



HAL
open science

Les compétences interculturelles : un référentiel pour les enseignants français en poste à l'étranger

Sara Zoghbi

► To cite this version:

Sara Zoghbi. Les compétences interculturelles : un référentiel pour les enseignants français en poste à l'étranger. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-04218282

HAL Id: dumas-04218282

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04218282>

Submitted on 26 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Master sciences du langage

PARCOURS FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET SECONDE

MÉMOIRE

En vue de l'obtention du M2 DDL-FLE/S

Par Sara Zoghbi

**Les compétences interculturelles : un référentiel pour les
enseignants français en poste à l'étranger**

Sous la direction de :

Emmanuelle CANUT, Professeure des Universités en Sciences du Langage, Université de
Lille

M. Dominique JAVEL, Proviseur, Lycée Nahr Ibrahim, Liban

Stage effectué du 28/09/2020 au 29/05/2021

au

Lycée Nahr Ibrahim

**Soutenu le 25/06/2021 en ligne au département des sciences du langage. Université de
Lille**

BP 60149, 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex.

Année Universitaire 2020-2021

**Les compétences interculturelles : un référentiel pour les
enseignants français en poste à l'étranger**

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Mme Emmanuelle Canut qui m'a conseillé, m'a guidé et a été d'un grand soutien durant cette année de Master 2.

Je voudrais aussi remercier M. Dominique Javel, proviseur du lycée Nahr Ibrahim sans qui je n'aurais pas pu m'inscrire dans cette formation ainsi que Mme Julie Higounet, responsable du développement professionnel à la Mission Laïque Française, qui m'a mis sur le chemin de l'Université de Lille et qui a pris le temps de m'écouter pour m'aider à construire mes projets professionnels pour le futur.

Merci à M. Alexandre Vaugeois, proviseur adjoint du lycée Nahr Ibrahim, qui a toujours été à mes côtés, qui m'a encouragé et a su me conseiller quand j'en avais besoin.

Merci à ma famille qui a tout mis en place pour que je puisse prendre le temps de rédiger mon mémoire sans me faire impacter par la pandémie et la crise politique et économique du Liban.

Merci à tous ceux qui ont participé de proche ou de loin à l'élaboration de ce mémoire, qui ont répondu aux entretiens, questionnaires et qui m'ont accompagné durant cette année difficile.

Sommaire

Introduction	5
1.2. La Mission Laïque Française (MLF)	9
1.3. L'enseignement français au Liban	11
1.4. Les actions de l'AEFE Proche-Orient pour l'ingénierie pédagogique au Liban	12
1.5. Les actions de la MLF pour l'ingénierie pédagogique au Liban	14
2. Cadre théorique	16
2.1. La posture réflexive de l'enseignant.....	16
2.1.2. L'enseignant expert	17
2.1.3. L'homme pluriel et l'inconscient	18
2.1.4. La posture réflexive de l'enseignant dans sa pratique	19
2.2. La notion d'interculturalité.....	20
2.2.1. La pédagogie interculturelle	20
2.2.2. La posture réflexive de l'enseignant sur la notion d'interculturalité.....	21
3. Diagnostic préalable	23
3.1. 3.1. L'entretien semi-directif mené avec M. F.....	24
3.1.1. Guide de l'entretien.....	24
3.1.2. Analyse de l'entretien.....	26
3.2. L'entretien semi-directif mené avec M. J.	30
3.2.1. Guide de l'entretien.....	30
3.2.2. Analyse de l'entretien.....	32
3.3. Analyse croisée des deux entretiens	39
3.3.1. La perception du programme français dans les écoles qui l'enseignent à l'étranger.....	39
3.3.2. Les difficultés rencontrées par les élèves dans le système scolaire français à l'étranger	39
3.3.3. Les solutions envisageables pour pallier les difficultés citées	40
3.3.4. Les résultats possibles de la mise en place des solutions.....	40
3.4. Introduction à l'approche quantitative	42
3.4.1. Analyse des résultats du questionnaire à destination des recrutés locaux en poste au Liban dans un établissement scolaire du réseau AEFE	43
3.4.2. Analyse des résultats du questionnaire à destination des recrutés français en poste au Liban dans un établissement scolaire du réseau AEFE	50
3.5. Conclusion de l'analyse quantitative.....	59
3.5.1. Dans le cas des enseignants locaux	59
3.5.2. Dans le cas des enseignants français en poste au Liban.....	59
3.6. Conclusion des entretiens et des analyses.....	61
4. La proposition d'un référentiel de compétences interculturelles	63
4.1. Le référentiel de compétences interculturelles proposé	64
4.1.1. Organisation et utilisation du référentiel	64
4.1.2. Les trois domaines	64
4.1.3. Les trois niveaux	64
4.2. Le référentiel de compétences interculturelles	68
Conclusion générale	74
Bibliographie.....	75
Liste des annexes.....	82
Annexe 1	83
Annexe 2	89
Annexe 3	100
Annexe 4	105

Introduction

L'enseignement français est un domaine en évolution constante : les textes officiels sont modifiés, les modalités d'examen changent selon les besoins et le contenu des cours est en harmonisation avec les dernières découvertes scientifiques et technologiques. Alors que les changements sont mis en place rapidement et efficacement sur le territoire français, les établissements français de l'étranger, eux, peuvent rencontrer des difficultés à s'adapter à tous ces changements.

Les établissements français de l'étranger sont souvent confrontés à un fonctionnement à deux vitesses : la première est celle du pays d'accueil et la seconde celle imposée par l'Éducation Nationale. Ce fonctionnement est d'autant plus accentué par la composition du corps des enseignants qui y travaille. Les écoles qui font partie de ce système français installé à l'étranger emploient des recrutés locaux et des expatriés ou résidents formés en France. Cette association de profils d'enseignants est une volonté du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports pour pouvoir assurer aux élèves qui sont inscrits dans ce cursus une qualité d'enseignement similaire à celle proposée en France. Cette politique d'insertion d'enseignants français dans des établissements de l'étranger a certes fait preuve d'une certaine efficacité mais elle pourrait être encore plus efficace si elle prenait en compte les différences de culture entre la France et le pays d'accueil.

Lorsqu'un enseignant expatrié est envoyé dans un établissement particulier, il a pour mission d'assurer certaines fonctions (comme celle de formateur) auprès des enseignants locaux. Si les enseignants responsables ont reçu les formations nécessaires pour garantir un suivi pédagogique des enseignants locaux tout en prenant soin d'assurer leurs heures de cours, ces mêmes enseignants ne sont pas nécessairement porteurs de certifications officielles ou diplômes nationaux sur l'interculturel. Comment peuvent-ils alors être certains que les formations qu'ils donnent soient adaptées au public local ? Comment être certain que tous les enseignants arrivant de l'étranger puissent avoir la capacité de s'adapter à la population enseignante qu'ils vont côtoyer ? Qu'en est-il du public élève avec qui ils échangent quotidiennement ? Quelle part faudrait-il donner à l'adaptation culturelle dans la formation de ces enseignants pour faciliter leur insertion dans le pays d'accueil et éviter les situations conflictuelles ?

Ce questionnement est celui qui a permis de réfléchir à la problématique suivante :
« La formation des enseignants destinés à travailler dans des établissements français à l'étranger leur permet-elle de mettre en place des pratiques pédagogiques adaptées au pays d'accueil ? Si ce n'est pas le cas, quelles compétences interculturelles proposer pour que cela puisse être possible ? »

Afin de répondre à cette problématique, quatre hypothèses ont été prises en compte :

Hypothèse 1 : Les formations données par les différentes institutions peuvent permettre d'aider à l'insertion professionnelle des enseignants français dans le pays d'accueil.

Hypothèse 2 : Les enseignants modifient le contenu des programmes scolaires pour le public visé.

Hypothèse 3 : Il y a un réel besoin d'accompagnement des enseignants utilisant les programmes français à l'étranger.

Hypothèse 4 : L'acquisition de compétences interculturelles pourrait permettre de pallier les difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves avec les programmes français à l'étranger.

Pour valider ou invalider ces hypothèses, il a été tout d'abord nécessaire de conduire des recherches sur le terrain auprès des enseignants locaux et expatriés afin de repérer les pratiques mises en place ainsi que les besoins. Ces recherches prennent la forme d'entretiens mais aussi de questionnaires pour pouvoir observer les difficultés rencontrées par les personnels d'éducation au Liban. Suite à cela, une proposition de solution sous forme de grille de compétences accompagnée d'un livrable a pu être proposée. Ce document est construit de manière à pouvoir aider la prise de décision à un niveau institutionnel sur l'accompagnement des enseignants français destinés à enseigner à l'étranger. Il complète le référentiel de compétences officiel proposé par l'Éducation Nationale.

1. Contexte

Afin de pleinement apprécier la situation de l'enseignement français au Liban, il est nécessaire d'en comprendre les mécanismes et de repérer les différents acteurs dans ce domaine.

1.1. L'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE)

Pour assurer aux enfants installés hors du territoire français un enseignement similaire à celui donné en France et partager les valeurs de la République avec le pays d'accueil, l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE) a été fondée en 1990¹. Cette institution publique sous tutelle du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) français assure aux enfants inscrits dans les établissements français de l'étranger la possibilité d'obtenir les mêmes diplômes qu'en France comme le Diplôme National du Brevet (DNB) et le baccalauréat français. Ce cursus leur permet aussi de poursuivre leurs études supérieures en France ou dans le pays de leur choix avec les mêmes avantages qu'auraient obtenus ces mêmes élèves sur le territoire français.

Le réseau de l'enseignement français à l'étranger compte, à la rentrée 2020, 535 établissements scolaires dans 139 pays différents. Parmi les 650 000 élèves de ce réseau, 40% sont français et 60% sont d'autres nationalités. Pour garantir un enseignement de qualité qui correspond au modèle éducatif français, le Ministère de l'Éducation français a mis en place un système d'homologation qui permet aussi aux élèves issus de ces établissements d'être éligibles aux bourses scolaires. L'homologation n'est pas un statut définitif et l'AEFE soumet les établissements concernés par cette dernière à des procédures de vérification récurrentes pour assurer un suivi efficace des écoles ainsi que l'application et le respect des valeurs partagées par le système éducatif français. Dans d'autres cas, l'AEFE travaille aussi avec des établissements scolaires conventionnés ou partenaires. Il y a donc trois types d'établissements qui permettent la diffusion de l'enseignement français à l'étranger : les établissements

¹ *Agence pour l'enseignement français à l'étranger.* (s. d.). AEFE. Consulté le 15 janvier 2021, à l'adresse <https://www.aefe.fr>

homologués appelés « En Gestion Directe » (EGD), les établissements conventionnés et les établissements partenaires.

L'Agence renforce son partenariat étroit entre le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) et les établissements homologués EGD en y affectant des personnels titulaires français pour assurer un soutien constant au niveau de l'ingénierie de l'enseignement. Dans le cas de ces établissements il s'agit du proviseur, proviseur adjoint, adjoint comptable et d'enseignants chargés de missions et donc de partage des nouvelles pratiques éducatives françaises aux enseignants du pays d'accueil. Les établissements conventionnés, quant à eux, sont gérés par des associations ou des fondations privées qui ont passé une convention administrative, financière et pédagogique avec l'AEFE² ; leur administration comporte aussi des membres titulaires de l'Éducation Nationale. Les établissements partenaires, eux aussi gérés par des organismes privés, signent un accord avec l'AEFE concernant les prestations et l'utilisation d'outils mis en place par l'Agence. Pour ces deux types d'établissements, un protocole a été signé avec la Mission Laïque Française (MLF).

L'AEFE est organisée en 16 zones de mutualisation dans le monde qui sont chacune reliée à une académie partenaire. Dans ces zones le service pédagogique de l'Agence met en place un plan de formation continue adapté aux besoins spécifiques de la région afin d'assurer une « harmonisation des pratiques, le respect des préconisations du ministère de l'Éducation nationale, du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, de l'AEFE ainsi que la contextualisation indispensable à la réalité linguistique, culturelle et scolaire de chaque zone, voire de chaque pays »³. Les zones sont divisées comme suit (d'Est en Ouest) : Amérique du Nord, Amérique latine rythme Nord, Amérique latine rythme Sud, Afrique Occidentale, Afrique Centrale, Afrique Australe et Orientale, Maroc, Maghreb Est, Europe du Nord-Ouest et Scandinave, Europe Ibérique, Europe Centrale et Orientale, Europe du Sud-Est, Proche-Orient, Moyen Orient, Océan Indien et Asie Pacifique.

La politique éducative (avant son adaptation aux besoins spécifique de ces 16 zones) est d'abord basée sur les objectifs principaux de l'AEFE qui sont les suivants :

- L'excellence éducative française pour tous, appuyée sur des valeurs humanistes fortes : permettre le développement de la notion de citoyenneté et favoriser

² Agence pour l'enseignement français à l'étranger. (s. d.). AEFE. Consulté le 15 janvier 2021, à l'adresse <https://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/les-etablissements-denseignement-francais>

³ Agence pour l'enseignement français à l'étranger. (s. d.). AEFE. Consulté le 15 janvier 2021, à l'adresse <https://www.aefe.fr/pedagogie/formation-continue/le-plan-de-formation-continue-des-personnels>

l'autonomie chez les élèves, encourager et aider à l'épanouissement personnel et professionnel de chacun tout en se basant sur les connaissances et les compétences du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Afin d'atteindre ces objectifs, des démarches innovantes, inclusives et pluridisciplinaires sont encouragées pour permettre de garantir un enseignement de qualité, une évaluation positive, un accompagnement personnalisé des élèves, une mise en œuvre solide et cohérente des projets d'établissement, une pratique de la citoyenneté au niveau scolaire et une coopération efficace et positive avec le pays d'accueil.

- L'enseignement des langues et dialogues interculturel : promouvoir la langue et la culture françaises pour faciliter l'ouverture sur l'Europe et le monde, favoriser les certifications linguistiques et encourager les « parcours langues »⁴ dès le premier degré.
- La mise en œuvre d'axes pédagogiques de mutualisation et de coopération : initier des projets au niveau de tout le réseau dans tous les domaines de l'éducation comme les sciences et les arts.

1.2. La Mission Laïque Française (MLF)

En étroite relation avec le Ministère français de l'Éducation, la Mission Laïque, créée en 1902 par Pierre Deschamps⁵, est une association autofinancée à but non lucratif qui participe activement à l'expansion de l'enseignement français à l'étranger. La MLF compte aujourd'hui 61 000 élèves inscrits dans 112 établissements établis dans 39 pays différents⁶. Reconnue d'utilité publique en 1907, elle est liée à l'État français à travers le Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères et le ministère de l'Éducation nationale par deux conventions. Mise à part la création de nouveaux établissements pour l'enseignement français à l'étranger, la MLF est un acteur de la politique internationale pour le partage des valeurs françaises mais travaille aussi

⁴ *Agence pour l'enseignement français à l'étranger*. (s. d.). AEFÉ. Consulté le 20 janvier 2021, à l'adresse <https://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/2019-brochure-parcours-langues-reseau-aefe.pdf>

⁵ *Notre histoire*. (2019, mai 3). Mission laïque française. Consulté le 02 mars 2021, à l'adresse <https://www.mlffmonde.org/qui-sommes-nous/notre-histoire/>

⁶ *La MLF, acteur de l'enseignement français à l'étranger*. (2021, 5 mai). Mission laïque française. Consulté le 02 mars 2021, à l'adresse <https://www.mlffmonde.org/qui-sommes-nous/la-mlf-acteur-de-lenseignement-francais-a-letranger/>

pour le développement constant des pratiques pédagogiques grâce à des services d'ingénierie spécifiques aux domaines liés à l'enseignement. L'objectif principal de la MLF est « de diffuser à travers le monde la langue et la culture françaises par un enseignement de qualité, respectueux de la liberté de conscience et de la diversité culturelle »⁷. Elle participe donc activement aux projets éducatifs et culturels développés par les postes diplomatiques français dans le monde.

C'est en 1906 que les deux premiers projets d'établissements de la MLF voient le jour en Grèce et au Liban (encore sous l'Empire Ottoman) et lui permettent de commencer à développer des relations fortes avec l'État français. En effet, suite à la loi 1905, la laïcité étant le lien étroit qui unit ces deux institutions, elle devient la condition d'implémentation des établissements MLF dans les territoires coloniaux et sous protectorat français. Imposée comme « fondement du système éducatif français »⁸, la laïcité est donc au cœur de la politique éducative de la MLF. La devise de cet organisme « deux cultures, trois langues »⁹ est au centre de ses pratiques éducatives et apparaît d'abord par l'apprentissage, dès le plus jeune âge, de la langue maternelle du pays d'accueil, de la langue française et d'une langue dite de communication internationale : l'anglais. Durant tout leur parcours, les élèves des établissements MLF évoluent dans un environnement qui encourage le dialogue entre les cultures et permet leur épanouissement individuel. Pour ce faire, les enseignements sont construits sur le partage des valeurs de base de la laïcité comme le respect des autres et le vivre-ensemble harmonieux dans des sociétés riches en diversités culturelles et religieuses. Aujourd'hui, la Mission Laïque Française est divisée en quatre zones : l'OSUI (Offre Scolaire et Universitaire Internationale située au Maroc), La MLCI (Mission Laïque Côte d'Ivoire), MLF America (basée au Texas) et l'AFLEC (Association Franco Libanaise pour l'Éducation et la Culture) et elle est reconnue dans les pays d'accueil comme un réseau où le climat scolaire est serein et n'est pas affecté par les différences d'appartenances religieuses des élèves qui en font partie. Pour assurer la continuité et la consolidation de ses principes

⁷ *Associations des Français de l'étranger*. (s. d.). Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. Consulté le 5 janvier 2021, à l'adresse <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/services-aux-francais/preparer-son-expatriation/associations-des-francais-de-l-etranger/>

⁸ *Les grands principes du système éducatif*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 6 janvier 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842>

⁹ Bajon, C. (2018, janvier 8). *Deux cultures, trois langues, l'excellence à la française à Tripoli, au cœur d'un réseau unique au monde*. Mission laïque française. <https://www.mlfmonde.org/deux-cultures-trois-langues-lexcellence-a-la-francaise-a-tripoli-au-coeur-dun-reseau-unique-au-monde/>

éducatifs, la Mission Laïque Française dispose de trois axes pédagogiques bien précis qu'elle met en place à divers niveaux :

- S'exprimer : assurer l'enseignement de la langue française comme outil de communication mais aussi comme langue de connaissance et de culture, valoriser la langue nationale comme seconde langue d'enseignement et favoriser l'enseignement de l'anglais comme langue internationale des échanges et du commerce.
- Devenir citoyen : aider les élèves à devenir des citoyens responsables, mobiliser tous les personnels pour faire de l'éducation à la citoyenneté un élément présent à tous les niveaux et encourager le rayonnement vers l'extérieur de la vie collective dans les établissements.
- Construire son autonomie : permettre aux élèves de devenir des apprenants actifs et éduquer aux médias et à l'information pour favoriser la pensée libre, la créativité et la critique tout en construisant la réussite de chacun.

1.3. L'enseignement français au Liban

Le réseau des établissements de l'AEFE au Liban est composé de 53 établissements dont 7 sont conventionnés. Parmi les 53 établissements homologués, 5 sont en pleine responsabilité de la MLF et 4 sont des établissements partenaires de cette dernière. Au total, l'enseignement français au Liban regroupe plus de 58 000 élèves dont seulement 8% sont français. La scolarisation dans le réseau est possible de la maternelle à la classe de Terminale, l'enseignement donné est celui du programme français et, dans certains cas, celui du programme libanais (surtout en classes de 3^{ème} et classes de lycée).

Au Liban, la langue maternelle est certes l'arabe, mais le système scolaire et éducatif est construit sur l'apprentissage en deux ou trois langues : l'arabe, le français et/ou l'anglais. Selon le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) du pays, plus de la moitié des élèves scolarisés en 2018 le sont dans un établissement bilingue qui propose le français et l'arabe¹⁰. Dans le secteur public, les établissements francophones sont majoritaires malgré l'attractivité de la langue anglaise. Le secteur privé, quant à lui, rassemble plus 68% des élèves du Liban. Face à l'apparition de nouveaux établissements anglophones, les institutions

¹⁰ *Langue française / Éducation*. (s. d.). Institut français du Liban. Consulté le 5 mars 2021, à l'adresse <https://institutfrancais-liban.com/cooperation-1/education-langue-francaise/>

françaises installées dans le pays œuvrent depuis quelques années à renforcer les liens de coopération avec la France pour préserver et développer la qualité, la richesse et l'attractivité du système francophone. Le ministère libanais de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur participe aussi activement, aux côtés de l'Institut Français (IF) à la mise en place de projets de coopération dans le secteur public et privé dont l'objectif principal est d'enseigner le français « autrement »¹¹. Ces projets sont intégrés dans les curriculums scolaires, deviennent des outils du développement des apprentissages et permettent de renforcer l'image de la France auprès du public libanais.

Dans la même optique de préservation et renforcement du système éducatif français au Liban, l'AEFE et la MLF mettent aussi en place des systèmes pour le développement de l'ingénierie de l'enseignement et l'harmonisation constante des pratiques éducatives à l'étranger avec celles diffusées en France. Ces systèmes sont ancrés dans la politique de chaque institution et sont partagées sous forme d'objectifs à atteindre.

1.4. Les actions de l'AEFE Proche-Orient pour l'ingénierie pédagogique au Liban

L'AEFE met en place des plans de formation continue dans toutes les zones du réseau pour assurer le suivi et la réponse aux différents besoins de formation des personnels de tous établissements scolaires qui sont en lien avec l'Agence (homologués, en gestion directe, conventionnés ou partenaires). Ces plans de formation, en addition à la présence d'enseignants titulaires de l'Éducation Nationale française permettent d'assurer la qualité et la spécificité de l'enseignement français à l'étranger. Ces actions de formation continue sont accessibles à tous les personnels ayant signé un contrat avec l'AEFE (expatriés, résidents ou nationaux) et leur permet de faciliter leur prise de poste ainsi que le développement de leurs compétences professionnelles. L'élaboration de ce plan passe par plusieurs étapes obligatoires et les projets

¹¹ *Les cours de français.* (s. d.). Institut français du Liban. Consulté le 8 janvier 2021, à l'adresse <https://institutfrancais-liban.com/cours-de-francais/ateliers-en-francais/les-cours-generaux/>

proposés sont soumis à l'Agence par le comité de pilotage et de coordination de la mutualisation (COPICEM) pour validation et actualisation¹².

- La formation initiale complémentaire (FIC)

Elle est obligatoire pour tous les nouveaux personnels du réseau des écoles homologuées au Liban et a pour but d'aider ceux qui y sont inscrits à développer une culture conforme aux valeurs du système éducatif français ainsi que de renforcer leur formation et professionnaliser leurs pratiques. A travers la FIC, les nouveaux enseignants peuvent découvrir le réseau et le comprendre, s'approprier le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, accompagner leurs pratiques professionnelles d'un regard réflexif et avoir les outils nécessaires pour s'engager dans des démarches de développement professionnel. Cette formation se déroule sur deux ans et peut être accompagnée de visites d'observation et de conseil.

- Les accompagnateurs pédagogiques

Ces enseignants expérimentés accompagnent les enseignants qui ont nouvellement rejoint le réseau AEFÉ et les aident à acquérir des compétences d'autonomie professionnelle. Les séances se déroulent généralement sur un an qui peut être ponctué de formations théoriques et /ou de travaux pratiques. Les accompagnateurs pédagogiques peuvent être des recrutés locaux qui ont des qualités relationnelles et des compétences didactiques avancées.

- Le Plan Régional de Formation (PRF)

Il est composé de toutes les formations du catalogue de l'AEFE et des formations spécifiques à la zone (ici, le Proche-Orient). Il peut être modifié selon le contexte et les besoins spécifiques de la région. Il peut être décliné en quatre catégories : les formations inter-régionales (avec des participants de plusieurs zones), les formations régionales (avec des participants d'une seule zone), les formations ouvertes (proposées pour les personnels d'un établissement spécifique mais ouvertes aux autres établissements) et les formations internes (les participants appartiennent à un seul établissement).

- Les interventions en établissement

Ces interventions sont faites par des conseillers pédagogiques expatriés titulaires de l'Éducation Nationale française selon les besoins des établissements où ils sont enseignants mais aussi au niveau du pays ou de la zone. Ils permettent de répondre aux questionnements d'ordre

¹² Agence pour l'enseignement français à l'étranger | Le plan de formation continue des personnels. (s. d.). AEFÉ. Consulté le 5 mars 2021, à l'adresse <https://www.aefe.fr/pedagogie/formation-continue/le-plan-de-formation-continue-des-personnels>

didactique ou liés aux programmes et aux réformes. Ces enseignants sont recrutés par le directeur de l'AEFE et disposent d'une lettre de mission qui précise les actions à mettre en place ou à accompagner dans le pays d'accueil (sous l'autorité de l'Ambassade du pays de résidence).

- Les enseignants résidents

Comme les expatriés, ils sont aussi titulaires de la fonction publique française et sont recrutés par le directeur de l'AEFE. Ils sont détachés dans un pays étranger sur une durée de trois ans dans le premier et le second degré. Leur présence dans les établissements permet d'assurer l'harmonisation des pratiques d'enseignement à l'étranger et de renforcer leur conformité par rapport aux exigences du Ministère Français de l'Éducation.

