

L'enseignement du FLE en Irak

Dans ce chapitre, nous traiterons, dans un premier temps, de l'enseignement du français langue étrangère dans le contexte éducatif irakien. Dans un deuxième temps, nous définirons la place du français et les supports classiques employés pour son enseignement. Puis, nous nous attèlerons à décrire les matières enseignées, les diplômes préparés et les certifications assurées dans le département du français des universités irakiennes. Ensuite, nous analyserons les méthodes et les manuels sur lesquels se base l'enseignement du français en Irak avec une comparaison entre les manuels précédemment utilisés et ceux qui le sont actuellement. Nous aborderons également la composition du corps enseignant du département de français et sa formation. Enfin, nous expliciterons ce dont les apprenants du département manquent pour une bonne progression.

2.1 La situation du FLE dans le contexte éducatif du pays

Lors de sa mission à Bagdad, en 1998, le Conseiller culturel Français, M. Lionel Veron (Aliraqi, 2013), constate qu'il n'y a que trois cents apprenants qui étudient le français au Centre culturel français, même si ce chiffre augmente progressivement. À cette occasion, M. Veron remarque également que le centre culturel s'apparentait, auparavant, plus à un club alors qu'il fonctionne désormais comme un véritable centre dans tous les sens du terme. En effet, des cours de tous niveaux y sont dispensés à des tarifs qui tiennent compte des difficultés économiques des Irakiens. Le Centre culturel français est le seul centre culturel étranger qui ait rouvert en 1997.

En outre, le MESRS a récemment approuvé la création d'une première association de ce genre en Irak portant le nom de l'Association Irakienne des Professeurs de Français (Wolff, 2010 : 114), dont l'objectif principal est de promouvoir l'étude de la langue française en Irak. Les autres objectifs sont de réunir les enseignants de français par le biais de cette association, de créer des liens de coopération scientifique et culturelle (Barthélémy et Porcher 2007) entre ses membres et d'améliorer les conditions des professeurs de langues et de coopération avec les autorités compétentes nationales, d'encourager des communications arabes et internationales et de d'organiser des conférences.

Il est nécessaire de signaler que le service culturel de l'Ambassade de France (Ministère des Affaires étrangères, 2016) est presque toujours présent pour fournir des aides dans les domaines linguistique, technique et culturel.

« Dans le domaine de l'enseignement supérieur, deux programmes de bourses à coût partagé s'adressant à un public qualifié (professeurs, fonctionnaires, chercheurs) ont été mis en place avec les autorités centrales et avec le gouvernement régional kurde. Ils permettent l'envoi en France de plusieurs dizaines de boursiers irakiens chaque année, qui suivent des cours de niveau Master ou doctorat à l'issue d'une année de formation linguistique. En dépit du contexte sécuritaire, un soutien aux partenariats interuniversitaires continue à être apporté dans des disciplines prioritaires (mathématiques, informatique, médecine, droit, ...) et la signature d'accords encouragée ». (La France et l'Irak, 2016)

Le grand évènement culturel désignant Bagdad comme la capitale culturelle du monde arabe en 2013 a également été l'occasion pour l'Ambassade de France de participer à l'action culturelle. Dans le cadre des célébrations liées à la désignation de Bagdad comme capitale culturelle du monde arabe pour 2013, « l'Institut Français s'est associé aux autorités irakiennes pour organiser plusieurs évènements, dont un concert de musique qui sera donné à l'occasion de la fête de la musique le 21 juin. » (Ambassade de France, 2016)

Bien que des étudiants s'inscrivent, contre leur gré, au département de français de par leur moyenne obtenue au bac, d'autres sont, au contraire, très intéressés par l'apprentissage de cette langue et déploient d'importants efforts pour s'y inscrire. Ainsi, suite à la hausse des demandes d'inscription, le département de français s'est vu obligé, en 2006, de proposer des cours du soir en supplément des cours du matin. Ces cours ne sont pas uniquement réservés aux étudiants âgés de 18 ans, mais sont ouverts à un large public. Le nombre d'étudiants inscrits pour les quatre années de la licence se situe entre cent et cent vingt-cinq étudiants pour les cours du matin et les cours du soir.

2.1.1 La place du français

Pour nombre d'étudiants du département, le français n'est pas leur premier choix. Dès la première année de licence après le baccalauréat, les étudiants doivent établir une liste de choix pour leur affectation au sein des départements de la faculté de Lettres, et cela en fonction de leur moyenne. Cette démarche s'applique dans les facultés qui comptent plusieurs départements.

Dans la plupart des cas, les étudiants inscrits dans le département de français n'ont ni intérêt, ni motivation, ni bénéfice à apprendre le français par opposition à d'autres langues étudiées à l'université telles que la langue maternelle, en l'occurrence l'arabe, l'anglais et depuis peu le turc dans la mesure où l'apprentissage de ces dernières les aide à trouver plus facilement un emploi. De fait, les étudiants, souhaitant s'assurer un bon avenir à la fin de leurs études, sont moins demandeurs d'un diplôme en français en comparaison avec d'autres diplômes scolaires et universitaires ou certification en d'autres langues.

L'enseignement du français en Irak (International, 2014) en tant que seconde langue étrangère facultative reste marginal par rapport à l'enseignement de l'arabe et de l'anglais. Une centaine d'écoles, sur un total de 4.000 à 5.000 écoles, proposent aujourd'hui le français comme seconde langue étrangère. La moitié de ces établissements est située dans le gouvernorat de Bagdad. Une fois le baccalauréat obtenu, les élèves qui souhaitent poursuivre l'apprentissage de la langue française peuvent rejoindre l'une des quatre facultés de français du pays, à savoir les universités de Bagdad, Mustansiriyah, Erbil et Mossoul. Par ailleurs, il existe deux écoles françaises à Erbil et Sulaymānīyah.

2.1.2 Les supports classiques pour le FLE

Pendant l'année universitaire 1986-1987, en première année, le professeur, un Français natif, n'avait la possibilité d'utiliser que très rarement un projecteur pour afficher le dialogue par lequel commence chaque unité de l'ancienne méthode "La France en direct" et tous ses volumes qui datent de la fin des années soixante. De temps à autre, il pouvait se procurer un magnétophone pour faire écouter le dialogue.

Au début de l'année universitaire 1987-1988, une rencontre entre le président de l'université, le doyen de la faculté de Lettres et les premiers étudiants s'est tenue afin de

s'entretenir sur les problèmes rencontrés en cours et de prendre connaissance des propositions des uns et des autres dans le but de répondre aux besoins des étudiants.

Parmi les principales demandes, les étudiants ont exprimé leur désir d'utiliser davantage l'audio-visuel et d'aller régulièrement au laboratoire, en particulier pour les cours de phonétique, dans la mesure où il s'agissait de l'unique endroit pour regarder des vidéos et écouter des enregistrements en français.

Un changement évident s'est opéré au cours de l'année 1988-1989 avec l'aide du Centre Culturel de Coopération Linguistique Français à Bagdad (CCCL) qui fournissait hebdomadairement des cassettes vidéo au professeur de français. Il a été demandé aux étudiants de prendre en charge l'organisation des projections de films en leur fixant une date et en affichant des annonces dans l'université afin que tous les étudiants intéressés par la langue française soient informés et puissent assister à ces séances de projection.

