...

A une langue donnée, existe une structure spécifique qui la distingue de toutes les autres. Malgré les efforts qui sont faits pour mettre en relief des " universaux " linguistiques qui seraient communs à un grand nombre de langues, il reste que chaque langue fonctionne suivant un système de signes qui lui est propre.

Un autre point sur lequel tous les linguistes contemporains paraissent d'accord, c'est l'importance qu'il y a à décrire la langue parlée ou la forme orale du langage, qui est la plus complète, la graphie ne constitue qu'une transcription très imparfaite de la langue dans sa totalité : " *Language is speech* ".

La langue est, dans un certain sens, un être vivant régi par ses lois propres que possèdent la collectivité, et qui s'imposent au sujet et à l'ensemble des locuteurs. Elle a même sa propre logique.

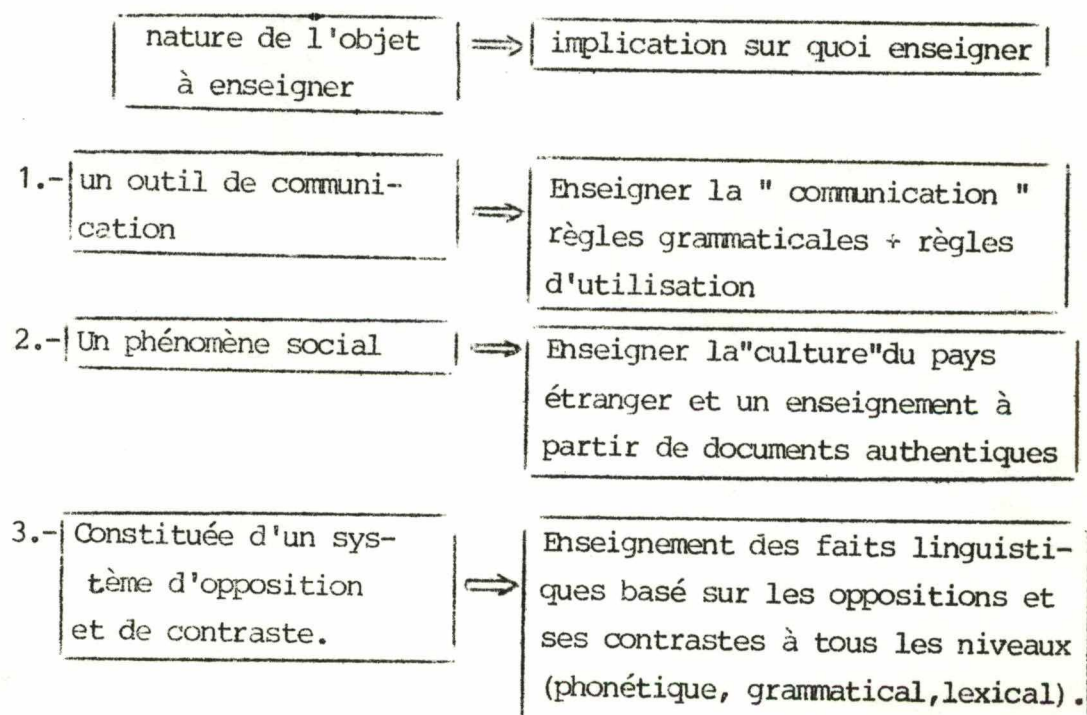
Le signe linguistique "n'est pas une étiquette sur une chose ", c'est-à-dire, qu'il n'y a pas de correspondance nécessaire entre signe et objet.

La langue est un ensemble cohérent de signes de nature phonique et arbitraire ; elle évolue naturellement, mais elle est constituée d'un système d'opposition et de

contraste qui en assure l'équilibre à chaque instant de l'évolution.

Nous citerons ici quelques aspects concernant cette nature de l'objet à enseigner, à titre d'exemple : d'une part, parce qu'il est impossible de tout dire en quelques lignes, et d'autre part, parce que nous ne voulons que montrer un type de réflexion nécessaire à l'enseignant de langue étrangère.

Cet ensemble de réflexions n'est pas un but en lui même, mais ce qui compte ce sont les implications qui en découlent. Par exemple :

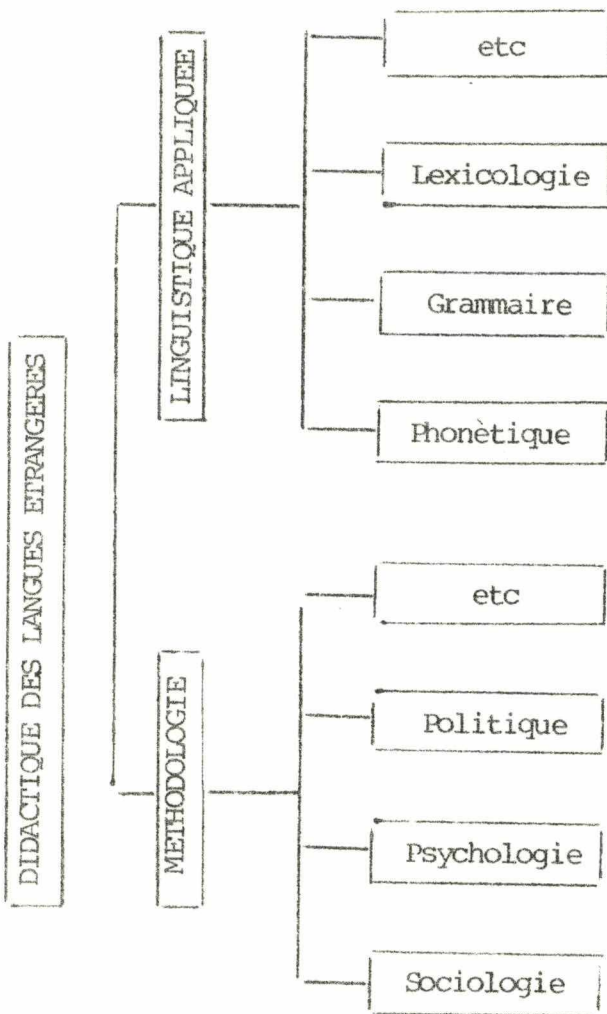


D'autre part, en constatant qu'à une langue donnée correspond une structure et un fonctionnement spécifiques qui la distinguent de toutes les autres langues, implique qu'un enseignant de français, langue étrangère, devrait recevoir une solide formation linguistique de tous les traits caractéristiques de cette langue (phonétiques, phonologiques et morpho-syntaxiques).

4.1.2.2. Initiation à la didactique des langues étrangères.

Par la didactique des langues étrangères, nous faisons référence à ce champ de connaissance tel qu'il a été défini par R. GALLISSON en 1980 (1) " *une didactique qui ne veut pas être section ancillaire de la linguistique et qui s'ouvre à l'interdisciplinarité en interrogeant la socio-linguistique, la psycholinguistique, la pragmatolinguistique, l'ethnographie de la communication, la pédagogie générale, les sciences de l'éducation, etc ...* "

(1) R. GALLISSON : " D'hier à Aujourd'hui : La Didactique Générale des Langues étrangères " CLE Intern. Paris 1980, P 35.



Composantes
du niveau
supérieur

Composantes
du niveau
de base

D'après R. GALLISSON : " Polémique en didactique du Renouveau en Question "
CLE Intern. Paris 1980, P 15.

En interrogeant la didactique des langues étrangères, nous visons à un ensemble de connaissances sur :

- les différentes étapes de l'évolution de cette didactique en mettant l'accent sur les nouvelles orientations pédagogiques et méthodologiques.
- Une connaissance scientifique portant sur les différents problèmes psychologiques permettant à l'enseignant de connaître les structures et les fonctionnements psychologiques des apprenants. Ces connaissances scientifiques se situeront, non seulement, au niveau de l'individu, mais aussi des petits groupes.
- Une réflexion d'ordre philosophico-historico-sociologique sur l'institution scolaire, son rôle dans la société, et les finalités actuelles de l'éducation.
- Un ensemble de réflexions et une initiation théorique et pratique aux différentes méthodes et techniques pédagogiques permettant d'établir la communication éducative et rendre optimale cette communication.

Bien entendu, tout ne sera pas appris à l'Université, en 4 ou 5 ans. Notre intention est de sensibiliser les enseignants aux différents problèmes qui se posent au cours de leur carrière professionnelle.