1.5. Les actions de la MLF pour l'ingénierie pédagogique au Liban

La Mission Laïque française appuie ses démarches pour le développement de l'ingénierie pédagogique sur des apports de la recherche française et internationale dans le domaine des nouvelles pratiques de l'enseignement. Elle participe aussi activement aux débats et réflexions sur les sujets d'actualité à l'occasion de congrès. Elle agit hors du territoire français mais œuvre à la demande de l'État ou d'organismes spécifiques avec lesquels elle coopère. Dans sa politique de développement professionnel, pilier de ses décisions stratégiques depuis 2016¹³, elle propose diverses façons de se former :

- Le Centre International d'enseignement en ligne (CIEL)¹⁴

C'est un lieu d'échanges et de formations à distance. Le CIEL est composé du Forum Pédagogique, de communautés apprenantes et de différents parcours de formation en ligne. Ces composantes existaient déjà avant le début de l'enseignement en ligne et hybride mais ont pris leur envol en 2020-2021. Ce centre numérique permet la rencontre de professionnels de l'éducation du monde sans contrainte de déplacement et de temps. Les enseignants échangent, discutent et réfléchissent à des solutions pratiques pour continuer à développer leurs compétences professionnelles tout en aidant les autres à progresser. Il est géré par des administrateurs et des formateurs de la MLF mais ce sont les participants qui prennent en charge

¹³ *Développement professionnel*. (s. d.). MlfMonde. Consulté le 10 mars 2021, à l'adresse <https://formations.mlfmonde.org>

¹⁴ *Le Centre Monde*. (2020, 30 juin). Centre de Développement Professionnel - MLF. Consulté le 10 mars 2021, à l'adresse <https://cdp.mlfmonde.org/le-centre-monde/>

les échanges. Dans certains cas des attestations ou des badges numériques peuvent être délivrés pour témoigner des formations faites par les apprenants.

- Les Classes Culturelles Numériques (CCN)¹⁵

Elles permettent d'élargir l'accès à la culture et aux arts en permettant le travail avec des artistes ou des professionnels et experts du domaine. Les CCN s'adressent aux classes du premier et du second degré et favorisent les enseignements pluridisciplinaires et collaboratifs. A travers ces classes, l'enseignant est amené à travailler avec une personne extérieure au monde de l'enseignement et encourage le travail en réseau. Ces pratiques vont aussi de pair avec le principe de laïcité par son élargissement des horizons culturels et l'abolition des frontières physiques entre les personnes concernées par ces projets.

- Les centres de développement professionnel (CDP)¹⁶

Les centres de développement proposent des cours et formations relatifs aux métiers de l'éducation à partir d'un bac +2. Les possibilités sont nombreuses : elles peuvent être en présentiel, à distance ou en hybride. Les domaines sont aussi variés, ils s'adressent aux futurs enseignants, formateurs ou encore à ceux qui veulent développer des compétences nécessaires aux domaines de l'éducation. Les formations proposées sont certifiées par des diplômes universitaires ou un Master en ingénierie pédagogique.

- Les partenariats avec des universités et des experts

Pour encourager les personnels à se former et développer leurs compétences professionnelles, la MLF forme des partenariats avec des universités à travers l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) ainsi qu'avec des professionnels de domaines proches des sciences humaines cognitives pour faciliter l'accès à de nombreux diplômes et certifications utiles au domaine de l'éducation comme les neurosciences avec Mme Pascale Toscani et l'accompagnement de projets avec Mme Clotilde Chauvin.

¹⁵ *Les classes culturelles numérique.* (s.d.). MlfMonde. Consulté le 10 mars 2021, à l'adresse <https://ccn.mlfmonde.org>

¹⁶ *Le Centre Monde.* (2020, 30 juin). Centre de Développement Professionnel - MLF. Consulté le 10 mars 2021, à l'adresse <https://cdp.mlfmonde.org/le-centre-monde/>

2. Cadre théorique

Après avoir observé de plus près l'organisation de l'enseignement français au Liban ainsi que les différents mécanismes qui sont mis en place pour accompagner les enseignants, il est indispensable de penser le rôle, les responsabilités, les fonctions et le fonctionnement du corps enseignant. Suite à cela, une réflexion sera portée sur la notion d'interculturalité, au cœur de la pratique enseignante à l'étranger.

2.1. La posture réflexive de l'enseignant

2.1.1. Le travail de l'enseignant

Un enseignant est un salarié de la fonction publique ou de l'enseignement privé qui a pour objectif de transmettre des connaissances et des méthodes d'apprentissage à un public précis dans le cadre d'une formation prédéterminée. Le métier d'enseignant est divisé en plusieurs catégories selon l'âge des élèves, le genre d'établissement où se fait l'enseignement ou encore le type de formation donnée mais son objectif principal reste globalement le même : le partage de connaissances et la formation d'apprenants. En France, il existe un référentiel de compétences qui explicite clairement les attentes du métier d'enseignants. Ces compétences ont pour but d'« affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent se référer à la culture commune de leur profession »¹⁷. Tous les enseignants sont donc considérés comme ayant des acquis communs qui leur permettent d'exercer correctement leur métier.

Pour devenir enseignant de la fonction publique, les étudiants doivent obtenir le master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF). Durant leurs années de MEEF, ils pourront accéder aux concours de recrutement des enseignants. S'il est aussi possible d'accéder au métier à partir de la première année de licence avec un parcours en alternance, il est nécessaire, dans les deux cas, de passer un concours pour pouvoir enseigner dans un établissement, qu'il soit public ou privé¹⁸.

¹⁷ *Métiers de l'enseignement et de l'éducation*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 16 mars 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/metiers-de-l-enseignement-et-de-l-education-89624>

¹⁸ *Quelle formation pour devenir enseignant ? De la licence au master MEEF*. (s. d.). Devenir enseignant. Consulté le 12 mars 2021, à l'adresse <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-licence-master-meef.html>

Être acteur d'un système éducatif qui évolue constamment, être à l'écoute de ses élèves tout en leur assurant un enseignement de qualité ainsi que l'acquisition de méthodes d'apprentissages nécessite de la rigueur, une certaine forme de discipline et une mise à jour constante des pratiques didactiques et pédagogiques. Pour encourager le développement professionnel du personnel éducatif, l'Éducation Nationale (ainsi que d'autres organismes éducatifs) met à la disposition de ses employés un système de formation continue qui permet de répondre aux besoins du terrain. L'enseignant est donc lui aussi en situation d'apprentissage constant.

2.1.2. L'enseignant expert

Par définition, l'enseignant est considéré comme étant expert à deux niveaux : expert dans l'enseignement d'un domaine particulier et expert de ce même domaine. Il doit maîtriser les savoirs et compétences qu'il fait acquérir à ses apprenants tout en étant maître du domaine qu'il enseigne. Ces professionnels de l'éducation développent leurs compétences par l'étude de théories élaborées par des pairs mais surtout par l'expérience obtenue sur le terrain (Tochon 1993). C'est à travers cette dernière que les enseignants vivent et adaptent les connaissances développées par les chercheurs de terrain. Blau (1955) définit l'expérience comme étant un savoir-faire distinct dans un domaine précis et l'oppose à la conception traditionnelle selon laquelle l'expertise est intimement reliée aux savoirs. Pour lui, ce n'est pas celui qui sait qui se distingue des autres, mais plutôt celui qui sait faire dans une situation particulière.

Cette conception se heurte cependant à la pluralité des situations dans lesquelles peuvent se trouver les enseignants : leur public étant hétérogène et emprunt à un nombre de variables incalculable, chaque situation d'enseignement est différente. Dans ce cas, comment parler d'une seule forme d'expertise ? Si chaque enseignant vit son métier à sa façon, selon son propre public, comment définir cette idée d'expertise de manière à ce qu'elle puisse englober toutes les situations d'enseignement ?

Pour répondre de manière succincte à cette question, il est possible de trouver un point commun à toutes les expériences de l'enseignement : la capacité à improviser et à s'adapter. A partir de cette idée, il est alors possible de penser l'expertise comme étant la capacité à répondre aux besoins d'un public d'apprenants précis à un moment donné dans des conditions spécifiques. L'improvisation étant un travail ordinaire du métier d'enseignant, elle devient alors un automatisme. Réagir à des situations d'enseignement différentes, à des attitudes réactionnelles de l'apprenant force donc l'enseignant à être en constante adaptation. Cette

pratique ancrée dans le système éducatif est cependant elle-même le résultat de l'expérience de chacun et dépend intimement de l'expérience obtenue au cours des années d'enseignement. La pratique de l'improvisation en situation de classe peut sembler être une activité qui relève uniquement de l'enseignant, mais en réalité, elle ne peut émerger que de ce dernier. Sawyer (2004) la définit comme une forme de « co-création » qui se construit au cours des interactions en classe. Elle prendrait donc en compte l'élève au même niveau que l'enseignant car c'est l'apprenant qui génère le besoin d'improvisation de son professeur.

2.1.3. L'homme pluriel et l'inconscient

L'enseignant, qu'il soit en situation d'improvisation ou de préparation de situations didactiques pour ses apprenants est avant tout un acteur de la société, un être qui vit aussi hors de la classe et qui a donc sa propre expérience de la vie. Lahire (1998) utilise le terme « homme pluriel » pour appuyer cette idée. Il rappelle que l'enseignant est avant tout un individu qui assure différents rôles sociaux et que les situations d'interactions imprévisibles en classe peuvent révéler des aspects de la personnalité de l'enseignant qui relèvent de son expérience hors du cadre professionnel. L'agir professoral n'est donc pas en rupture complète avec la vie non professionnelle, au contraire, il peut être enrichi ou même fragilisé par cette dernière. Dans une salle de classe, chaque acteur est porteur de ses propres valeurs, habitudes et représentations culturelles. Chacun de ces éléments devient donc une variable qui peut influencer le déroulement d'un cours, d'où la nécessité d'improviser.

Dans le cadre de ce mémoire, l'accent est d'abord mis sur la notion d'inconscient culturel. Afin de mieux comprendre cette idée, il est indispensable d'aborder la notion d'habitus comme expression de cette forme d'inconscient en situation d'enseignement. En effet, Perrenoud (1996) affirme que « nous ne savons pas constamment ce que nous faisons. Et même si nous en avons vaguement conscience, nous ne savons pas toujours pourquoi nous agissons de la sorte, comme si notre action « allait de soi », était « naturelle » et « n'exigeait aucune explication. »¹⁹ C'est dans cette expression de l'habitus que naît le questionnement sur la place des pratiques dont l'enseignant n'est pas toujours conscient. L'auteur reprend d'ailleurs la notion d'« inconscient pratique » de Piaget (1974) qui clarifie qu'il n'est pas ici question des refoulements ou des mécanismes de défense décrits par la psychanalyse freudienne, mais plutôt

¹⁹ Perrenoud - *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants*. (s. d.). Université de Genève. Consulté le 15 mars 2021, à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html

de la formation de routines dont les origines sont souvent oubliées au profit de leur utilité. De plus, Stitou (2007) développe l'idée selon laquelle « l'inconscient surgit souvent comme question ou comme réponse face à la difficile articulation entre psyché et culture ; difficulté qui s'exacerbe face à la différence des cultures. » Selon ces auteurs, l'inconscient est donc particulièrement actif dans les situations d'improvisation en classe. Il s'agirait alors de raisonnements automatiques en réponse à des situations d'imprévu qui permettent à l'enseignant de réagir dans son environnement professionnel de la manière qu'il considère la plus efficace et la plus appropriée. Bourdieu (1972) explique cet habitus comme étant le résultat d'expériences, d'apprentissage informel par essais et erreurs qui permet de créer un éventail de réponses possibles que l'enseignant utilisera selon les situations qui se présentent à lui. Comment faire alors lorsqu'un enseignant se retrouve dans une situation où aucune réponse de son « éventail » correspond à son public d'apprenant ?

2.1.4. La posture réflexive de l'enseignant dans sa pratique

L'expansion de l'enseignement français à l'étranger, la mondialisation, l'immigration et les situations d'enseignement dans des cadres pluriculturels fragilise d'autant plus la possibilité d'une mise en pratique efficace des réponses inconscientes de l'enseignant dans les nombreuses situations qui se présentent à lui. Ce dernier est de plus en plus face à des publics hétérogènes, ce qui nécessite une variété plus grande de réponses aux besoins pédagogiques des situations de classe.

Au-delà d'une réflexion métacognitive ponctuelle et limitée dans le temps sur et dans l'action, Perrenoud (2012) développe l'idée de « pratique réflexive » comme une posture semi-permanente du praticien. Il suggère qu'elle puisse elle-même devenir une forme d'habitus qui serait au service des métiers de l'enseignement en renforçant la capacité des professionnels à établir un lien entre l'action (en changement constant) et les savoirs institutionnels et scientifiques (souvent perçus comme des vérités générales). Selon lui, la posture réflexive permet de lutter contre certaines zones d'ombre des sciences humaines tout en étendant les connaissances de ces dernières. Il n'est pas alors question de s'opposer à la rationalité et aux certitudes scientifiques mais plutôt de mieux les comprendre et de pouvoir les étudier de manière plus complète en relation avec le travail de l'enseignant sur le terrain. L'auteur définit la pratique réflexive comme la capacité à évoluer tout en construisant des compétences et des savoirs issus de l'expérience. C'est donc en prenant du recul, en tenant compte de son expérience ainsi que de celle des autres, que l'enseignant peut développer des méthodes d'apprentissage plus adaptées aux différents publics qu'il rencontre.

Mettre en place des pratiques réflexives et les incorporer aux habitudes relève certes du rôle des formateurs d'enseignants mais surtout d'une volonté institutionnelle de donner les outils nécessaires aux professionnels de l'éducation pour encourager ces pratiques. L'AEFE et la MLF, en accord avec l'Éducation Nationale, proposent de nombreuses formations pour les enseignants. Quelles soient initiales (pour les débutants et les étudiants) ou continues (pour les professionnels), elles sont souvent basées sur des connaissances scientifiques générales, des résultats de recherche, mais prennent rarement en compte l'environnement dans lequel évolue l'enseignant. Or cet environnement, comme précisé auparavant, est en évolution constante et change selon les publics visés.

2.2. La notion d'interculturalité

« Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. » ((L. Porcher, 1995 : 55)

2.2.1. La pédagogie interculturelle

La pédagogie interculturelle a apparue en France à la fin des années soixante en réponse à un flux migratoire important vers l'hexagone et la scolarisation d'enfants issus de cultures très différentes. Les préoccupations qui ont menées à la réflexion sur l'importance de la prise en compte de la culture des apprenants est née d'un constat fait sur les difficultés scolaires rencontrées par les enfants des migrants²⁰.

L'interculturel est défini par Jean-Michel Leclercq (2002) comme « l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes ». Selon l'auteur, son objectif est la capacité à créer des liens basés sur le respect et l'équité entre les membres d'une même société qui sont issus de cultures différentes ; son rôle principal est de mettre en avant les différences pour comprendre les conflits qui peuvent être provoqués dans cette société. Penser la pédagogie interculturelle revient donc à prendre en compte toutes les variables culturelles possibles d'être rencontrées par des professionnels de l'éducation.

²⁰ De la culture à l'interculturel. (s. d.). Plateforme interculturelle – Luc Collès. Consulté le 16 mars 2021, à l'adresse http://www.plateformeinterculturelle.fr/IMG/pdf/De_la_culture_a_l_interculturel_1_.pdf

La prise en compte de la dimension interculturelle dans les pratiques pédagogiques est issue d'une nouvelle perception de la société selon laquelle toute société est marquée par des mélanges, des échanges et des métissages constants²¹. Chaque apprenant appartient à une culture qui engendre en lui des espoirs, des craintes, des angoisses et des habitus qui peuvent se révéler à n'importe quel moment de son parcours et créer des situations d'handicap. Cette perception refuse toute hiérarchisation des cultures et encourage le partage de pratiques et de compétences qui pourraient mettre en avant les différences culturelles comme des richesses exploitables dans le monde de l'éducation. C'est la prise de conscience de tout ce qui pourrait rendre l'autre différent de soi, c'est aussi la mise en lumière des habitus de reproduction culturelle.

Une des étapes principales de cette prise de conscience culturelle est la reconnaissance de la langue comme étant porteuse de valeurs socioculturelles. En effet, une situation de communication entre deux personnes de cultures différentes, même si elle se fait dans une tierce langue, peut amener à un conflit et un choc culturel si le respect n'est pas mutuel et si la conscience de la possibilité de divergences de sens n'est pas pleinement acquise. Dans son ouvrage « La guerre des langues », Calvet (2005) relève les conflits culturels nés des différences de communication et de compréhension des valeurs portées par les langues. Selon lui, elles remontent aux premières langues et aux symboles sociaux et religieux qui sont véhiculées par ces dernières.

2.2.2. La posture réflexive de l'enseignant sur la notion d'interculturalité

La situation la plus propice à la réflexion sur la réflexivité de l'enseignant sur la notion de l'interculturel est sans doute dans l'enseignement à l'étranger des programmes scolaires français. Dans ce contexte, l'enseignant expatrié a certes pour objectif principal l'enseignement dans un établissement homologué, mais il doit aussi assurer la formation des enseignants dans le pays d'accueil pour l'harmonisation entre les actions éducatives françaises et celles qui sont mises en place sur le terrain. Ces missions sont en général conduites par des professionnels qui ont suivi leurs études en France et qui exercent à l'étranger.

Le poids de l'interculturalité prend ici tout sens car ces même enseignants, porteurs des valeurs françaises, doivent pouvoir adapter leurs pratiques et connaissances au pays qui les accueille. Orienter les actions pédagogiques et rendre accessible les pratiques françaises à un public

²¹ Leclercq, J. M. (2002). *Figures de l'interculturel dans l'éducation*. Conseil de l'Europe.

étranger n'est pas un travail qui se fait sans encombre. Pour mener à bien leurs missions, ces enseignants doivent pouvoir allier leurs connaissances aux habitudes éducatives locales tout en trouvant l'équilibre nécessaire pour mettre en place leurs projets. Enseigner à l'étranger c'est prendre en compte la culture d'accueil, savoir travailler avec les pratiques déjà mises en place et répondre aux besoins spécifiques du public visé. Les compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation²² sont au cœur de la formation de ces enseignants et elles leur donnent les outils de base pour la pratique des différents métiers de l'éducation, mais ce référentiel permet-il de pleinement développer les compétences nécessaires à la rencontre de cultures dans des situations comme celles de l'enseignement à l'étranger ?

Dans ce cadre de travail, il est nécessaire et indispensable que l'enseignant-formateur puisse avoir des informations de base sur le lieu où son travail va se développer pour assurer un certain degré d'efficacité et un rendement équivalent à celui qui lui a été demandé. Ici, la pratique réflexive devient un outil essentiel de l'adaptation de l'expatrié au pays qui le reçoit sous peine de devoir faire face à de nombreux conflits culturels qui pourraient aliéner sa pratique et ralentir l'atteinte de ses objectifs. Le danger auquel pourrait faire face ce professionnel de l'éducation est celui d'avoir, face à lui, un public volontaire mais dont la motivation est fragilisée par des incompatibilités culturelles entre l'apprenant et l'enseignant.

²²*Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.* (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 30 mars 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

3. Diagnostic préalable

La construction du référentiel de compétences interculturelles est née des besoins relevés par la communauté éducative franco-libanaise. Pour mieux développer et comprendre ces besoins, deux entretiens et deux questionnaires ont été analysés. Le but de ce travail de recherche est tout d'abord de relever les inquiétudes et soucis rencontrés par le corps enseignant mais aussi de mieux comprendre quels points précis sont à prendre en compte dans la création du référentiel de compétences dont le but principal est d'assurer la capacité des enseignants à pratiquer leur métier à l'étranger en évitant autant que possible les conflits culturels.

Méthodologie de l'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est un outil de collecte d'informations qualitatives dans une situation donnée afin de récolter des informations précises sur une problématique spécifique. Il se compose de questions ouvertes préparées en amont et analysées par le chercheur.

Dans le cas de ce mémoire et afin de mieux comprendre les enjeux interculturels dans l'environnement scolaire français au Liban, une étude qualitative a été menée auprès d'un enseignant local d'histoire-géographie et enseignement moral et civique des deux programmes français et libanais, M. F. ainsi qu'auprès du Proviseur du Lycée Franco-Libanais Nahr Ibrahim (LFLNI), M. J. Ces entretiens ont eu lieu respectivement le 30 janvier 2021 et le 1^{er} février 2021 avec l'outil de réunion en ligne « Zoom » suite au confinement mis en place pendant la pandémie due au Covid-19 au Liban.

3.1. L'entretien semi-directif mené avec M. F.

L'objectif de cet entretien²³ est de déceler les difficultés que rencontrent les enseignants libanais sous contrat local avec l'enseignement du programme français au Liban à des élèves nationaux.

3.1.1. Guide de l'entretien

Ce guide de l'entretien comporte l'ensemble des questions posées à M. F. le 30 janvier 2021. Les questions sont organisées dans un ordre précis qui permet d'observer les difficultés rencontrées par les élèves, celles rencontrées par les enseignants pour enfin réfléchir à des solutions possibles d'être proposées et peut-être mises en place dans le système éducatif et dans les pratiques enseignantes ainsi que leur impact sur les apprentissages.

Thèmes	Questions
Les difficultés rencontrées par les élèves dans le système scolaire français à l'étranger.	- Y-a-t-il des notions du programme français qui sont difficiles à enseigner ?
	- Est-ce que vous auriez quelques exemples de sujets qui reviennent assez souvent ? que les élèves de plusieurs classes n'arrivent pas à comprendre du premier coup ?
	- Vous pensez que leur proposer une vision plus proche de leur pays pourrait leur permettre de mieux comprendre le cours ?
	- Est-ce que vous pouvez faire une comparaison entre les deux au niveau de l'appropriation des notions ?
	- Et au niveau de l'appropriation, lequel des deux, à votre avis, est plus simple pour les élèves de collège au Liban ?
	- Effectivement, et est-ce que vous pensez que le programme d'histoire géographie du programme français est adapté au public libanais ? Est-ce que, tel qu'il est, il est suffisamment adapté à ce public ?
	- Pensez-vous que les élèves qui sont dans le système français à l'étranger puissent avoir des obstacles différents des élèves issus d'un pays qui correspond aux normes européennes ?

²³ L'entretien complet est en Annexe 1

	- Quelles sont alors, selon votre expérience, les difficultés les plus communes qui peuvent ralentir les élèves dans leur apprentissage de la géographie en 6 ^{ème} , par exemple ?
Les solutions envisageables pour pallier les difficultés citées.	- Quelles stratégies avez-vous mis en place pour pallier les différences entre le programme enseigné et la réalité des élèves ?
Les résultats possibles de la mise en place des solutions.	- Avez-vous, vous-même, rencontré des difficultés quand vous avez commencé à enseigner le programme français alors que vous enseigniez le programme libanais ?
	- Un enseignant pourrait-il rencontrer des difficultés à transmettre les notions du programme français à un public d'un pays différent de la France ?
	- Quel outil, ou formation, ou autre, pourrait vous aider à réellement vous approprier votre sujet et donc pouvoir mieux le partager avec les élèves ?

3.1.2. Analyse de l'entretien

Le tableau qui suit est une analyse linéaire des réponses de M. F. suivant les thèmes abordés dans l'entretien. Les éléments seront repris dans une analyse croisée des deux entretiens.

Thème 1 : Les difficultés rencontrées par les élèves dans le système scolaire français à l'étranger.

Question	Réponse
- Y-a-t-il des notions du programme français qui sont difficiles à enseigner ?	L. 22 - 24 : Peut-être parfois oui, il y a des notions qu'ils ne connaissent pas. (...) Donc on doit essayer (...) de rapprocher les informations qu'on trouve dans des exemples des pays qui sont loin de leur pays natal, (...).
- Est-ce que vous auriez quelques exemples de sujets qui reviennent assez souvent ? que les élèves de plusieurs classes n'arrivent pas à comprendre du premier coup ?	L. 30 – 41 : Oui. Parfois ils n'y arrivent pas du premier coup et on doit le refaire une autre fois, pour qu'ils se rapprochent de la vérité (...) Donc souvent, les notions enseignées restent des notions imaginées qui ne sont pas vécues sur le terrain, que les élèves ne retrouvent pas chez eux, à la maison, ils ne font pas ces choses dans leur vie quotidienne.
- Vous pensez que leur proposer une vision plus proche de leur pays pourrait leur permettre de mieux comprendre le cours ?	L. 44 – 50 : Oui. Par exemple, des visites d'immersion peuvent beaucoup aider. (...). Ce serait important de leur permettre de vivre une version de ce qu'ils apprennent parce que les informations apprises prennent réellement vie quand les élèves vivent réellement les éléments appris en classe.
- Est-ce que vous pouvez faire une comparaison entre les deux au niveau de l'appropriation des notions ?	L. 58 – 60 : La deuxième partie du programme (libanais) porte sur le monde arabe. Pourquoi le monde arabe ? Parce que le Liban fait partie du monde arabe et il faut que les élèves sachent ce qui se trouve autour d'eux.
- Et au niveau de l'appropriation, lequel des deux, à votre avis, est plus simple pour les élèves de 6 ^{ème} au Liban ?	L. 74 – 75 : Le plus adapté est le programme libanais car il parle du lieu dans lequel les élèves vivent (...).

<p>- Effectivement, et est-ce que vous pensez que le programme d'histoire géographie du programme français est adapté au public libanais ? Est-ce que, tel qu'il est, il est suffisamment adapté à ce public ?</p>	<p>L. 85, 86 : Non, il ne l'est pas. Il n'y a pas d'exemple dans le programme sur où on vit, il n'y a presque aucun exemple.</p>
<p>- Pensez-vous que les élèves qui sont dans le système français à l'étranger puissent avoir des obstacles différents des élèves issus d'un pays qui correspond aux normes européennes ?</p>	<p>L. 90 – 93 : Oui, bien sûr. (...). Les informations que nous donnons aux élèves, s'ils ne les vivent pas, ces informations vont être oubliées tôt ou tard. L. 95 – 97 : Elles restent abstraites parce qu'elles ne sont pas mises en pratique. Alors que les informations qu'ils ont vécues, celles qui ont été mises en lien avec la réalité, elles restent dans leurs têtes car elles ont été vécues.</p>
<p>- Quelles sont alors, selon votre expérience, les difficultés les plus communes qui peuvent ralentir les élèves dans leur apprentissage de la géographie en 6^{ème}, par exemple ?</p>	<p>L. 103 – 110 : Il y a parfois des difficultés de la langue (...). Vous avez deux langues différentes, donc des notions différentes, et donc un souci d'expression. (...) Aussi, quand ils répondent aux questions, il arrive que certains élèves répondent sans vraiment maîtriser les notions parce qu'ils ne voient pas les exemples autour d'eux.</p>

Éléments d'analyse :

- Certaines notions posent problème aux élèves parce qu'elles portent sur des cultures très différentes de la leur.
- Certains élèves mettent plus de temps à s'appropriier les notions des cours parce que ces notions sont éloignées de leur réalité.
- Les notions enseignées qui ne sont pas vécues par les élèves sont plus difficiles à comprendre pour eux.
- Proposer des documents et des supports pédagogiques contextualisés pourrait permettre aux élèves de mieux comprendre les notions étrangères à leur culture.