À partir de l'année 1988-1989, s'est tenue la semaine culturelle du cinéma français ce qui a ainsi permis de diffuser des films français. Cette opportunité a été très bien accueillie par le public puisqu'il s'agissait d'une occasion de regarder et de découvrir des films français qui étaient rares à cette époque.

Lancien (1998 : 173) explique l'intérêt d'une telle initiative : « au lieu de n'avoir accès qu'à des documents 'fabriqués', les apprenant peuvent alors dans de nombreux pays regarder des émissions télévisées qui n'ont pas été conçues pour l'apprentissage et qui vont cependant leur livrer de nombreuses réalités discursives, culturelles et médiatiques »

2.2 Les matières enseignées à l'université de Mossoul

Depuis quelques années, une question se pose régulièrement. Depuis la création des départements de français dans les années soixante, aucun cursus n'a été intégralement enseigné en français. Le cursus proposé aux étudiants irakiens prévoyait également des matières secondaires enseignées en arabe (culture nationale, informatique et éducation physique) et en anglais.

L'enseignement du français dans les universités irakiennes comprend entre sept et neuf matières selon l'année universitaire*. Le tableau ci-dessous illustre la situation en prenant l'exemple des années 1986-1990 et 2003-2014. L'année 2003 est l'année au cours de laquelle a été introduit le changement de certaines matières et de leurs crédits**. Toutes les matières sont enseignées tout au long de l'année universitaire.

En 1986-1987 (Cf. Tableau 4), quatre matières sur neuf ne sont pas enseignées en français, ce qui signifie que huit heures par semaine sont consacrées à l'étude des matières secondaires (l'anglais, la culture nationale, l'informatique et l'éducation physique) contre un total de quatorze heures pour les matières en français.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Phonétique et prononciation	3	2	1	6
Lecture	3	3	-	6
Grammaire	3	3	-	6
Dictée	2	2	-	4
Conversation	3	3	-	6
Anglais	2	2	-	4
Culture nationale	2	2	-	4
Informatique	2	1	1	4
Éducation physique	2	-	2	4
Total	22	18	4	44

Tableau 4: Les matières de première année : 1986-1987.

Les étudiants en deuxième année (Cf. Tableau 5) de licence ont deux matières secondaires (anglais, culture nationale), ce qui équivaut à quatre heures sur un total de vingt et une heures par semaine.

* A noter que les emplois du temps et les matières étudiées dans cette recherche sont plus précisément ceux du département de français à l'université de Mossoul.

** Les matières en gras correspondent aux matières secondaires qui ne sont pas enseignées en langue française.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Dictée et Phonétique	3	2	1	6
Grammaire	3	3	-	6
Lecture et Vocabulaire	3	3	-	6
Compréhension et composition	3	3	-	6
Conversation	3	3	-	6
Textes littéraires	2	2	-	4
Anglais	2	2	-	4
Culture nationale	2	2	-	4
Total	21	20	1	42

Tableau 5: Les matières de deuxième année : 1987-1988.

En troisième année de licence (Cf. Tableau 6), les étudiants étudiaient hebdomadairement trois matières secondaires (anglais, arabe et culture nationale) pour un total de six heures sur vingt-trois.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Grammaire	4	4	-	8
Compréhension et composition	3	3	-	6
Traduction	2	2	-	4
Lecture et Vocabulaire	2	2	-	4
Histoire de la littérature	2	2	-	4
Poésie et roman	4	4	-	8
Anglais	2	2	-	4
Arabe	2	2	-	4
Culture nationale	2	2	-	4
Total	23	23	-	46

Tableau 6: Les matières de troisième année : 1988-1989.

En 1989-1990, pendant la quatrième année de licence (Cf. Tableau 7), les étudiants avaient six heures de matières secondaires (arabe, anglais et culture nationale) sur vingt-quatre heures par semaine.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Linguistique et Application grammaticale	4	4	-	8
Traduction	3	3	-	6
Théâtre et roman	4	4	-	4
Arabe	2	2	-	4
Anglais	2	2	-	4
Culture nationale	2	2	-	4
Enseignement et méthodologie de la recherche	2	2	-	4
Composition et correspondances	2	2	-	4
Histoire de la littérature	3	3	-	6
Total	24	24	-	44

Tableau 7: Les matières de quatrième année : 1989-1990.

Pour les années s'échelonnant de 2003 à 2014, il est intéressant d'analyser le descriptif des matières enseignées dans les départements de français des universités irakiennes, en prenant toujours l'université de Mossoul comme exemple. D'une année à l'autre, nous remarquons de petites modifications du nombre d'heures pour certaines matières. Le Tableau 8) ci-dessous résume les matières principales et secondaires, en particulier pour la première et la deuxième année.

Après les événements et les changements survenus en Irak en 2003, en première année, huit heures sont consacrées aux matières secondaires (culture islamique, anglais, informatique et arabe) sur vingt heures hebdomadaires.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Prononciation et dictée	2	1	1	2
Grammaire	3	3	-	3
Vocabulaire	3	3	-	3
Expression orale	2	2	-	2
Expression écrite	2	2	-	2
Culture islamique	2	2	-	2
Anglais	2	2	-	2
Informatique	2	1	1	2
Arabe	2	2	-	2
Total	20	18	2	20

Tableau 8: Les matières de première année : 2003-2004.

En deuxième année (Cf. Tableau 9), les étudiants n'ont plus que deux matières secondaires, l'anglais et l'informatique, ce qui correspond à quatre heures de cours sur vingt heures de cours hebdomadaires.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Grammaire	3	3	-	3
Vocabulaire	3	3	-	3
Expression orale	3	3	-	3
Expression écrite	3	3	-	3
Textes littéraires	2	2	-	2
Initiation à la traduction	2	2	-	2
Anglais	2	2	-	2
Informatique	2	1	1	2
Total	20	19	1	20

Tableau 9: Les matières de deuxième année : 2003-2004.

En 2005-2006, les étudiants de première année étudient trois matières secondaires (culture universitaire, anglais et informatique). Celles-ci équivalent à six heures de cours sur vingt heures hebdomadaires. En deuxième année de licence, les étudiants doivent suivre trois matières secondaires (anglais, arabe et droits de l'homme) pour un total de six heures sur vingt-trois heures de classe hebdomadaires.

En 2007-2008, les étudiants de la première année (Cf. Tableau 10) étudient également trois matières secondaires (anglais, arabe et informatique), ce qui représente six heures de classe sur vingt heures par semaine.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Prononciation et dictée	2	1	1	2
Grammaire	4	4	-	4
Lecture et conversation	4	4	-	4
Expression orale	3	3	-	3
Expression écrite	3	3	-	3
Anglais	2	2	-	2
Arabe	2	2	-	2
Informatique	2	1	1	2
Total	22	20	2	22

Tableau 10 : Les matières de première année : 2007-2008.