Si on demande à l'enseignant de réfléchir et d'acquérir certaines connaissances dans le domaine de la didactique, on ne vise guère ce type de connaissances abstraites et passives qui ne participent que très peu à la pratique pédagogique. Mais, au contraire, nous aimerions que cette connaissance théorique soit à la base de toute activité pédagogique destinée aux apprenants du français langue étrangère.

On pourrait peut-être résumer en quelques points les nouvelles orientations pédagogiques et méthodologiques en didactique des langues étrangères comme ceci :

- une centration sur l'apprenant : une approche fonctionnelle basée sur les besoins et les intérêts des apprenants ;
- une approche communicative et cognitive ;
- Un recours de plus en plus à la langue maternelle des apprenants.
- Disparition des méthodes "universelles".

4.1.2.2.1. Centration sur l'apprenant : une approche fonctionnelle basée sur les besoins et les intérêts des apprenants.

Une centration sur l'apprenant ou en d'autres termes :

" A qui enseigner ? " est la première question en didactique

des langues d'aujourd'hui . " Ce n'est plus à partir d'une analyse de la matière à enseigner (quoi enseigner ?) mais à partir de la détermination des besoins ... que peuvent être précisés les objectifs d'apprentissage et, partant, les contenus d'enseignement " (1)q

Les " fonctionnalistes " jugent indispensable le préalable de l'analyse des besoins parce que leur approche repose sur " une conviction qui pourrait être sommairement décrite ainsi : la caractéristique des besoins des apprenants permet de concevoir un enseignement qui satisfasse, en priorité, les besoins et, de leur satisfaction naîtra une attitude positive à l'égard de cet enseignement " (2).

4.1.2.2.2. Une approche communicative et cognitive.

En didactique des langues vivantes, on vise une acquisition d'une compétence de communication, un " savoir - faire ", car une langue est d'abord " faite " pour assurer la communication entre les membres d'une communauté donnée. Par conséquent, maîtriser une langue comme moyen de communication englobe les aspects verbaux et non verbaux du langage.

(1) T.C.JUPP, S.HOLDIN, C.HEDDESHEIMER et J.P.LAGARDE : " Didactique des langues étrangères : Apprentissage linguistique et communication. " CLE Intern. Paris 1978, P 170.

(2) H. BESSE : " Polémique en Didactique " - CLE Intern. Paris 1980, P 66

On constate, affirme D. COSTE que tout locuteur engagé dans un évènement de communication :

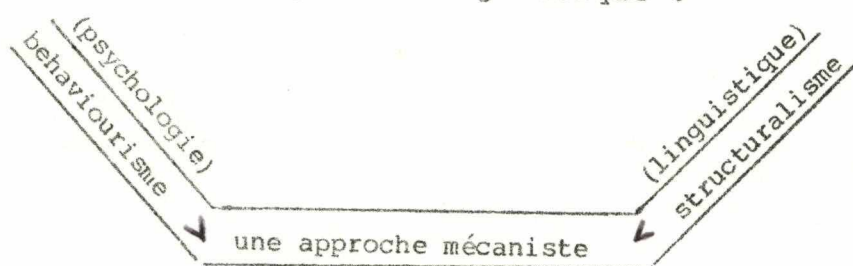
- " poursuit une intention énonciative,
- cherche à réaliser cette intention par le biais d'actes de parole,
- fait appel à des notions très générales : exemples, notion de temps, de distance, etc ... ou plus spécifiques (notion d'adresse) liés à la réalisation des actes de parole ou au domaine d'expérience sur lesquels ils peuvent s'articuler ;
- prendre en compte certaines caractéristiques de la situation de communication (téléphone, conversation en face à face, etc ...) et les rapports entre les interlocuteurs ;
- poursuit un message en fonction d'une part de l'ensemble des paramètres qui précèdent et, d'autre part, des moyens que la langue met à sa disposition et du répertoire langagier dont il a le contrôle ". (1).

Ainsi, nous voulons attirer l'attention de l'enseignant sur le fait que " enseigner une langue étrangère " obéit à des changements parfois radicaux, changements au niveau des principes et des applications pédagogiques. En conséquence, le statut et le rôle de l'enseignant pourraient

(1) D.COSTE : " Le Français dans le Monde " n° 126, Janvier 1977, P 18.

être modifiés considérablement. Ainsi : " On ne lui demande plus d'enseigner, mais de faire apprendre, c'est-à-dire, assister l'apprenant dans d'auto-structuration de ses connaissances, de l'aider toujours, sans lui imposer, jamais, ni son savoir ni son pouvoir " (1).

Egalement, les nouvelles tendances reposent sur une approche cognitive d'enseignement par opposition à une approche mécaniste du behaviourisme (psychologie du comportement). Cette dernière, née à la jonction de deux courants : psychologique et linguistique :



La pédagogie de l'approche mécaniste nous dit que l'apprentissage des langues étrangères est un processus de formation des réflexes ; il s'agit de développer une série d'automatismes, et la meilleure façon est de former des habitudes renforcées par une intensification.

(1) R. GALLISSON : " D'hier à Aujourd'hui, la didactique des langues étrangères " - CLE Intern. Paris 1980, P 49.

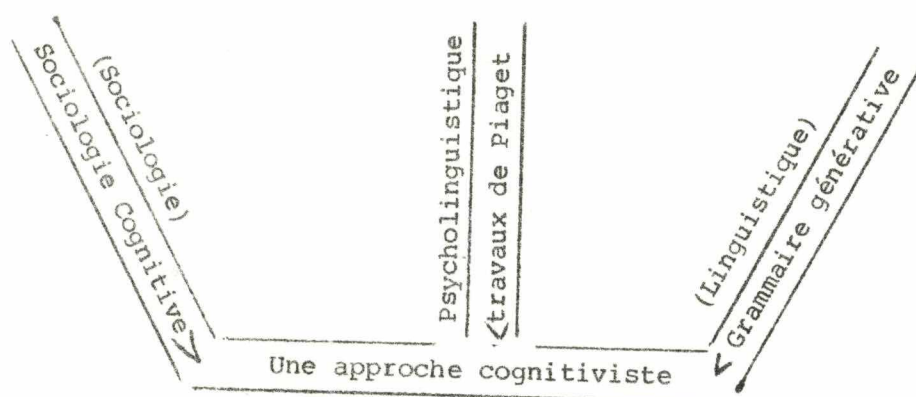
SKINNER a fortement influencé la pédagogie des langues en insistant sur la formation d'habitudes. Il a eu tort de tout ramener à cela, et de ne s'intéresser qu'à l'aspect extérieur du " comportement verbal ". Il a négligé la signification et l'intention du sujet parlant, ainsi que l' " activité structurante " de l'intelligence humaine. (Piaget).

Aujourd'hui, psycholinguistes et didacticiens se sont orientés vers une autre conception de l'apprentissage : l'appropriation du système linguistique peut être interprétée comme un processus " créatif " dont l'apprenant est le moteur.

L'apprenant, lui, n'a pas seulement une stratégie d'apprentissage, mais aussi une stratégie de communication, d'évidement et de facilitation.

On adopte une approche dite " cognitiviste " qui désigne les différentes activités ou fonctions psychologiques qui contribuent à la sélection et à l'organisation de l'information provenant du milieu extérieur, à leur intégration et à leur utilisation pour l'élaboration de comportements adaptés. Cette approche est née à la jonction de trois champs de pensée :

- * la sociologie cognitive,
- * la psycholinguistique (Piaget),
- * et la linguistique (Chomsky).



4.1.2.2.3. Recours de plus en plus à la langue maternelle des apprenants.

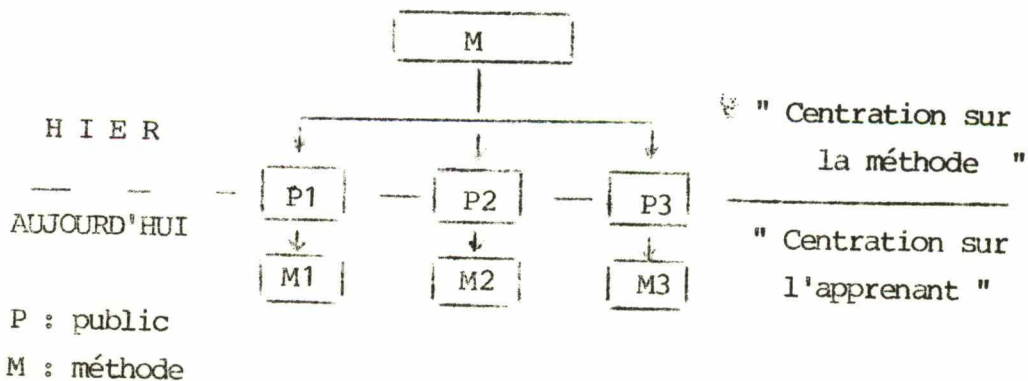
En considérant que la langue maternelle des apprenants constitue un obstacle à une meilleure acquisition du système étranger, les méthodes (structuro-globales) évitent tout recours à la langue maternelle des apprenants dans la pratique éducative. " Il faut plonger l'élève directement dans le nouveau système ". Aujourd'hui, la langue maternelle " ne fait plus peur, elle est considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages " (1). Par conséquent, on accepte la comparaison et même la traduction pour faire réfléchir l'apprenant sur " les analogies et les différences des systèmes communicatifs en présence ".