- Rapprocher les notions abstraites de la réalité des élèves pourrait les aider à mieux assimiler les notions enseignées.
- Le programme libanais propose des thématiques plus proches de la réalité des élèves.
- Le programme français est plus vaste que le programme libanais et permet d'acquérir des connaissances plus larges même si elles sont étrangères à la culture de l'élève.
- Bien que le programme libanais soit plus ancien et différent du programme français, les élèves adhèrent plus facilement aux notions enseignées parce qu'ils les connaissent et les vivent.
- Le programme français ne propose pas de documents adaptés au Liban.
- Le vécu permet de mieux ancrer les informations apprises.
- Le lexique et les langues peuvent être des sources de difficultés.
- Les supports pédagogiques traitent de pays très différents du Liban.
- Les élèves peuvent retenir et restituer des connaissances mais cela n'implique pas automatiquement qu'ils aient compris donc certaines compétences ne sont pas pleinement acquises.

Thème 2 : Les solutions envisageables pour pallier les difficultés citées.

Question	Réponse
- Quelles stratégies avez-vous mis en place pour pallier les différences entre le programme enseigné et la réalité des élèves ?	L. 118 – 119 : Pour créer un lien entre la réalité et le programme français, à chaque chapitre expliqué, je prends exemple trouvé au Liban.

Éléments d'analyse :

- Prendre des exemples du pays d'accueil pour illustrer les cours pourrait être très bénéfique à l'apprentissage des élèves, même s'il ne s'agit que d'un seul document intégré au cours.

Thème 3 : Les résultats possibles de la mise en place des solutions.

Question	Réponse
- Avez-vous, vous-même, rencontré des difficultés quand vous avez commencé à enseigner le programme	L. 131 – 136 : Le seul problème c'est de connaître une certaine quantité d'informations, de savoir comprendre l'esprit du programme français. (...) J'ai les connaissances en tête pour passer d'un programme à l'autre et enrichir les exemples du

français alors que vous enseigniez le programme libanais ?	cours avec des idées différentes et plus contemporaines pour les élèves.
- Un enseignant pourrait-il rencontrer des difficultés à transmettre les notions du programme français à un public d'un pays différent de la France ?	L. 143 – 153 : Oui bien sûr. Ce qu'on demande aux élèves, on le demande aux enseignants : de comprendre et expliquer quelque chose qui n'a jamais été expérimenté. (...) Enseigner quelque chose qui n'est pas présent dans le pays ou sur le continent reste irréel pour l'enseignant et même pour l'élève.
- Quel outil, ou formation, ou autre, pourrait vous aider à réellement vous approprier votre sujet et donc pouvoir mieux le partager avec les élèves ?	L. 157 – 167 : Il faudrait alors me fournir tous les documents nécessaires à la découverte de cette autre culture. (...) Ça pourrait aider, ça me semble être l'exemple le plus réalisable mais est-il suffisant pour le prof ? je ne pense pas. Il faudrait faire une comparaison entre différents lieux de vie. (...) Ce n'est pas l'idée de voyage ou de déplacement qui est principal, mais la connaissance de l'autre culture.

Éléments d'analyse :

- Certains enseignants libanais peuvent adapter le programme français à leurs élèves parce qu'ils connaissent le pays d'accueil (ici le Liban)
- Tous les enseignants n'ont pas les mêmes outils et capacités d'adaptation, il y a donc des inégalités dans l'emploi d'outils pour permettre aux élèves du pays d'accueil de pleinement s'approprier le programme qui leur en enseigné.
- Certains enseignants peuvent rencontrer plus de difficultés que d'autres à adapter et contextualiser le programme français. Dans ce type de situations, il y a un risque important d'apparition de disparités entre les méthodes employées par les enseignants.
- Ce qui pourrait aider les enseignants qui doivent contextualiser le programme à le faire serait de leur fournir des documents adaptés, d'harmoniser et de régulariser des pratiques de découvertes.

3.2. L'entretien semi-directif mené avec M. J.

L'objectif de cet entretien²⁴ est de déceler les difficultés que rencontrent les personnels français dans l'enseignement du programme français au Liban.

3.2.1. Guide de l'entretien

Ce guide de l'entretien comporte l'ensemble des questions posées à M. J. le 1^{er} février 2021. Les questions sont organisées dans un ordre précis qui permet tout d'abord de mieux comprendre comment les élèves perçoivent le programme français à l'étranger, puis d'observer les difficultés rencontrées au niveau de ces élèves, pour ensuite réfléchir sur la possibilité de mettre en place des solutions pour pallier ces difficultés.

Thèmes	Questions
La perception du programme français dans les écoles qui l'enseignent à l'étranger.	- Pensez-vous que les élèves qui sont dans ce système (AEFE) perçoivent tous leur enseignement de la même manière ?
	- Est-ce-que l'appropriation, est-ce-que la perception de l'enseignement est différente.
	- Est-ce-que vous pensez que les élèves peuvent réagir de manière complètement différente, au niveau individuel certes, mais aussi globalement ?
	- On peut dire qu'ils vont percevoir l'enseignement plus ou moins de la même manière parce qu'ils savent à quoi s'attendre ?
Les difficultés rencontrées par les élèves dans le système scolaire français à l'étranger.	- Est-ce qu'on remarque des difficultés pour certains notions lorsqu'ils vivent dans un pays très différent d'où est originaire le programme ?
	- Est-ce qu'on peut considérer qu'un enfant qui est scolarisé dans un pays qui n'est pas nécessairement francophone, pourrait rencontrer, selon vous, des difficultés que l'on pourrait pallier ? des difficultés qui peuvent être des difficultés d'adaptation ?

²⁴ L'entretien complet est en Annexe 2

Les solutions envisageables pour pallier les difficultés citées.	- Est-ce que cette heure supplémentaire pourrait être réduite au moins de moitié, pour qu'un enfant qui a 9 mois pour apprendre le programme n'est pas besoin de plus ? Peut-être penser à moins de temps mais plus d'outils ?
	- Si on doit contextualiser et aider à la contextualisation, à quel niveau est-ce qu'on pourrait le faire ?
	- Un enseignant qui n'a pas expérimenté l'univers qu'il est en train d'enseigner, est-ce qu'il a nécessairement les outils pour faire ce changement et cette contextualisation ?
	- Au niveau d'une harmonisation de cette contextualisation, comment le faire ?
	- On pourrait penser à des activités qui ont été réalisées et qui ont permis de relier la culture du pays à ce qui est enseigné au niveau du programme français pour permettre aux élèves de mieux apprendre, de mieux comprendre ou de mieux s'approprier une notion ?
	- Vous pensez que ça change vraiment la manière dont les enfants perçoivent le cours, est ce que ça les marque plus ?
Les résultats possibles de la mise en place des solutions.	- Donc, on parle de cette contextualisation, on parle de son intérêt, on parle de, à quel niveau on peut le faire, pour quelles matières, mais est-ce qu'il y a des risques à faire ça ?
	- Est-ce qu'on met en danger quelque chose, une part de l'enseignement, des valeurs, est ce qu'il y a un risque, selon vous, à justement vouloir faire cette contextualisation, est ce qu'il faudrait mettre des limites peut-être ?
	- Cette contextualisation est ce qu'elle pourrait apporter aussi quelque chose aux enseignants ?
	- Est-ce qu'elle pourrait apporter aussi quelque chose aux parents ?
	- Et est-ce que ça pourrait rassurer ceux qui sont réticents de mettre leurs enfants dans un enseignement qui leur semble être très différent de leur propre culture ?

3.2.2. Analyse de l'entretien

Le tableau qui suit est une analyse linéaire des réponses de M. J. suivant les thèmes abordés dans l'entretien. Les éléments seront repris dans une analyse croisée des deux entretiens.

Thème 1 : La perception du programme français dans les écoles qui l'enseignent à l'étranger.

Question	Réponse
<p>- Pensez-vous que les élèves qui sont dans ce système (AEFE) perçoivent tous leur enseignement de la même manière ? (Est-ce qu'on leur enseigne de la même façon, de la même manière ?)</p>	<p>L. 26 – 37 : (...) ils le reçoivent en fonction de leur propre histoire et la différence que l'on perçoit c'est aussi la différence de nationalité (...). Donc la difficulté est déjà là, parce qu'on ne va pas avoir la même perception de la part de chacun. (...) Un élève français qui arrive et qui côtoie ses petits camarades qui font 6 heures ou 7 heures d'arabe par semaine, ça en France ça n'existe nulle part. Pour les élèves nationaux, je pense que ce qu'ils perçoivent, c'est peut-être un enseignement qui est souvent éloigné de leur réalité s'il est donné par des enseignants français qui ont du mal à s'ouvrir.</p> <p>L. 42 – 43 : (...) il ne s'agit pas de faire des concessions sur le programme mais il faut savoir l'adapter.</p> <p>L. 48 – 53 : Ce n'est pas du tout le même cas pour un enseignant français qui enseigne le français à des élèves du pays. Là forcément, ça va être très différent et dans les établissements dans lesquels il y a une forte proportion d'enseignants français forcément, la façon d'enseigner va se ressentir. (...) je pense que les élèves vont s'adapter en fonction.</p>
<p>- Est-ce que l'appropriation, est-ce-que la perception de l'enseignement est différente ? Est-ce que vous pensez que les élèves peuvent réagir de</p>	<p>L. 64 – 68 : Globalement, (...) ils y sont parce que c'est un établissement français donc à ce titre-là, ils savent où ils vont, ils savent qu'ils ne sont pas dans un système national mais un système étranger. Donc je crois qu'ils adhèrent et d'après ce que j'ai pu parfois observer ils suivent les cursus, les programmes qui leurs sont enseignés.</p>

manière complètement différente, au niveau individuel certes, mais aussi globalement ?	
- On peut dire qu'ils vont percevoir l'enseignement plus ou moins de la même manière parce qu'ils savent à quoi s'attendre ?	L. 74 – 77 : Oui, tout à fait, ils sont là en connaissance de cause. (...) ils savent que s'ils vont dans un lycée français c'est pour faire des études en français et selon le programme français.

Éléments d'analyse :

- La différence de nationalité crée une différence de perception du programme français car chacun le perçoit selon son histoire personnelle.
- Les attitudes des élèves diffèrent selon leur origine et habitudes, il peut donc y avoir des conflits d'ordre cognitif qui s'installent inconsciemment dans la classe.
- Ceux qui arrivent directement de France perçoivent aussi la différence parce que l'enseignement est différent de celui donné en France.
- Les élèves libanais peuvent être déroutés parce que le programme est différent de leur réalité.
- Les enseignants qui arrivent de France peuvent percevoir des différences dans les méthodes d'enseignement et d'assimilation du programme. Ils doivent pouvoir s'adapter à leur nouveau public.
- Les élèves savent qu'ils sont dans un établissement qui propose l'enseignement français et font déjà une sorte d'adaptation. Ils savent que le système de ces établissements est différent de celui des établissements nationaux.

Thème 2 : Les difficultés rencontrées par les élèves dans le système scolaire français à l'étranger.

Question	Réponse
- Est-ce qu'on remarque des difficultés pour certaines notions lorsqu'ils vivent dans un pays très différent d'où est originaire le programme ?	L. 83 – 88 : Je pense que la difficulté se situe surtout au niveau de la francophonie. (...) Je crois que la différence se joue là-dessus, ça veut dire que ça soit au Maroc ou au Liban, on a une tradition d'enseignement en français et selon les programmes français.

<p>- Est-ce qu'on peut considérer qu'un enfant qui est scolarisé dans un pays qui n'est pas nécessairement francophone, pourrait rencontrer, selon vous, des difficultés que l'on pourrait pallier ? des difficultés qui peuvent être des difficultés d'adaptation ?</p>	<p>L. 102 – 128 : Sans doute, parce que le modèle français est parfois tellement loin de ce qui se fait dans des pays, notamment comme au Japon, en Chine. Alors après, ce que j'ai pu observer aussi c'est parfois certains élèves qui sont mis, là, dans le système français parce que les parents y tiennent pour la motivation et ils ont du mal à accrocher au système parce que c'est loin de leur réalité. (...) (...) L'autre question aussi qui se pose est quelle est la langue parlée à la maison : (...) Parfois on voit bien que des élèves qui sont issus d'un milieu anglophone ou arabophone ont beaucoup de mal...hispanophone aussi.</p> <p>L.125 – 128 : Il ne s'agit pas de céder sur le programme, mais de voir comment ce programme peut être compris par ceux qui habitent dans le pays. Et par certains endroits ce qu'on fait en France en une heure, ça va demander 2 heures à l'étranger.</p>
--	--

Éléments d'analyse :

- La francophonie et l'histoire qu'elle a avec le pays d'accueil peut jouer un rôle important dans les disparités.
- Les traditions d'enseignement peuvent intervenir dans les pratiques contemporaines.
- Il y a une différence entre le modèle français et ce qui se fait dans le pays d'accueil.
- La raison pour laquelle les élèves sont inscrits dans l'enseignement joue un rôle sur l'adhésion au système français.
- La classe sociale, les pratiques et les habitudes à la maison sont des raisons sous-jacentes à la présence des difficultés.
- Certains n'ont pas pu s'adapter au système scolaire français.
- L'absence de contextualisation pourrait être une source de difficultés.
- Il faut savoir mettre un cadre pour ne pas perdre de vue le programme.
- L'absence de contextualisation peut faire perdre du temps à l'enseignant et les élèves peuvent mettre plus de temps à s'approprier les notions du programme.

Thème 3 : Les solutions envisageables pour pallier les difficultés citées.

Question	Réponse
- Si on doit contextualiser et aider à la contextualisation, à quel niveau est-ce qu'on pourrait le faire ?	L. 142 – 151 : C'est le travail du professeur, finalement. (...) Après évidemment, il faut que la direction favorise, aille dans ce sens-là. Si vous voulez, tous les corps d'inspection, par exemple, vont vous dire « ben voilà, vous êtes là, vous appliquez le programme français » alors qu'on s'aperçoit que ce n'est pas le cas.
- Un enseignant qui n'a pas expérimenté l'univers qu'il est en train d'enseigner, est-ce qu'il a nécessairement les outils pour faire ce changement et cette contextualisation ?	L. 157 – 161 : Oui, bien sûr. Mais même si vous n'avez jamais expérimenté le feu, vous savez que ça brûle. Donc bon, on sait que les professeurs sont des gens qui ont une curiosité intellectuelle et qui peuvent expérimenter.
- Au niveau d'une harmonisation de cette contextualisation, comment le faire ?	L. 164 – 166 : Je ne suis pas sûr que ça soit nécessaire. (...) Donc c'est au cas par cas, au pays par pays pour qu'il puisse y avoir éventuellement une adaptation.
- On pourrait penser à des activités qui ont été réalisées et qui ont permis de relier la culture du pays à ce qui est enseigné au niveau du programme français pour permettre aux élèves de mieux apprendre, de mieux comprendre ou de mieux s'approprier une notion ?	L. 170 – 172 : Oui sans doute dans l'enseignement des langues (...). Il y a des projets qui sont conduit, qui permettent aux élèves de s'approprier le programme français à travers les réalités du pays.

Éléments d'analyse :

- C'est le travail de l'enseignant de contextualiser son cours.
- Le professeur doit pouvoir/savoir s'adapter aux besoins de ses élèves.

- Un enseignant ne peut pas garder ses anciennes habitudes d'enseignement dans un nouveau pays.
- On ne peut pas appliquer le Bulletin Officiel à l'identique dans tous les pays.
- On ne peut pas harmoniser une contextualisation à cause du grand nombre de pays d'accueil et de leurs différences. Il faut donc adapter le programme à chaque pays.
- La mise en place de certaines activités peut aider les élèves à mieux s'adapter au programme.

Thème 4 : Les résultats possibles de la mise en place des solutions.

Question	Réponse
- Vous pensez que ça change vraiment la manière dont les enfants perçoivent le cours, est-ce que ça les marque plus ?	<p>L. 193 – 201 : Bien sûr. (...) Il y a des points qui ne sont plus traités dans le programme français en maths, par exemple, mais qui le sont encore dans le programme libanais. Donc le fait de l'intégrer dans le programme français lui donne un sens supplémentaire.</p> <p>L. 211 – 216 : (...) je crois que la littérature peut aussi se nourrir de cette adaptation. (...) faire étudier une œuvre de Majdalani ou de Bouery ça peut être très intéressant en titre de littérature contemporaine, et là je pense que ça a du sens (...).</p> <p>L. 218 – 219 : (...) plus on met les élèves dans leur contexte mieux ils s'approprient le programme plus global.</p>
<p>- Donc, on parle de cette contextualisation, on parle de son intérêt, on parle de, à quel niveau on peut le faire, pour quelles matières, mais est-ce qu'il y a des risques à faire ça ?</p> <p>- Est-ce qu'on met en danger quelque chose, une part de l'enseignement, des valeurs, est ce qu'il y a un risque, selon vous, à justement vouloir faire cette</p>	<p>L. 243 – 253 : Le risque principal serait de diluer le programme français, d'où l'importance de tenir quand même le rapport au Bulletin Officiel (...). Le risque serait d'oublier les instructions officielles et d'avoir une très grande souplesse qui ferait perdre de vue quel est l'objectif que l'on veut atteindre (...). Ce qui d'ailleurs cause pas mal de questions quand on est à l'étranger : parce qu'on a parfois des problèmes d'identité, est ce qu'on est plus libanais que français ? Ou plus français que libanais ?</p> <p>L. 259 – 262 : C'est pour cela en fait, est ce qu'il y a une seule langue ou alors un mélange de langues ? (...) Mais est ce qu'ils sont bon dans l'une ou l'autre des langues ?</p> <p>L. 275 – 280 : (...) nous notre exigence c'est de demander que les élèves parlent constamment français et est ce qu'un</p>

contextualisation, est ce qu'il faudrait mettre des limites peut-être ?	professeur libanais qui parfois lui-même a du mal avec le français est ce qu'il peut exiger à ce que ses élèves parlent 100% le français ?
- Cette contextualisation est ce qu'elle pourrait apporter aussi quelque chose aux enseignants ?	L. 288– 292 : Pour un enseignant français qui part à l'étranger, qui fait une expérience à l'étranger et qui revient en France, il ne revient pas de la même façon dont il est parti. Je pense que ça pourrait être très intéressant pour les profs français comme pour les profs libanais ou nationaux parce que c'est une recherche pédagogique et ça donne du sens à leur enseignement (...).
- Est-ce qu'elle pourrait apporter aussi quelque chose aux parents ?	L. 297 – 303 : Ça leur permet de creuser aussi les motivations qui ont fait qu'ils ont dû mettre leurs enfants au lycée français. (...) Les élèves du lycée français sont des citoyens du monde et je crois que c'est ce point-là, l'ouverture sur le monde, qui est important.
- Et est-ce que ça pourrait rassurer ceux qui sont réticents de mettre leurs enfants dans un enseignement qui leur semble être très différent de leur propre culture ?	L. 310 – 312 : Oui, bien sûr ça peut les rassurer parce qu'on peut leur prouver qu'on n'arrache pas les enfants à leur propre culture. (...). Si on a ça en tête, le lycée français, l'enjeu n'est pas de déraciner les enfants de leur culture, mais de les ouvrir sur de nouvelles cultures.
- Est-ce que vous, vous avez rencontré des difficultés à comprendre un pays qui vous a accueilli ?	L. 324 – 332 : Oui il y a un choc, mais ça c'est important parce que ça pose aussi la question de l'accompagnement des personnels qui viennent de France. (...). J'ai eu des personnels au Maroc et au Liban qui ne s'adaptaient pas du tout mais à ce moment-là ils ne restent pas. L. 339 – 341 : Parce ça, je l'ai expérimenté. (...) par rapport à certains professeurs, à certains personnels qui venaient de France qui étaient complètement déphasés et il n'y n'avait pas d'accompagnement. L. 350 – 353 : On ne peut pas faire à l'étranger ce qu'on fait en France ou dans un autre pays. C'est un principe à poser, parce

	que si on vient dans un autre pays avec l'idée qu'on va transférer ce qu'on fait en France dans un autre pays, ça ne marchera pas, c'est évident.
--	---

Éléments d'analyse :

- Les échanges avec l'étranger peuvent aider à mieux comprendre les notions enseignées en cours.
- Il est possible d'utiliser les deux programmes pour créer des liens plus étroits et réduire les disparités et conflits entre eux.
- Se servir de la culture d'accueil peut rendre les cours plus concrets pour les élèves et donc faciliter les apprentissages.
- Le risque majeur serait de fragiliser le programme français et de perdre de vue ses objectifs principaux.
- Prendre conscience de ce que les élèves savent (et ne savent pas) pourrait être le premier pas vers la contextualisation.
- Rendre la contextualisation et l'adaptation plus claire et certaine pourrait aider les parents à comprendre le contenu des enseignements.
- Il pourrait être possible de réduire les changements de rythme et la charge de travail causés par les problèmes de compréhension de coexistence des 2 programmes libanais et français.
- La mise en place d'une politique d'adaptation pourrait permettre aux enseignants de donner plus de sens à leurs cours et réduire le temps de recherche et de gestion de conflits didactiques.
- Pour les parents, cette politique pourrait les aider à mieux comprendre le système de l'AEFE et accompagner plus efficacement leurs enfants pendant leurs années d'études.
- Faciliter l'enseignement français à l'étranger pourrait aider les élèves à avoir une plus grande ouverture sur le monde.
- Il faut clarifier le degré d'impact de l'enseignement français à l'étranger sur la culture nationale.
- Il y a un choc culturel quand les personnels sont expatriés vers un nouveau pays.
- La capacité à s'adapter au pays d'accueil dépend de la personnalité de chacun.
- Les personnels ne sont pas préparés à ce choc culturel, ils ne reçoivent pas de formations avant leur expatriation.
- Il est important de savoir que les pratiques changent selon le pays d'accueil. L'adaptation est donc constante pour les enseignants expatriés.

3.3. Analyse croisée des deux entretiens

Suite aux entretiens semi-directifs menés avec M. F. enseignant d'histoire-géographie des programmes français et libanais dans un établissement AEFÉ-MLF et avec M. J. proviseur de ce même établissement, il est à présent possible de relever des points communs au niveau des défis l'enseignement du programme français au Liban :

3.3.1. La perception du programme français dans les écoles qui l'enseignent à l'étranger

Les élèves qui sont inscrits dans un cursus français à l'étranger sont pleinement conscients du fait que ce système soit différent des cursus nationaux et font naturellement les efforts nécessaires pour s'adapter à ce système. La perception des éléments à adapter peut différer d'un élève à un autre ou d'un pays à un autre selon la proximité entre la culture de l'élève (ou du pays) et celle de l'établissement cible. Ces différences sont souvent le résultat des traces de l'histoire personnelle ou nationale avec la culture française et ne peuvent pas être généralisées. Il peut aussi arriver qu'un élève français inscrit dans un établissement français à l'étranger puisse ressentir des différences en comparaison avec un établissement de son pays d'origine.

3.3.2. Les difficultés rencontrées par les élèves dans le système scolaire français à l'étranger

Les pratiques d'enseignement traditionnelles locales peuvent se heurter aux pratiques contemporaines portées par l'enseignement français. Il arrive que certains élèves rencontrent des difficultés à s'appropriier les notions des cours qui portent sur des expériences différentes de celles qu'ils peuvent vivre et cela peut créer un décalage dans l'organisation des séances dans la mesure où l'enseignant peut avoir besoin de plus de temps que prévu pour expliciter ces notions aux élèves concernés. Les supports pédagogiques du programme libanais proposent une approche différente de celle du programme français, ce qui peut porter à confusion pour les élèves qui apprennent les deux programmes. De plus, les supports pédagogiques du programme français ne proposent pas de thématiques interculturelles ou de documents qui se rapprochent des cultures nettement différentes de la culture européenne. Ce décalage entre les documents étudiés en classe et la réalité des élèves peut fragiliser la qualité de l'apprentissage et rendre plus complexe les processus de mémorisation et d'appropriation. Les différences de langues peuvent aussi être un frein aux apprentissages dans le cas où certains mots techniques ne sont pas traduisibles d'une langue à une autre. Il est donc important de pouvoir prendre conscience

de ce que les élèves peuvent percevoir comme étant difficile à comprendre : les enseignants qui viennent de l'étrangers n'y sont pas directement sensible.

3.3.3. Les solutions envisageables pour pallier les difficultés citées

La proposition de documents et de supports pédagogiques contextualisés pourrait aider à pallier les différences culturelles rencontrées en cours et ainsi permettre aux élèves de mieux assimiler des notions qui peuvent leur paraître abstraites. Prendre des exemples du pays d'accueil et l'intégrer au cours de l'enseignant est une pratique courante qui se fait part les enseignants locaux afin de s'adapter aux besoins des élèves et réduire les écarts culturels. Ainsi, la capacité d'adaptabilité de l'enseignant est primordiale dans ce type de situations car ce dernier ne peut pas imposer des pratiques pédagogiques étrangères au public local. S'il est difficile de créer une harmonisation au niveau international des documents contextualisés, il est possible de le faire au niveau national. Travailler sur les langues et leur coexistence comme étant bénéfique et non conflictuelle pourrait aider à la contextualisation des programmes ; mais il faut réussir à le faire de manière positive avec des objectifs pédagogiques clairs.

La mise en place d'une politique d'adaptation pourrait permettre aux enseignants de donner plus de sens à leurs cours et peut-être réduire le temps de recherche et de gestion de conflits didactiques.