Les matières secondaires pour les années 2009-2010, 2012-2013 et 2013-2014 (anglais, arabe, informatique et culture islamique ou Droits de l'homme) de la première année sont au nombre de quatre sur un total de neuf matières. Elles représentent huit heures des vingt-deux heures de classe par semaine. (Cf. Tableau 11).

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Prononciation et dictée	2	1	1	2
Grammaire	3	3	-	3
Lecture et conversation	3	3	-	3
Expression orale	3	3	-	3
Expression écrite	3	3	-	3
Anglais	2	2	-	2
Arabe	2	2	-	2
Informatique	2	1	1	2
Droits de l'homme	2	2	-	2
Total	22	20	2	22

Tableau 11 : Les matières de première année : 2012-2013.

En deuxième année (Cf. Tableau 12) pour 2012-2013 et 2013-2014, les étudiants n'étudient qu'une seule matière secondaire, l'anglais, à raison de deux heures sur un total de dix-huit par semaine. Il faut noter que le nombre d'heures de grammaire et de conversation a diminué au profit des heures prévues pour le cours de traduction.

Matières	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	pratiques	
Prononciation et dictée	2	1	1	2
Grammaire	3	3	-	3
Lecture et conversation	3	3	-	3
Expression orale	2	2	-	2
Expression écrite	2	2	-	2
Textes littéraires	2	2	-	2
Anglais	2	2	-	2
Traduction	2	2	-	2
Total	18	17	1	18

Tableau 12: Les matières de deuxième année : 2012-2013 et 2013-2014.

Le tableau (Cf. Tableau 13) ci-dessous détaille le nombre, par semaine, d'heures d'étude en français en plus des matières secondaires* pour les quatre années de la licence à partir de la rentrée 2003-2004 et jusqu'à la fin de l'année 2013-2014, en comparaison avec le nombre d'heures dans l'emploi de temps des années quatre-vingt.

Année universitaire	1 ^{ière} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	Nombre total d'heures par semaine
De 1986 à 1990	14/22	17/21	17/23	18/24	66/90
2003-2004	12/20	16/20	16/18	18/20	62/78
2004-2005	12/20	16/20	16/18	16/20	60/78
2005-2006	14/20	14/20	18/20	18/20	64/80
2006-2007	14/20	14/20	18/20	18/20	64/80
2007-2008	16/22	14/20	16/18	18/20	64/80
2008-2009	16/22	16/20	16/18	18/20	66/80
2009-2010	14/22	16/20	16/18	18/20	64/80
2010-2011	14/22	16/20	16/18	18/20	64/80
2011-2012	14/22	16/20	16/18	18/20	64/80
2012-2013	14/22	16/18	16/18	18/20	64/78
2013-2014	14/22	16/18	16/18	18/20	64/78

Tableau 13: Le nombre d'heures en français par semaine.

Ce tableau nous permet de remarquer que les matières secondaires occupent une place importante par rapport aux matières principales en français dans un département de langue française. Il est également intéressant de constater que, de 2010 à 2014, les matières et leur nombre d'heures n'ont pas été modifiées, à l'exception de l'ajout de la traduction en deuxième année. Aussi, bien que le nombre d'heures consacrées au français fluctue entre douze et dix-huit sur un total de vingt heures, les étudiants ne montrent pas de véritable motivation. Cette absence de motivation entrave leur apprentissage, comme l'explique Abo Gado (2005 : 261). En effet, « c'est l'énergie qui pousse un être pour effectuer un certain comportement » qui permet l'acquisition d'un bon niveau.

* Les chiffres en gras correspondent aux années où il y a des changements de matières ou modifications du nombre d'heures.

Le calendrier proposé par le MESRS fixe l'année universitaire à trente semaines de travail régulier. En réalité, quelques jours fériés, évènements divers et fêtes réduisent le calendrier à moins de trente semaines. Cependant, le tableau ci-dessous (Cf. Tableau 14) dresse le bilan du nombre d'heures de cours pour chaque année universitaire.

Année universitaire	1 ^{ière} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	Nombre total d'heures pour les 4 ans
De 1986 à 1990	420	510	510	540	1980
2003-2004	360	480	480	540	1860
2004-2005	360	480	480	480	1800
2005-2006	420	420	540	540	1920
2006-2007	420	420	540	540	1920
2007-2008	480	420	480	540	1920
2008-2009	480	480	480	540	1980
2009-2010	420	480	480	540	1920
2010-2011	420	480	480	540	1920
2011-2012	420	480	480	540	1920
2012-2013	420	480	480	540	1920
2013-2014	420	480	480	540	1920

Tableau 14: Nombre d'heures en français par année.

Pour les années 2003-2004 et 2004-2005, le nombre d'heures de classe en français, respectivement 1880 heures et 1860 heures, est inférieur à celui des autres années universitaires. La question qui mérite d'être posée est la suivante : les étudiants réussissent-ils vraiment à atteindre l'équivalent d'un des six niveaux précisés par le CECR pour chaque année ?

Il faut noter que l'évaluation reconnue dans les départements de français des universités irakiennes n'est pas identique à celle du CECR, c'est pourquoi les étudiants sont évalués selon la note de réussite à partir de 50% et non pas selon le niveau A1, A2, etc.

2.3 Les diplômes et certifications en français

Depuis les années soixante-dix, le département de français accorde plus la licence en langue et littérature françaises à la fin de la quatrième année d'études. L'introduction du diplôme de Magistère date de l'année 1997-1998. Néanmoins, les cours dispensés dans le cadre de ce diplôme ont été par deux fois suspendus : de 2002 à 2009 puis de 2011-2012, suite à une décision du conseil scientifique du département de français. La prise de cette décision a été justifiée par le manque d'enseignants possédant le statut de maître de conférences habilité à enseigner dans les études supérieures et à diriger des mémoires conformément aux lois du MESRS. Les étudiants de Master étudient deux matières secondaires, l'anglais et l'informatique, ce qui correspond à quatre heures sur les seize heures hebdomadaires. Les matières enseignées sur les deux semestres sont les suivantes (Cf. Tableau 15) :

Premier semestre-Master.	Nombre d'heures	Cours		Unités
		théoriques	Pratiques	
Linguistique	3	3	-	3
Roman	2	2	-	2
Poésie	2	2	-	2
Stylistique	3	3	-	3
Informatique	2	1	1	2
Anglais	2	2	-	2
Méthodologie de la recherche	2	2	-	2
Total	16	15	1	16
Deuxième semestre-Master.	Nombre d'heures	Cours		Unités
		Théoriques	Pratiques	
Critique littéraire	3	3	-	3
Sémiologie	3	3	-	3
Roman	2	2	-	2
Théâtre	2	2	-	2
Analyse du discours	3	3	-	3
Total	13	13	-	13

Tableau 15: Matières du master.