(1) R. GALLISSON : " D'hier à Aujourd'hui, la didactique des Langues étrangères " - CLE Intern. 1980, P 64.

4.1.2.2.4. disparition des méthodes dites " universelles "

En négligeant le "passé " (linguistique, cognitif, socio-culturel) de l'apprenant et en enseignant uniquement le système linguistique sans considération de différences qui peuvent exister d'un public à un autre, la plupart des méthodes des années soixante ont été considérées comme " universelles ", c'est-à-dire applicables à tout le monde, à tout public apprenant une langue étrangère.

En revanche, en didactique des langues étrangères, à l'heure actuelle, on constate que pour construire un enseignement fonctionnel efficace d'une langue étrangère, il est indispensable de partir de la question " A Qui va-ton enseigner ? " et non pas, "quoi enseigner??" Il faut décrire le public auquel on s'adresse (besoins, objectifs, etc ...); en d'autres mots, le chemin classique a été renversé, ce n'est plus à partir de l'analyse de la matière à enseigner que l'on part, mais plutôt à partir de l'analyse du public (A qui ?) : voir le tableau ci-dessous :



... que ses organisateurs prennent certaines mesures en ce qui concerne les points suivants :

- le milieu d'accueil (école) : sa volonté, sa capacité de prendre en charge les stagiaires ;
- Choix de maîtres d'application et de superviseurs qualifiés ayant la volonté et la capacité d'assurer une telle activité.
- Détermination des dimensions de la relation maître d'application, superviseur et stagiaire.
- Clarification des rôles et des tâches de chacun de ces trois derniers.

Stage en étapes :

De préférence, ce stage se déroulera selon les étapes suivantes :

- 1.- une période (d'une semaine au moins) de sensibilisation à la nouvelle mission en observant comment les autres font leur classe. Chaque séance devrait être suivie d'une discussion maître d'application/stagiaire.
- 2.- A partir d'une semaine, le stagiaire pourrait commencer à s'exercer en l'absence du maître. Car la présence de ce dernier peut ajouter une difficulté psychologique supplémentaire.
- 3.- Deux ou trois semaines plus tard, les superviseurs peuvent commencer leur visite aux établissements

et assister aux séances assurées par le stagiaire qui devraient être suivies d'une discussion stagiaire/maître d'application/superviseur, portant sur les difficultés rencontrées par le stagiaire et comment on peut les résoudre.

- 4.- A la fin du stage, un débat regroupant tous les stagiaires/maîtres d'application et superviseurs afin d'évaluer les activités pédagogiques réalisées au cours de ce stage : rentabilité et rendement.

4.1.3. Compétence en " culture générale " :

La formation des enseignants de langues vivantes ne doit pas se limiter aux disciplines qui intéressent directement leur métier : linguistique, pédagogie. Une connaissance assez vaste dépassant le domaine de l'enseignement des langues est nécessaire et rentable.

Par compétence en " culture générale ", nous entendons : une acquisition d'un ensemble de connaissances et d'idées dans des domaines de l'activité humaine et la capacité de transférer les attitudes intellectuelles acquises à d'autres domaines de la pensée, surtout au domaine de l'enseignement.

Si nous espérons que l'interdisciplinarité s'inscrive

dans les faits de notre enseignement secondaire, il est nécessaire que la formation des enseignants se porte sur ce concept là.

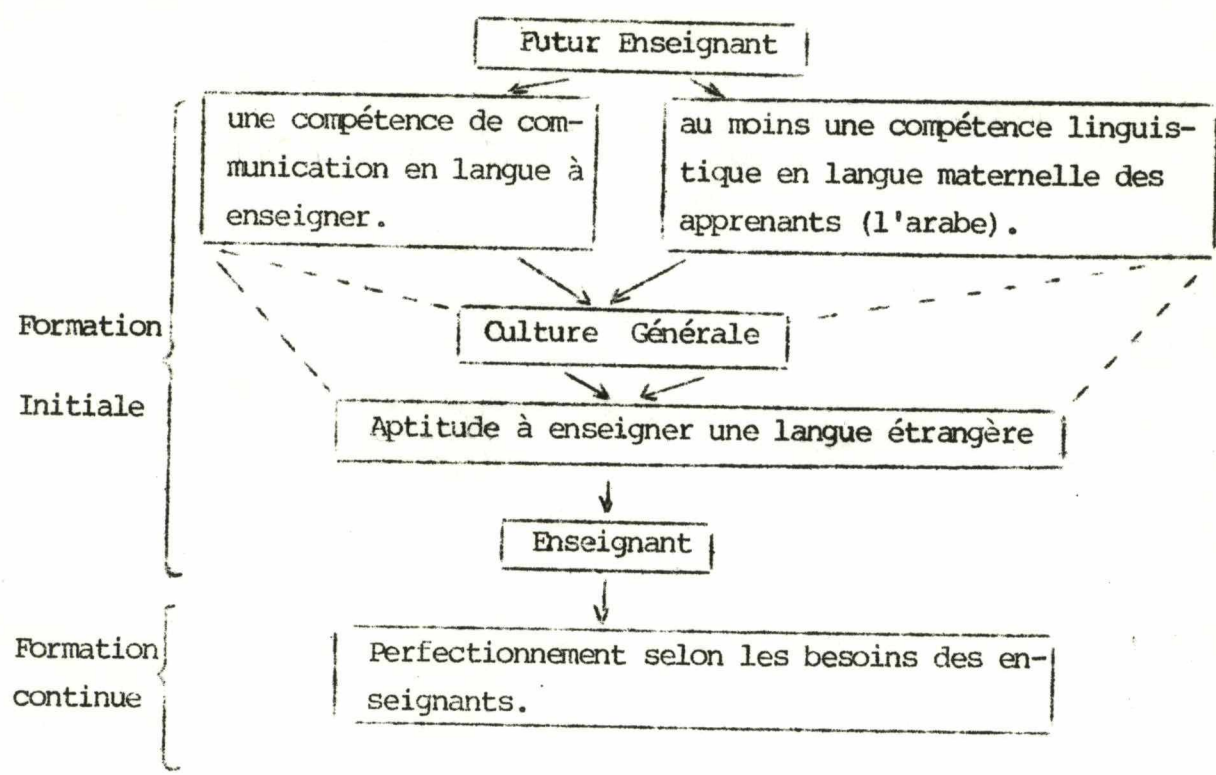
Par contre, nous ne voulons pas faire de notre enseignant un " Jack of all trades, master of none" ou un " honnête homme ayant clartés sur tout ". Par " culture générale " nous entendons ce qui a été défini par Paul LANGEVIN comme ceci : " *la vraie culture générale est celle qui fait l'homme ouvert à tout ce qui n'est pas lui-même, à tout ce qui dépasse le cercle étroit de sa spécialité* " (1).

On souhaite, comme l'affirme GALLISSON que l'enseignant " *acquière une formation sinon pluridisciplinaire, du moins interdisciplinaire (en linguistique, en psycho et sociolinguistique, en sciences de l'éducation, en animation de groupe, etc) qui le rende apte à :*

- *faire équipe avec des spécialistes d'horizons divers,*
- *formuler pour chaque apprenant un diagnostic susceptible de l'aider à réduire ses difficultés,*
- *réfléchir à sa propre action pour la circonstancier aux besoins et la moduler aux demandes.*
- *assumer pleinement un rôle de praticien informé, ouvert, disponible*

(1) Cité par Gaston MIALARET : " Que sais-je ? : La Formation des Professeurs " Puf. 1977, P 5 et tiré de Paul LANGEVIN : " Ecrits Philosophiques et pédagogiques " Paris, GFEN, 1947.

qui refuse la tutelle d'une méthode - bible. (1)



Durée de la formation :

Durée prévue : 8 ANS

Durée actuelle: 5 ANS

Prendre en considération l'acquisition du français faite au niveau secondaire (3 ans)

Une certaine connaissance du français

De vrais débutants

4 ans d'études universitaires
Y compris 2 stages d'été en France pendant les vacances de 2è et 3è années.