3.3.4. Les résultats possibles de la mise en place des solutions

Les résultats sont difficiles à percevoir parce que si certains enseignants libanais arrivent à mettre en place des techniques efficaces d'adaptation, ce n'est pas le cas de tous les enseignants locaux. Les échanges avec l'étranger ainsi que la création de projets interculturels ont permis à certains enseignants de faire face aux difficultés d'appropriation d'ordre culturel et de réduire le décalage dans le temps du cours. Des sujets comme le développement durable et la citoyenneté sont plus complexes à adapter dans des pays comme le Liban, mais le Bulletin Officiel permet de garder une ligne directrice pour l'enseignement de ces notions sensibles. Cependant, les méthodes de contextualisation et d'adaptation ne sont pas toujours accessibles aux enseignants et formateurs venant de l'étranger car ils ne connaissent pas aussi bien la culture du pays d'accueil. Ceci peut engendrer des inégalités au niveau des situations d'enseignement et tous les élèves n'ont donc pas les mêmes adaptations à leur disposition. Le risque des disparités est alors à prendre en considération et l'harmonisation des pratiques est conseillée sans pour autant fragiliser les objectifs du programme français.

Au regard de cette analyse croisée, il est donc possible de dire que l'hypothèse « les enseignants modifient le contenu des programmes scolaires pour le public visé » (hypothèse 2, p. 6) ainsi que l'hypothèse « il y a un réel besoin d'accompagnement des enseignants utilisant les programmes français à l'étranger » (hypothèse 3, p. 6) sont confirmées.

3.4. Introduction à l'approche quantitative

Pour pouvoir confirmer ou infirmer le besoin de formation à l'interculturel des enseignants du système éducatif français à l'étranger, il a été nécessaire de réaliser une enquête qualitative auprès des établissements de l'AEFE et de la MLF du Liban. Pour ce faire, un accord du proviseur de chaque établissement MLF a été demandé par le proviseur du lycée Nahr Ibrahim. Le but de cette enquête était de déterminer le besoin d'adaptation ou de contextualisation des programmes scolaires français pour le public libanais ainsi que de déceler un besoin de formation, le niveau auquel il devrait être mis en place ainsi que de savoir si certaines formations sont déjà mises en place.

Étant donné que le personnel enseignant et éducatif de ces établissements comprend des recrutés locaux et des recrutés expatriés, le questionnaire a été divisé en deux parties bien distinctes : un formulaire de 14 questions pour les enseignants nationaux et un formulaire de 16 questions pour les enseignants et personnels venant de France. Chaque document porte sur des hypothèses différentes qui sont à la base de ce travail d'ingénierie de la formation :

- Le questionnaire destiné aux recrutés locaux permet de déterminer les difficultés rencontrées au niveau de la contextualisation du programme scolaire français pour un public libanais.
- Le questionnaire destiné aux enseignants et personnels expatriés permet de déterminer les difficultés rencontrées aux niveaux socioculturel et professionnel par ces derniers lors de leur arrivée sur le territoire libanais.

Les questionnaires ont été communiqués aux participants par le secrétariat de leur établissement de rattachement. L'échantillon final est de 70 professionnels de l'éducation : 33 recrutés locaux et 37 recrutés français.

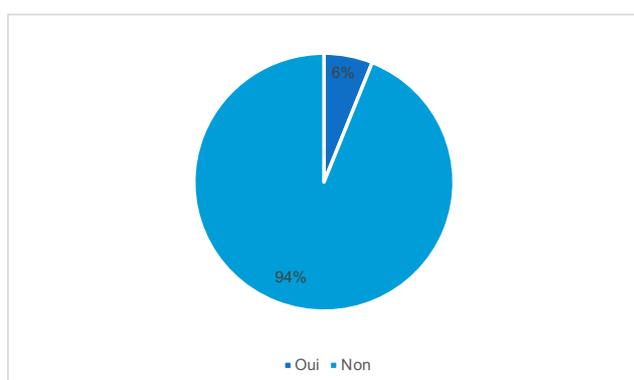
Les questionnaires sont composés de 32 questions au total. Avec les sous-questions, il y a 34 variables.

3.4.1. Analyse des résultats du questionnaire à destination des recrutés locaux en poste au Liban dans un établissement scolaire du réseau AEF25

- *Expérimentation de l'enseignement français à l'étranger*

La variable V01 a permis de savoir si les enseignants interrogés avaient déjà expérimenté l'enseignement français avant leur embauche dans un établissement du réseau AEF25. Ceux dont la réponse à cette question est positive précisent la nature de leur expérience dans la question suivante (variable V01a).

Résultats obtenus et interprétation :



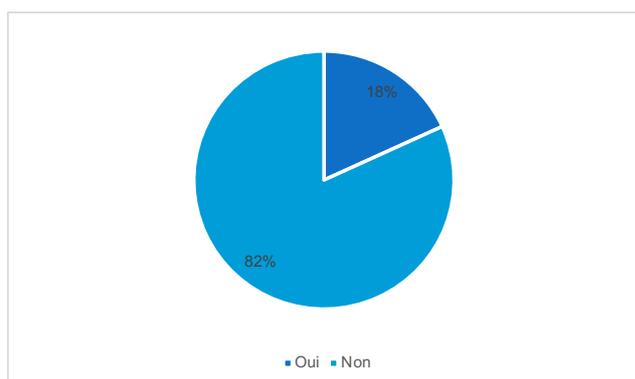
Seul 6% des enseignants locaux en avait déjà fait l'expérience : les enseignants locaux sont donc confrontés à la découverte d'un nouveau système scolaire lorsqu'ils commencent à enseigner dans des établissements de l'AEFE. N'en ayant jamais fait l'expérience avant, ils doivent trouver les bons outils et les méthodes adaptées pour répondre aux besoins de leurs élèves. Ceux qui ont déjà expérimenté ce système scolaire ne l'ont pas fait au Liban mais dans des pays étrangers comme l'Équateur, l'Indonésie, le Mexique ou encore le Qatar, ce qui implique la nécessité de mettre en place un système d'adaptation des pratiques pédagogiques au public libanais.

- *Participation à une formation pour l'enseignement français à l'étranger*

La variable V02 a permis de savoir si les enseignants interrogés avaient reçu une/des formation(s) de leur institution de rattachement sur l'enseignement français au Liban avant leur premier cours. Ceux dont la réponse à cette question est positive précisent la nature de la formation reçue dans la question suivante (variable V02a).

²⁵ Le questionnaire vide est en Annexe 3

Résultats obtenus et interprétation :

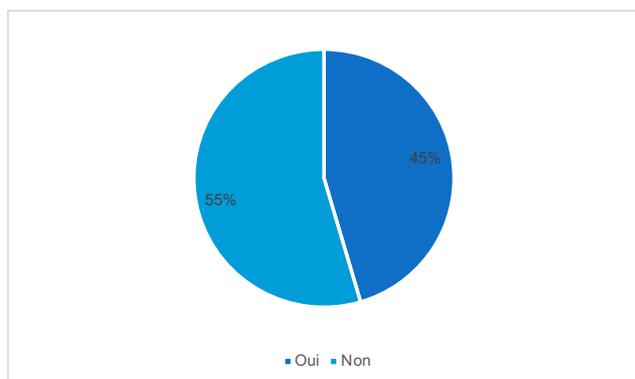


Une formation sur l'enseignement français au Liban a été donnée à 18% des enseignants interrogés : plus des trois quarts des enseignants n'ont donc jamais expérimenté l'enseignement français et n'ont pas reçu de formation avant leur premier cours. Ceux qui ont bénéficié d'une formation ont reçu la FIC.

- *Préparation à la contextualisation des programmes français pour le Liban*

La variable V03 a permis de savoir si les enseignants interrogés avaient été préparés à la contextualisation des programmes français pour le Liban. Ceux dont la réponse à cette question est positive précisent la nature de la préparation à la contextualisation dans la question suivante (variable V03a).

Résultats obtenus et interprétation :

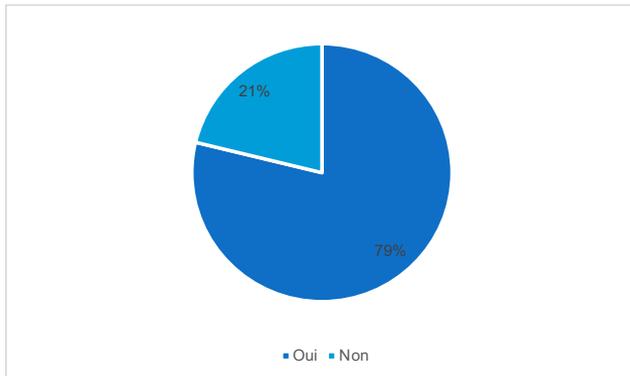


Plus de la moitié des enseignants (55%) affirment avoir été préparés à la pratique de la contextualisation citée ci-dessus. Si les enseignants n'ont pas reçu de formation de la part de l'AEFE sur l'enseignement français à l'étranger, ils ont pu, grâce à des réunions de concertation (donc internes à l'établissement), se préparer à l'adaptation des contenus du programme du Bulletin Officiel pour le public libanais.

- *Travail personnel pour la contextualisation des programmes français pour le Liban*

La variable V04 a permis de savoir si les enseignants interrogés devaient adapter des notions du cours pour permettre à leurs élèves de mieux les assimiler. Ceux dont la réponse à cette question est positive précisent la nature de cette adaptation dans la question suivante (variable V04a).

Résultats obtenus et interprétation :

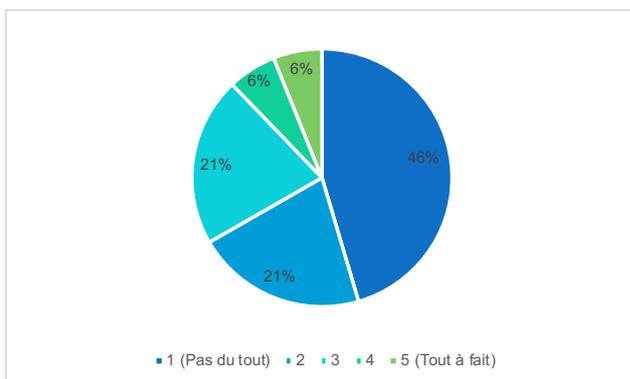


79% des enseignants affirment devoir adapter le contenu du programme scolaire français au public libanais. Pour y arriver, ils se servent de documents qui se réfèrent à la réalité du pays d'accueil pour illustrer les notions enseignées.

- *Difficultés rencontrées par les élèves*

La variable V05 a permis de déceler le fait que les élèves puissent rencontrer des difficultés à comprendre des notions du cours à cause d'une différence culturelle entre le programme français et la culture du Liban.

Résultats obtenus et interprétation :

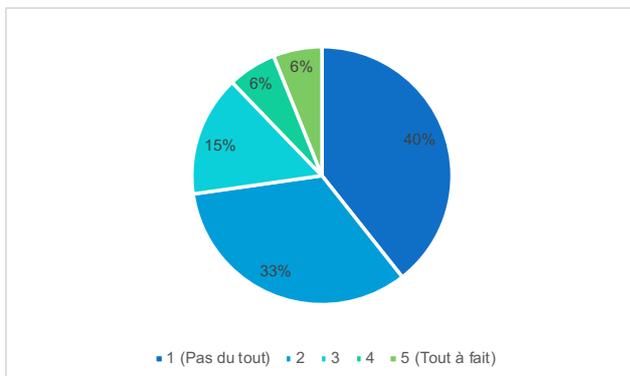


46% des enseignants interrogés ne pensent pas que les élèves libanais rencontrent des difficultés particulières à cause des différences entre la culture libanaise et la culture française mais 54% semblent en percevoir à différents degrés. Les avis sont donc mitigés sur ce point-ci : les difficultés peuvent être au niveau de la compréhension des notions ou encore au niveau du

langage. Il est difficile de faire la différence entre les deux dans ce type de situation parce que l'apprentissage des élèves est double : il se fait au niveau de l'appropriation de nouvelles notions, mais aussi de mots de vocabulaire et de lexiques qui ne correspondent pas toujours à ce que l'élève connaît. C'est pour cela qu'il est difficile de percevoir clairement si les difficultés sont d'origine méthodologiques ou culturelle.

La variable V06 permet de voir qu'il arrive que certains enseignants prennent plus de temps que prévu pour expliquer une notion du cours aux élèves à cause d'une différence culturelle entre le programme français et la culture du Liban.

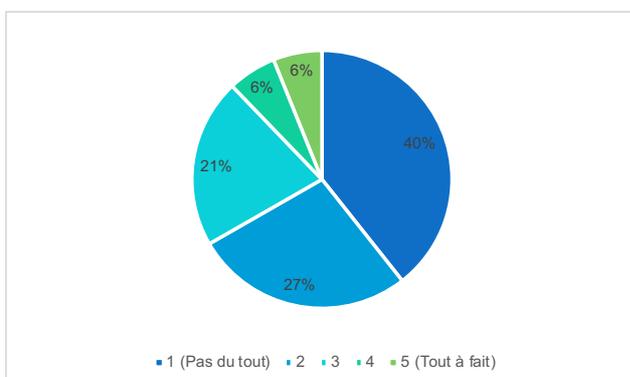
Résultats obtenus et interprétation :



60% des enseignants locaux prennent du temps supplémentaire non prévu (à différents degrés) pour clarifier certaines notions du cours aux élèves libanais, ce qui confirme les informations recueillies dans les entretiens : enseigner le programme scolaire français à un public étranger nécessite plus de temps de cours.

La variable V07 permet de comprendre si les enseignants ont l'impression que certaines notions ne sont pas valides ou adaptées au public libanais.

Résultats obtenus et interprétation :

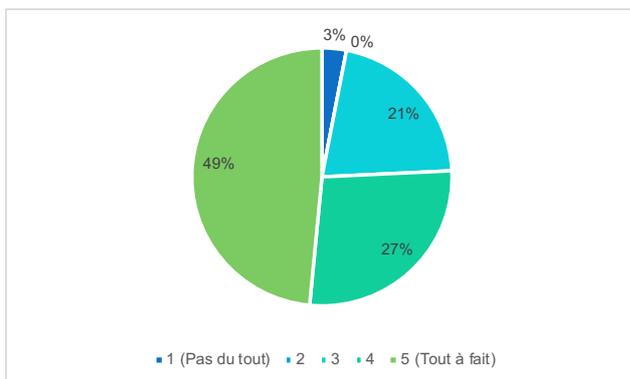


60% des enseignants locaux font remarquer que certaines notions peuvent ne pas être adaptées à leur public d'élèves. Dans ce cas, les enseignants doivent faire un travail supplémentaire durant la préparation de leur cours pour pouvoir créer du contenu à la portée de leurs apprenants.

- *Travail de l'enseignant pour la contextualisation des programmes français pour le pays d'accueil*

La variable V08 a pour but de savoir si les enseignants locaux font des recherches personnelles pour rendre le contenu du cours plus concret pour leurs élèves.

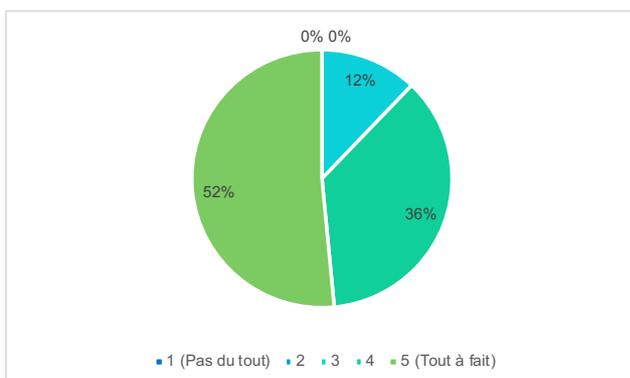
Résultats obtenus et interprétation :



Toutes les enseignants (100%) font ce travail de recherche personnelle à des degrés qui varient selon la matière enseignée, ce qui nécessite un temps supplémentaire prévu dans la préparation du contenu des cours. Aussi, si les recherches des enseignants sont personnelles (parce que l'accompagnement et les formations ne sont pas accessibles à tous), l'harmonisation des pratiques entre les différents enseignants et établissements devient plus difficile à atteindre.

La variable V09 permet de savoir si les enseignants ont l'impression de parfaitement maîtriser les notions du programme.

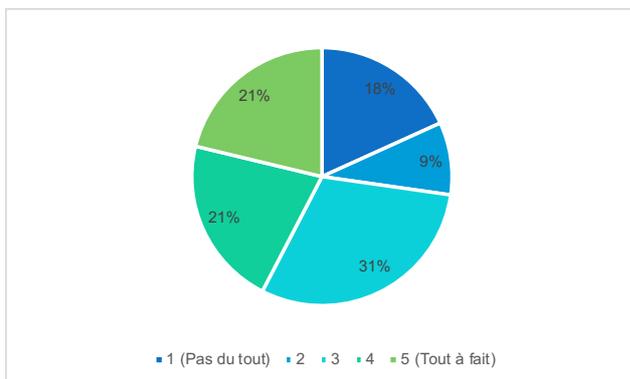
Résultats obtenus et interprétation :



48% des enseignants locaux affirment ne pas parfaitement maîtriser les notions du programme français. Ce chiffre vient compléter ceux des variables V01, V02 et V03. Si les enseignants n'ont pas reçu de formation avant leur embauche et n'ont pas expérimenté le système éducatif français, ils ne peuvent pas tous complètement en maîtriser le programme simplement grâce à des recherches personnelles.

La variable V10 permet de voir si les enseignants locaux reçoivent des formations qui sont adaptées au public libanais.

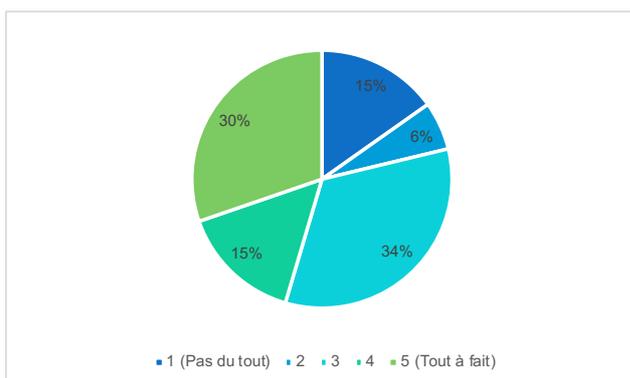
Résultats obtenus et interprétation :



Seuls 21% des enseignants reçoivent des formations qui sont adaptées au public du Liban sachant que ce chiffre représente 21% des 18% des enseignants interrogés (V02).

La variable V11 permet de savoir si ces mêmes enseignants sont en contact avec un formateur qui connaît bien la réalité de l'enseignement français au Liban et qui peut donc les aider.

Résultats obtenus et interprétation :



30% des enseignants locaux disent être en contact avec un formateur qui connaît bien la réalité du pays, alors que 15% affirment que ce n'est pas du tout le cas. Les autres enseignants interrogés nuancent les connaissances du formateur sur le sujet. Il est donc possible de déduire

qu'au moins 15% des enseignants interrogés reçoivent de conseils et des aides qui ne sont pas nécessairement adaptées à leur public.

- *Proposition pour faciliter la contextualisation des programmes français pour le Liban*

Pour la variable V12, il a été demandé aux enseignants locaux interrogés de proposer une solution qui leur permettrait d'adapter davantage le curriculum du programme français au public libanais.

Résultats obtenus et interprétation :

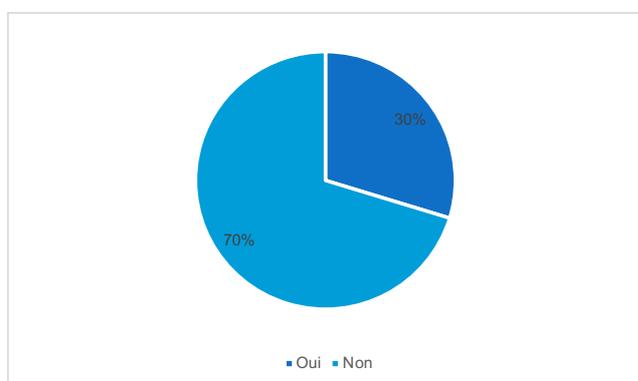
Les propositions suggérées peuvent être divisée en deux catégories : plus de formations et une contextualisation plus facile inscrite dans les programmes. Selon ces précisions, il est clair que les enseignants locaux ressentent un réel besoin d'être accompagnés par des professionnels qui connaissant mieux le programme scolaire français qu'eux et qui pourraient les aider à mieux adapter leurs cours à leur public. Ces professionnels sont en général des formateurs ou des enseignants expatriés. Mais un problème majeur se pose alors, relevé par les variables V10 et V11 : si les formations et les formateurs ne connaissant pas le public libanais, comment peuvent-ils accompagner les enseignants locaux dans leurs pratiques pédagogiques ?

3.4.2. Analyse des résultats du questionnaire à destination des recrutés français en poste au Liban dans un établissement scolaire du réseau AEFÉ²⁶

- *Participation à une formation avant l'expatriation*

La variable V01 permet de savoir si les enseignants français en poste ont reçu une formation de la part de leur institution sur l'expatriation au Liban avant leur déplacement. Ceux dont la réponse à cette question est positive précisent la nature de la formation reçue dans la question suivante (variable V01a).

Résultats obtenus et interprétation :



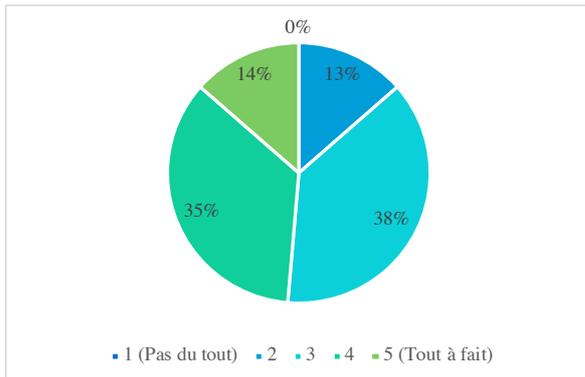
Moins d'un tiers (30%) des enseignants envoyés à l'étranger ont reçu une formation avant leur départ de France. Parmi ceux qui ont reçu une formation, plus de la moitié précise que c'était principalement des éléments de communication ou des partages de documents plutôt que des formations complètes. La majorité des enseignants français envoyés à l'étranger ne sont donc pas préparés à l'expatriation. Dans ce type de situations, les enseignants sont plus à risque de mettre en place à l'étranger leur habitus construit sur les pratiques pédagogiques développées en France.

- *Adaptation au pays d'accueil (Liban)*

La variable V02 permet de savoir si leur vécu du Liban correspond aux attentes qu'ils pouvaient avoir sur le plan social.

²⁶ Le questionnaire vide est en Annexe 4

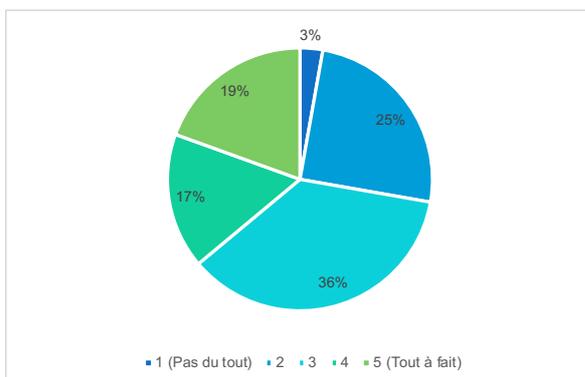
Résultats obtenus et interprétation :



51% des enseignants interrogés affirment ne pas être tout à fait d'accord avec le fait que leur vécu du Liban (au niveau social) correspondrait à leurs attentes avant leur arrivée dans le pays, ils sont donc surpris lors de leur arrivée dans le pays et nécessitent un temps d'adaptation à la culture d'accueil.

La variable V03 montre si leur vécu du Liban correspond aux attentes qu'ils pouvaient avoir sur le plan culturel.

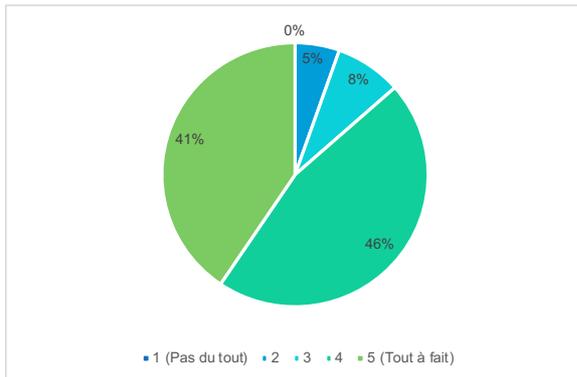
Résultats obtenus et interprétation :



64% des enseignants interrogés affirment ne pas être tout à fait d'accord avec le fait que leur vécu du Liban (au niveau culturel) correspondrait à leurs attentes avant leur arrivée dans le pays, un temps d'adaptation est donc aussi nécessaire.

La variable V04 permet de savoir si les enseignants français en poste au Liban ont pu s'adapter assez facilement aux habitudes du pays.

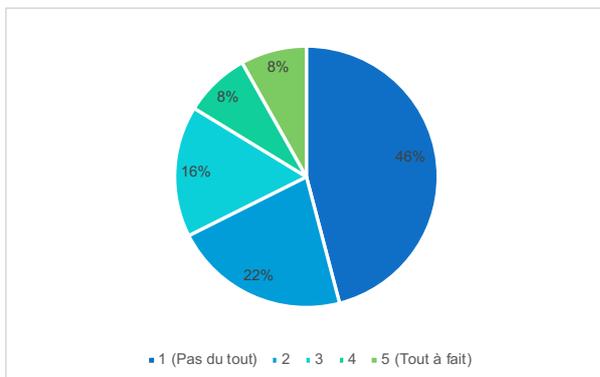
Résultats obtenus et interprétation :



87% des enseignants ont pu s'adapter assez facilement aux habitudes locales. Cette donnée montre que les enseignants expatriés ont pu fournir les efforts nécessaires à leur adaptation aux habitudes du pays malgré les différences entre les deux cultures. N'ayant pas reçu de formation (V01), il est possible de postuler qu'ils y sont arrivés en mettant en place des stratégies personnelles.

La variable V05 permet de mettre en avant l'expérimentation de situations de conflit dues à des différences culturelles.