Le 8 septembre 2011, le comité du département a demandé au MESRS la possibilité d'assurer une formation pour l'obtention d'un diplôme supérieur pour des étudiants ayant obtenu leur licence et souhaitant travailler en tant qu'enseignants en français dans les écoles. Cette formation, qui dure une année, est menée en coopération avec le département de psychologie à la faculté d'éducation. L'année universitaire 2012-2013 a ainsi vu l'apparition

de la formation à ce diplôme. Les matières au programme de la préparation du diplôme sont les suivantes (Cf. Tableau 16):

Premier semestre-Diplôme	Nombre d'heures	Cours		Unités
		Théoriques	Pratiques	
Grammaire (en français)	3	3	-	3
Psychologie de l'éducation (en arabe)	2	2	-	2
Méthodologie (en français)	2	2	-	2
Total	7	7	-	7
Deuxième semestre-Diplôme	Nombre d'heures	Cours		Unités
		Théoriques	Pratiques	
Phonétique (théorique et pratique)	3	3	-	3
Évaluation et examens (en arabe)	2	2	-	3
Projet de recherche (en français)	2	2	-	2
Total	7	7	-	7

Tableau 16: Matières du diplôme.

Les premiers étudiants qui ont pu bénéficier de cette formation ont terminé leurs études et soutenu leurs mémoires au milieu de l'année universitaire 2013-2014.

2.4 CECR : de nouvelles dimensions et perspectives dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues ou CECR (2001) constitue une représentation d'ensemble de l'usage et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il sert de référentiel d'évaluation et propose aussi, de façon non exhaustive, des descriptions explicites des objectifs d'enseignement-apprentissage favorisant la transparence dans la conception des méthodes et des programmes. Le Cadre établit des niveaux de compétences articulés autour de la perspective actionnelle, telle que définie dans le chapitre précédent.

Il propose aux enseignants, aux apprenants ainsi qu'aux concepteurs de méthodes, des outils et des options méthodologiques à travers la notion de tâche qui se trouve au centre de la perspective actionnelle. Cependant, aucune méthodologie concrète n'est proposée étant donné les variations qui subsistent en fonction des apprenants et de leurs attentes, des enseignants, des supports qu'ils mobilisent et de leurs buts. Le Cadre se propose de donner un sens à l'enseignement-apprentissage-évaluation des langues. Il constitue selon Bourguignon In Lions-Oliveri M-L. & Liria, P. (2009) un ensemble de savoirs permettant de « repenser l'objet d'enseignement et l'enseignement lui-même ».

2.4.1 Les manuels et méthodes pour l'enseignement du FLE dans le pays

En Irak, l'enseignement du français langue étrangère s'appuie toujours sur des méthodes et des manuels anciens, conçus et parus entre les années cinquante et deux mille, et cela depuis qu'il a été instauré à l'université au milieu des années soixante. Contrairement à ce que Pothier recommande, les enseignants irakiens n'ont pas cette liberté de choisir individuellement les manuels :

« Dans leur cadre institutionnel, les enseignants de FLE jouissaient d'une liberté quasi totale pour le choix des contenus, des méthodes ou des manuels. Ni Instructions officielles, ni programme imposé dans la plupart des cas ; si des objectifs étaient donnés, les moyens pour les atteindre restaient du ressort de chaque enseignant, en négociation, pour un certain nombre d'entre eux, avec les apprenants concernés ; cette liberté et cette responsabilité ont constitué un facteur important de créativité didactique » (2003 : 70).

Parmi les manuels utilisés par les enseignants du département de français ou ceux des départements de traduction et d'anglais, nous citons :

A. MAUGER Gaston, 1953, *Cours de langue et de civilisation françaises*. Paris. Hachette. Volume I, II, III et IV.

Ce livre, intitulé *Cours de langue et de civilisation françaises I* de Gaston Mauger (Mauger, Lamaison, et Hameau, 1958) est le premier d'une collection qui comprend quatre autres volumes : un cours moyen, une grammaire complète rédigée spécialement pour les étrangers et un livre de textes accompagnés de commentaires et dressant un tableau de la littérature et de la civilisation françaises. Il contient des textes de lecture, des points grammaticaux, des révisions servant à acquérir à la fois un savoir grammatical et un savoir lexical. Par ailleurs, ce livre n'est pas seulement une méthode de langue mais également un livre de civilisation française. Cette méthode, datant des années cinquante, est la seule utilisée dans tous les départements d'anglais et de traduction des universités irakiennes des années soixante jusqu'à ce jour pour la deuxième langue étrangère, à savoir le français.

Au cours de la réunion du 20 septembre 2010 du comité sectoriel pour le curriculum des facultés de Lettres des universités irakiennes à laquelle nous avons participé en tant que chef-adjoint du département, les programmes et méthodes appliqués dans les départements de français, d'anglais et de traduction ont fait l'objet de discussions. La modernisation des programmes prévus par les deux derniers départements cités a été requise et un changement

de manuel exigé. Même si l'ancienne méthode devait être remplacée par un manuel pas très récent, tel que Le nouveau *Sans frontières 1* dont une grande quantité de copies est disponible. Toutefois, les autres membres du comité ont considéré que le manuel de Mauger répondait à aux exigences minimales pour l'apprentissage d'une seconde langue étrangère en plus de l'anglais dans les départements cités ci-dessus.

B. CAPELLE Jeanne, CAPELLE Guy, GRAND-CLEMENT Francis et QUENELLE Gilbert, 1968, *La France en direct*. Paris. Hachette.

Cette série de manuels était utilisée jusqu'à la rentrée 1998, date à laquelle elle a été remplacée par une autre datant des années quatre-vingt intitulée *Le Nouveau Sans Frontières*.

C. DOMINIQUE Philippe, GIRRARDET Jacky, VERDELHAN Michèle, VERDELHAN Michel, 1987, *Le nouveau sans frontières 1 et 2*. Paris. CLE International.

Il faut signaler que ce manuel était utilisé aussi bien au sein des lycées que dans les universités. Les lycées dans lesquels le français est enseigné continuent de l'utiliser comme support d'enseignement/apprentissage.

D. BEACCO Jean-Claude et DI GIURA Marcella, 2006, *Alors ? 1, 2 et 3*. Paris. Didier.

Des séminaires, ayant pour but de discuter des méthodes et programmes utilisés pour l'enseignement du français au lycée ou à l'université, ont régulièrement été organisés en étroite coopération avec le service culturel à l'ambassade française à Bagdad. D'ailleurs, du 8 au 12 décembre 2008, les chefs de départements de français se sont rendus à Paris pour assister à des entretiens et avancer des propositions avec les auteurs des méthodes.

Du 21 au 26 mai 2008, le premier séminaire a rassemblé 140 enseignants de lycée et d'université (Wolff, 2010 : 114). Le deuxième séminaire, dont le but était le renouvellement des cursus des départements de français des universités irakiennes, s'est tenu du 14 au 18 mars 2009. Ces rencontres à l'initiative de l'ambassade de France en Irak ont permis aux enseignants d'intervenir pour donner leur avis dans ce domaine. Ces derniers ont ainsi pu insister sur l'importance, depuis le début des années quatre-vingt-dix, d'innover et de moderniser les cursus des départements de français des universités irakiennes et des lycées qui utilisaient la même méthode depuis 1997.

Nous ne sommes ni grammairiens ni méthodologues (Alassaf 2008b), mais d'après la modeste expérience acquise en tant qu'enseignants de français en lycée depuis les années quatre-vingt-dix et le travail mené en tant qu'enseignant à l'université de Mossoul, nous avons pu avoir une idée de leurs exigences. C'est pourquoi nous avons présenté une intervention au séminaire du 21 au 26 mai 2008 à Erbil. Ce séminaire a été proposé par le service culturel de l'Ambassade de France à Bagdad en coopération avec le Directeur du CAVILAM-Vichy et de l'université de Salahuddin.