4 ans d'études universitaires

Licence et recrutement

Licence et recrutement

Stage d'une année en France

Stage d'une année en France

(1) R.GALISSON : " D'Hier à Aujourd'hui, la didactique des langues étrangères " CLE Intern. Paris 1980, P 81.

La ligne pointillée indique la période faite au niveau secondaire en français langue étrangère. Nous voudrions que cette acquisition soit prise en considération quant à la sélection des candidats qui se présentent au Département de Français. Si nous arrivons à choisir ceux ayant une certaine connaissance de cette langue auparavant, nous pourrions d'une manière indirecte ajouter 3 années de plus à la durée de cette formation.

Ce qui est vraiment nouveau dans cette démarche, c'est que la 2^e et la 3^e années ~~soient~~ suivies de stage en France, en plus de celui de la fin de la 4^e Année portant la durée des stages en France à 13 mois, à la place des 9 actuels.

Quels sont les objectifs poursuivis par ces stages ?

Ils permettent aux stagiaires :

- d'utiliser et de vivre la langue cible comme un acte de création et de réactiver et de compléter leurs connaissances linguistiques et pédagogiques tout en insistant, particulièrement, sur l'aspect " interactionnel " de toute communication ;
- Utiliser pour se faire des outils linguistiques et pratiquer des formes de communication qui se prêtent à la

- réutilisation dans le cadre de l'enseignement ;
- de leur fournir les éléments d'une didactique dite " communicative " ;
- de pratiquer le travail en groupe afin d'être mieux à même de comprendre la situation des apprenants en pareils cas.
- de se trouver dans des situations où on discute (jeux, débats, enquêtes, etc ...) et où on élabore, en commun, des projets et des démarches à partir d'un échange et d'une confrontation de points de vue différents.

Il s'agit, en effet, de répondre aux besoins de renouvellement et de perfectionnement des enseignants.

4.2. LA PROGRESSION (voir aussi tableau P 167-169)

4.2.1. Contenu et progression en concurrence.

Notre programme sera divisé en quatre grandes étapes dont chacune a ses objectifs, ses contenus et ses moyens pour atteindre ces objectifs.

On sait bien que le problème financier est toujours le gros obstacle pour réaliser ce programme surtout en ce qui concerne les stages en France, mais par une collaboration des deux gouvernements (Soudanais et Français), le problème

pourra être réglé à cause de la nécessité et de l'importance de ces stages en formation des enseignants.

La 1ère Etape : 2 ANS

Les quatre premiers semestres à la Faculté de Pédagogie. Cette première étape a pour objectif l'apprentissage du français langue étrangère dans son aspect interactionnel et communicatif. C'est la compétence " communicative " qui devrait être visée par ce programme.

- Moyens : Le premier contact avec la langue cible par une méthode de français langue étrangère adaptée, d'une part, aux besoins et aux désirs des apprenants (futurs enseignants) et d'autre part, aux réalités Soudanaises: contexte socio-culturel, contraintes matérielles, institutionnelles, etc ...
- à partir de documents authentiques et fabriqués (oraux et écrits) prenant en compte le niveau atteint et celui visé par l'apprentissage.
 - Un stage d'été en France à la fin de la 2ème Année (2 mois) permettra aux futurs enseignants d'appliquer sur le terrain ce qu'ils ont appris au cours de leurs deux années d'apprentissage plus ou moins théorique.

La 2ème Etape : 1 an (5è et 6è semestres).

Objectifs : 1,2

1.- La langue " support culturel " : éléments linguistiques et culturels.

Contenu : Initiation à la littérature contemporaine et à la civilisation cible.

Moyens : extraits authentiques (oraux et écrits) choisis en fonction de critères précis : par exemple facilitant le passage du code oral à la langue littéraire.

Documents choisis en fonction de leur contenu culturel, leur valeur littéraire, etc ...

2.- Structure et fonctionnement du français.

Contenu : initiation à la linguistique moderne : phonétique, phonologie, morpho-syntaxe en général et appliquée au système français.

Moyens : à partir de documents oraux ou écrits verbalisés.

Un deuxième stage d'été en France (2 mois) à la fin du 6ème semestre qui a pour but l'acquisition du langage et d'un savoir faire pratique

La 3ème Etape : UN AN : à partir du S7

Objectifs : 1,2,3

1.- Les principes d'une didactique dite " communicative "

Contenu : Initiation théorique à la didactique des langues vivantes en s'appuyant sur celle des langues étrangères.

Moyens : Variété de documents spécialisés.

2.- Une meilleure interprétation des difficultés rencontrées par un apprenant arabophone en apprenant le français.

Contenu : une étude contrastive arabe - français.

Moyens : nouvelles orientations de recherches linguistiques en langue arabe et française.

3.- Connaissance pratique : pédagogique et méthodologique " comment enseigner ? " pratique.

Contenu : stage pratique sur terrain.

Moyens : une sensibilisation à la nouvelle mission suivie d'une observation, une exécution, et une évaluation (individuelle et collective) d'activités pédagogiques.

Remarque : A la fin du S8 (4ème Année) les futurs enseignants seront diplômés puis recrutés comme enseignants de français langue étrangère avant d'être envoyés en France pour un stage d'un an de perfectionnement.

La 4ème Etape : UN AN EN FRANCE : perfectionnement langagier
et pédagogique.

Objectifs : 1,2

1.- Vivre la langue cible afin d'acquérir une connaissance
pratique.

Contenu :: la langue française outil de communication
sociale.

Moyens : Documents écrits et oraux (télévision, radio,
presse, etc ...)

Activités : débats, conversation, enquêtes, rencontres,

2.- Meilleure connaissance de son domaine c'est-à-dire :
" enseigner une langue étrangère " (le français).

Contenu : pédagogie, méthodologie, psychologie, socio-
linguistique, etc ...

Moyens : documents spécialisés (nouvelles tendances) en
pédagogie et méthodologie des langues vivantes.

Remarques générales :

- La fin d'une étape donnée n'indique pas la fin de ses
contenus ou de ses objectifs ; les étapes se suivent et
s'enchaînent indiquant des rajouts, de nouveaux contenus
et objectifs aux précédents.

- La durée du programme est de 5 ans : 4 ans d'une formation initiale (au Soudan) sanctionnée par une licence entraînant un recrutement en poste d'enseignant, puis 1 an de perfectionnement en France.
- Un contrôle continu des progrès et connaissances (théoriques et pratiques), non seulement par des tests sous forme de questions et de réponses orales ou écrites, mais aussi par contrôle du savoir - faire pratique en mettant l'apprenant en situation d'interaction sociale réelle à partir de laquelle on pourrait décider, soit de poursuivre, soit de faire une réadaptation du contenu, soit d'envisager un complément d'information afin de combler les lacunes apparues. C'est une évaluation, une réadaptation et une réévaluation continuelles.
- Il ne s'agit pas d'un programme "bible "; nous mettons les grandes lignes, celles qui nous semblent nécessaires en faisant appel à des négociations et à des discussions à tous les niveaux, surtout en construisant les formes par lesquelles les éléments linguistiques peuvent être présentés. L'essentiel étant de répondre aux besoins et aux objectifs des enseignants.