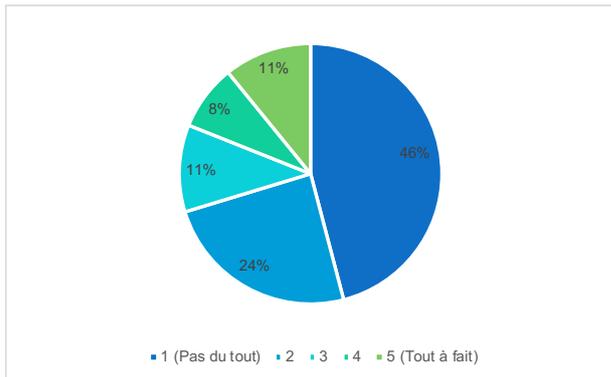
Résultats obtenus et interprétation :



32% affirment avoir expérimenté des situations conflictuelles causées par des différences culturelles. Plus d'un tiers de ces enseignants ont dû gérer des situations qui ont pris de leur temps, de leur énergie et qui peuvent avoir créé des tensions dans le groupe cible ou même au niveau personnel.

La variable V06 se rapporte au besoin que ces mêmes enseignants auraient eu de la présence de quelqu'un pour les aider à comprendre/régler certaines situations culturelles conflictuelles au niveau personnel.

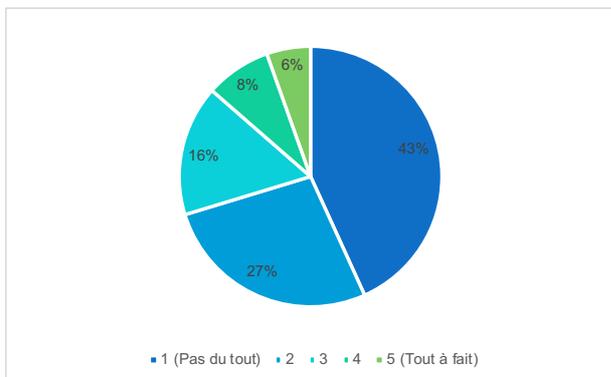
Résultats obtenus et interprétation :



46% des enseignants interrogés disent n'avoir jamais eu besoin de la présence de quelqu'un pour les aider à gérer des situations culturellement conflictuelles au niveau personnel, ce qui laisse plus de la moitié des enseignants dans le besoin d'avoir un référent pour les aider à gérer ces mêmes situations.

La variable V07 se rapporte au besoin que ces mêmes enseignants auraient eu de la présence de quelqu'un pour les aider à comprendre/régler certaines situations culturelles conflictuelles au niveau professionnel.

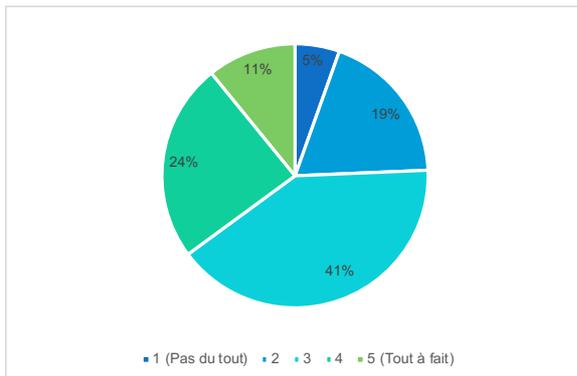
Résultats obtenus et interprétation :



43% des enseignants interrogés disent n'avoir jamais eu besoin de la présence de quelqu'un pour les aider à gérer des situations culturellement conflictuelles au niveau professionnel. Dans ce cas aussi, plus de la moitié semble avoir eu recours à de l'aide pour gérer des situations génératrices de conflit dans l'environnement professionnel.

La variable V08 permet de voir s'ils se sentent bien intégrés dans la société libanaise.

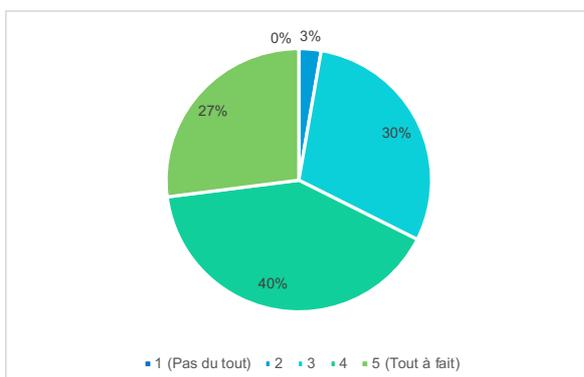
Résultats obtenus et interprétation :



35% de ces mêmes enseignants disent se sentir très bien intégrés dans la société libanaise. Il y a donc 65% des enseignants expatriés qui ressentent un certain malaise quant à leur intégration dans la société cible. En prenant les variables V06, V07 et V08, un souci d'adaptation est bien visible et pourrait être un obstacle à la vie des enseignants français au Liban.

La variable permet V09 d'observer s'ils ont su s'adapter assez vite au public élève libanais.

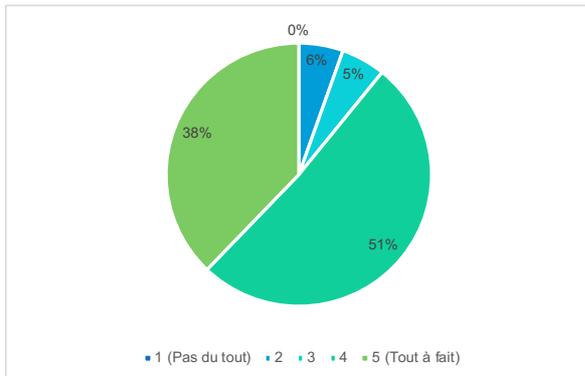
Résultats obtenus et interprétation :



67% affirment avoir pu s'adapter assez vite au public local, alors que 87% affirment s'être bien adapté aux habitudes locales. Une différence est donc observable entre la vie des enseignants en société et celle vécue dans l'environnement professionnel. A ce niveau, il serait intéressant de se demander quelles différences y a-t-il entre ces deux milieux ? Serait-il alors question d'une double adaptation à prendre en considération ?

La variable V10 permet de savoir s'ils arrivent à communiquer assez facilement avec leurs élèves.

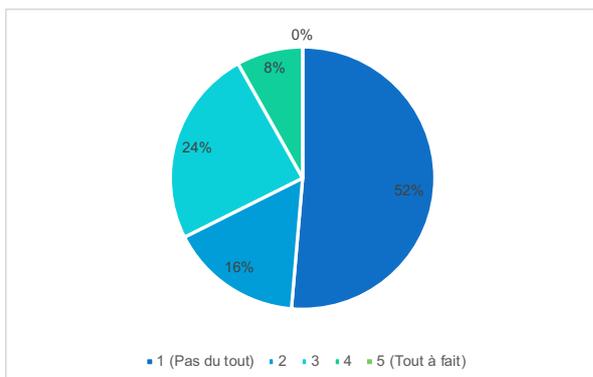
Résultats obtenus et interprétation :



89% de ces enseignants communiquent assez facilement avec leurs élèves malgré les différences culturelles. Ce sont des professionnels de l'éducation et les difficultés rencontrées au niveau de l'adaptation à la culture cible semblent être surmontées grâce à des stratégies personnelles mises en place par ces expatriés.

La variable V11 permet de voir si ces enseignants ont expérimenté des moments de tension à cause d'un malentendu culturel avec un collègue.

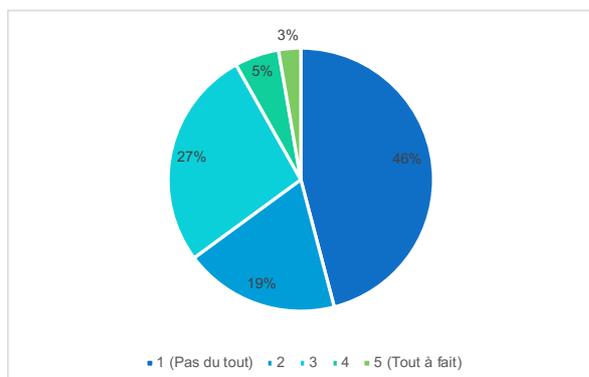
Résultats obtenus et interprétation :



32% affirment avoir expérimenté des moments de tension d'origine culturelle avec un collègue. C'est encore une autre forme d'expression des difficultés d'adaptation.

La variable V12 permet de voir si ces enseignants ont expérimenté des moments de tension à cause d'un malentendu culturel avec un élève.

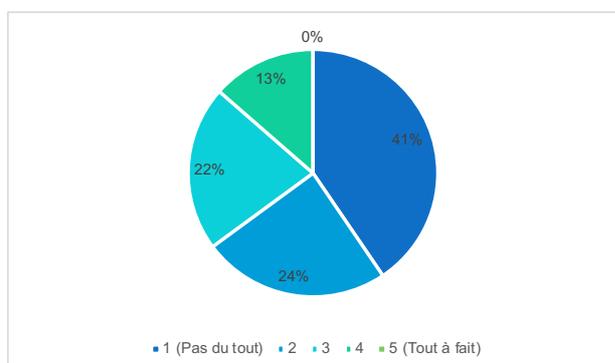
Résultats obtenus et interprétation :



35% affirment avoir expérimenté des moments de tension d'origine culturelle avec un élève, ce qui confirme l'existence persistante de tensions culturelles issues d'un souci d'adaptation à la culture d'accueil.

La variable V13 permet de voir si ces enseignants ont expérimenté des moments de tension à cause d'un malentendu culturel avec un parent d'élève.

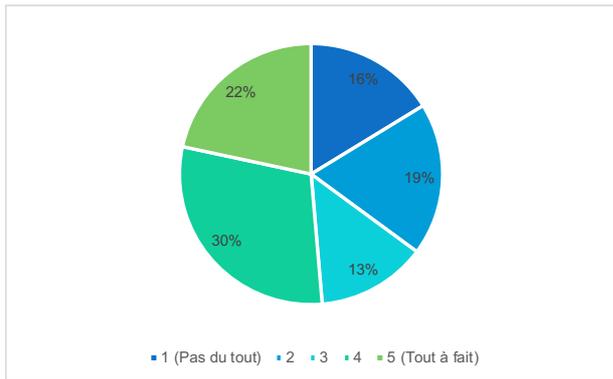
Résultats obtenus et interprétation :



35% affirment avoir expérimenté des moments de tension d'origine culturelle avec un parent d'élève. Les résultats obtenus ici sont similaires à ceux de la variable précédente.

La variable V14 révèle s'ils ont déjà ressenti un décalage entre le message compris par les élèves et le message d'origine.

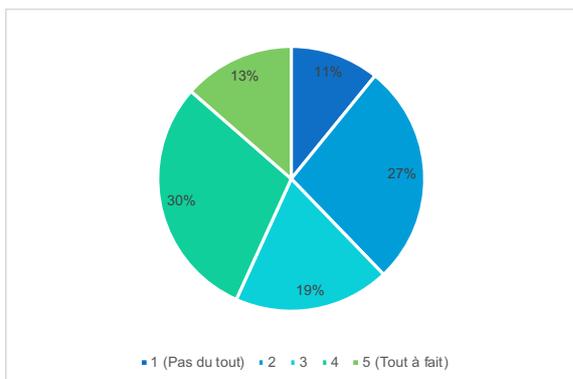
Résultats obtenus et interprétation :



65% disent avoir déjà ressenti un décalage entre le message prévu par l'enseignant et le sens de ce même message perçu par l'élève. Grâce à cette information, il est possible de faire un lien avec les analyses des entretiens : les élèves peuvent rencontrer des difficultés à comprendre les notions du programme français enseigné à l'école à cause des différences de cultures. Cette difficulté peut être accentuée si l'enseignant n'est pas conscient de l'expression de ces différences dans son propre cours.

La variable V15 met en avant un décalage avec le public/entourage de ces enseignants à cause des différences culturelles.

Résultats obtenus et interprétation :



62% des enseignants interrogés disent ressentir un décalage avec leur entourage à cause de différences culturelles. Cette dernière variable permet donc de confirmer le décalage ressenti par les enseignants expatriés et de mettre en avant la présence d'un souci d'adaptation au pays d'accueil.

- *Proposition pour faciliter l'adaptation au pays d'accueil*

Pour la variable V15, il a été demandé aux enseignants français en poste au Liban de proposer une solution qui leur permettrait de faciliter davantage leur insertion dans la société libanaise.

Résultats obtenus et interprétation :

Sur les 37 réponses obtenues, 21 sont des propositions de formations culturelles, d'apprentissages et de découverte de la culture du pays, de sa langue et de son fonctionnement. Ces demandes précises montrent bien la nécessité de mettre en place un système qui puisse aider ces enseignants à s'adapter plus facilement au pays d'accueil pour réduire ou éviter des conflits qui pourraient ralentir et affaiblir leur productivité et l'aboutissement de leurs missions éducatives.

3.5. Conclusion de l'analyse quantitative

3.5.1. Dans le cas des enseignants locaux

Moins d'un quart des enseignants locaux avait déjà expérimenté l'enseignement français et très peu d'entre eux ont reçu des formations pour les aider à maîtriser le programme alors que la majorité d'entre eux doivent faire de recherches personnelles pour adapter le contenu des cours au public libanais. Les deux tiers des enseignants interrogés ne sont pas accompagnés par des formateurs qui connaissent le Liban et sont donc confrontés à eux-mêmes pour réussir à pleinement maîtriser les notions qu'ils doivent enseigner.

Ces enseignants sont donc seuls dans la préparation de leurs cours et n'ont pas d'accompagnement pédagogique pour les aider à développer les compétences nécessaires à la construction des cours qu'ils donnent à leurs élèves. Si seulement 6% de ces enseignants disent avoir expérimenté le programme français avant leur premier cours, cela pourrait montrer que beaucoup d'entre eux ont pris le temps de le comprendre seuls avant de pouvoir créer du matériel pédagogique. Si ces mêmes enseignants ne sont pas accompagnés par des formateurs spécialistes du public libanais, ils font tout de même le nécessaire pour contextualiser le contenu du programme pour leurs élèves. Plus de la moitié des enseignants locaux, malgré toutes ces pratiques personnelles, doutent de leur maîtrise du contenu du programme français et affirment mettre plus de temps que prévu pour enseigner certaines notions. La pratique de la contextualisation ne semble cependant pas leur poser de problème. Ce qui pourrait être inquiétant, malgré la bonne volonté des enseignants, est le manque d'harmonisation entre les pratiques : si chaque enseignant tente de trouver par lui-même les solutions aux problèmes créés par le besoin d'adaptation, cela multiplie les pratiques, met en danger l'intégrité de l'enseignement français au Liban et fausse l'idée selon laquelle l'enseignement français donné à l'étranger serait le même que celui proposé sur le territoire français.

3.5.2. Dans le cas des enseignants français en poste au Liban

Moins d'un tiers des enseignants arrivés sur le territoire libanais ont reçu une formation sur le pays d'accueil. La majorité de ceux qui ont reçu une formation affirment que c'était plus de la documentation que de la formation professionnelle. Si les enseignants semblent s'être adaptés à la vie au Liban et s'y sentent à l'aise, plus deux tiers d'entre eux relèvent un problème communicationnel avec leurs élèves au niveau du contenu des cours et des messages qui leurs sont destinés. De plus, plus d'un tiers de ces enseignants affirment avoir rencontré des conflits d'ordre culturel avec des collègues, des élèves et des parents d'élèves. Si ces mêmes

enseignants sont à l'aise dans leurs pratiques pédagogiques, ils ressentent tout de même un décalage avec leur entourage. Lorsqu'il leur a été demandé de proposer des solutions à ces différents problèmes, 21 enseignants sur 37 ont relevé la nécessité de recevoir davantage de formations culturelles concernant le pays d'accueil. Il y a donc une demande bien claire de mise en place de pratiques et de formations sur la culture du pays d'accueil (ici le Liban) avant l'expatriation des enseignants. Proposer une formation et un suivi sur les compétences interculturelles pourraient permettre de mieux préparer les enseignants et les formateurs à mener à bien leurs missions à l'étranger sans se heurter aux multiples conflits qu'ils rencontrent aujourd'hui.

3.6. Conclusion des entretiens et des analyses

Les élèves qui sont inscrits dans des établissements AEFÉ et/ou MLF sont pleinement conscients de la nécessité de s'adapter au système éducatif français et savent pertinemment que ce système est différent du système national des autres établissements. Cependant, la prise de conscience de ces différences ne permet pas de pallier la complexité de l'apprentissage d'un système construit sur une culture très différente de la leur.

Les enseignants nationaux sont eux-aussi pleinement conscients de ces différences et difficultés. La majorité d'entre eux n'a pas reçu de formation préalable à leur embauche et doivent, par eux-mêmes, créer des solutions aux problèmes que peuvent rencontrer les élèves en classe. Afin d'essayer de réduire l'importance de ces difficultés, les enseignants locaux adaptent, contextualisent et modifient partiellement les supports pédagogiques pour rendre l'accès aux notions du programme français plus simple pour leurs élèves libanais. Cette pratique se fait majoritairement sans le suivi d'un formateur spécialisé dans la culture libanaise.

Les enseignants français en poste au Liban ont pu aisément s'intégrer dans la société libanaise pour y vivre, mais rencontrent des conflits au niveau de la communication avec la communauté éducative libanaise. Ils font face à des soucis d'ordre culturel avec les élèves et leurs parents mais parviennent, pour la moitié d'entre eux, à gérer seuls les conflits.

Les trois publics visés par ces deux méthodes d'analyse semblent être tous conscients des difficultés que peut engendrer l'enseignement français au Liban. Les élèves essaient de s'y adapter et les enseignants font de leur mieux pour pouvoir pallier les différentes difficultés qu'ils rencontrent. Les capacités d'apprentissages des élèves et d'enseignement des enseignants ne sont pas la source des difficultés mais cela semble plutôt relever de nœuds culturels qui ne sont pas prévus en amont. D'ailleurs, il a été précisé dans les entretiens et dans les questionnaires que l'enseignement de certaines notions du programme français au public libanais pouvait prendre plus de temps que celui qui a été prévu parce que le temps de transfert d'informations est différent à l'étranger qu'en France. En effet, pour un public français, le programme aborde des sujets souvent connus ou d'actualité et le lexique à apprendre est donc moins important que pour des élèves étrangers, même si ces derniers sont francophones.

Suite à l'analyse de toutes ces données, l'hypothèse « les formations données par les différentes institutions peuvent permettre d'aider à l'insertion professionnelle des enseignants français dans le pays d'accueil. » (hypothèse 1, p. 6) est partiellement confirmée : il y a des formations données mais elles ne semblent pas répondre entièrement au besoin des enseignants.

Quant à l'hypothèse « l'acquisition de compétences interculturelles pourrait permettre de pallier les difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves avec les programmes français à l'étranger » (hypothèse 4, p. 6), elle est confirmée : le besoin de formation à l'interculturel se fait ressentir au niveau des enseignants locaux (formations pour mieux s'approprier les programmes scolaires français) et au niveau des enseignants français en poste au Liban (formations pour mieux adapter son cours et comprendre la société dans laquelle ils seront amenés à vivre pendant quelques années). Le désir d'harmonisation des pratiques de l'Éducation Nationale vient renforcer cette nécessité d'uniformiser une formation commune pour tous. Si les enseignants expatriés sont souvent envoyés en mission pour former et accompagner les enseignants locaux ainsi que pour promouvoir les nouvelles pratiques pédagogiques, il semble efficace et raisonnable que ces mêmes enseignants, destinés à être en contact constant avec le corps éducatif local, soit le public cible d'un référentiel de compétences qui les aiderait à s'adapter plus facilement au pays d'accueil.

4. La proposition d'un référentiel de compétences interculturelles

Après avoir analysé les résultats des différentes enquêtes (entretiens et questionnaires), la mise en place d'un référentiel de compétences interculturelles semble être une solution aux différents problèmes rencontrés par la communauté éducative au Liban.

Pour rappel, les enseignants français envoyés par le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) ont pour objectif de former et accompagner les enseignants locaux dans les établissements français de l'étranger ainsi que d'assurer une harmonisation globale des pratiques pédagogiques. Pour faire cela, ils ont reçu une formation en France dans le domaine des métiers de l'éducation. Les compétences qu'ils ont acquies au cours de cette formation sont nombreuses et elles sont explicitées dans le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (MENE1315928A, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 MEN - DGESCO A3-3)²⁷. Ce référentiel comporte « La liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier ». Il est divisé en quatre catégories selon les métiers : personnels d'éducation, professeurs, professeurs documentalistes et conseillers. Il a pour objectif les suivants :

- « Affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent se référer à la culture commune de leur profession
- Reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice
- Identifier les compétences professionnelles attendues ».

Le référentiel permet donc d'explicitier et de clarifier quelles compétences sont attendues des personnels de l'éducation du système français mais il ne prend pas en compte la situation d'enseignement à l'étranger ou la notion d'interculturalité.

Afin de compléter ce document officiel, un référentiel de compétences interculturelles est une possibilité envisageable qui pourrait permettre de pallier les difficultés d'ordre culturel qui peuvent mettre un frein au développement du système d'enseignement français à l'étranger.

²⁷ *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.* (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 30 mars 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

4.1. Le référentiel de compétences interculturelles proposé

Cette proposition de référentiel est construite sur la base de recherches faites par D. Lussier (Université de McGill) pour le colloque « Les compétences interculturelles : un référentiel en enseignement et en évaluation » (2007). Il a été créé pour être mis à la disposition de l'Institution responsable des décisions relatives à la mise en place de formations pour les formateurs d'enseignants destinés à enseigner à l'étranger, donc à la disposition de l'AEFE, de la MLF et du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) français. Il comporte trois domaines (Savoir, Savoir-faire, Savoir-être) organisés en trois niveaux (Découverte, En cours d'acquisition, Acquis).

4.1.1. Organisation et utilisation du référentiel

Afin de rendre l'utilisation de ce référentiel plus simple et efficace, il est possible de le lire de deux manières différentes : par domaine ou par niveau.

4.1.2. Les trois domaines

- **Savoir** : Les compétences liées au savoir prennent en compte la capacité à reconnaître la culture cible à trois niveaux : au niveau collectif/national, socioculturel et individuel. Il n'est pas question d'avoir des connaissances uniquement dans une discipline, mais aussi de savoir les utiliser pour pouvoir reconnaître les spécificités de la culture cible.
- **Savoir-faire** : Les compétences liées au savoir-faire prennent en compte la capacité à interagir dans la société cible.
- **Savoir-être** : Les compétences liées au savoir-être sont des attitudes qui font preuve d'une certaine capacité à assimiler des habitudes de la culture cible. Ici, il est plus question d'attitude active et de situations de communication complexes.

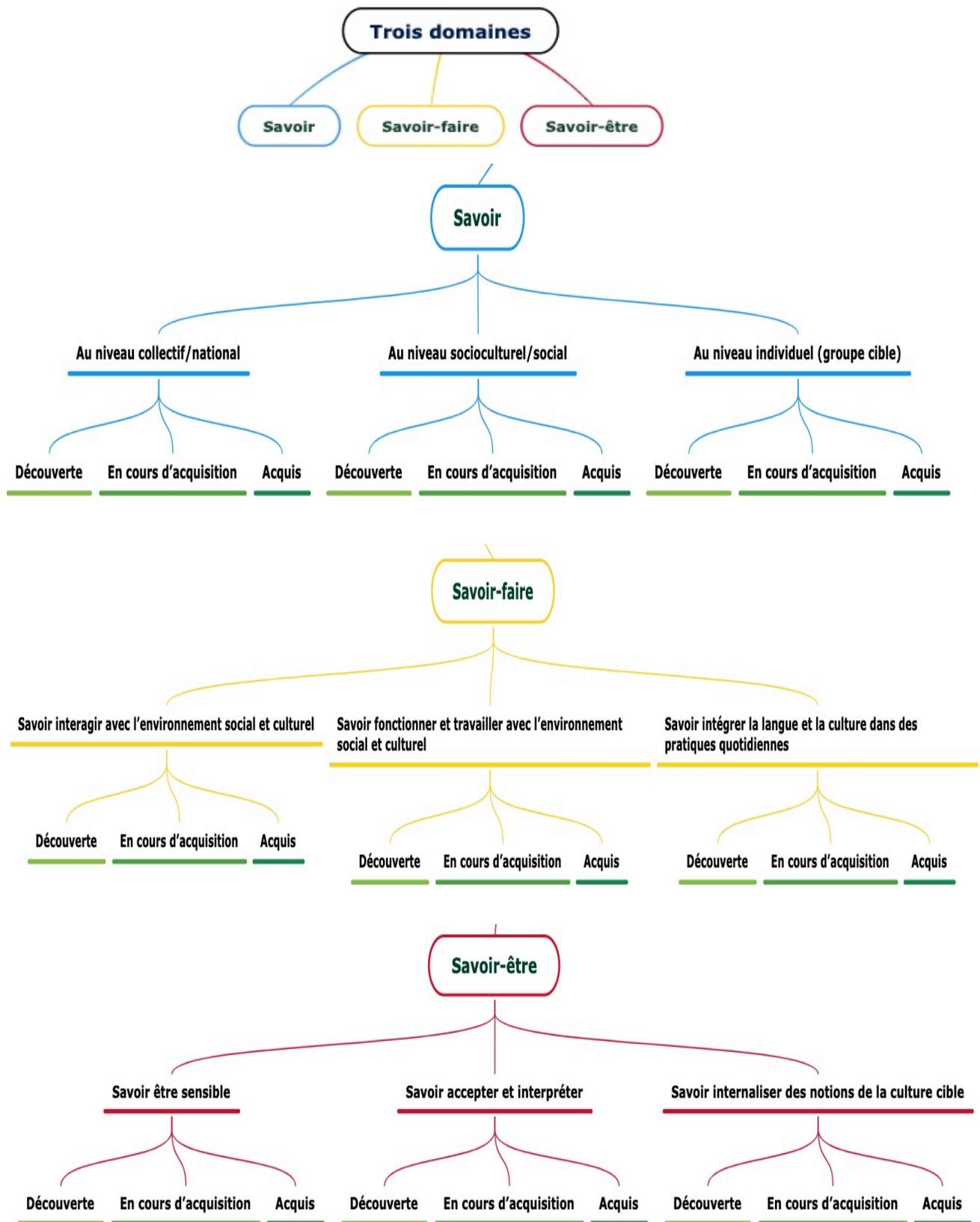
4.1.3. Les trois niveaux

Les niveaux sont au nombre de trois : Découverte, En cours d'acquisition, Acquis, pour garder une attitude positive et permettre aux enseignants de constamment progresser.