Récemment, un stage intitulé « L'utilisation et l'adaptation d'une nouvelle méthode de français pour l'enseignement aux écoles irakiennes » s'est tenu du 8 au 20 août 2016 au CAVILAM-Vichy regroupant 9 enseignants (dont 3 de trois universités et 6 des écoles). Le but de ce stage était pour discuter le manuel *kiosque* 1 apparu en 2007 proposé au Ministère irakien de l'éducation. Ce manuel privilégie le travail en interaction ; les recommandations du CECR y sont prises en compte. Il mobilise les quatre compétences de l'apprenant autour de tâches à réaliser dans une perspective actionnelle. Cependant, les participants n'ont pas tous les mêmes avis concernant le contenu et les activités introduits dans le manuel, c'est pourquoi on a demandé à la personne chargée des cours d'en supprimer ou d'abandonner certains passages. Ils soulignent toujours l'importance de la grammaire que les productions orales et écrites.

Comme nous avons interrogé les participants, nous avons également adressé un courriel au CAVILAM pour savoir si ce manuel sera accepté après les modifications demandées. Une réponse officielle de la part de M. Boiron (23 août 2016) nous a été envoyée¹.

Force est de constater que chaque période marque la naissance d'une méthodologie dont les origines, les caractéristiques et les principes diffèrent beaucoup. Les besoins et les intérêts des apprenants, l'industrie, le commerce, etc. ont participé à leur naissance, à leur développement ainsi qu'à leur utilisation.

Considérons la définition que propose Puren (1988 : 17) de la méthode comme étant « l'ensemble des procédés et des techniques dont le but est de susciter chez l'apprenant un comportement ou une activité déterminée ». Par conséquent, chaque méthode constitue des données permanentes car « elle se situe au niveau des objectifs techniques inhérents à tout

¹ « Cher Collègue, Merci pour votre courriel et votre intérêt pour notre travail et le projet d'introduction d'un manuel en Irak pour l'enseignement du français. Le choix définitif n'a toujours pas été validé par le ministère de l'éducation. Le manuel pressenti actuellement est *Kiosque* publié aux éditions Hachette. Il est cependant possible que le choix se porte sur un autre manuel en cours d'évaluation. Bien cordialement. Michel BOIRON ».

enseignant des langues vivantes étrangères ». Une telle méthode sert à faire réemployer ce que l'élève apprend, à faire imiter, à faire accéder au sens et à faire répéter.

Il existe différents types de méthodes utilisées dans l'enseignement des langues, mais, d'après Malvaux (1996 : 33), une méthode de langue se doit de « prolonger et respecter "la philosophie" de notre enseignement. Celle-ci reposait sur les critères suivants : le principe d'immersion, c'est-à-dire le recours exclusif à la langue française, la sensibilisation au métalangage pour l'acquisition de la grammaire, la valorisation de l'oral et de l'interaction.» Il apparaît clairement que la méthode à adopter selon le besoin du public cible doit regrouper nombre de critères pour que l'enseignant puisse arriver à son principal objectif.

Le choix d'une méthode n'est pas facile à déterminer dans la mesure où nous vivons dans une époque où un grand nombre de méthodes sont conçues soigneusement par des spécialistes dans ce domaine. Néanmoins, certains critères orienteront particulièrement le choix d'une méthode et non d'une autre. Certaines questions doivent être posées pour orienter le choix : à quel public la méthode s'adresse-t-elle (aux enfants, aux adolescents ou aux adultes) ? Quel est le registre de langue utilisé ? (Est-ce une langue standard, courante, soutenue, littéraire, de média etc.) ? Quelle méthodologie préconise la méthode (Est-ce une méthode audio-orale, audiovisuelle, simulation globale etc.) ? (Ibid)

En ce qui concerne le matériel audio-visuel, comme les cassettes vidéo, les CD ou encore les diapositives, il est nécessaire de déterminer la place relative de ce support ainsi que sa variété dans le manuel de l'élève comme les dessins, les photos et leur fonction et de considérer l'importance que cette place devra occuper.

2.4.2 Les méthodes NSF et Alors ?

Parmi les nombreuses méthodes récentes, on peut citer *le Nouveau sans frontières* (utilisée au lycée et à l'université en Irak depuis 1997) et *Alors?* (méthode proposée par le service culturel de l'Ambassade de France à la rentrée 2009). Nous soulignerons (Allassaf, 2009) que près de vingt ans séparent les éditions de *NSF* et *Alors?*. En effet, les méthodologies ayant évolué, il est essentiel pour l'auteur de n'importe quelle méthode de prendre en compte les besoins et l'intérêt des apprenants qui divergent d'une génération à une autre. Springer (2010 : 75) déclare : « à la suite du CECR, les manuels de FLE proposent et s'inscrivent dans une approche par tâche, prolongement de l'approche communicative, avec l'échelle des niveaux communs de performance comme colonne vertébrale de l'évaluation. »

Nous commencerons par analyser la méthode *Alors ?* Tout d'abord, la première chose notable lorsque l'on observe la couverture du manuel *Alors ?* est qu'il propose un contenu qui correspond aux niveaux précisés par le Conseil de l'Europe dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR) dont les trois piliers sont apprendre, enseigner et évaluer.

Il s'agit d'une approche développée par de grands linguistes reconnus et publiée en 2001 dans le but de réviser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. Le CECR donne une base pour la conception des programmes, des diplômes et des certificats. Ses deux objectifs majeurs sont :

- 1- encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes à se poser un certain nombre de questions telle que : Comment s'effectue l'apprentissage de la langue? Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ?
- 2- faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants.

Cela signifie que la série *Alors ?* prend en considération les compétences qu'il faut avoir pour chaque niveau que le CECR a défini. Ce dernier est composé de trois niveaux généraux (élémentaire, indépendant et expérimenté) qui sont, par la suite, subdivisés en six niveaux communs (A1, A2, B1, B2, C1, C2) comme montre la Figure 2) ci-dessous.

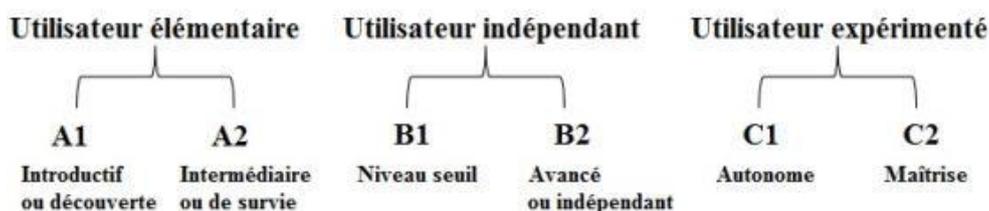


Figure 2 : Niveaux du CECR. Source CECR (2001).