C O N T E N U E T P R O G R E S S I O N

CONTENU	M O Y E N S	OBJECTIFS	DUREE	REMARQUES
langue française : aspects actionnel et communicatif	<ul style="list-style-type: none"> - le premier contact soit avec une méthode F.L.E. prenant en compte, d'une part, les besoins, les désirs et les motivations des apprenants (futurs enseignants) et d'autre part, les réalités Soudanaises : contexte socio-culturel, contraintes matérielles et constitutionnelles, etc ... - à partir de documents authentiques et fabriqués (oraux et écrits) prenant en compte le niveau atteint et le niveau souhaité. - Stage en France de 2 mois permettant au futur enseignant d'appliquer, sur le terrain, ce qu'il a appris au cours de ces deux années. 	<p>compétence</p> <p>"communicative" 2 ANS</p> <p>(code oral + code écrit) à S4</p>		<p>A l'accès au Département de Français la priorité doit être accordée à ceux qui ont fait du français en secondaire</p>

1ère ETAPE : 1ère et 2ème ANNEES

<p>2ème ETAPÉ : à partir de S5</p> <p>a) Initiation à la littérature contemporaine et à la civilisation cible</p> <p>b) Initiation à la linguistique moderne phonétique, phonologie, morpho-syntaxe</p>	<p>- extraits authentiques (oraux et écrits) choisis en fonction de critères précis : par exemple : facilitant le passage du code oral à la langue littéraire.</p> <p>- des documents choisis en fonction de leur contenu culturel de leur valeur littéraire, etc ...</p> <p>- à partir de documents oraux ou écrits verbalisés.</p> <p>- un deuxième stage en France de 2 mois, à la fin du S6</p>	<p>- la langue support culturel : éléments linguistiques et culturels</p> <p>- structure et fonctionnement du français.</p> <p>- pour utiliser et vivre la langue cible comme un acte de création.</p>	<p>1 AN</p>
<p>3ème ETAPÉ : à partir de S7</p> <p>a) initiation à la didactique des langues vivantes</p> <p>b) Etude contrastive arabe/français</p> <p>c) "Comment enseigner " stage pratique</p>	<p>- variété de documents spécialisés.</p> <p>- nouvelles orientations de recherches linguistiques en langue arabe et française.</p> <p>- sensibilisation, observation, exécution et évaluation (individuelle et collective) d'activités pédagogiques.</p>	<p>- principes d'une didactique dite "communicative "</p> <p>- meilleure interprétation des difficultés rencontrées par un apprenant arabophone.</p> <p>- connaissance pratique, pédagogique et méthodologique.</p>	<p>1 AN</p> <p>A la fin du S8 les futurs enseignants seront diplômés et recrutés comme enseignants avant d'être envoyés en France.</p>

L I C E N C E E T R E C R U T E M E N T

<p>Langagière et pédagogique</p>	<p>a) le français outil de communication sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documents écrits et oraux (télévision, radio, presse, etc ...) - Activités : débats, conversations, enquêtes, rencontres. <p>b) Pédagogie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documents spécialisés. 	<p>- vivre la langue cible : règles de grammaire + règles d'utilisation</p> <p>- meilleure connaissance de son domaine " enseigner une langue étrangère : le français.</p>	<p>1 AN</p>	<p>Un stage de perfectionnement destiné aux étudiants sortant de la Faculté de Pédagogie et à ceux sortant des Facultés de Lettres.</p>
<p>perfectionnement sans cesse</p>	<p>La Didactique est une science et dans le domaine des Sciences, rien n'est appris une fois pour toutes.</p>	<p>5 ANS</p>	<p>5 ANS</p>	<p>169</p>

4.2.2. Vers une homogénéité du corps enseignant.

Il est préférable que tous les enseignants de français langue étrangère du cycle secondaire Soudanais viennent de la Faculté de Pédagogie au niveau de laquelle ils recevraient une formation professionnelle adaptée. Mais comme nous avons dit que les enseignants " étaient de qualifications et de niveaux divers, à l'image des Facultés qui les formaient (Faculté de Pédagogie, de Lettres et Faculté Islamique). Le Ministère de l'Education Soudanais est obligé de recruter des licenciés ès Lettres comme enseignants de français à cause du petit nombre de licenciés sortant de la Faculté de Pédagogie. Pour illustrer cette réalité : tableau ci-dessous :

ANNEE 1982 - 1983					
ANNEE	1ère	2ème	3ème	4ème	TOTAL
Etudiants	32	19	07	08	66

ce qui veut dire que pour l'année 1982 - 1983, seuls 8 enseignants sortiront de la Faculté de Pédagogie. Or, on sait que le manque en enseignants de français est d'environ 28.

Donc, le Ministère de l'Education recrute des gens qui n'ont donc reçu aucune formation professionnelle. En réalité, leur formation ne leur permettra pas d'assurer pleinement un tel poste. Il est indispensable que ces enseignants acquièrent une certaine connaissance " professionnelle " avant d'entrer dans l'enseignement.

Le stage de perfectionnement (*Wiang*) que nous avons proposé (programme P 167) est aussi applicable à ces enseignants, le contenu serait discuté avec les stagiaires et établi en fonction de leurs besoins. Car, même ici, dans ce groupe d'enseignants, nous avons, d'un côté, ceux qui n'ont aucune expérience du terrain et de l'autre côté ceux qui sont déjà en poste et ont, bien sûr, une certaine expérience. Nous proposons ce stage, d'une part, comme complément d'une formation initiale incomplète pour ceux qui sortent des facultés de Lettres, et d'autre part, comme un stage de perfectionnement pour ceux qui viennent de la Faculté de Pédagogie. Pour illustrer cette idée, voir le tableau ci-après :

	Groupe a)	Groupe b)	Groupe c)
	Etudiants de la Faculté de Pédagogie	Etudiants des Fac. de Lettres récemment recrutés.	Enseignants sortant des Fac. de Lettres déjà en poste
<u>FORMATION INITIALE</u>	4 ANS	4 ANS	4 ANS
	↓	↓	↓
<u>QUALIFICATION</u>	Licence en Sciences de L'éducation option français + une expérience du terrain limitée	Licence en Lettres option : Français avec une connaissance pédagogique nulle.	Licence en Lettres option : Français + une expérience du terrain.
	↓	↓	↓
<u>PERFECTIONNEMENT</u>	Un stage d'un contenu modulable selon les besoins de chaque groupe : a, b, c.		
	↓	↓	↓
	Une base commune pour un programme de perfectionnement au Soudan, ou à l'étranger en cas de besoin.		

B) LA FORMATION CONTINUE -

CHAPITRE 5

:--:--:--:--

FORMATION CONTINUE : NECESSITE ET BUTS

:--

Ce type de formation a pour but de :

- combler les lacunes d'une formation insuffisante ;
- remettre à jour les connaissances de la langue à enseigner;
- suivre de près le développement scientifique dans les domaines qui intéressent directement le domaine de l'enseignement des langues étrangères : linguistique, pédagogie, psychologie, etc ...

Formation initiale et perfectionnement sont nécessairement complémentaires. Le perfectionnement en tant que nécessité de se tenir au courant, restera toujours indispensable, quelle que soit la qualité de la formation initiale. Mais il est encore plus utile lorsque cette formation initiale a négligé des aspects essentiels. Cet effort constant de remise à jour est indispensable chez les enseignants pour qu'ils restent au courant des progrès qui se manifestent dans tous les domaines, surtout en " didactique ".

Pour montrer la nécessité de cette remise à jour, de ce recyclage, il suffit de se rendre compte des changements subis par le domaine de la didactique lors de la période allant de 1945 à 1975. :

ANNEES	FOCUS	OBJECTIFS	METHODOLOGIE
1945/65	La langue comme système de phonèmes, morphèmes, structure syntaxique.	Acquisition de nouveaux "skills"	audio-linguale et structurée - globale.
1965/75	La langue comme règles génératives abstraites	Acquisition d'une nouvelle compétence linguistique (knowledge (savoir))	cognitive
1975	sur l'apprenant (besoins objectifs, stratégie, etc ...)	Acquisition d'une compétence de communication	cognitive

Nous avons déjà parlé de la formation continue des enseignants de français au Soudan en traitant la structure et le fonctionnement du Bureau Pédagogique de Français (P37) Nous avons, parlé, également, de la réalité de cette formation. Ici, nous allons préciser nos propositions à l'égard de cette formation en tenant compte des besoins des enseignants, des nouvelles orientations en didactique des langues étrangères et de la réalité de notre pays (économique institutionnelle) etc ...).

Ces propositions et recommandations à propos de la formation continue impliquent une nouvelle organisation plutôt administrative. Cette nouvelle organisation aurait pour but de faciliter la tâche " perfectionnement " aussi bien, pour les enseignants que pour les organisateurs de programme de recyclage.

5.1. POUR UNE NOUVELLE ORGANISATION DE LA FORMATION CONTINUE

(voir tableau ci-dessous) :

NIVEAU	ORGANISATION ACTUELLE	ORGANISATION PROPOSEE
NATIONAL	1 Bureau Pédagogique composé d'un conseiller français et de deux inspecteurs Soudanais.	Le même Bureau avec une augmentation des personnels des moyens et du matériel didactique.
REGIONAL	7 régions ∅ conseiller pédagogique ∅ inspecteur	7 régions, 7 bureaux (centres pédagogiques) 7 conseillers au moins : 7 inspecteurs
PROVINCE	14 provinces ∅ conseiller ∅ inspecteur	14 provinces 14 inspecteurs
Reflet sur les activités pédagogiques.	<ul style="list-style-type: none"> - manque de liens et de contacts enseignants/responsables - manque de matériel pédagogique - obstacle à une organisation efficace : stages, journées pédagogiques, circulation des documents. 	<ul style="list-style-type: none"> - mettre l'enseignant en contact avec les centres afin de se documenter. - une meilleure organisation des stages et des journées pédagogiques. - Motivation professionnelle des enseignants par la création de nouveaux postes.

" Contacts plus étroits avec les enseignants " (1)

A l'heure actuelle, l'enseignement du français dans le cycle secondaire Soudanais est géré par le Bureau Pédagogique de Français à Khartoum. Un organisme unique chargé de :

- l'administration des enseignants de Français dans tout le Soudan ;
- Leur contrôle pédagogique et leur recyclage ;
- L'animation culturelle dans les écoles ;
- La préparation et la correction du Baccalauréat ;
- etc

C'est une tâche énorme pour être confiée à un seul organisme. En réalité, l'enseignant de français est obligé de contacter la capitale pour résoudre n'importe quelle difficultés pédagogique. Et à cause des difficultés de transport, les contacts enseignants/responsables pédagogiques sont rares pour ne pas dire impossibles.

Alors, pour résoudre ce problème, il est nécessaire de créer des bureaux régionaux ainsi que des postes d'inspecteurs dans les provinces. Le Bureau régional serait chargé de toutes les activités déjà confiées au Bureau de Lhartoum.

(1) Recommandations de la Table Ronde sur l'Enseignement du Français dans les Ecoles Secondaires - Khartoum, Avril 1980.

5.2. LES STAGES.

A l'heure actuelle, on organise deux types de stage, de perfectionnement : à Khartoum et en France. Le stage de Khartoum (10 - 15 jours) se déroule pendant les grandes vacances. Celui de France, se déroule à la fin de chaque année scolaire pour une période de deux mois.

Etant le seul organisme responsable de l'enseignement de français dans toutes les écoles secondaires et de la formation continue des enseignants, le Bureau Pédagogique, avec ses moyens limités, demeure handicapé pour varier ou augmenter le nombre de stages.

En ce qui concerne le stage de Khartoum, habituellement, on invite tous les enseignants à venir y participer, mais, en réalité,, très peu d'enseignants y viennent à cause de l'éloignement, ou par manque d'information.

D'après la nouvelle organisation que nous venons de proposer (P 176) un plus grand nombre d'enseignants bénéficieraient des programmes de la formation continue. A condition, que la plupart des activités soient prises en charge par les bureaux régionaux.

Rien ne vaut, en effet, les contacts directs et la possibilité de travail intensif qu'offre un stage, à condition qu'il s'agisse d'un stage adapté, c'est-à-dire qui tienne compte des niveaux des enseignants, de leurs besoins, des possibilités d'organisation (durée, horaires, financement, équipement, encadrement, etc ...)

Nous distinguerons trois types de stage de perfectionnement qui répondent, chacun, à un but différent, à savoir :

- stage de longue durée (2 mois au moins),
- stage de courte durée (10, 15 jours),
- les journées pédagogiques.

Pour les activités de perfectionnement, nous proposons une démarche qui est la suivante : (tableau ci-dessous)

formés en de vrais centres pédagogiques dotés de moyens suffisants pour répondre aux besoins des enseignants, et des apprenants.

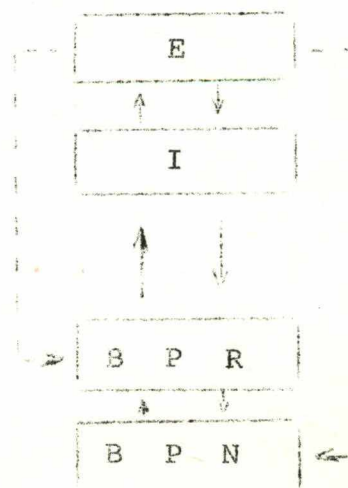
Nous espérons que les inspecteurs auront les moyens d'assurer le cheminement des documents vers les écoles. Dans cette nouvelle organisation, l'enseignant disposerait de plusieurs moyens pour se documenter :

- le Bureau régional,
- l'inspecteur de la province concernée,
- le Bureau Pédagogique de Français de Khartoum.

Cheminement des liens et écoulement des documents, voir le tableau ci-dessous :

Légende :

- * E : Enseignant
- * I : Inspecteur
- * B.P.R. : Bureau Pédagogique Régional
- * B.P.N. : Bureau Pédagogique National.



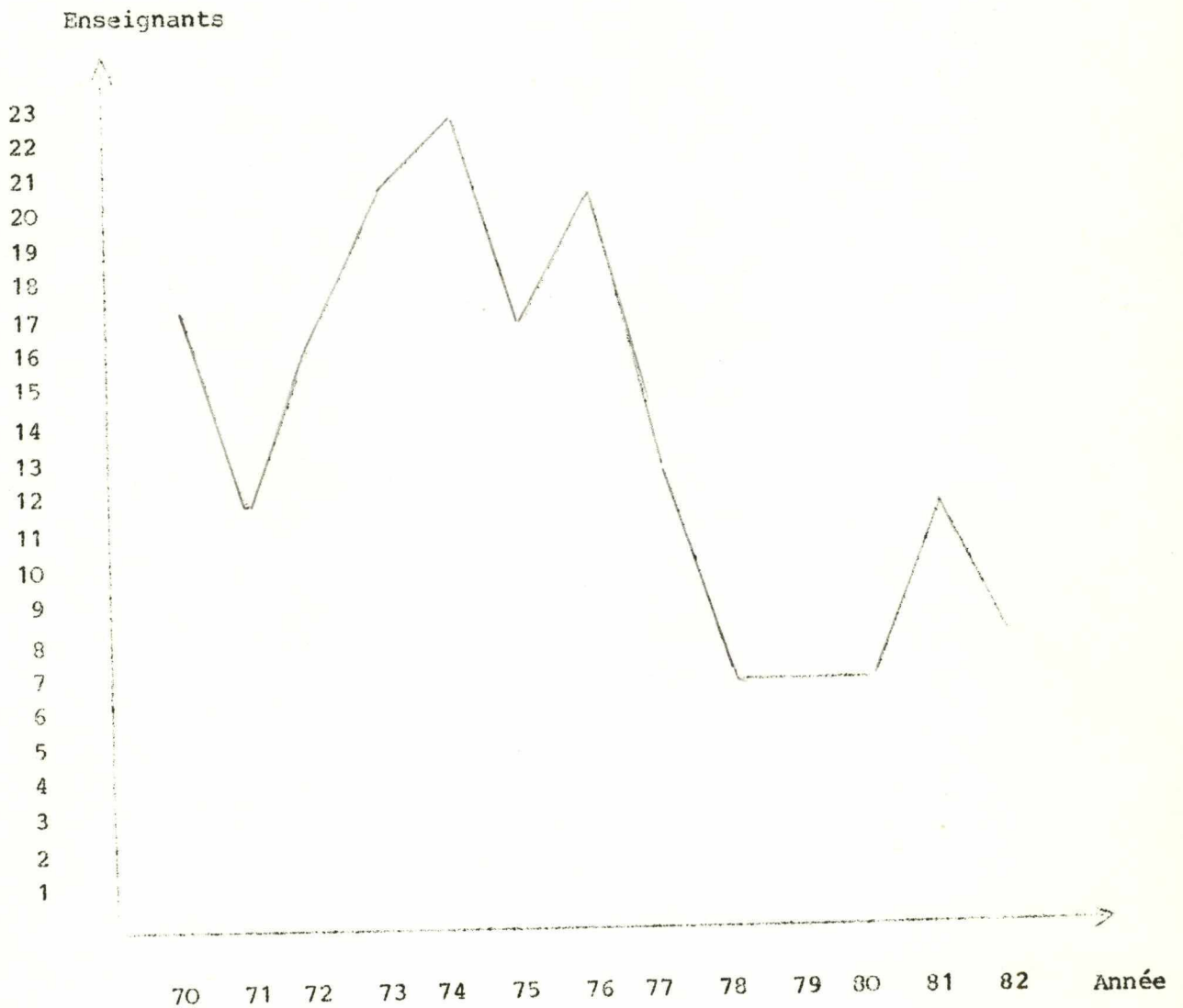
D'autre part, les différents départements de français des Universités Soudanaises peuvent jouer un rôle capital dans le perfectionnement des enseignants et en organisant des débats, des conférences et des journées d'études auxquels participeraient des pédagogues nationaux et étrangers.

Les bibliothèques de ces départements doivent être ouvertes à tous les enseignants de français afin qu'ils puissent y trouver la documentation nécessaire.

Par ailleurs, les différents stages (de longue et de courte durée, ainsi que les journées pédagogiques) peuvent fournir aux enseignants les compte rendus de stage qui seraient adressés aux régions et provinces. Ainsi, notre enseignant aurait la possibilité de recevoir des compte rendus venant :

- de la capitale nationale (Khartoum) pour le stage de longue durée,
- des différentes régions pour les stages de courte durée,
- des provinces pour les journées pédagogiques.

se présentent chaque année au Département de Français de la Faculté de Pédagogie et d'autre part, sur le nombre d'enseignants de français qui sortent de cette faculté : ce nombre est passé de 23 en 1974 à 7 en 1978



Un autre élément négatif réside dans le fait qu'un grand nombre de ces enseignants (débutants) préfèrent travailler à l'étranger que dans leur pays. De plus, certains abandons de poste sont à déplorer, les enseignants préférant aller travailler dans les pays producteurs de pétrole. C'est pourquoi il y a tant d'écoles sans enseignants. Ces difficultés sont imposées, d'une part, par la situation économique du pays, d'autre part, par le statut indéfini et douteux de cette discipline.

D'autre part, le corps enseignant n'est pas homogène : les enseignants n'ont pas la même formation de base (initiale) car ils viennent de facultés différentes dont les orientations ne sont pas identiques, (Faculté de Pédagogie, Faculté de Lettres). Ainsi, un programme de recyclage pédagogique et méthodologique est indispensable pour les enseignants venant des Facultés de Lettres.

Faisant référence aux fiches de renseignements faites chaque année par le Bureau Pédagogique de Français, auprès des enseignants, presque tous manifestent un besoin de recyclage linguistique surtout en ce qui concerne l'aspect communicationnel de la langue française. L'argument avancé est toujours le même : étant isolés dans les différentes régions du Soudan et privés de moyens de perfectionnement,

les enseignants perdent petit à petit leur bagage linguistique. Pour cette raison, et bien d'autres, nous pensons à renforcer les liens et les contacts entre enseignants et responsables et entre les enseignants entre eux, en créant des bureaux pédagogiques régionaux dans lesquels les enseignants trouverons leur complément d'information et de formation.

Comme nous l'avons dit, la formation initiale et le perfectionnement sont deux processus complémentaires. Si le premier processus (formation initiale) représente la base qui doit être solide et complète, le deuxième processus n'en est pas moins impératif quelle que soit la qualité de la formation de base. Mais il est encore plus utile, lorsque la formation de base se révèle déficiente, comme dans le cas des élèves sortant des facultés de Lettres à qui il manque une formation professionnelle.

Si nous nous limitons aux fameuses questions de toute pédagogie : " A qui ? A quoi, et Comment ? " les programmes de ces processus (initial et continu) doivent satisfaire les besoins des enseignants, en fonction des principes suivants (voir tableau ci-après) :

Enseigner	Focus	Moyens	Aspects	Objectifs à atteindre
A QUI ?	Un apprenant arabophone Soudanais de 17 - 19 ans	Interdisciplinarité (psycho.Socio.Sc.de l'éducation,etc..)	Théorique	Aider l'apprenant dans l'autostructuration de ses connaissances
QUOI ?	La communication en langue étrangère	Acquérir, pratiquer et vivre la langue cible : acquisition d'un savoir faire	Pratique Théorique	communiquer spontanément en langue étrangère dans des situations réelles.
COMMENT ?	Une pratique pédagogique qui convient le mieux à l'enseignant et aux apprenants.	Une approche " communicative "	Théorique Pratique	Atteindre les objectifs visés par l'apprentissage

D'autre part, nous constatons que l'apprentissage de la langue maternelle représente un point de départ de toute acquisition langagière à venir, ainsi ce départ doit être bien préparé, bien programmé et adapté aux exigences d'une didactique " évolutive " et en fonction d'une pédagogie " intégrée " .

Il est nécessaire de rappeler ici que le renouvellement que l'on a déjà mentionné en ce qui concerne l'enseignement de la langue arabe devrait porter sur les principes linguistiques et pédagogiques et sur les démarches qui en découlent, non seulement, pour aider les apprenants à maîtriser leur langue maternelle elle-même, mais aussi pour les préparer à d'autres idiomes.

Par ailleurs, apprentissage et enseignement doivent être basés sur les motivations et les intérêts personnels des concernés :

- " motivations internes " (1) provenant de (en tant que futurs enseignants)

(1) " Que l'apprenant a intériorisé avant l'acte d'apprentissage " GALLISSON : " D'Hier à Aujourd'hui, la Didactique Générale des Langues étrangères " Paris 1980, P 54.

- La satisfaction des besoins personnels (besoins langagiers et psychologiques) ;
- La satisfaction des intérêts personnels : le futur enseignant devrait être celui qui s'intéresse à la langue française et en poste d'enseignant, a la volonté d'être à la hauteur.
- Confiance en lui même issue d'une formation solide,

Motivations externes provenant de :

- la variété des formes et matériels pédagogiques assurant le processus pédagogique ;
- Une démarche échappant à la routine,
- l'adéquation des contenus et la clarté des objectifs.
- La connaissance des progrès réalisés au cours de l'apprentissage.

Et en tant qu'enseignant, les motivations peuvent provenir de :

- meilleures conditions de travail :
 - * salaire et promotion satisfaisante,
 - * création de nouveaux postes,
 - * perfectionnement adapté prenant en compte les besoins l'ancienneté et la qualification des enseignants, etc
 - * une méthode adéquate adaptée au programme.
 - * un statut défini de la matière à enseigner, etc ...

15. MAKEY (W.F.) : Language Teaching Analysis, Longman, 1965
16. MIALARET (G) : La formation des professeurs, Coll. Que Sais Je, Puf, 1977.
17. MOHAMED OMER BESSHIR : The Southern Sudan, Khartoum University Press, 1970.
18. ROULET (E) : Langue Maternelle et Langues Secondes, vers une pédagogie intégrée, LAL, Hatier, 1980.

R E V U E S

:--:--:--:--:--:--:--:--:--

1. AL LISSANIYYAT : Revue Algérienne de Linguistique, dirigée par le Professeur HADJ SALAH :
 - n° 1, 1971
 - n° 2, 1972
 - n° 4, 1973 - 1974
 - n° 5, 1981

2. ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE
 - n° 17, janvier/mars 1975
 - n° 20, octobre/décembre 1975
 - n° 25
 - n° 27, avril/juin 1977
 - n° 30, avril/juin 1978.

3. EDUCATION ET PEDAGOGIE : manuel de linguistique appliquée. Numéros 1, 2 et 3.

4. EDUCATIONNAL STATISTICS, Ministry of Education, Khartoum, Sudan, 1982, 83.

5. LANGAGES
 - n° 39, septembre 1975
 - n° 50, mai 1981
 - n° 57, mars 1980.

6. LE FRANCAIS DANS LE MONDE :
 - n° 121 : mai/juin 1976
 - n° 126, janvier 1977
 - n° 144, avril 1979
 - n° 149, novembre/décembre 1979.

7. LINGUISTIQUE ET SEMEIOLOGIE " LINGUISTIQUE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES " : Presses Universitaires de Lyon

8. LA PEDAGOGIE DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE, Coll. d'ALI BOUACHA A. Hachette, 1978.

9. PROGRAMMES 1982/1983 :
 - Université de Khartoum
 - a) Faculté des Lettres,
 - b) Faculté de Pédagogie.
 - Université Islamique, Omdurman.

10. PEACE AND UNITY IN THE SUDAN, Ministry of Foreign Affairs Khartoum University Press (1973).

11. RAPPORT D'ACTIVITE, Bureau Pédagogique de Français Ministère de l'Education Soudanais (1971/1982)

1ère Année :

S 1 : A raison de 6 heures par semaine

- Premier contact : basé sur la méthode de "Vive Voix "

* lexique, structures : présentatif, phrases simples, les 4 formes déictiques.

* Macro - Actes : se présenter, présenter quelqu'un identifier une personne.

* Catégories sémantico-grammaticales : détermination relationnelle, spatio-temporelle, qualitative, quantitative.

S 2 : Etablir des relations.

* Macro - Actes : inviter, proposer, demander, accepter, refuser, apprécier, juger, comparer, définir.

* Lexique, structure : lexique, infinitif, graphie comparative.

* Compétence textuelle : aptitude à la compréhension, et à l'expression écrite simple.

2ème Année :S 3 :

- * Décrire, approche globale de documents écrits, documents oraux.
- * Méthodes et techniques de travail.
- * Structure de la phrase simple et de la phrase complexe.

S 4 :

- * Argumenter, convaincre, raconter, détermination temporelle, stratégies de communication.

3ème Année :S 5 :

- * Civilisation, textes de presse, interactions expressives, de l'écrit à l'oral.
- * Compétence textuelle, littérature.

S 6 :

- * Textes techniques et scientifiques,
 - ° Aptitude à la prise de notes,
- * Analyse de conversations authentiques.
- * De l'oral à l'écrit (résumés, compte rendus, messages),
- * compétences professionnelles spécifiques.
- * La bande dessinée et les supports iconiques.

Special teaching method :

- * la technologie de l'audio-visuel et les supports de l'enseignement.
- * les moments de la classe de langue et la notion de progression,
- * la stimulation dans la classe de langue
- * la créativité.

4ème Année :S 7 :

- * Initiation à l'élaboration de documents ~~écrits~~
- * L'évaluation en F.L.E.
- * Enseignement fonctionnel du français
- * Analyse du discours didactique
- * Linguistique
- * Initiation à la phonétique et à la phonologie.

S 8 :

- * Les comportements non verbaux de l'enseignant,
- * Littérature,
- * Initiation à la ~~socio~~linguistique
- * Enseignement et apprentissage d'une langue étrangère
- * Approche communicative.
- * Problématique de l'enseignement du français dans les écoles secondaires du Soudan.

A N N E X E 2

: - : - : - : - : - : - : - : - : - : - :

PROGRAMME DU DEPARTEMENT DE FRANCAIS A LA
FACULTE DES LETTRES DE L'UNIVERSITE DE KHARTOUM

: - : - : - : - : - : - : - : - : - : - : - : - : - : - : - : - :

A partir de l'année universitaire 1981 - 1982, le programme du Département de Français se compose des matières suivantes :

1ère Année :

S1 - S2 : A raison de 9 heures par semaine.

- * la méthode de " VIVE VOIX " et " C'EST LE PRINTEMPS " en concurrence;
- * Grammaire implicite avec un contrôle continu.
- * Laboratoire de Langue : exercices grammaticaux " DE VIVE VOIX "

2ème Année :

S 3 :

- * Complément de l'audio-visuel avec " DE VIVE VOIX "
- * L'accent sera mis sur l'écrit
- * Fin de la méthode " DE VIVE VOIX "
- * Laboratoire de Langues avec des documents authentiques (exemples : chansons), à raison de 1 à 2 heures par semaine.

S 4 :

- * Textes de niveau 2
- * Textes authentiques
- * Expression écrite
- * Grammaire explicite
- * Textes non littéraires

4ème Année : B.A. GeneralS7 - S8 : 4 cours de 3 heures par semaine

- * Cours de traduction arabe - français / Français - Arabe
- * Cours de Littérature française et de littérature d'expression française (écrivains noirs)
- * Cours d'expression écrite : grammaire explicite et rédaction de (lettres, etc)
- * Textes non littéraires : journaux, correspondance pour en tirer les éléments culturels et le mode de vie. Le choix des textes est fait aussi bien par le professeur que par les étudiants.

B.A. Honour

Font 5 ans d'étude : 4 ans au Soudan et un an en France. A la fin de la 3ème Année, il leur reste 2 ans à faire :

- 1 an en **France** (4ème année)
- 1 an au Soudan (5ème année).

a) Un an en France : Université de Lyon 2

- * Cours de langue,
- * Cours de civilisation,
- * Cours de traduction
- * Choix d'un " supporting subject " parmi les matières suivantes : science, droit international, sociologie.

b) Un an au Soudan :

- * Cours de traduction arabe - Français/Français - Arabe;
- * Expression théâtrale (orale)
- * Expression écrite : grammaire, rédaction de textes, résumés de textes.
- * Littérature française et littérature d'expression française;
- * Linguistique appliquée à l'enseignement du français langue étrangère au Soudan.
- * Situation linguistique au Soudan,
- * Système éducatif au Soudan,
- * Enseignement du Français au Soudan
- * Séminaire de didactique en collaboration avec tous les responsables qui s'occupent de l'enseignement du Français au Soudan.

1ère Année :

A raison de 14 heures par semaine.

- * Apprentissage intensif du français avec la méthode :
" DE VIVE VOIX " (leçon 1 à 14)

2ème Année :

A raison de 14 heures par semaine

- * Fin de la méthode " DE VIVE VOIX "
- * Textes de civilisation
- * Textes d'appui choisis par les animateurs des cours

3ème Année :

A raison de 10 heures par semaine.

- * Apprentissage du français (interlignes)
- * Textes de littérature française
- * Méthode " CAPELLE 3 " pour une étude de la civilisation Française.
- * Textes d'appui.

4ème Année :

A partir de 1976, la 4ème Année est divisée en deux semestres :

S 1 : en France (à Poitiers) du 15 mai au 15 novembre.

- * Etude de grammaire et de civilisation
- * Laboratoire pour l'oral . . .
- * Passage à l'écrit

- * Rédaction d'un " Long Essay " dont le thème est choisi par l'étudiant.
- * Textes authentiques (oral, écrit).

S 2 : Au Soudan (3 mois).

- * Cours de grammaire, de civilisation et de littérature françaises.
- * Initiation à la linguistique
- * Traduction Arabe - Français/ Français - Arabe
- * Pédagogie du Français Langue Étrangère.

De plus, l'étudiant du Département de Français doit suivre des cours d'arabe et de Coran pendant ses 4 années d'étude, de même que l'anglais est obligatoire en 1ère et en 2ème années, à raison de 2 heures par semaine.

MINISTERE DE L'EDUCATION

ET DE L'ORIENTATION

BUREAU PEDAGOGIQUE DE FRANCAIS

ANNEXE 4

K H A R T O U M

STAGE ORGANISE PAR LE BUREAU PEDAGOGIQUE

A L'UNIVERSITE DE KHARTOUM

DU 24/04/82 AU 29/04/82

:-:~::~:-

JOURS	DE 8 H 30 A 10 H	DE 10 H 30 A 13 H 30
SA.	Ouverture du stage	Présentation des activités Réunion de l'AFTA
DIM.	Les professeurs de Français au Soudan (YA)	La bande dessinée en classe de langue (YF - AM) Phonétique et orthographe (GP - RK) Le pédagogue franco-souda- nais (PC)
LUN	Progression linguistique pour débutants	Film Vidéo : " Boursiers Soudanais en France " Débat
MA.	Les professeurs de Français au Soudan (Atelier) (YA) Le pédagogue Franco-Soudanais (PC - AM) Linguistique contrastive (FDI) - (CL - RK)	Confection d'un tableau de Feutre (AM - YF) Le Club de Français (GP - RK) Préparation d'une leçon de FD III (LB)
MER.	Préparation d'une leçon de FD III (LB) Le Pédagogue Franco-Soudanais (PC - AM) Linguistique Contrastive FD III (CL - RK)	Adaptation d'un document au- thentique, reconstitution d'untexte (BM) Le Pédagogue Franco-Soudanais (AM - PC) Préparation d'une leçon de FD III (LB)
JEU.	Réunion AFTA	Rapport des groupes et Eval.

YU : Yunis El Amin - YF : Yvon Fatio - AM : Ahmed Mahmud - AS : Alain Spohr

GP : Ghislaine Pereira - RK : Rizig Khalid - PC : Ph.Cathelain - GS Gasm es Sid

CL : Christian Lochon - LB : Lee Biousse - BM : Bernard Melet