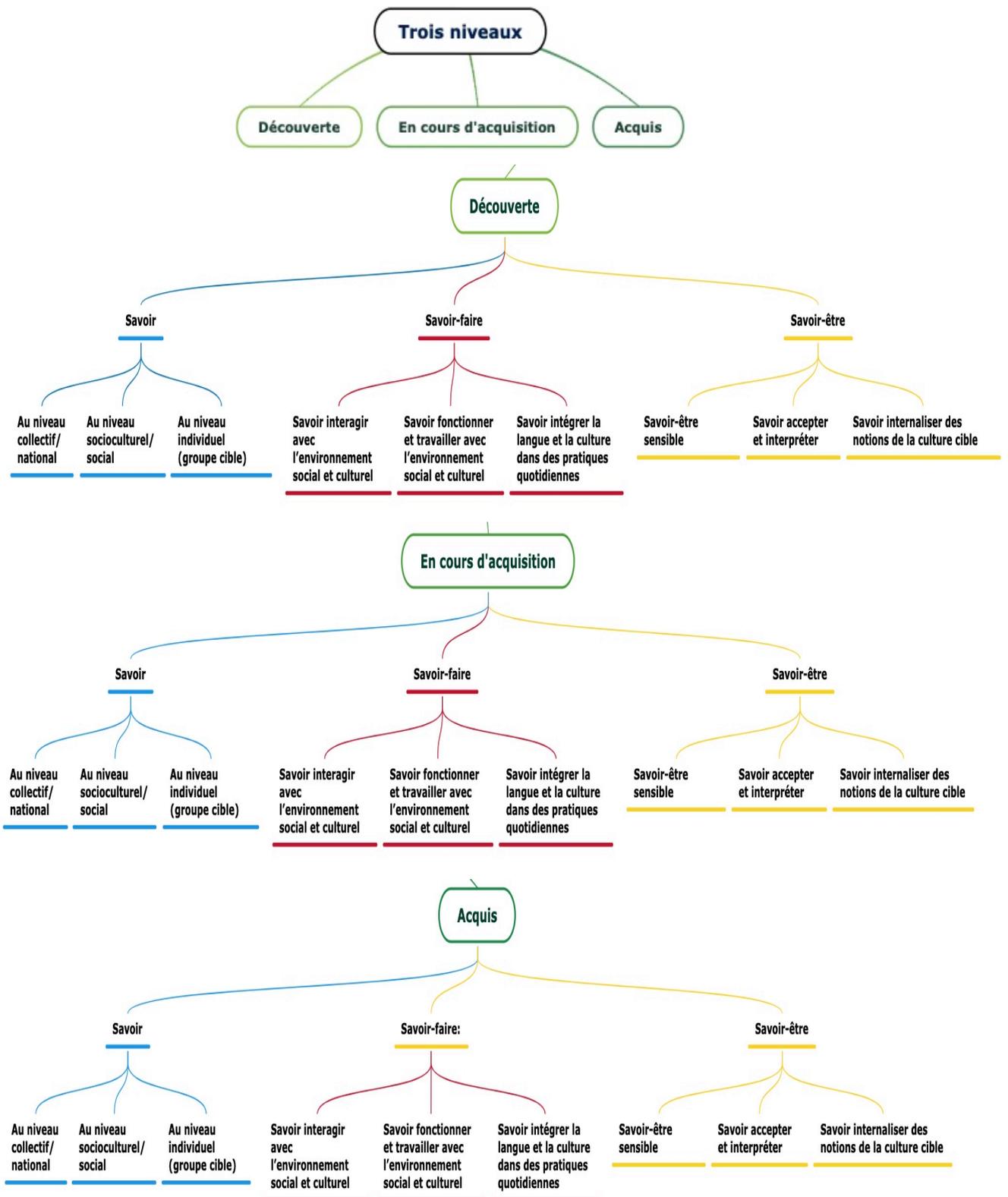
- **Découverte** : C'est le premier niveau, celui de la découverte de la culture cible. A ce stade du développement des compétences, l'enseignant apprenant n'a jamais expérimenté l'enseignement à l'étranger. Si ce niveau est acquis, l'enseignant peut être à l'aise dans l'exercice de son métier dans des pays européens ou occidentaux.

- En cours d'acquisition : C'est le deuxième niveau. A ce stade, l'enseignant apprenant est capable d'interagir aisément avec des cultures différentes de sa culture d'origine sans générer de nouveaux conflits. Il peut évoluer dans des pays qui sont moins proches de la culture occidentale mais dont les habitudes et traditions sont plus ou moins proches de la culture française, notamment dans des pays francophones ou ayant eu des relations fortes avec la France à un moment de leur histoire.
- Acquis : C'est le troisième et dernier niveau. A ce stade, l'enseignant apprenant est capable d'évoluer et d'enseigner dans des pays dont la culture est très différente de sa culture d'origine. Il peut être amené à créer des projets, les conduire et aider d'autres membres de la communauté éducative dans le pays cible.

Lecture par domaine



Lecture par niveau



4.2. Le référentiel de compétences interculturelles

Savoir

Au niveau collectif/national :

- Être capable de reconnaître les grands aspects culturels de la culture cible comme des grands moments d'histoire, la situation géographique, des aspects de la civilisation et de la culture qui sont reconnus à l'international (artistes littérature, musique, peinture, ...).

Découverte :

- Retrouver le pays cible sur une carte.
- Connaître les pays qui l'entourent et les relations qui sont entretenues avec eux.
- Connaître les grands moments de l'histoire.

En cours d'acquisition :

- Avoir des connaissances plus approfondies sur l'histoire de la culture cible.
- Avoir des connaissances sur les relations internationales du pays cible.
- Savoir reconnaître des aspects de la culture qui sont présents à l'international.

Acquis :

- Faire la différence entre des éléments du pays cible et ceux des pays voisins.
- Pouvoir faire le lien entre les relations politiques internationales et l'évolution de la civilisation d'origine de la culture cible.

Au niveau socioculturel/social :

- Être capable de reconnaître des faits et événements de la société cible qui font partie de la construction de l'identité de cette culture (croyances, valeurs, relations, organisation politique, économique, ...).

Découverte :

- Savoir repérer les aspects les plus importants de la construction de l'identité de la culture cible.
- Expliciter des connaissances générales sur ces aspects.

	<p>En cours d'acquisition :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire le lien entre les aspects les plus importants de la construction de l'identité nationale. • Décrire la construction et l'organisation des différentes parties de la société (famille, religion, organisation sociale). <p>Acquis :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la gestion politique du pays • Connaître les acteurs principaux de la société (au niveau économique, politique, social et religieux).
<p>Au niveau individuel (groupe cible) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être capable de reconnaître des faits de la vie courante, des habitudes, des coutumes et des stéréotypes. • Connaître les normes des institutions ou des organismes qui sont présents dans la vie quotidienne. 	<p>Découverte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être capable de reconnaître les coutumes du pays cible. • Repérer les stéréotypes de la culture cible dans différentes situations. <p>En cours d'acquisition :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître les normes des institutions du pays et leur fonctionnement. • Connaître les lois spécifiques au pays. <p>Acquis :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir décrire et repérer le groupe cible dans la société du pays d'accueil. • Faire la différence entre les nombreuses structures de la société, connaître leurs spécificités.

Savoir-faire

Savoir interagir avec l'environnement social et culturel :

- Pouvoir ajuster son attitude et ses propres comportements avec la société cible de manière à tenir compte des différences de mode de vie

Découverte :

- Repérer les différences de comportement et d'attitude entre sa propre culture et la culture cible.
- Pouvoir citer les différences de mode de vie.

En cours d'acquisition :

- Savoir répondre de manière adaptée à des situations spécifiques simples.
- Savoir communiquer avec un langage non-verbal.

Acquis :

- Savoir ajuster ses propres attitudes en tenant compte de la culture cible.
- Réorganiser ses propres habitudes pour être plus en adéquation avec la culture cible (sans créer de conflit avec sa propre identité).

Savoir fonctionner et travailler avec l'environnement social et culturel :

- Pouvoir être actif et continuer à évoluer professionnellement dans la société cible.
- Savoir utiliser certaines connaissances de la langue cible à des fins pratiques.

Découverte :

- Participer à des activités collectives qui relèvent de la culture cible.
- Repérer des domaines de découverte et de développement personnel ou professionnel.

En cours d'acquisition :

- Obtenir les renseignements désirés auprès d'institutions locales.

- Participer à l'organisation d'évènement locaux.

Acquis :

- Savoir utiliser des connaissances de la langue cible à des fins pratiques et utilitaires.
- Proposer des projets de découverte de la culture cible aux membres du groupe cible.

Savoir intégrer la langue et la culture dans des pratiques quotidiennes :

- Ne pas être en marge de la société cible. Savoir négocier, adapter et construire un équilibre de vie qui prend en compte les habitudes de la culture cible.
- Être capable d'interpréter des langages verbaux et non verbaux (langage corporel), de réagir de manière efficace dans des situations qui peuvent être conflictuelles, ou qui peuvent mener au conflit.

Découverte :

- Interagir aisément avec des membres de la culture cible en prenant en considération les différences de culture.
- Avoir assimilé des habitudes de vie du pays d'origine, savoir vivre avec.

En cours d'acquisition :

- Communiquer avec une plus grande partie de la communauté cible.
- Négocier, donner son avis, être réactif dans le groupe cible sans créer de tensions culturelles.

Acquis :

- S'acquitter de situations complexes, savoir improviser et gérer des situations conflictuelles.
- Pouvoir expliquer et rendre compte de situations spécifiques au monde professionnel et/ou de malentendus.

Savoir-être

Savoir être sensible :

- Pouvoir comprendre les autres, développer et renforcer des relations personnelles dans la société cible tout en adoptant une attitude positive de compréhension et de prise de conscience de la différence sans que cela soit un obstacle à la communication.

Découverte :

- Prendre conscience de la différence entre soi-même et les autres (au niveau culturel).
- Pouvoir décrire et s'exprimer sur ces différences.

En cours d'acquisition :

- Adopter une attitude positive face aux différences, éviter les jugements.
- Développer des nouvelles relations hors du groupe cible.

Acquis :

- Pouvoir discuter et échanger sur les différences avec des membres du groupe cible sans créer de malentendus.
- Pouvoir s'exprimer au nom de la culture cible.

Savoir accepter et interpréter :

- Se connaître soi-même pour être capable de mieux comprendre les membres de la société cible.
- Pouvoir prendre conscience des valeurs des autres et de leur rôle dans leur vie, au même niveau que ses propres valeurs.

Découverte :

- Être ouvert aux différences culturelles en contrastant ses propres valeurs/croyances/habitudes à celles de la culture cible.
- Respecter tous les aspects de la culture du pays cible même si elles vont à l'encontre de ses propres habitudes.

	<p>En cours d'acquisition :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience des valeurs des autres (et de l'origine de ces valeurs). • Changer sa perception des autres, porter un regard nouveau sur eux. <p>Acquis :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démontrer de l'empathie et faire la différence avec de la « sympathie ». • Prendre conscience de l'équivalence des deux cultures et éviter les situations d'ethnocentrisme.
<p>Savoir internaliser des notions de la culture cible :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être capable d'adopter certaines valeurs de la culture cible, d'intégrer des habitudes qui étaient, à l'origine, étrangères. • Pouvoir servir de médiateur culturel pour d'autres arrivants ou pour des membres de la culture cible. 	<p>Découverte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter la coexistence des deux cultures. • Prendre le parti de la culture cible, la mettre en valeur sans comparer à sa propre culture. <p>En cours d'acquisition :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intégrer de nouvelles croyances et habitudes. • Partager ces nouvelles croyances et habitudes avec des membres d'une tierce culture. <p>Acquis :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gérer des conflits, des malentendus, savoir mettre fin à des tensions (plus particulièrement celles qui relèvent de conflits culturels, ou de croyances). • Être capable de servir de médiateur et accompagner de nouveaux arrivants dans le pays d'accueil.

Conclusion générale

Les établissements français à l'étranger et plus particulièrement ceux du Liban sont des lieux où l'enseignement du programme français est en constante cohabitation avec la culture locale. Les enseignants qui y travaillent (locaux ou français) se voient dans l'obligation de devoir contextualiser les contenus de leurs cours pour permettre aux élèves du pays de pleinement s'approprier les notions enseignées. Cette tâche est complexe car elle nécessite de connaître la culture du pays d'accueil mais aussi la culture française.

L'objectif de ce mémoire est donc double : il est question, dans un premier temps, à travers une approche théorique, d'observer les multiples facettes du métier d'enseignant ainsi que de mettre en avant les défis d'ordre culturels qui sont présents chez tous les éducateurs. A travers cette même approche, les références théoriques ont permis de percevoir plus clairement l'expression de l'inconscient d'origine culturelle et son influence dans les pratiques pédagogiques des personnels de l'éducation.

Dans un second temps, la partie diagnostic de ce mémoire a permis de mettre en avant les différentes difficultés rencontrées par les enseignants : ils reçoivent des formations qui ne sont pas toujours en harmonie avec les besoins du terrain et sont souvent livrés à eux-mêmes pour assurer la contextualisation des programmes. Tous les acteurs de ce système sont pleinement conscients de l'importance de l'adaptation du programme français au public libanais et y œuvrent selon leurs moyens, faute de formations efficaces et adaptées au pays d'accueil.

Afin de répondre à la demande de ces enseignants, un référentiel de compétences interculturelles a été proposé. Divisé en trois domaines et trois niveaux d'acquisition différents, il permet de pallier les difficultés d'adaptation des enseignants français expatriés au Liban (et à l'étranger). Il prend aussi en compte les savoirs, savoir-faire et savoir-être à acquérir pour pouvoir accompagner les enseignants qui travaillent dans le système français à l'étranger. Ces mêmes enseignants étant souvent responsables de la formation des professeurs locaux, il est donc utile de proposer ce référentiel comme complément au référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation mis en place par l'Éducation Nationale.

Le livrable proposé est un premier pas vers une harmonisation des approches pédagogiques dans les pays étrangers mais il ne peut être efficacement utilisé s'il n'est pas mis en place par un référent de zone qui assurerait le suivi de l'acquisition de ces compétences. Il serait alors intéressant de penser à un outil numérique qui permettrait de garder une trace de l'évolution des enseignants formés à l'interculturel.

Bibliographie

Agence pour l'enseignement français à l'étranger | *Le plan de formation continue des personnels*. (s. d.). AEFÉ. Consulté le 5 mars 2021, à l'adresse <https://www.aefe.fr/pedagogie/formation-continue/le-plan-de-formation-continue-des-personnels>

Agence pour l'enseignement français à l'étranger. (s. d.). AEFÉ. Consulté le 15 janvier 2021, à l'adresse <https://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/les-etablissements-denseignement-francais>

Blau P. (1955), *The Dynamics of Bureaucracy*, University of Chicago Press, Chicago.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Genève, Suisse : Librairie Droz. <https://doi.org/10.3917/droz.bourd.1972.01>

Calvet, L. (2006). *La guerre des langues*. Hachette Littérature.

Centre canadien de recherche Interuniversitaire Immigration et Metropoles, & Lussier, D. (2007, avril). *LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES : UN RÉFÉRENTIEL EN ENSEIGNEMENT ET EN ÉVALUATION*. Université, McGill (Montréal). https://moodle.insa-lyon.fr/pluginfile.php/161970/mod_resource/content/2/20100401_Echelles_de_competence_culturelle%5B1%5D.pdf

Collès, L. (2006). *Didactique de l'interculturel : panorama des méthodologies*. E.M.E. & Intercommunications. p. 6-26

Développement professionnel. (s. d.). Mlfmonde. Consulté le 10 mars 2021, à l'adresse <https://formations.mlfmonde.org>

Dodier, N. (2000). Bernard Lahire, L'homme pluriel. Les ressorts de l'action. *Sociologie du travail*, 42(1), 196-198. <https://doi.org/10.4000/sdt.37736>

L'Agence Universitaire de la Francophonie. (s.d.). AUF. Consulté le 09 septembre 2020, à l'adresse <https://www.auf.org/wp-content/uploads/2019/04/langue-française-dans-le-monde-2019.pdf>

Langue française / Éducation. (s. d.). Institut français du Liban. Consulté le 5 mars 2021, à l'adresse <https://institutfrancais-liban.com/cooperation-1/education-langue-francaise/>

Le Centre Monde. (2020, 30 juin). Centre de Développement Professionnel - MLF. Consulté le 10 mars 2021, à l'adresse <https://cdp.mlfmonde.org/le-centre-monde/>

Le Centre Monde. (2020, 30 juin). Centre de Développement Professionnel - MLF. Consulté le 10 mars 2021, à l'adresse <https://cdp.mlfmonde.org/le-centre-monde/>

Leclercq, J. M. (2002). *Figures de l'interculturel dans l'éducation.* Conseil de l'Europe.

Lenoir, Y., & Tochon, F. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche & Formation*, 47, 9-23. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1924>

Les classes culturelles numérique. (s.d.). Mlfmonde. Consulté le 10 mars 2021, à l'adresse <https://ccn.mlfmonde.org>

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 30 mars 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Métiers de l'enseignement et de l'éducation. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 16 mars 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/metiers-de-l-enseignement-et-de-l-education-89624>

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier de l'enseignant.* Paris : ESF

Perrenoud - *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants*. (s. d.). Université de Genève. Consulté le 15 mars 2021, à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html

Perrenoud, Ph., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF Editeur, 1996.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Presses Universitaires de France.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.

Stitou, R. (2007). L'inconscient à la croisée du singulier et de la culture. *Cahiers de psychologie clinique*, 2(2), 145-160. <https://doi.org/10.3917/cpc.029.0145>

Lectures complémentaires :

Addisu, V-M. (2017). Le FLS dans les lycées français de l'étranger : voie de l'institution et voix des élèves. *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 117-137 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01473682/document>

Anciaux, F. (2008). Alternance des langues et stratégie d'enseignement en EPS en contexte bilingue. *Recherches et ressources en éducation et en formation*, 2, 26-33. <https://doi.org/10.4000/rref.870>

Association des collèges privés du Québec, & Gagnon, M. (2016, décembre). *Le lien entre les croyances erronées sur la mémoire et la tendance à choisir des stratégies d'apprentissage peu efficaces*. <https://www.acpq.net/static/uploaded/Files/documents/recherches/mathieu-gagnon-prep-dec-2016.pdf>

Auger, N. (2003). Les représentations de la langue et de son apprentissage : une question interculturelle. *Travaux de didactique de FLE*, 50, 19-23 https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=18906

- Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique J. Vrin
- Barrett M. et al. (2013). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*. Conseil de l'Europe
- Beacco, J.-C. (2017). De l'innovation en didactique du français langue étrangère. *Méthodal*, 1, 29-40. <https://methodal.net/De-l-innovation-en-didactique-du-francais-langue-etrangere>
- Beacco, J.-C. (2018). Le langage dans toutes les matières scolaires : la perspective du Conseil de l'Europe. *Méthodal*, 2, 21-38. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0004>
- Beacco, J., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2016). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires : Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Conseil de l'Europe.
- Belgheddouche, A. (2019). La perspective actionnelle et le projet pédagogique, quelle mise en œuvre en classe de FLE en Algérie ? *Méthodal*, 3, 33-48. <https://methodal.net/?article232>
- Bendenoune, J. (2020). Les bilingues sont-ils schizophrènes ? *Méthodal*, 4, 9-19. <https://methodal.net/?article263>
- Benert, B., & Helot, C. (2006). Comment penser la notion « d'interculturel » dans la formation des enseignants du premier degré en France ? Analyse de trois notions : l'étranger la rencontre l'autre. Formations et pratiques d'enseignements en question. *La revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 4, 77-104. <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Helot.pdf>
- Bertucci, M. M., & Boyer, I. (2010). *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. L'Harmattan.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Éditions des archives contemporaines.

- Brodeur, M., Bru, M., & Deaudelin, C. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 8-14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>
- Byram M., Zarate G., Neuner G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Conseil de l'Europe
- Byram, M. (2006). *Langues et identités*. Conseil de l'Europe
- Byram, M., Tost Planet, M. (2000). *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Conseil de l'Europe
- Castellotti V. & Moore D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Conseil de l'Europe
- Council of Europe, & Europe, C. (2010). *Livre Blanc Sur Le Dialogue Interculturel « Vivre Ensemble Dans L'Égale Dignité »*. Council of Europe.
- Croft, W., Cruse, A. (2004). *Cognitive Linguistics*, Cambridge University Press
- De la culture à l'interculturel*. (s. d.). Plateforme interculturelle – Luc Collès. Consulté le 16 mars 2021, à l'adresse http://www.plateformeinterculturelle.fr/IMG/pdf/De_la_culture_a_l_interculturel_1_.pdf
- Griggs, P., Carol, R., & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, VII(2), 25. <https://doi.org/10.3917/rfla.072.0025>
- Hoyek S. (2009). La formation des enseignants professionnels, professionnalisation du travail enseignant au Liban. *Acte du colloque organisé par la faculté des sciences de l'éducation*. <http://search.shamaa.org/PDF/43244Fr/HoyekFr43260.pdf>

- Huong, D-A. (2010). L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, sa conception et ses apports à l'acquisition des compétences linguistiques. *Synergies Pays riverains du Mékong*, 2, 127-139 https://gerflint.fr/Base/Mekong2/dao_anh_huong.pdf
- Laflamme, C. (1978). Rôle du langage dans le développement du style cognitif. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(3), 403-424. <https://doi.org/10.7202/900088ar>
- Lemarchand, N., & Le Blanc, A. (2014). Les langues de la diffusion scientifique : une question pour les géographes et les géographies. *EchoGéo*, 29. <https://doi.org/10.4000/echogeo.13941>
- Martine, N. (2013). L'enseignement français à l'étranger, une exception éducative : aspects contradictoires de la mondialisation. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 51(1), 167-180. <https://doi.org/10.3406/spira.2013.1080>
- Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, 203-223. <https://doi.org/10.4000/aile.4549>
- Meunier, O. (2007). Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale. *Les dossiers de la veille*. http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Dossiers/Interculturel/dossier_interculturel.pdf
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & Formation*, 16(1), 7-38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
- Paquay, L. (2015). *Former des enseignants professionnels (Perspectives éducatives. Formation : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?)*. De Boeck Sup.
- Pasquier, F. (1999). Comprendre "l'apprendre" d'une langue : la linguistique à l'aide des technologies éducatives. *Revue de l'Enseignement Public Informatique*, 95, 71-79. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00001174/>
- Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle (Que sais-je ?)*. QUE SAIS-JE.

Quelle formation pour devenir enseignant ? De la licence au master MEEF. (s. d.). Devenir enseignant. Consulté le 12 mars 2021, à l'adresse <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-licence-master-meeef.html>

Ribas Auada, A. T., & Scalise Taques Fonseca, M. R. (2001). L'alternance langue maternelle/langue étrangère dans le contexte éducatif brésilien. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 121(1), 49. <https://doi.org/10.3917/ela.121.0049>

Liste des annexes

<i>Annexe 1</i>	83
<i>Annexe 2</i>	89
<i>Annexe 3</i>	100
<i>Annexe 4</i>	105

Annexe 1

Entretien avec M. F. – Le 30 janvier 2021 à 10h30 – 37 minutes

- 1 **S.Z.** : Bonjour M. F. Je vous remercie d'avoir pris le temps de me rencontrer pour pouvoir
2 échanger autour du sujet de l'enseignement du curriculum français au Liban. Vous enseignez
3 le programme libanais d'histoire géographie et civisme au lycée Nahr Ibrahim depuis 2008 et
4 vous avez commencé à donner des cours pour le programme français dans le même
5 établissement depuis 2019. C'est bien ça ?
- 6 **M. F.** : Oui, oui. Ce n'est pas grave si j'emploies de temps à autres certains mots en arabe si
7 j'en ressens le besoin ? Parce que même durant mes cours je traduis des fois des mots en arabe
8 ou en français pour aider les élèves à mieux comprendre certains termes libanais qui ne peuvent
9 pas être traduits en français.
- 10 **S.Z.** : Oui oui, il n'y a aucun problème.
- 11 **M. F.** : Il faut en fait savoir que j'ai décidé, pour le programme français, là où je trouve des
12 mots techniques en géographie, même en histoire, je les traduis directement en arabe. L'année
13 passée j'ai enseigné le programme libanais en 6^{ème} et on a aussi traduit les mots arabes en
14 français durant le cours. Souvent utiliser une autre langue permet de mieux comprendre certains
15 mots dans le cours.
- 16 **S.Z.** : C'est très intéressant et effectivement, ça peut être bien plus utile qu'on le pense. Donc
17 vous êtes prêt ? On commence avec la première question ?
- 18 **M. F.** : Oui oui, on y va.
- 19 **S.Z.** : Donc ma première question est celle-ci : Y-a-t-il des notions du programme français qui
20 sont difficiles à enseigner ? Par difficile, je veux dire que les élèves ont du mal à imaginer, à
21 percevoir, à réinvestir malgré vos efforts pour les leur faire comprendre.
- 22 **M. F.** : Parfois oui, il y a des notions donc il y a des notions qu'ils ne connaissent pas. Parfois
23 parler d'un autre pays, d'un autre continent, ils n'ont pas vécu là-bas, ils n'ont pas vécu ça, ils
24 ne savent pas comment les gens vivent ailleurs. Donc on doit essayer, avec les photos, avec les
25 informations, avec une recherche, d'essayer, de rapprocher les informations qu'on trouve dans
26 des exemples des pays qui sont loin de leur pays natal et parfois on essaye de prendre quelques
27 exemples qui sont là où ils vivent.
- 28 **S.Z.** : Est-ce que vous auriez quelques exemples de sujets qui reviennent assez souvent ? que
29 les élèves de plusieurs classes n'arrivent pas à comprendre du premier coup ?
- 30 **M. F.** : Oui. Parfois ils n'y arrivent pas du premier coup et on doit le refaire une autre fois, pour
31 qu'ils se rapprochent de la vérité. Si on travaille en géographie les métropoles des pays

32 développés, par exemple, ça ne se trouve pas au Liban, surtout sur le niveau des transports. Ici
33 il n'y qu'une méthode de transport : les bus. Les élèves ne savent pas ce que veut dire un
34 « métro », un « tram », un « tgv » et ainsi de suite. Comment les gens trient les déchets est un
35 autre exemple : on ne trouve pas ça dans notre vie quotidienne. Parfois le fait de parler de
36 fournir de l'électricité à partir de la radioactivité, on n'a pas ces méthodes ici. Autre chose, par
37 exemple, le fait d'avoir des voies cyclables : ça ne se trouve pas à la montagne, ici on ne le fait
38 que sur la côte et ce n'est que dernièrement que les grandes municipalités ont essayé de faire
39 quelque chose à ce niveau, si c'est plat. Donc souvent, les notions enseignées restent des notions
40 imaginées qui ne sont pas vécues sur le terrain, que les élèves ne retrouvent pas chez eux, à la
41 maison, ils ne font pas ces choses dans leur vie quotidienne.