La présente étude se concentre sur l'utilisateur élémentaire dans la mesure où il nous a été proposé, dans un premier temps, d'enseigner les deux niveaux A1 et A2. Un apprenant qui suit de soixante à quatre-vingt heures d'apprentissage de français se situe au niveau A1. Il peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes visant à satisfaire des besoins concrets. Aussi peut-il se présenter et communiquer de façon simple. Le premier volume de la série *Alors ?* permet à l'apprenant d'atteindre ce niveau.

Le niveau A2 correspond à un profil d'apprenant ayant bénéficié de deux cent heures d'apprentissage. Ce dernier peut comprendre des expressions utilisées en relation avec les

informations personnelles, le travail, ou encore les achats. Il peut communiquer lors des tâches habituelles etc. Si l'apprenant a étudié la langue par le biais de ces deux livres, il dispose des compétences décrites dans le CECR.

Certains critères sont très utiles pour mieux appréhender les six niveaux et pour évaluer les compétences de l'utilisateur de chacun de ces niveaux. Les quatre compétences fondamentales (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite) sont déclinées sous forme d'activités où il est demandé à l'apprenant d'écouter, de lire, de prendre part à une conversation, de s'exprimer oralement en contenu, d'écrire. Ceci permet donc d'éviter le recours à des termes techniques et privilégie l'utilisation de la langue cible pour exprimer les objectifs d'apprentissage.

En feuilletant la méthode *Alors?*, il est possible de constater que les auteurs ont choisi leur propre organisation qui ne ressemble pas à celle adoptée par la méthode du *NSF*. C'est, dans un premier temps, le cas du découpage des manuels. La méthode du *NSF* comprend quatre unités. Chaque unité est divisée en cinq leçons ; chaque leçon est subdivisée en trois parties (A, B, C) qui permettent de travailler par séquences les dialogues et les documents, le vocabulaire et la grammaire, la phonétique et les activités de compréhension et de production écrites et orales. Tout comme, la méthode *Alors?* est divisée en cinq modules comprenant chacun deux unités; ce qui équivaut à un total de dix unités.

À la fin de chaque module, quatre pages sont dédiées à des activités qui invitent à l'apprenant à réaliser des projets, à vérifier ses acquis par des tests de DELF A2 et à évaluer ses compétences. La méthode *NSF* ne propose pas de telles activités mais plutôt un bilan à la fin de chaque unité.

Dans la méthode *Alors?*, il apparaît clairement que les auteurs invitent l'enseignant ainsi que l'apprenant à échanger sur des langues vivantes autres que le français et ses usages, plus particulièrement dans la partie consacrée aux conversations en anglais, en néerlandais, en brésilien, en polonais, en turc, en farsi, en italien, etc. Un lexique plurilingue (anglais, allemand, espagnol, italien et portugais) est même inclus à la fin du livre.

Ceci permet d'en déduire que les auteurs veulent introduire et appliquer l'idée du plurilinguisme et multilinguisme proposée par le CECR, qui distingue établit une distinction entre ces deux termes. Le deuxième terme, en l'occurrence « multilinguisme », est défini comme « la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en

diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale». D'après le Conseil de l'Europe (2000 : 11), l'approche plurilingue, quant à elle, met l'accent sur le fait que, progressivement, « l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes.»

Il faut préciser que *Alors?* aborde des sujets divers qui donnent à l'apprenant l'envie de lire et de penser. En effet, le livre comprend des documents et des articles récents, notamment sur la communication et les technologies qui jouent un rôle prépondérant aujourd'hui. Dans le cadre de l'enseignement des langues, la consultation des sites Internet des universités, des professeurs ou de certaines méthodes (tel que le site www.didieralors.com) permet à l'apprenant d'accéder en ligne à des activités et à des informations pour travailler en autonomie qui est, selon Bailly et al. (2015), « un concept complexe et ouvert à diverses interprétations ».

En revanche, La méthode *NSF* (Alassaf, 2008b) n'offre pas cette possibilité car les TICE, en particulier Internet, n'étaient pas encore utilisées par le grand public dans les années quatre-vingt-dix. Une telle méthode ne répond plus aux besoins actuels des apprenants qui souhaitent désormais travailler autrement et naviguer sur Internet dans le but de s'autoformer en ligne.

Les auteurs d'*Alors?* ont élaboré le manuel en étant conscients que la langue est un ensemble différencié de compétences, c'est pourquoi chaque unité commence par une compétence culturelle qui invite l'apprenant à découvrir le savoir-vivre et la civilisation française au moyen de documents suivis de questions. Au-delà de la compétence culturelle, quelques pages sont également consacrées à d'autres compétences grammaticales, lexicales etc.

Quant à la grammaire, Rojas (in Reboullet, 1971 : 120) remarque que « la grammaire était enseignée de manière déductive », c'est-à-dire que les règles étaient tout d'abord explicitées puis des exercices permettaient de les appliquer à des cas particuliers sous forme de phrases. Les auteurs d'*Alors?* ont préféré l'introduire d'une manière différente (Alassaf, 2009c). Pour ce faire, ils ont choisi de l'enseigner de manière inductive. Ce choix découle d'une volonté d'« évaluer de manière réfléchie ses stratégies, ses méthodes et ses techniques » ce qui « permet d'accroître et d'étoffer son répertoire d'approches pédagogiques ». En effet,

« acquérir de nouvelles connaissances et des compétences en matière d'approches pédagogiques permet d'accroître l'efficacité de l'enseignement » (L'éducation de Saskatchewan, 1993).

Par ailleurs, il faut rappeler la nécessité de modifier l'intitulé des compétences enseignées et d'adopter la nouvelle dénomination employée par le CECR : réception orale (ou compréhension), interaction orale (ou conversation), réception écrite (ou compréhension/lecture), production de textes écrits (expression écrite).

Enfin, il apparaît également nécessaire de mettre au point une nouvelle méthodologie qui réponde davantage aux besoins et aux intérêts des apprenants. Bien que toutes les méthodes soient bonnes, il faut savoir les adapter selon l'âge et le niveau des apprenants pour optimiser l'enseignement/apprentissage

En 2009, le centre culturel français de coopération linguistique de Bagdad a proposé aux départements de français des universités irakiennes un manuel publié en 2006. Ce manuel présentait l'avantage de se baser sur les critères et les recommandations du CECR. Cette proposition souligne la nécessité de revoir les supports et les méthodes pédagogiques des cursus proposés par les départements de français des universités irakiennes. Cette réforme est en effet est une réponse nécessaire vu le nouveau contexte national et global.

2.5 Composition du corps enseignant

Le corps enseignant du département de français de l'université de Mossoul n'a jamais été très important depuis sa création à aujourd'hui. Le plus grand nombre d'enseignants ayant été enregistré a été de dix-sept pour l'année 2006. Parmi ces derniers, six enseignants possédaient le grade de docteur et onze étaient titulaires d'un master. Trois des six docteurs sont décédés entre 2006 et 2013, un quatrième a déménagé dans une autre ville où il enseigne le français en tant que langue secondaire au département d'anglais. Depuis quelques années, ces docteurs ont été remplacés par de nouveaux enseignants ayant obtenu leur doctorat.

Par ailleurs, à l'université de Mossoul, le corps enseignant est moins important que dans les universités de Bagdad et d'Al-Mustansiriyah qui comptent davantage d'enseignants ayant le doctorat.