42 **S.Z. :** Vous pensez que leur proposer une vision plus proche de leur pays pourrait leur permettre
43 de mieux comprendre le cours ?

44 **M. F. :** Oui. Par exemple, des visites d'immersion peuvent beaucoup aider. Si on explique les
45 contraintes des montagnes, et autres, on pourrait, à la fin du chaque trimestre, résumer tout ce
46 qui a été appris et faire une sortie scolaire pour voir tous ces éléments sur le terrain. Une fois
47 par trimestre, ça pourrait aider parce qu'ils pourraient le voir, l'entendre, le vivre, le toucher.
48 Ce serait important de leur permettre de vivre une version de ce qu'ils apprennent parce que les
49 informations apprises prennent réellement vie quand les élèves vivent réellement les éléments
50 appris en classe.

51 **S.Z. :** D'accord, je comprends. Et vous avez enseigné le programme libanais et le programme
52 français au même public, du même âge. Est-ce que vous pouvez faire une comparaison entre
53 les deux au niveau de l'appropriation des notions ?

54 **M. F. :** Oui bien sûr. Le programme libanais sert à préparer les élèves dans la méthodologie
55 des examens officiels du brevet officiel de la 3^{ème}. On y travaille sur des documents, des
56 analyses de documents, des exercices de compréhension. Le programme libanais en 6^{ème}
57 comporte le monde arabe : au début la géographie du Liban, les fleuves, les villes, l'économie
58 et ainsi de suite sur 10 chapitres. La deuxième partie du programme porte sur le monde arabe.
59 Pourquoi le monde arabe ? Parce que le Liban fait partie du monde arabe et il faut que les élèves
60 sachent ce qui se trouve autour d'eux. Il y a une grande variété, et des différences de climats et
61 de reliefs comme le Sahara. Ces différences influencent les modes de vie, ce qui ne se trouve
62 pas dans tous les pays arabes. Donc il faut connaître les villes, les continents et tout ce qui vient
63 avec. Dans le programme français, c'est un programme plus vaste qui concerne majoritairement
64 les pays d'Europe. Par exemple on travaille sur les métropoles, on travaille là où les gens
65 peuvent habiter, quelles sont les conditions d'habiter dans une montagne, dans un désert, sur

66 les littoraux. Le programme aborde aussi les densités et les difficultés rencontrées par les
67 grandes populations, comme celles qui vivent dans des conditions inégales...on trouve ça dans
68 le programme libanais, mais ce sont des notions plus simplifiées. Le programme libanais de
69 6^{ème} est une version plus courte du programme de 3^{ème}. Il se répète, mais de manière plus vaste,
70 plus scientifique avec des nombres et des calculs à faire sur les populations. Je parle bien sûr
71 du programme de géographie.

72 **S.Z.** : D'accord. Et au niveau de l'appropriation, lequel des deux, à votre avis, est plus simple
73 pour les élèves de collège au Liban ?

74 **M. F.** : Le plus adapté est le programme libanais car il parle du lieu dans lequel les élèves
75 vivent, donc lorsque je dis « une ville » à la côte, tout le monde y vit, ils voient la mer, la
76 montagne, ils voient les fleuves, ils se baladent dans le pays avec leurs parents, donc ils savent,
77 ils vivent dans leur environnement. Même quand on parle des autres pays arabes, beaucoup
78 d'élèves ont déjà voyagé dans les pays du Golfe et ont déjà vu comment ces pays fonctionnent,
79 les déserts, le Sahara, tout ça. Donc vous voyez, ils vivent dans la même région, et leurs parents
80 aussi, donc ils connaissent tout ça. Parfois pour le programme français aussi ça se fait, les élèves
81 voyagent, mais c'est moins commun.

82 **S.Z.** : Effectivement, et est-ce que vous pensez que le programme d'histoire géographie du
83 programme français est adapté au public libanais ? Est-ce que, tel qu'il est, il est suffisamment
84 adapté à ce public ?

85 **M. F.** : Non, il ne l'est pas. Il n'y a pas d'exemple dans le programme sur où on vit, il n'y a
86 presque aucun exemple.

87 **S.Z.** : Bon, ça c'est pour le Liban, mais pensez-vous que les élèves qui sont dans le système
88 français à l'étranger puissent avoir des obstacles différents des élèves issus d'un pays qui
89 correspond aux normes européennes ?

90 **M. F.** : Ils trouvent des obstacles ? Oui, bien sûr. Ils peuvent comprendre les informations, ils
91 peuvent comprendre les notions, mais il reste le côté adaptatif dans leur vie, vous voyez ? Les
92 informations que nous donnons aux élèves, s'ils ne les vivent pas, ces informations vont être
93 oubliées tôt ou tard.

94 **S.Z.** : Parce qu'elles ne sont pas mises en pratique ?

95 **M. F.** : Exactement, elles restent abstraites parce qu'elles ne sont pas mises en pratique. Alors
96 que les informations qu'ils ont vécues, celles qui ont été mises en lien avec la réalité, elles
97 restent dans leurs têtes car elles ont été vécues. C'est pour ça que les balades et les voyages que
98 nous faisons avec eux ont un grand impact, ils voient et comprennent bien mieux ce qu'ils ont
99 appris parce que ça touche aussi leurs émotions et leurs sentiments.

100 **S.Z.** : C'est un point très intéressant. Pour résumer un peu, quelles sont alors, selon votre
101 expérience, les difficultés les plus communes qui peuvent ralentir les élèves dans leur
102 apprentissage de la géographie en 6^{ème}, par exemple ?

103 **M. F.** : Il y a parfois des difficultés de la langue, et parfois les élèves peuvent confondre entre
104 les deux programmes, libanais et français. Vous avez deux langues différentes, donc des notions
105 différentes, et donc un souci d'expression. L'expression dans une langue ou dans l'autre peut
106 être un grand problème pour les élèves, surtout ceux qui ont déjà des difficultés dans une des
107 deux langues ou les deux. Une autre difficulté, un autre obstacle, c'est le fait que tous les
108 exemples soient des exemples vastes et de pays développés et donc pas de l'environnement où
109 ils vivent. Aussi, quand ils répondent aux questions, il arrive que certains élèves répondent sans
110 vraiment maîtriser les notions parce qu'ils ne voient pas les exemples autour d'eux. Par
111 exemple, ils ont l'habitude de dépendre de leurs parents pour tout, ce sont eux qui les
112 accompagnent, qui les conduisent à leur destination et tout, alors que dans d'autres pays, ils
113 peuvent se déplacer seuls, utiliser les transports en communs et c'est plus simple. Ici, au Liban,
114 c'est autre chose au niveau de la vie quotidienne. C'est très différent de ce qu'ils apprennent.

115 **S.Z.** : Donc, comme vous êtes enseignant de cette matière et que vous faites face à ces
116 difficultés, quelles stratégies avez-vous mis en place pour pallier les différences entre le
117 programme enseigné et la réalité des élèves ?

118 **M. F.** : Pour créer un lien entre la réalité et le programme français, à chaque chapitre expliqué,
119 je prends exemple trouvé au Liban. Souvent on prend le Liban en exemple de difficultés à
120 résoudre. On en discute oralement, ça reste un échange informel, sans documents spécifiques à
121 l'appui, sans photos ou cartes, ou autre. Je me sers de leur lieu de vie comme exemple. Il
122 faudrait, par exemple, pour chaque chapitre, une mise au point pour le Liban, un seul document
123 pourrait beaucoup aider.

124 **S.Z.** : C'est une information très précieuse, merci. Avez-vous, vous-même, rencontré des
125 difficultés quand vous avez commencé à enseigner le programme français alors que vous
126 enseigniez le programme libanais ?

127 **M. F.** : Je n'ai pas eu de grands changements à ce niveau. Ce qui est plus valorisé dans le
128 programme français, ce sont les exemples et leur quantité. Le programme libanais, sans dire
129 que ça se répète, ne généralise pas vraiment. La différence dans les méthodes d'analyse des
130 deux programmes sont perçues plutôt dans le secondaire que dans le primaire, plus vers la classe
131 de 2^{nde}. Je n'ai donc rencontré de problème au niveau de la méthodologie. Le seul problème
132 c'est de connaître une certaine quantité d'informations, de savoir comprendre l'esprit du
133 programme français. C'est plus un « challenge » mais je n'ai pas vraiment eu ce problème parce

134 que je suis historien et géographe à la base, j'ai donc une certaine facilité à trouver des exemples
135 pour illustrer mes cours. J'ai les connaissances en tête pour passer d'un programme à l'autre et
136 enrichir les exemples du cours avec des idées différentes et plus contemporaines pour les élèves.

137 **S.Z.** : Donc si je comprends bien, passer d'un programme à l'autre n'a pas été un grand souci
138 parce que les connaissances que vous aviez déjà du programme libanais vous ont permis
139 d'adapter le programme français au public du Liban de 6^{ème} ?

140 **M. F.** : Oui, c'est exactement ça.

141 **S.Z.** : En parlant d'adaptation, selon vous, un enseignant pourrait-il rencontrer des difficultés à
142 transmettre les notions du programme français à un public d'un pays différent de la France ?

143 **M. F.** : Oui bien sûr. Ce qu'on demande aux élèves, on le demande aux enseignants : de
144 comprendre et expliquer quelque chose qui n'a jamais été expérimenté. Dans ce cas, ça restera
145 de simples informations données à l'aide de documents. Moi, par exemple, je ne rencontre pas
146 ce souci parce que j'ai beaucoup voyagé. J'ai visité l'Europe, l'Afrique, l'Amérique du Sud,
147 des pays développés et d'autres moins développés. Et quand je voyage, je ne fais pas le touriste,
148 j'observe ce qui est fait sur les routes, j'observe les méthodes d'adaptation pour la propreté, les
149 activités à vélo, et tout ça. Pour les gens qui ne voyagent pas, ils restent surtout au niveau de
150 informations. Ils les fournissent et c'est tout. Ici l'enthousiasme de l'enseignant est différent
151 selon s'il a vécu ce qu'il enseigne ou pas. Enseigner quelque chose qui n'est pas présent dans
152 le pays ou sur le continent reste irréel pour l'enseignant et même pour l'élève. Prenons la Chine,
153 par exemple, tout est différent d'ici, même comment ils mangent. C'est très différent d'ici.

154 **S.Z.** : Si vous étiez dans la situation de ces enseignants, quel outil, ou formation, ou autre,
155 pourrait vous aider à réellement vous approprier votre sujet et donc pouvoir mieux le partager
156 avec les élèves ?

157 **M. F.** : Il faudrait alors me fournir tous les documents nécessaires à la découverte de cette autre
158 culture. Je ne sais pas comment on pourrait faire ça, faire des voyages ? des visites et des
159 échanges avec des écoles à l'étranger ? il y a beaucoup de possibilités et de solutions qui
160 peuvent être mises en place comme communiquer avec des établissements à l'étranger pour en
161 apprendre plus sur leurs méthodes de vie, leur quotidien et apprendre à mieux connaître ces
162 autres pays. Ça pourrait aider, ça me semble être l'exemple le plus réalisable mais est-il
163 suffisant pour le prof ? je ne pense pas. Il faudrait faire une comparaison entre différents lieux
164 de vie. Je ne pense pas que c'est un voyage touristique qu'il faut, mais plutôt un voyage pour
165 comprendre un mode de vie différent, une immersion totale (transport, alimentation, habitudes,
166 ...). Ce n'est pas l'idée de voyage ou de déplacement qui est principal, mais la connaissance de

167 l'autre culture. Ça peut-être des documents, des photos, des Zoom avec d'autres écoles, pour
168 échanger ce qu'on voit au Liban et en Chine, par exemple.

169 **S.Z.** : D'accord, c'est une option intéressante. Je vous remercie pour toutes ces informations.
170 Aimeriez-vous rajouter une information que nous n'avons pas eu la chance d'aborder ?

171 **M. F.** : Non, pas nécessairement, je pense juste que votre projet est intéressant parce qu'il
172 pourrait vraiment aider à valoriser le travail avec et pour les élèves. Travailler sur le sentiment
173 humain est très important, nous ne sommes pas des objets inanimés. L'aspect humain et les
174 sentiments liés aux cours sont indispensables, il faut encourager le plaisir d'enseigner.
175 Permettre au prof et à l'élève d'être à l'aise et réellement investi dans son cours est primordial.
176 Il faut insister sur ça pour éviter la répétition monotone d'informations, il faut aider l'enseignant
177 et l'élève à être investis dans les apprentissages, et se les approprier pour renforcer leur lien
178 avec le cours, lien émotionnel et humain avant tout. Ce sont ces méthodes simples et qui ne
179 nécessitent pas énormément de travail qui peuvent rendre tout le monde plus à l'aise avec les
180 cours sans se sentir surchargé.

181 **S.Z.** : Merci beaucoup M. Ferzly pour toutes ces informations et pour votre temps, notre
182 échange était très intéressant et fructueux.

Annexe 2

Entretien avec M. J. – Le 01 février 2021 à 17h00 – 51 minutes

1 **S.Z.** : Bonjour M. J., je voulais tout d’abord vous remercier d’avoir pris le temps de me
2 rencontrer aujourd’hui et de répondre à quelques questions.

3 Le but de notre entretien, aujourd’hui est d’essayer de voir si dans d’autres pays, ceux que vous
4 avez pu visiter et où vous avez travaillé en tant que Proviseur adjoint ou Proviseur, les écoles
5 ont rencontré des problèmes au niveau de l’adaptation du curriculum scolaire.

6 Je vais donc vous poser des questions afin de pouvoir faire une étude qualitative de cette
7 adaptation, voir si elle a lieu, si elle se fait, comment et quand. Il serait aussi intéressant de
8 savoir si vous ressentez ce besoin d’adaptabilité, si vous pensez que c’est une nécessité.

9 Vous avez été d’abord enseignant d’histoire et géographie en France, puis proviseur adjoint à
10 Lyon (France), à Casablanca (Maroc), vous avez été ensuite proviseur à Madrid (Espagne) et
11 vous êtes aujourd’hui au Liban. Vous avez donc pu expérimenter la mise en place de
12 l’enseignement français dans plusieurs pays.

13 **S.Z.** : Voilà. L’enregistrement a commencé, donc je vais commencer avec la première question,
14 je ne sais pas si vous l’avez devant vous donc elle est là (partage d’écran).

15 **M. J.** : Oui je l’ai devant moi

16 **S.Z.** : Donc on sait que l’enseignement français à l’étranger a pour but de promouvoir la culture,
17 l’enseignement et les valeurs de la France, pensez-vous que les élèves qui sont dans ce système
18 perçoivent tous leur enseignement de la même manière ?

19 **M. J.** : Alors quand vous parlez d’enseignement c’est-à-dire tout ce qu’ils reçoivent, et
20 comment ils perçoivent le programme ?

21 **S.Z.** : Oui

22 **M. J.** : Est-ce qu’on leur enseigne de la même façon, de la même manière ?

23 **S.Z.** : Exactement

24 **M. J.** : Tout dépend comment on se place. Si on se place sur un point de vue utilitaire c’est
25 obtenir un diplôme, obtenir un bac français, là il y a un élément commun. Après, évidemment,
26 ils le reçoivent en fonction de leur propre histoire et la différence que l’on perçoit c’est aussi la
27 différence de nationalité : dans le système français à l’étranger on a des franco-français, alors
28 dans le cadre mission laïque, ils ne sont pas les plus nombreux, mais on a aussi soit des bi
29 nationaux, soit des pays tiers soit des élèves du pays d’accueil. Donc, la difficulté est déjà là,
30 parce qu’on ne va pas avoir la même perception de la part de chacun. A la limite on pourrait

31 dire que ceux qui arrivent directement de France, ils ont le background de ce qu'ils ont vu en
32 France donc ils se positionnent déjà par rapport au système français et souvent ils sont déroutés
33 parce qu'ils ne s'attendent pas à un tel enseignement, ne serait-ce par exemple la question des
34 langues. Un élève français qui arrive et qui côtoie ses petits camarades qui font 6 heures ou 7
35 heures d'arabe par semaine, ça en France ça n'existe nulle part. Pour les élèves nationaux, je
36 pense que ce qu'ils perçoivent, c'est peut-être un enseignement qui est souvent éloigné de leur
37 réalité s'il est donné par des enseignants français qui ont du mal à s'ouvrir. Les élèves
38 évidemment perçoivent leur enseignement en fonction de la façon dont on le leur enseigne.

39 **S.Z.** : Oui

40 **M. J.** : Ça, ça joue aussi : un enseignant qui arrive et qui va dire « moi je suis à l'étranger et
41 j'applique le programme tel qu'il doit être appliqué et strictosensus », je pense qu'il va vite se
42 heurter à de grosses difficultés, il ne s'agit pas de faire des concessions sur le programme mais
43 il faut savoir l'adapter. Donc pour revenir à la question sur la perception de l'enseignement ça
44 je crois que c'est évident qu'ils ne perçoivent pas l'enseignement de la même manière en
45 fonction de leur histoire, de leur nationalité, de leur contexte.

46 **S.Z.** : D'accord, oui donc en fait c'est vrai que c'est une dimension intéressante de voir les
47 élèves du pays qui sont face à un enseignant du pays qui enseigne l'enseignement français.

48 **M. J.** : Oui, tout à fait et ce n'est pas du tout le même cas pour un enseignant français qui
49 enseigne le français à des élèves du pays. Là forcément, ça va être très différent et dans les
50 établissements dans lesquels il y a une forte proportion d'enseignants français forcément, la
51 façon d'enseigner va se ressentir. Ici au Liban on a 7, 8 pourcents de titulaires français, alors
52 que dans certains pays on peut aller jusqu'à 80 pourcents. Donc forcément, ça va être un élément
53 important et je pense que les élèves vont s'adapter en fonction. Ici moi ce qui m'a marqué par
54 exemple, c'est cette capacité qu'ont les élèves par exemple à négocier, alors vous le connaissez
55 par cœur, à négocier les notes par exemple ; alors ça c'est quelque chose qu'on voit beaucoup
56 moins en France.

57 **S.Z.** : Je voulais dire si on prend une idée de constante : si le professeur, lui, c'est un professeur
58 français, donc un résident ou un expat, et face à lui il y a des élèves du pays d'accueil, comme
59 ça on peut peut-être comparer entre un enseignant français avec face à lui un public français en
60 France et un enseignant français face à lui un public étranger dans le système français. Est-ce-
61 que l'appropriation, est-ce-que la perception de l'enseignement est différente ? Est-ce-que vous
62 pensez que les élèves peuvent réagir de manière complètement différente, au niveau individuel
63 certes, mais aussi globalement ?

64 **M. J. :** Globalement, s'ils sont au lycée Nahr Ibrahim ou lycée Massignon ou ailleurs, ils y sont
65 parce que c'est un établissement français donc à ce titre-là, ils savent où ils vont, ils savent
66 qu'ils ne sont pas dans un système national mais un système étranger. Donc je crois qu'ils
67 adhèrent et d'après ce que j'ai pu parfois observer ils suivent les cursus, les programmes qui
68 leurs sont enseignés. Ça ne pose pas de problème que le prof de géo fasse une leçon sur Paris,
69 Lyon, Bordeaux alors qu'ils n'y ont jamais mis les pieds. Voilà, c'est globalement intégré. Je
70 ne pense pas que ça soit remis en question, que les élèves demandent une étude de cas sur
71 Beyrouth, par exemple.

72 **S.Z. :** Donc dans l'absolu on peut dire qu'ils vont percevoir l'enseignement plus ou moins de
73 la même manière parce qu'ils savent à quoi s'attendre ?

74 **M. J. :** Oui, tout à fait, ils sont là en connaissance de cause. Ils l'acceptent, ou ils ne l'acceptent
75 pas, mais sur le fond ils savent que s'ils vont dans un lycée français c'est pour faire des études
76 en français et selon le programme français.

77 **S.Z. :** Donc, à partir de là, je vais poser ma deuxième question : si, ils s'y attendent et ils
78 perçoivent plus ou moins de la même manière parce qu'ils savent où ils sont et ils savent ce
79 qu'ils vont recevoir comme enseignement, ça ne met pas de côté certains difficultés qu'ils
80 peuvent rencontrer selon leur culture. D'où la deuxième question : est-ce qu'on remarque des
81 difficultés pour certaines notions lorsqu'ils vivent dans un pays très différent d'où est originaire
82 le programme ?

83 **M. J. :** Je pense que la difficulté se situe surtout au niveau de la francophonie. Bon alors je n'ai
84 pas l'expérience de beaucoup de pays mais j'ai fait deux pays francophones plus ou moins, avec
85 une tradition francophone, le Maroc et le Liban, et l'Espagne. Un établissement anglais, par
86 exemple, en Espagne, je pense que ça a plus de rayonnement, le français est en perte de vitesse.
87 Je crois que la différence se joue là-dessus, ça veut dire que ça soit au Maroc ou au Liban, on a
88 une tradition d'enseignement en français et selon les programmes français. Et d'ailleurs les
89 programmes du Liban et comme du Maroc des écoles nationales, sont inspirés par le modèle
90 français. Ce qui n'est pas forcément le cas en Espagne. Donc en Espagne, ça rajoute au
91 sentiment d'étrangeté. Je pense que la ligne de fracture est plutôt dans la francophonie. Ça peut
92 être un point sur lequel il faut, je pense, insister et en même temps je reviens sur cette idée que
93 la différence ou la difficulté à s'approprier le programme national français est pas, comment
94 dire, on peut passer outre. Il n'y pas forcément un blocage. On n'est pas dans ce terme-là, sinon
95 ceux qui refusent finalement le programme français, ils ne vont pas dans les lycées français.
96 Donc on revient sur cette question-là ; si vous voulez, l'adhésion au programme français.

97 **S.Z.** : Si on considère que l’outil sur lequel je travaille puisse être appliqué dans des pays où la
98 francophonie est moins présente, je pense aux pays d’Asie par exemple. Est-ce qu’on peut
99 considérer qu’enfant qui est scolarisé dans un pays qui n’est pas nécessairement francophone,
100 pourrait rencontrer, selon vous, des difficultés que l’on pourrait pallier ? des difficultés qui
101 peuvent être des difficultés d’adaptation ?

102 **M. J.** : Sans doute, parce que le modèle français est parfois tellement loin de ce qui se fait dans
103 des pays, notamment comme au Japon, en Chine. Alors après, ce que j’ai pu observer aussi
104 c’est parfois certains élèves qui sont mis, là, dans le système français parce que les parents y
105 tiennent pour la motivation et ils ont du mal à accrocher au système parce que c’est loin de leur
106 réalité. Globalement quand même on accueille des enfants qui sont d’un niveau financier élevé,
107 d’une classe moyenne élevé, ou d’une classe moyenne supérieure et on voit bien ces difficultés
108 là pour les enfants des agents. Ils ont beaucoup plus de mal à rentrer dans le programme français
109 parce que c’est tellement loin de leur réalité, qu’ils en sont complètement déconnectés. Il y en
110 a certains qui s’en sortent très bien. Mais combien n’ont pas pu s’adapter à ce qui est enseigné ?
111 Ce n’est pas forcément lié au programme, mais c’est plus cette difficulté d’adaptation ou alors
112 de notions étudiées qui sont tellement loin de leur réalité que ça n’a aucun, qu’ils sont hors sol,
113 finalement. L’autre question aussi qui se pose est quelle est la langue parlée à la maison : donc
114 on en revient à la francophonie, évidemment. Parfois on voit bien que des élèves qui sont issus
115 d’un milieu anglophone ou arabophone ont beaucoup de mal...hispanophone aussi. Donc
116 c’était beaucoup plus fréquent d’avoir des parents qui ne parlaient pas français en Espagne, et
117 certains élèves s’en sortaient très bien et d’autres avaient beaucoup de mal parce que à la maison
118 ils personne ne parlait français, donc personne ne pouvait les accompagner donc c’était
119 compliqué, très compliqué.

120 **S.Z.** : C’est ce qu’on a aujourd’hui aussi avec l’enseignement à distance, avec les élèves de
121 3^{ème}, de 2^{nde} ou de 1^{ère} qui ont des parents qui ne sont pas nécessairement sortis du programme
122 français mais qui doivent aider leurs enfants aussi.