2.5.1 La formation des formateurs

Avant que les professeurs n'enseignent et forment les élèves, ceux-ci doivent eux-mêmes être formés tant pédagogiquement que technologiquement. En effet, selon Boissière, Fau, et Pedró (2013 : 147-148) « l'évolutivité des enseignants et des outils méthodologiques et technologiques disponibles implique la mise en place de politiques de formation toujours plus performantes ». L'alphabétisation et la formation aux applications pédagogiques et professionnelles de base forment les deux étapes de la formation technico-pédagogique. Cette formation est menée par des ingénieurs pédagogiques.

La formation des professeurs peut être considérée comme un des sous-secteurs majeurs de l'enseignement dans la mesure où les professeurs sont les piliers de l'édifice éducatif. « À tous les niveaux du système éducatif [...] les professeurs contribuent à former les esprits, à transmettre les connaissances et à développer les capacités et la motivation des générations présentes et futures d'étudiants et d'adultes. » (UNESCO, op.cit. 2003 : 43). Dans le contexte particulier de l'Irak, les professeurs constituent, de par leur nombre, une force qui devra représenter une priorité pour toute tentative de modernisation du système éducatif et d'introduction de changements dans la société. Ceux-ci occupent une position sociale et économique supérieure à leur statut économique actuel.

Le décalage entre la formation dispensée et les besoins des enseignants est encore patent. Toujours d'après Boissière, Fau, et Pedró (op.cit. 2013 : 149), la formation des

enseignants demeure très traditionnelle dans beaucoup de pays. Paradoxalement, tout comme les cordonniers sont toujours les plus mal chaussés selon l'adage, beaucoup reste à faire dans l'accompagnement des enseignants dans le passage au numérique. Les enseignants ne sont pas, partout, libres de choisir leurs méthodes ou manuels : ils enseignent dans des établissements qui les leur imposent. Selon Cristol et Masciotra (2011 : 71) :

« Les formateurs sont dans une position qui les fait osciller entre experts en méthodes pédagogiques et savants sur un contenu ou une discipline. Parfois, soit parce qu'ils sont souvent travailleurs indépendants et doivent gagner leur vie, soit parce qu'ils sont salariés d'une institution et doivent répondre à des obligations, il leur est demandé de prendre des risques et d'aller au-delà de leur champ habituel de compétences ». (2011 : 71)

Le premier chapitre a permis de comprendre la manière dont sont formés les enseignants de tous les niveaux. Il est cependant important de préciser que les enseignants des départements de français des universités irakiennes ont la possibilité de participer à des stages de formation réservés aux formateurs, stages qui se déroulent régulièrement en France. Il est crucial que l'enseignant ait une base solide de connaissances, d'informations culturelles dans n'importe quel domaine et qu'il l'enrichisse régulièrement en consultant des références ou en suivant des cours. Dans cette optique Desmarais (1998 : 135-137) affirme qu'« une infrastructure est nécessaire pour la formation des usagers (enseignants, apprenants) ». L'auteur ajoute que les enseignants doivent être capables de « tirer profit des possibilités des suivis et de l'individualisation qu'offrent ces nouveaux produits de formation ».

Dans une publication de l'UNESCO (2004 : 2-15), dont la mission est de faire en sorte que tous les pays, quel que soit leur niveau de développement, aient accès aux meilleures ressources éducatives afin de préparer les jeunes à jouer leur rôle dans la société moderne et à participer pleinement à une société du savoir, quatre approches principales sont fixées et adoptées par les systèmes éducatifs et les établissements scolaires afin de progresser dans l'utilisation de ces technologies. Ces quatre approches, nommées ici *émergence*, *application*, *intégration*, *transformation*, constituent un continuum (d'approches pour le développement des TIC dans les établissements scolaires.), selon le modèle représenté dans la Figure 3) ci-dessous.

Émergence	Application	Intégration	Transformation
------------------	--------------------	--------------------	-----------------------

Figure 3: Modèle décrivant un continuum. Source UNESCO (2004).

Dans la phase *émergence*, les personnels de l'administration et les enseignants commencent seulement à explorer les apports possibles et les effets de l'usage des TIC pour la gestion de leur établissement et pour l'enseignement. Dans la deuxième phase *application*, ils mettent ces technologies au service de tâches déjà couramment accomplies dans les domaines de la gestion et de l'enseignement. Dans la troisième phase *transformation*, les enseignants explorent de nouvelles voies pour mettre les TIC au service de leurs pratiques personnelles et professionnelles. Dans la quatrième phase *transformation*, les TIC sont enseignées dans les secteurs techniques comme une discipline à part entière et sont intégrées dans tous les domaines de l'enseignement professionnel.

À l'instar de ces quatre modes d'approches identifiés par des études et confirmés par l'UNESCO, Guichon (2012 : 19) cite à son tour plusieurs facteurs qui assurent l'intégration des TIC dans les pratiques des enseignants. « Ainsi, des facteurs personnels, pédagogiques, didactiques, contextuels, institutionnels, organisationnels, sociopsychologiques et épistémologiques sont en jeu sans qu'il soit toujours possible de les isoler ». Une telle intégration des TIC peut être changée dans le temps et selon les contextes. Otto (1991), cité par Desmarais (Ibid. : 135), propose un plan de mise en place des technologies en quatre étapes: la « formation poussée et intensive d'un groupe d'enseignants pouvant servir d'agents multiplicateurs dans leur milieu, l'évaluation continue des programmes existants pour intégrer de façon appropriée les applications technologiques, la mise en place et développement de l'expertise et enfin la réévaluation de la situation ». Gravé (in Springer 2010 : 48), se basant sur des travaux de Deschryver, montre qu'il est possible de s'attendre à ce que le travail envisagé avec les enseignants se focalise principalement sur quatre ensembles de compétences (compétences technologiques, pédagogiques, médiatiques et les méta-compétences) :

« Les compétences technologiques : il s'agit, à partir de l'utilisation fonctionnelle de logiciels de base [...] de devenir un utilisateur averti, organisé, efficace. C'est-à-dire un utilisateur comprenant les principes de base d'une famille de logiciels et capable de continuer à apprendre par lui-même. Les compétences pédagogiques : il s'agit de compétences pédagogiques de base [...] qui se trouvent davantage mobilisées ou en tout cas de manière plus explicite que dans une situation traditionnelle. Les compétences médiatiques : l'appropriation technologique des outils ne suffit pas. Encore faut-il comprendre comment ils transforment l'information, la communication et l'activité de manière à les utiliser en situation. [...] Les méta-compétences : ce sont les compétences de haut niveau d'ordre cognitif et sociorelationnel liées aux exigences d'auto-direction, de flexibilité, d'adaptation, de communication

et de collaboration associées à la mise en place d'une innovation.» Deschryver (2000 : 6)

Pour que les enseignants soient bien formés en fonction du temps et des contextes dans lesquels intervient la formation, nous constatons que le service culturel de l'Ambassade de France s'est fixé quatre missions : enseigner le français, diffuser des œuvres et la programmation culturelle, mettre à disposition la documentation sur la France et assurer la coopération linguistique et éducative. Pour ce faire, selon Darcos (2011), « les bibliothèques sont appelées à être transformées en médiathèques interconnectées entre elles ». Par ailleurs, l'un des objectifs de la coopération linguistique et éducative consiste « à attribuer chaque année des stages de formation d'une durée d'un mois au corps enseignant des départements de français ainsi qu'aux enseignants des écoles ». Ces stages s'organisent autour d'un accord de coopération culturelle et linguistique entre le service culturel et les ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur. En effet, « cette formation concerne les diverses formes de culture, mais ne se pose pas dans les mêmes termes pour les natifs et les non-natifs, particulièrement en ce qui concerne la culture partagée » Pothier (2003, 25). La formation des enseignants peut prendre différentes formes : ateliers de formation, démonstration, exploration de matériel, suivi individuel, préparation de documentation, soutien dans des activités d'enseignement, élaboration de matériel sur mesure, colloques et séminaires. » (Desmarais 1998, 137-138). Il ne faut pas ignorer ce que la formation peut apporter à l'enseignant ; par exemple « la réflexion sur les activités de formation permettra aux enseignants de prévoir les réactions des étudiants ».

De plus, la participation à des stages est l'occasion pour les enseignants d'être en contact direct avec tout ce qui est programmé par les centres de langues dans des villes comme Tours, Grenoble, Besançon, Vichy ou ailleurs. Dans le cadre de ces stages, les professeurs suivent des cours de méthodologie, de civilisation, de littérature qui permettent d'enrichir leurs connaissances du français et de la France.

Il est important que les enseignants ne s'attendent pas à tout apprendre au sein des établissements dans lesquels ils travaillent et qu'ils se tournent vers d'autres ressources. Desmarais (1998 : 140) rappelle que « l'enseignant ne peut espérer que l'institution dans laquelle il œuvre ou que sa formation initiale puisse couvrir toutes les facettes de ce domaine en continu développement. Sur ce plan, l'enseignant dispose de ressources de plus en plus nombreuses. »

2.5.2 Le manque de compétences

Les apprenants du département de français rencontrent des difficultés pour certaines compétences telles que la compréhension et la production orales. Leur manque dans ces compétences s'explique par diverses raisons : le manque d'intérêt des apprenants pour la langue, la façon de faire cours de l'enseignant, la nécessité d'avoir un professeur natif puisqu'aucun enseignant dont le français est la langue maternelle n'a enseigné dans les universités irakiennes depuis la rentrée de l'année 1991.

En plus de ces facteurs, le plus souvent, les apprenants souhaitent que le cours soit expliqué dans leur langue maternelle afin de faciliter la compréhension des leçons. Or, si l'enseignant est un francophone natif, ces derniers seront obligés de comprendre le cours dispensé en français et d'y participer en français également. Bérard (1991 : 62-63) explique d'ailleurs qu'il est primordial que l'apprentissage ou l'enseignement d'une langue étrangère se déroule dans un cadre communicatif : « il est certain qu'apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère ».

Afin que les apprenants soient motivés, la place de l'enseignant doit évoluer pour leur permettre de trouver un moyen d'apprendre par eux-mêmes et d'acquérir les compétences qui leur manquent. Barbot (2000 : 7) fait remarquer qu'« apprendre à partir d'un cédérom, d'un forum sur Internet relève sans doute de processus abordés par la didactique à partir de l'utilisation de ressources antérieures : apprendre à partir d'une BD, d'une publicité à la télévision, d'un débat à la radio. Cependant, la place de l'enseignant change ». Ainsi, le recours par exemple à une plateforme de type pédagogique favoriserait l'entraide. Comme l'expliquent Rivens Mompean et Barbot (2009 : 98), « L'intégration d'une plateforme au dispositif de formation suit donc cette logique et permet en outre de renforcer des pratiques d'apprentissage collaboratives ».

Selon Desmarais (1998 : 19-20), il est évident que « l'enseignant se doit d'utiliser divers médias pour donner aux apprenants l'accès à des documents authentiques, à des discours de locuteurs natifs et à différentes sources d'informations sonore et visuelle, Ainsi, on aura recours à des document audio (bande sonore, disque), audiovisuels (télévision, film, vidéo) et hypermédias intégrant son, image et texte, que l'on trouvera sous divers supports (vidéodisque, CD-ROM, site Web2) ». Bisailon (1996a), cité par Desmarais (1998 : 20),

souligne que « les nouvelles technologies ont un rôle spécialement important à jouer dans l'enseignement de la compréhension auditive ».

De plus, les apprenants ou les utilisateurs qui ont recours aux médias peuvent y avoir accès sans capacité particulière. Barbot (2000 : 29) affirme ceci : « les usagers n'ont besoin d'aucune compétence particulière pour accéder aux médias disponibles en langues étrangères à domicile (radio, téléphone, télévision). Cette accessibilité maximale développe des pratiques de cocooning. Ces médias sont caractérisés par leur attractivité durable puisqu'ils ont pour objectif de plaire, de passionner, de créer des émotions, de faire oublier le réel ».

2.6 Conclusion

Le français en Irak est enseigné comme une seconde langue étrangère facultative. Une centaine d'écoles sur un total de 4.000 à 5.000 le proposent aujourd'hui comme seconde langue étrangère. Le service culturel français de l'Ambassade de France est constamment présent pour fournir des aides dans les domaines linguistique, technique et culturel.

Du fait qu'un diplôme en français est moins demandé sur le marché du travail par rapport aux autres diplômes proposés dans les milieux scolaire et universitaire, les étudiants inscrits auprès du département de français ne sont pas motivés pour apprendre cette langue.

Dans les départements du français, aucun cursus n'est intégralement enseigné en français, ils incluent en effet des matières secondaires enseignées en arabe et anglais. Bien que le nombre d'heures de classe en français soit de 1880 à 1920 heures durant les quatre années universitaires, les niveaux des étudiants ne sont pas évalués selon les six niveaux du CECR. Les étudiants sont en effet évalués selon la note de réussite.

Le département de français accorde la licence en langue et littérature françaises à la fin de la quatrième année d'études. Le diplôme supérieur, qui dure une année, est préparé en coopération avec le département de psychologie à la faculté d'éducation. Le master en langue ou en littérature se prépare en deux ans, après l'obtention de la licence.

En ce qui est du choix des outils pédagogiques, les enseignants ne sont pas libres de choisir les manuels. C'est un comité regroupant les chefs des départements de français dans les universités irakiennes qui se charge de cette mission avec pour finalité de choisir un même manuel pour tous les établissements. Du point de vue du nombre des professeurs, il est à noter que le corps enseignant est moins important à Mossoul que dans les universités de Bagdad et d'Al-Mustansiriyah. La formation de ces enseignants se fait certes au sein de leurs établissements mais également à l'extérieur. À titre d'exemple, le service culturel français propose de temps à autres des stages de formation des formateurs. Quant aux apprenants, leur niveau reste faible surtout en compréhension et en production orales, et cela pour diverses raisons dont le manque d'intérêt pour la langue, l'absence de motivation et l'inadéquation entre la formation proposée et les exigences du monde du travail.