123 **M. J.** : Bien sur. Il faut faire attention, le terme adaptation du système français au pays
124 d’accueil...de contextualisation peut-être. C’est-à-dire ce programme est à remettre dans le
125 contexte français et dans le contexte du pays d’accueil. Il ne s’agit pas de céder sur le
126 programme, mais de voir comment ce programme peut être compris par ceux qui habitent dans
127 le pays. Et par certains endroits ce qu’on fait en France en une heure, ça va demander 2 heures
128 à l’étranger. Je reprends mon exemple de Lyon, mais, principalement c’est d’expliquer où est
129 Lyon, comment elle est desservie, qu’est-ce que c’est qu’un train ? Au Liban, ils voient bien
130 des images, ils ne sont pas non plus déconnectés, mais comment ça fonctionne, les réseaux de

131 communication, l'échelle aussi, qui est tout à fait différente de celle du Liban. Alors ici on
132 s'adresse à une population où quand même globalement tous les élèves ont l'occasion d'aller à
133 Paris une fois dans leur vie, donc ça facilite les choses, mais ce n'est pas toujours le cas. Il faut
134 vraiment expliquer les questions d'échelle. Pour l'Espagne qui a pratiquement la même taille
135 que la France, ça va. Mais le Liban qui a la taille d'un grand département français, voilà, ça
136 pose d'autres questions. Sachant que pour aller du Sud au Nord il y a 7 heures de routes, ici
137 faire, faire 7 heures de route c'est rare, même s'il y a des bouchons (rires).

138 **S.Z.** : On parlait tout à l'heure de contextualisation du programme. Vous êtes passé de prof, à
139 proviseur adjoint et maintenant à proviseur. Vous avez vu les différents aspects du monde de
140 l'éducation. Ma question est : si on doit contextualiser et aider à la contextualisation, à quel
141 niveau est-ce qu'on pourrait le faire ?

142 **M. J.** : C'est le travail du professeur, finalement. C'est le travail de base du professeur. C'est-
143 à-dire que le professeur s'adresse à des élèves qui ont un bagage historique, culturel, contextuel,
144 environnemental différent des élèves pour qui le programme a été initialement conçu, donc le
145 professeur doit s'avoir s'adapter aux besoins et aux manques de ses élèves. Ça c'est sûr que
146 l'adaptabilité au niveau du professeur me semble essentielle. Quelqu'un qui viendrait au Liban,
147 par exemple, et qui dirait « moi je viens pour appliquer le programme français point à la ligne »
148 à mon avis, c'est voué à l'échec. Donc la nécessité d'adaptation vient d'abord et avant tout du
149 professeur. Après évidemment, il faut que la direction favorise, aille dans ce sens-là. Si vous
150 voulez, tous les corps d'inspection, par exemple, vont vous dire « ben voilà, vous êtes là, vous
151 appliquez le programme français » alors qu'on s'aperçoit que ce n'est pas le cas. Ça c'est le
152 discours officiel, le Bulletin Officiel, mais le Bulletin Officiel, on voit bien qu'il a bien ses
153 limites.

154 **S.Z.** : Voilà, justement, c'est ça ma question : un enseignant qui n'a pas expérimenté l'univers
155 qu'il est en train d'enseigner, est-ce qu'il a nécessairement les outils pour faire ce changement
156 et cette contextualisation ?

157 **M. J.** : Oui, bien sûr. Mais même si vous n'avez jamais expérimenté le feu, vous savez que ça
158 brûle. Donc bon, on sait que les professeurs sont des gens qui ont une curiosité intellectuelle et
159 qui peuvent expérimenter. Quand je faisais des cours sur Los Angeles ou New York, je n'étais
160 jamais allé à Los Angeles ou New York, mais on arrive quand même à travailler. C'est le rôle
161 du professeur. Donc ça, je ne suis pas trop inquiet là-dessus.

162 **S.Z.** : Encore une question sur le même sujet : au niveau d'une harmonisation de cette
163 contextualisation, comment le faire ?

164 **M. J. :** Je ne suis pas sûr que ça soit nécessaire. Les élèves marocains ou les élèves espagnols,
165 forcément n'ont pas la même la même approche de la France. Donc c'est au cas par cas, au pays
166 par pays pour qu'il puisse y avoir éventuellement une adaptation.

167 **S.Z. :** On pourrait penser à des activités qui ont été réalisées et qui ont permis de relier la culture
168 du pays à ce qui est enseigné au niveau du programme français pour permettre aux élèves de
169 mieux apprendre, de mieux comprendre ou de mieux s'approprier une notion ?

170 **M. J. :** Oui sans doute dans l'enseignement des langues, mais comme langues étrangères, ou
171 l'espagnol langue étrangère ou l'arabe langue étrangère. Il y a des projets qui sont conduit, qui
172 permettent aux élèves de s'approprier le programme français à travers les réalités du pays.
173 C'est-à-dire par exemple en Espagne quand le prof d'histoire travaillait sur l'avant-guerre civile
174 espagnole, ce n'était pas abordé d'une façon par rapport au programme français mais c'était
175 abordé par rapport à la réalité espagnole. Un prof d'histoire en 1^{ère} je crois, avait organisé
176 travailler sur la guerre civile espagnole, et la ville dans laquelle on était avait été très touchée
177 par la guerre, avait été détruite en 36 et donc il a fait tout un travail archéologique de recherches
178 de traces de la guerre civile espagnole et ça a été très marquant pour les élèves parce qu'ils se
179 sont approprié le programme français, c'est-à-dire l'avant-guerre, la montée du Fascisme en se
180 basant sur la réalité espagnole. Voilà ça a été une appropriation.

181 **S.Z. :** Je pense qu'une enseignante d'histoire géographie avait fait ça avec les arméniens il y a
182 quelques années, si je me souviens bien

183 **M. J. :** Oui, par exemple, avec les arméniens ça peut être aussi le chapitre sur la naissance du
184 christianisme, bon ben voilà au moins c'est quand on parle de Tyr ou de Sidon on sait à quoi ça
185 correspond c'est cité, on peut le dire, ça peut être utilisé, c'est l'enseignement du fait religieux,
186 c'est cité dans l'évangile donc pour les élèves ça leur parle ça. Alors que ça parle moins aux
187 élèves français. Et après on pourrait multiplier les exemples en géologie, normalement en 1^{ère}
188 S'il existait une sortie géologique sur le terrain, bon mais voilà la sortie ici ne se fait pas
189 évidemment, mais en Espagne on faisait ça et les élèves allaient sur des sites espagnols pour
190 observer la géologie espagnole.

191 **S.Z. :** Vous pensez que ça change vraiment la manière dont les enfants perçoivent le cours, est-
192 ce que ça les marque plus ?

193 **M. J. :** Bien sûr. Alors ce qui les marqueraient encore plus c'est de les amener en France pour
194 faire une sortie géologique ça les aiderait à intégrer des notions qui traversent le programme
195 français et espagnol. Et il y a des points de jonction. Ce qu'on fait ici au Liban avec l'adaptation
196 du programme libanais par exemple en sciences mais il n'est pas mis comme sorte de milles
197 feuilles ou on empile les couches, il est intégré dans le programme français. Ça c'est aussi un

198 très bon exemple de l'intégration de l'adaptation du programme libanais dans le programme
199 français. Il y a des points qui ne sont plus traités dans le programme français en maths, par
200 exemple, mais qui le sont encore dans le programme libanais. Donc le fait de l'intégrer dans le
201 programme français lui donne un sens supplémentaire. Finalement on met un peu plus d'heures
202 globalement et on appelle ça maths et dans ce cours de maths on intègre les notions du
203 programme libanais qui sont nécessaire pour les élèves. Ça c'est un bel exemple d'adaptation
204 par exemple.

205 **S.Z.** : Oui, ça l'est à un niveau moins culturel plus « attente pédagogique et universitaire »,
206 mais oui.

207 **M. J.** : Oui, tout à fait c'est un autre niveau.

208 **S.Z.** : Donc, on a parlé de la géographie, de la géologie, des maths, je pense qu'on a répondu
209 aussi un peu à la 6^{ème} question qui était quelles sont les matières qui selon vous ont le plus
210 besoin de cette contextualisation.

211 **M. J.** : Tout à l'heure, je parlais de la littérature, moi je crois que la littérature peut aussi se
212 nourrir de cette adaptation. Alors je ne sais pas exactement parce que ce n'est pas trop mon
213 domaine, quel est le degré de souplesse que peuvent avoir les professeurs mais faire étudier une
214 œuvre de Majdalani ou de Bouery ça peut être très intéressant en titre de littérature
215 contemporaine, et là je pense que ça a du sens alors je ne sais pas si les professeurs le font mais
216 je pense qu'ils pourraient le faire, ils ont le loisir de le faire.

217 **S.Z.** : Je me souviens que Madame G. faisait ça il y a quelques années

218 **M. J.** : Oui, c'est sûr. La littérature et les arts aussi, est-ce qu'il suffit d'étudier la peinture
219 occidentale, les arts, la musique ? Dans tous ces domaines-là, plus on met les élèves dans leur
220 contexte mieux ils s'approprient le programme plus global. Et ça permet de donner une
221 dimension plus large sur ce qui se fait. S'il y a un domaine qui se développe beaucoup en ce
222 moment, c'est l'éducation au développement durable. Là, s'il n'y a pas d'intégration dans le
223 contexte local ça n'a pas de sens. Si on parle de développement durable et on raconte ce qui se
224 passe, le tri des déchets à Marseille ou dans une ville un peu au nord de la France, ça peut être
225 un exemple, mais il faut le confronter à la réalité du pays. Donc l'éducation du développement
226 durable ne s'apprendra que si c'est ancré dans le pays sinon ça ne s'apprendra pas, ça restera
227 quelque chose de théorique ou de lointain ou d'irréalisable, parce qu'en France on a l'appui des
228 mairies, on a l'appui des conseils généraux, des conseils régionaux, l'appui de l'état, alors ici
229 il n'y a rien du tout, il n'y a aucun appui de ce type. Donc l'ancrer dans une autre réalité, je
230 pense que ça permet de vraiment le développer. Une expérimentation qui a été faite là il y a
231 deux ans en seconde sur les penseurs et philosophes arabes en philo, ça c'est un bel exemple

232 justement d'adaptation du programme parce que ce n'était pas en contradiction avec le
233 programme français, au contraire.

234 **S.Z.** : Oui, c'est vrai. Je suis en train de penser au Liban, mais je pense aussi à la Chine, je
235 pense aussi aux autres pays. S'éloigner, ne pas prendre que le contexte franco français ou
236 européen pour être très intéressant pour les élèves aussi.

237 **M. J.** : Bien sûr

238 **S.Z.** : Donc, on parle de cette contextualisation, on parle de son intérêt, on parle de, à quel
239 niveau on peut le faire, pour quelles matières, mais est-ce qu'il y a des risques à faire ça ? Est-
240 ce qu'on met en danger quelque chose, une part de l'enseignement, des valeurs, est ce qu'il y a
241 un risque, selon vous, à justement vouloir faire cette contextualisation, est ce qu'il faudrait
242 mettre des limites peut-être ?

243 **M. J.** : Le risque principal serait de diluer le programme français, d'où l'importance de tenir
244 quand même le rapport au Bulletin Officiel qui est la bible des enseignants. Le risque serait
245 d'oublier les instructions officielles et d'avoir une très grande souplesse qui ferait perdre de vue
246 quel est l'objectif que l'on veut atteindre. Alors, le risque ça peut être ça, une dilution ou un
247 oubli du programme français, parce que c'est le fond, sinon ça n'a plus de sens d'avoir un lycée
248 français. Même dans les projets actuellement, on parle plus en plus d'un bac français
249 international, comme il existe un bac anglais, l'IB, mais le point d'appui reste le programme
250 français. C'est ce terme-là qui est développé pas mal par la mission laïque, le lycée français
251 international. Ce qui d'ailleurs cause pas mal de questions quand on est à l'étranger : parce
252 qu'on a parfois des problèmes d'identité, est ce qu'on est plus libanais que français ? Ou plus
253 français que libanais ? Certains parents par exemple nous disent, « mais vous ne faites pas assez
254 de programme libanais, il en faut plus », et puis d'autres disent « il y en a assez du programme
255 libanais, ça ne sert à rien, donc nous on veut que du programme français

256 **S.Z.** : Oui, ça c'est sûr. D'ailleurs le fait de dire que les établissements sont locaux en fait ça
257 me permet aussi de situer les élèves en tant que apprenants le français langue seconde et non
258 pas langue maternelle.

259 **M. J.** : Oui, bien sûr. C'est pour cela en fait, est ce qu'il y a une seule langue ou alors un
260 mélange de langues ? Les libanais passent du français à l'anglais puis à l'arabe, puis reviennent
261 à l'anglais puis le français puis ... et puis au final on ne parle ni l'une, ni les trois des langues
262 quoi. Mais est ce qu'ils sont bon dans l'une ou l'autre des langues ?

263 **S.Z.** : En fait, je voulais aussi faire rentrer cette notion dans mon petit travail c'est que très
264 souvent ce qu'on appelle en anglais du « language switching » c'est le fait justement de passer
265 d'une langue à l'autre dans une même phrase. Ce qui pourrait être intéressant c'est de voir

266 comment on peut peut-être intégrer ça dans certains cours, par exemple certains termes qui ne
267 sont pas traduisibles, je parle par exemple de géographie d'un lieu au Liban qui pourrait porter
268 un intérêt au cours mais qui n'est pas traduisible en français par exemple. Et donc ne pas
269 s'opposer, peut-être, au fait d'utiliser certains mots du pays même s'ils ne sont pas en français.
270 **M. J. :** Tout à fait. Ben les mots qui ne sont pas traduisibles pourquoi ne pas les utiliser. En
271 géographie on parle bien du Talweg, enfin il y a des termes comme ça hérités de l'allemand qui
272 sont utilisés en tant que tels bon, c'est comme ça qu'une langue vie et évolue. La question de
273 fond ce n'est pas l'utilisation de quelques mots, c'est le fameux franbanais dans lequel on met
274 du français, du libanais et puis on rajoute de l'anglais, c'est plutôt ça qui fait que finalement on
275 parle une sorte de galimatias. C'est un peu l'impression que j'ai parfois quand ils viennent me
276 voir et qu'on échange, je vois bien qu'ils hésitent, ils ne savent pas quel mot employer quoi,
277 donc voilà, ça c'est un peu l'effet adaptation un peu trop poussé et nous notre exigence c'est de
278 demander que les élèves parlent constamment français et est ce qu'un professeur libanais qui
279 parfois lui-même a du mal avec le français est ce qu'il peut exiger à ce que ses élèves parlent
280 100% le français ? De temps en temps, ça échappe malgré soi.

281 **S.Z. :** Je parle d'utiliser le libanais non pas dans cette situation du tout mais vraiment de manière
282 contrôlée et avec un but précis. Il nous reste juste deux petits points : on a parlé de l'intérêt pour
283 les élèves, ce que ça peut leur apporter, mais cette contextualisation est ce qu'elle pourrait
284 apporter aussi quelque chose aux enseignants ?

285 **M. J. :** Oui oui bien sûr, parce que sur le fond c'est ce que je vous disais tout à l'heure. Alors
286 pour les français quand on va à l'étranger, si on part pour enseigner ou diriger un établissement
287 à l'étranger, ce n'est pas pour retrouver ce qu'on a en France. Donc l'intérêt c'est les grands
288 termes d'ouvertures, les dialogues, les échanges. Pour un enseignant français qui part à
289 l'étranger, qui fait une expérience à l'étranger et qui revient en France, il ne revient pas de la
290 même façon dont il est parti. Je pense que ça pourrait être très intéressant pour les profs français
291 comme pour les profs libanais ou nationaux parce que c'est une recherche pédagogique et ça
292 donne du sens à leur enseignement parce que le grand risque d'un enseignement c'est qu'il soit
293 complètement déconnecté de la réalité finalement.

294 **S.Z. :** - Est-ce qu'elle pourrait apporter aussi quelque chose aux parents ?

295 **M. J. :** Pour les parents, c'est un peu le même principe : c'est-à-dire ça montre bien, pour les
296 parents que ça peut être une richesse parce que là aussi c'est une ouverture sur d'autres réalités.
297 Ça leur permet de creuser aussi les motivations qui ont fait qu'ils ont dû mettre leurs enfants au
298 lycée français. Et ils s'aperçoivent parfois que ce n'est pas un lycée franco français, alors
299 globalement je ne pense pas qu'ils soient déçus. On est là pour aider, pour accompagner, pour

300 façonner des élèves qui soient ouverts sur plusieurs réalités et non pas uniquement sur la France
301 sinon ça n'a aucun intérêt d'enseigner l'anglais, l'espagnol. Les élèves du lycée français sont
302 des citoyens du monde et je crois que c'est ce point-là, l'ouverture sur le monde, qui est
303 important. Je le vois bien avec mes enfants qui ont suivi des cours majoritairement à l'étranger
304 enfin au moins deux trois d'entre eux, je pense que ça leur a donné une ouverture sur le monde,
305 et quand on est parent c'est quand même une certaine satisfaction de voir que vos propres
306 enfants sont ouverts sur le monde. Donc forcément là on touche plus fondamentalement au sens
307 même d'un enseignement français à l'étranger.

308 **S.Z.** : Et est-ce que ça pourrait rassurer ceux qui sont réticents de mettre leurs enfants dans un
309 enseignement qui leur semble être très différent de leur propre culture ?

310 **M. J.** : Oui, bien sûr ça peut les rassurer parce qu'on peut leur prouver qu'on n'arrache pas les
311 enfants leur propre culture. Alors pour leur culture ils vont apprendre la marseillaise mais ils
312 apprennent aussi l'hymne libanais, ou espagnol, donc il n'y a pas de crainte on ne les déracine
313 pas de leur culture, ça je crois que c'est très important. Si on a ça en tête, le lycée français,
314 l'enjeu n'est pas de déraciner les enfants de leur culture, mais de les ouvrir sur de nouvelles
315 cultures. Ça c'est une richesse extraordinaire quoi. Le risque, aussi notre risque, serait de les
316 déraciner de leur culture, si on avait vraiment un lycée qui soit uniquement au programme
317 franco français sans aucune ouverture.

318 **S.Z.** : La dernière question que je vais vous poser c'est, tout à l'heure on a parlé des français
319 qui vont à l'étranger, des enseignants qui font face à de nouvelles cultures, c'est une question
320 un peu limite à mon sujet mais je vais voir si je pourrais l'intégrer dans mon travail, est-ce que
321 vous vous avez rencontré des difficultés à comprendre un pays qui vous a accueilli ?

322 **M. J.** : Oui oui bien sûr.

323 **S.Z.** : Est-ce qu'il y a eu ce choc ? Que l'on ne pourrait pallier peut-être

324 **M. J.** : Oui il y a un choc, mais ça c'est important parce que ça pose aussi la question de
325 l'accompagnement des personnels qui viennent de France. Il y a forcément un choc parce que
326 quand on quitte la France alors même si on est habitué à des voyages ou à des découvertes. Bon
327 ça limite un peu, mais c'est une chose d'y aller en touriste et c'est une autre chose d'y vivre.
328 Même l'Espagne qui est un pays pourtant très proche de l'Europe, il a fallu rentrer dans une
329 autre façon de vivre, une autre façon de vivre au quotidien ça part par-là, donc alors après est-
330 ce que l'on s'adapte, là je dirais ça dépend aussi du caractère personnel de chacun, moi j'ai eu
331 des personnels au Maroc et au Liban qui ne s'adaptaient pas du tout mais à ce moment-là ils ne
332 restent pas. Moi personnellement il va falloir que je rentre en France et pour le coup, là
333 maintenant quand j'aurais fini ma mission au Liban, du coup je me sens presque inadapté à la

334 France, don vous voyez, c'est vraiment le schéma inverse. Je me réadapte à la France, il faut
335 un petit temps, je pense, quel que soit le pays, quoi.

336 **S.Z.** : En fait, je pensais à la notion de référent, qui pourrait aider à la contextualiser et tout ça.
337 Je me demandais s'il ne pourrait pas aussi aider à accueillir, former, préparer aussi ceux qui
338 vont avoir ce choc culturel aussi.

339 **M. J.** : Tout à fait, oui, tout à fait. Parce ça, je l'ai expérimenté. Moi, un peu moins, mais par
340 rapport à certains professeurs, à certains personnels qui venaient de France qui étaient
341 complètement déphasés et il n'y n'avait pas d'accompagnement.

342 **S.Z.** : Quelqu'un qui va permettre aux enseignants de s'adapter, ça ne peut pas être quelqu'un
343 qui n'a jamais expérimenté le pays.

344 **M. J.** : Oui, tout à fait, parce que sinon ça reste artificiel. Mais c'est évident qu'il y un réel
345 travail à faire.

346 **S.Z.** : Donc ici ce n'est pas seulement contextualiser le programme, c'est aussi accompagner
347 les enseignants qui arrivent et qui savent qu'il y a une sorte d'adaptation qui doit se faire au
348 niveau du cours, au niveau personnel, de ce qu'on a l'habitude de faire à l'étranger, qui ne peut
349 pas se faire dans ce pays de la même manière.

350 **M. J.** : Ça, c'est sûr, tout à fait : On ne peut pas faire à l'étranger ce qu'on fait en France ou
351 dans un autre pays. C'est un principe à poser, parce que si on vient dans un autre pays avec
352 l'idée qu'on va transférer ce qu'on fait en France dans un autre pays, ça ne marchera pas, c'est
353 évident. Il faut une souplesse intellectuelle, il faut le vouloir. Par exemple, un des obstacles
354 aussi pour les personnels, c'est que souvent, ils ont tendance, on a tendance à se regrouper entre
355 expatriés, par exemple. Alors il y a des pays aussi où ils n'ont pas le choix, comme en Arabie
356 Saoudite, par exemple ou les expatriés vivent dans des zones spécialement conçues pour eux.
357 Mais même au Maroc, il y avait des quartiers où les expatriés se regroupaient. Et donc on arrive
358 à être en déconnexion avec le pays. Ça, par exemple, ce n'est pas le meilleur des choix pour
359 enseigner, pour travailler à l'étranger.

360 **S.Z.** : D'accord, donc merci beaucoup, j'ai beaucoup d'informations qui vont m'être très utiles.

361 **M. J.** : Tant mieux, j'en suis ravi, et puis on verra, si vous avez besoin d'autres informations,
362 n'hésitez pas.

Annexe 3

Questionnaire vide destiné aux enseignants locaux - mis en ligne le 20 avril 2021

Questionnaire destiné aux enseignants locaux

Le but de ce questionnaire est de mesurer les besoins en formation pour les enseignants libanais (uniquement dans l'enseignement français au Liban)

***Obligatoire**

1. Aviez-vous déjà expérimenté l'enseignement français à l'étranger avant votre embauche ?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

2. Si vous avez répondu "Oui" à la question précédente, veuillez préciser

3. Avez-vous reçu une/des formation(s) de votre institution sur l'enseignement français au Liban avant votre premier cours ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

4. Si vous avez répondu "Oui" à la question précédente, veuillez préciser

5. Avez-vous été préparé à la contextualisation des programmes français pour le Liban ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

6. Si vous avez répondu "Oui" à la question précédente, veuillez préciser

7. Vous arrive-t-il d'adapter des notions du cours pour permettre à vos élèves de mieux les assimiler ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

8. Si vous avez répondu "Oui" à la question précédente, veuillez préciser

9. Il arrive que les élèves rencontrent des difficultés à comprendre des notions du cours à cause d'une différence culturelle entre le programme français et la culture du Liban *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout Tout à fait

10. Il arrive que vous ayez à prendre plus de temps que prévu pour expliquer une notion du cours aux élèves à cause d'une différence culturelle entre le programme français et la culture du Liban *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout Tout à fait

11. Vous avez l'impression que certaines notions ne sont pas valides ou adaptées au public libanais *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout Tout à fait

12. Vous faites votre propre recherche en vous basant sur des connaissances personnelles pour rendre le contenu du cours plus concret pour vos élèves *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait				

13. Vous avez l'impression de parfaitement maîtriser les notions du programme *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait				

14. Vous recevez des formations qui sont adaptées au public libanais *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait				

15. Vous êtes en contact avec un formateur qui connaît bien la réalité de l'enseignement français au Liban et qui peut vous aider *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait				

16. Avis Personnel : Qu'est-ce qui vous permettrait d'adapter davantage le curriculum du programme français au public libanais? *

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Annexe 4

Questionnaire vide destiné aux enseignants français expatriés au Liban - mis en ligne le 20 avril 2021

Questionnaire pour les personnels français au Liban arrivés de l'étranger

Le but de ce questionnaire est de mesurer les besoins en formation pour les enseignants français arrivant au Liban

***Obligatoire**

1. Avez-vous reçu une/des formation(s) de votre institution sur l'expatriation au Liban avant votre déplacement ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

2. Si vous avez répondu "Oui" à la question précédente, veuillez préciser laquelle/lesquelles:

3. Votre vécu du Liban correspond-il aux attentes que vous aviez sur le plan social? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai				

4. Votre vécu du Liban correspond-il aux attentes que vous aviez sur le plan culturel? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai				

5. Vous avez pu vous adapter assez facilement aux habitudes du pays *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai				

6. Vous avez expérimenté des situations de conflit dues à des différences culturelles *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai				

7. Vous avez eu besoin de la présence de quelqu'un pour vous aider à comprendre/régler certaines situations culturelles/conflictuelles au niveau personnel *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai				

8. Vous avez eu besoin de la présence de quelqu'un pour vous aider à comprendre/régler certaines situations culturelles/conflictuelles au niveau professionnel *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai				

9. Vous êtes bien intégré dans la société libanaise *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai				

10. Vous avez su vous adapter assez vite au public libanais (sur votre lieu de travail) *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai				

11. Vous communiquez assez facilement avec vos élèves (absence de quiproquos) *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait vrai				

12. Vous avez expérimenté des moments de tension à cause d'un malentendu culturel avec u collègue (sur votre lieu de travail) *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait				

13. Vous avez expérimenté des moments de tension à cause d'un malentendu culturel avec u élève *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait				

14. Vous avez expérimenté des moments de tension à cause d'un malentendu culturel avec u parent d'élève *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait				

15. Vous avez déjà ressenti un décalage entre le message que vous avez essayé de faire pass à vos élèves et leur compréhension de ce dernier

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait				

16. Vous vous êtes déjà demandé si vous étiez en décalage avec votre public/entourage à cause de différences culturelles ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Tout à fait				

17. Qu'est-ce qui aurait pu faciliter davantage votre insertion dans la société libanaise ? *

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms