



HAL
open science

Enseignement - apprentissage du français au sud du Liban : didactique contextualisée et intégration dans une dynamique culturelle francophone ?

Sanaa Hoteit,

► To cite this version:

Sanaa Hoteit,. Enseignement - apprentissage du français au sud du Liban : didactique contextualisée et intégration dans une dynamique culturelle francophone ?. Linguistique. Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne, 2010. Français. NNT : 2010REN20050 . tel-00566397

HAL Id: tel-00566397

<https://theses.hal.science/tel-00566397>

Submitted on 16 Feb 2011

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.



THÈSE / RENNES 2

sous le sceau de l'Université Européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE RENNES 2

Mention : Sciences du Langage – Sociolinguistique
École doctorale Sciences Humaines et Sociales

présentée par

Sanaa HOTEIT

préparée au

PREFics – EA 3207

**Plurilinguismes, Représentations, Expressions
Francophones – information, communication,
sociolinguistique**

**Enseignement – Apprentissage
du Français au Sud du Liban :
Didactique Contextualisée
et Intégration dans une
Dynamique Culturelle
Francophone ?**

Thèse soutenue le 14 décembre 2010

devant le jury composé de :

Philippe BLANCHET

Professeur à l'Université Rennes 2 / *Directeur*

Leila OSSEIRAN

Professeure à l'Université Libanaise / *Co-directrice*

Sylvie WHARTON

Professeure à l'Université de Provence / *Présidente*

Daniel COSTE

Professeur émérite à l'ENS - LSH Lyon / *Rapporteur*



À Hussein,
Je dédie ce travail

REMERCIEMENTS

Ma gratitude et ma vive reconnaissance vont tout d'abord à M. Philippe BLANCHET qui m'a accueillie au sein du Laboratoire PREFics en Master, et mis sa confiance en mes capacités, en acceptant de diriger cette thèse. *CHOUKRANE* pour ton accueil, ta confiance, tes conseils et ta disponibilité.

Que Leila OSSEIRAN soit ici remerciée pour sa disponibilité lors de mes séjours au Liban ainsi que pour les nombreux échanges et conseils qui ont toujours été de sources d'inspiration et de recadrage de ce travail.

Je remercie les membres du jury qui me font l'honneur de juger ce travail. Vos suggestions et remarques sont un apport pour la suite de la carrière de chercheuse que j'embrasse avec cette recherche.

Je suis très redevable à l'Université Rennes 2, notamment à l'Espace Recherche. Je pense particulièrement à Anne-Marie LE GOAZIOU pour ses encouragements et son sourire radieux toujours à l'accueil et à l'écoute des doctorants. Je remercie également Joelle BISSON et Karine CHAPIN pour leur disponibilité.

Que soient ici remerciés tous ceux qui ont, de près ou loin contribué, en termes d'inspiration ou d'encouragements, à l'accomplissement de ce travail. Qu'ils voient dans cet aboutissement l'expression de ma profonde gratitude et de ma vive reconnaissance au soutien infailible dont ils ont fait preuve au fil de ces années.

Se reconnaîtront ici les membres de mon laboratoire PREFics Thierry BULOT, Catherine LONEUX et toutes les personnes que j'ai rencontrées au sein de cet espace bienveillant, mes amis et mes collègues les docteurs et futurs docteurs : Maria PHILIPPOU pour sa grande sympathie, Manal ASSAAD, Paule Mireille NGO MBAÏ, Ferdinand NJOH KOM, Valentin FEUSSI, Abidine, Laurent, Elatiana, Nadia, Aude, Alexandra, Jeanne, Claire(s), Adèle, Marie-Katell,.....

Je tiens à marquer ma profonde reconnaissance à mes deux familles adoptives en France Les KANSO et Le FUR pour leur soutien et leurs encouragements constants.

Merci Yvonne pour tes relectures de ce manuscrit et pour tes conseils,

Merci Ibrahim de m'avoir donné le goût de la lecture,

Merci Nadia pour ton écoute,

Merci Camille, Madeleine et Cindy pour votre soutien infailible lors de mes premières années en France.

Je n'oublierai pas mes amies que j'ai rencontrées ici. Je remercie Aliaa pour sa complicité et pour sa jovialité exceptionnelle, Khadija pour son amitié et Zeina pour sa présence.

Mes pensées vont finalement à mes parents dont l'amour, les sacrifices ont dépassé les frontières pour me réchauffer le cœur et me faire oublier les longues heures de solitude.

Mes plus profonds remerciements vont à mon frère Hussein et à sa petite famille Nissrine, Mariam et Jana. Tout au long de mon cursus, il m'a soutenue, encouragée et aidée. Il a su me donner toutes les chances pour réussir. Sans lui, mon rêve ne serait jamais devenu une réalité.

Un grand merci à mes sœurs Linda, Fadia et Hiba, à mon beau-frère Faraj et à mes neveux Hussein et Mahdi d'avoir accepté mon absence durant ces années.

Chère Hiba, je te remercie d'avoir été ma source de motivation.

إلى القلب الطاهر الذي ينبض تواضعاً ويفيض صبراً ومسامحة

إلى الصوت الدافئ الذي يهمس خشوعاً وطيبة

إلى الشفاه التي لا تكل من الدعاء والصلاة

إلى العيون المليئة بالشوق والانتظار

لك أمي ، شكراً

إلى اليدين اللتين تكدان تعباً وتضحية

لك أبي ، شكراً

Sanaa

5

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
PRÉLIMINAIRE	11
INTRODUCTION	25

PARTIE I

DIDACTIQUE CONTEXTUALISÉE DU FRANÇAIS AU LIBAN ?	43
CHAPITRE I : S'INTERROGER SUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES AU LIBAN.....	45
CHAPITRE II : ENQUÊTES, CORPUS ET MÉTHODE.....	59
CHAPITRE III : CONTEXTE(S), PRATIQUES DIDACTIQUES ET REPRÉSENTATIONS	79
CHAPITRE IV : TEL CONTEXTE, TELS APPRENANTS, TELLES PRATIQUES.....	153
DISCUSSION I : REPENSER LE CONTEXTE, ENSEIGNER AUTREMENT	199

PARTIE II

ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE FRANCOPHONE DU FRANÇAIS AU LIBAN ?	203
CHAPITRE V : REPRÉSENTATIONS ET STATUTS DE LA « CULTURE » EN DIDACTIQUE DU FLE.....	205
CHAPITRE VI : CONCEPTION DE LA « CULTURE » DANS LES MANUELS DE FRANÇAIS AU LIBAN.....	229
CHAPITRE VII : DIALECTIQUE ENTRE CONTEXTUALISATION / NATIONALISATION DES MANUELS ET DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS AU LIBAN	381
DISCUSSION II : CONTEXTUALISATION ET FRANCOPHONIE	407
PERSPECTIVES CONCLUSIVES	415

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	427
ANNEXES.....	455
TABLE DES GRAPHIQUES	545
TABLE DES ILLUSTRATIONS	547
TABLE DES TABLEAUX.....	549
TABLE DES ANNEXES	551
TABLE DES MATIÈRES.....	553

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PRÉLIMINAIRE

« Le chercheur porte un certain regard, dans lequel ses propres représentations jouent forcément un rôle. Peut-être devrions-nous parler de notre appartenance en tant que chercheurs appartenant à des cultures de recherche. »¹

Cette thèse s'inscrit dans le prolongement et l'approfondissement des réflexions amorcées depuis mes travaux en Master « Langues et Littérature en Francophonie » sur « Le français au Liban : « Maintien » ou « Recul » ? »², soutenu à l'Université Rennes 2 en juillet 2006. Elle tient aussi son origine de mon parcours personnel et de mon rapport avec la langue française. Dans ce préliminaire, je relaterai mon parcours de chercheure en évoquant les questionnements et les réflexions qui m'ont conduite à m'engager dans cette recherche. J'expliciterai donc les motifs du choix du sujet, et plus précisément de la didactique contextualisée du français au Liban et de la dimension francophone de ces pratiques didactiques. C'est, en quelque sorte, une forme de justification des prises de position et de l'orientation donnée à ce travail qui, même s'il ne répond pas à toutes les attentes et à toutes les questions posées, constitue un éclairage possible sur les classes de français au sud du Liban dix ans après la mise en application de la réforme des programmes scolaires en 1997.

1. Le Liban, terrain fertile aux questionnements sociolinguistiques

Nous ne choisissons pas vraiment nos langues. La première que nous acquérons, notre langue « maternelle » ou « première » nous est transmise par nos parents. Le contexte sociolinguistique nous oriente ensuite, selon les situations, les projets de vie, la profession et les mobilités, vers une langue de voisinage, ou vers une langue véhiculaire régionale, ou encore vers une langue de pouvoir, la langue de l'État par exemple, ou enfin vers une langue internationale. En effet, qui sommes-nous quand on choisit de parler ou d'apprendre telle ou telle langue dans telle ou telle situation ? Notre identité change-t-elle quand on change de langue ? Et quand il

¹ Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Éditions Didier, p. 283.

² Hoteit S., 2006, *Le français au Liban, « Maintien » ou « Recul » ?*, Mémoire de Master 2 soutenu sous la direction de Ph. Blanchet, Université Rennes 2.

est question des langues au Liban, de leur apprentissage et de leur pratique, sur quels critères les Libanais se fondent-ils pour parler « libanais » dans la rue, pour apprendre le français à l'école, pour se servir de l'anglais au travail et pour revendiquer l'arabe comme langue d'appartenance identitaire et nationale ?

2. Représentations et apprentissages des langues au Liban

Le Liban est marqué par son hétérogénéité sociolinguistique et socioculturelle : enseignes, presses, médias, publicité, littérature s'expriment en quatre langues principales : l'arabe, le français, l'anglais et l'arménien, alors que l'arabe dialectal (le libanais) est la langue principalement parlée dans la rue. Le français et l'anglais demeurent les deux principales langues étrangères relativement pratiquées dans le pays. Ce qui caractérise leur situation est le fait que toutes les deux puissent occuper les mêmes fonctions, que toutes les deux soient utilisées comme langues supports dans l'enseignement, langues de communication scientifique et économique.

Les Libanais ont toujours été des commerçants. Le Liban est une société de consommation par excellence. Ces mots empruntés à Zahida Darwiche-Jabbour illustrent bien le caractère à la fois composite et cosmopolite de ce pays : « *il me suffit de me réveiller le matin, de regarder l'heure à mon réveil chinois, de prendre une cigarette française, de l'allumer avec un briquet américain, un nescafé suisse mélangé à un peu de lait que je veux bien croire provenant d'une vache libanaise... Et j'en passe. Je n'ai pas quitté ma chambre que j'ai déjà fait le tour d'horizon du globe.* »³ En effet, dans un tel contexte, la connaissance des langues étrangères notamment du français et de l'anglais est une pratique courante, et loin de provoquer régulièrement chez les locuteurs des tensions identitaires, la concurrence entre ces deux langues est surtout vécue en termes de distribution fonctionnelle. Cette répartition des usages respectifs des langues en présence entraîne une hiérarchisation aux yeux des usagers, et réciproquement. Ces langues devraient répondre dans un premier lieu à leurs besoins professionnels, c'est-à-dire à ce que leur impose la loi du marché et, dans un second lieu, leur assurer une promotion

³ Darwiche-Jabbour Z., 2007, *Littératures francophones du Moyen-Orient : Égypte, Liban, Syrie*, Aix-en-Provence, Edisud, p. 7.

sociale puisque le fait de parler une langue autre que l'arabe est vécu au Liban comme un avantage inestimable pour celui qui apprend cette autre langue.

De par sa configuration socioculturelle et sa situation géographique, le Liban « [...] paraît spécialement concerné par la rencontre des multiples courants qui s'entremêlent sur son sol, imprimant chacun une direction à son devenir. »⁴ En effet, sur une surface plus petite que celle d'un département français, coexistent depuis plusieurs siècles des cultures d'expressions différentes. La société libanaise se présente comme une mosaïque où s'abritent dix-sept confessions religieuses reconnues par la Constitution. En quelque sorte, l'individu n'a d'identité qu'en fonction de sa famille et de sa communauté mais, un Libanais reste toujours perçu selon sa confession. L'usage et l'apprentissage des langues sont également restés jusqu'à une époque récente, directement liés à ce phénomène : le confessionnalisme social. Le français était plutôt pratiqué par les chrétiens (maronites) et l'anglais par les musulmans notamment sunnites.

Depuis plus d'un siècle, au Liban, l'éducation des enfants est source de tensions portant sur le choix de la langue la plus appropriée à leur développement socioculturel et à leur avenir professionnel. Les thèmes de conflit sont représentés dans le choix de la première langue étrangère à apprendre à l'école. Quelles langues choisir pour ses enfants afin qu'ils puissent s'insérer dans le tissu social et ainsi trouver leur place dans le monde du travail ? Dans quelle(s) langue(s) faut-il qu'ils grandissent ? Celle des parents ou une autre ? Celle dite « langue de culture » ou bien celle dite « langue des affaires » ?

Le choix est donc là, toujours porteur de sens. Les débats conflictuels sur le choix des langues pour les enfants conduisent les parents à classer ces langues dans un ordre selon leur importance internationale, leur fonctionnalité, selon les institutions scolaires et les acteurs habilités à intervenir dans le processus d'apprentissage. Ainsi, les paramètres qui interviennent dans ces choix sont nombreux et d'une grande complexité. Ils tiennent compte des contraintes sociales, identitaires, scolaires et même économiques. L'on choisit en fonction de ce que la société autorise comme devenir personnel, de ce que l'environnement scolaire

⁴ Salibi-Tawil N., 2001, « Une réalité francophone plurielle », in Mouvement Culturel-Antelias, *La Francophonie Libanaise, Culture et Humanisme*, Actes du Colloque National [2-3 mai 2001], organisé par le Mouvement Culturel-Antelias, dans le cadre des activités préluant au IXe Sommet de la Francophonie, Beyrouth, Éditions du MCA, p. 18.

propose et de ce que les moyens financiers permettent. Sans être toujours exprimés explicitement par les apprenants potentiels, ces critères ou ces enjeux dessinent selon Louise Dabène, pour chaque langue « [...] *une physionomie particulière, qui la valorise ou non et en fait un objet d'apprentissage plus ou moins estimé et recherché.* »⁵

2.1. Enjeux identitaires de l'apprentissage des langues au Liban

En parlant des langues, Philippe Blanchet explique : « *toute langue a deux fonctions essentielles, une fonction communicative qui contribue à relier les personnes et les communautés, une fonction existentielle qui contribue à les différencier. Et ces fonctions sont toutes deux indissociables. Dès que l'on communique dans une langue, on ne communique pas dans une autre, et donc on se différencie de ceux qui ne la comprennent pas en même temps qu'on crée une connivence avec ceux qui la comprennent ! Une langue constitue de la sorte l'un des éléments majeurs d'une identité culturelle spécifique [...].* »⁶ En effet, la langue qui marque la volonté d'appartenance, devient signe, traçant la frontière du groupe impliqué dans une société. En choisissant telle ou telle forme, telle ou telle variante, le locuteur indique là où il se situe, derrière quelle frontière identitaire et symbolique, il s'identifie.

Les enjeux identitaires et les valeurs symboliques sont donc très présents dans la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues, et l'idée selon laquelle la cohésion d'une société est liée à une langue unique reste très répandue. En Europe, la formule : « Une langue, Un peuple, Une nation », remonte au XIXe siècle. Elle a contribué, à la fois, à la délimitation de territoires nationaux et au déclenchement des conflits pour la défense ou l'appropriation des territoires, aidant ainsi à la création d'une « conscience nationale ». L'idée est que l'on puisse se connaître comme appartenant à une collectivité unique, grâce à l'appropriation d'une langue commune, langue censée être la même pour tous et dont l'homogénéité serait le garant d'une identité collective. Cette idée a été défendue avec plus ou

⁵ Dabène L., 1997, « L'image des langues et leur apprentissage », in Matthey M. (édit.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, p. 20.

⁶ Blanchet Ph., 1998, « Langues, identités culturelles et développement : Quelle dynamique pour les peuples émergents », *Conférence présentée à l'occasion du cinquantenaire de « présence africaine » UNESCO*, <http://www.prefics.org/credilif/textes.html>, page consultée le 15 mars 2007.

moins de vigueur par les nations, selon qu'elles ont réussi à intégrer et homogénéiser avec plus ou moins de succès les différences et les spécificités linguistiques locales et régionales (comme en France), ou qu'elles se sont heurtées à une résistance, créant une situation linguistique fragmentée (comme en Espagne).

Cette symbolisation de l'identité d'une communauté à travers sa langue repose sur plusieurs raisonnements : les membres d'une communauté linguistique sont garants de l'héritage qu'ils reçoivent du passé. La langue est nécessaire à l'élaboration d'une identité collective parce qu'elle garantit la cohésion sociale d'une communauté. Elle est le lieu par excellence de l'intégration sociale où se forge la symbolique identitaire. Il est également clair que la langue nous rend comptables du passé. Elle crée une solidarité avec celui-ci, fait que notre identité est pétrie d'histoire. Mais, il n'empêche que le rapport de la langue à l'identité est complexe, car il ne s'agit pas seulement de la langue mais aussi de son usage. Les rapports entre groupes parlant une langue commune génèrent toujours des phénomènes identitaires reposant sur la conscience d'appartenir à une même communauté linguistique. Ces identités portées par la langue sont directement liées aux faits politiques et sociaux. Il suffit pour l'illustrer de songer à la situation du Liban, où la volonté d'être différents, (chrétiens ou musulmans par exemple), poussait/pousse les locuteurs de chacune de ces deux communautés à pratiquer le français ou l'anglais. Chaque communauté cherche à sauvegarder son identité religieuse et culturelle et à dispenser un enseignement perpétuant cette identité. Le besoin de distinction identitaire pousse ainsi à imposer un choix de la langue à apprendre/à pratiquer.

2.2. Enjeux socioculturels de l'apprentissage des langues au Liban

La langue est un outil privilégié de la communication et de l'ancrage des valeurs entre générations. Le rapport à la langue est souvent conditionné par un choix parental. La famille est, dans nos sociétés, la première instance de socialisation, en particulier langagière, des enfants. Partant de là, l'éducation langagière des enfants dépend étroitement des choix familiaux. Ceux-ci sont bien évidemment liés à des habitudes culturelles et à des contraintes sociales. Louis-Jean Calvet insiste sur le rôle de la famille dans la transmission des langues, il note : *« si la cellule familiale est un lieu de transmission du nom, vers la femme puis vers*

les enfants, elle est aussi un lieu de transmission de la langue [...]. »⁷ Dans ce sens, bien plus d'enfants apprenant à parler, trouvent leur place dans des sociétés où des langues différentes organisent les réseaux de la vie quotidienne.

Au Liban, l'apprentissage des langues est très lié à cette idée de la famille dans laquelle la transmission de tout patrimoine, y compris langagier, se fait prioritairement des parents aux enfants. L'un des auteurs de *La francophonie différentielle*, Mounir Chamoun remarque qu'au Liban « [...] l'attitude des parents par rapport à la langue est d'une importance capitale pour l'enfant, surtout au cours des premières années d'apprentissage, au moment où la décision dans le domaine pédagogique ne lui appartient pas encore. »⁸ Ainsi, au-delà des positionnements idéologiques particuliers de certaines familles libanaises par rapport aux différentes langues en présence, c'est le poids social des langues qui pèse le plus sur les pratiques sociolinguistiques familiales. Les fonctions et les rôles plus ou moins prestigieux attribués par les locuteurs aux différentes langues en présence ont certainement une influence sur leurs pratiques. Dans ce contexte, le prestige d'une langue est souvent lié à l'idée que l'on se fait de sa richesse culturelle, de la facilité de son apprentissage, de son utilité sociale dans la vie de tous les jours comme dans le devenir professionnel des personnes.

Dans le contexte libanais, la diversité dans la transmission des langues relève essentiellement des représentations sociolinguistiques des familles qui varient selon les attentes, les espérances et les projets sociaux. Il est important de noter également que l'usage de ces langues varie en fonction des générations, des réseaux interindividuels, des répertoires des uns et des autres. Il dépend aussi de la situation socioéconomique et de la classe sociale de ces familles. L'appartenance à une couche sociale aisée favorise ainsi la scolarisation dans une école privée payante. Celle-ci dispense éventuellement un enseignement en langue d'un bon niveau. L'on peut donc supposer que ces différents choix et ces prises de position opérés envers les langues au Liban reflètent en quelque sorte les repères identitaires et idéologiques des apprenants potentiels. En effet, comme le dit Calvet « [...] parler une langue ou une forme linguistique, préférer utiliser telle forme plutôt

⁷ Calvet L.-J., 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures, p. 95.

⁸ Chamoun M., 1994, « Aspects psychologiques du bilinguisme », in Abou S. & Haddad K. (Dir.), *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, Université Saint-Joseph, pp. 451-452.

que telle autre ou prétendre utiliser telle forme plutôt que telle autre, est toujours quelque chose de plus que la simple utilisation d'un instrument de communication. »⁹

3. D'un parcours personnel à un parcours de recherche

Je suis originaire du sud du Liban. Dans ma famille on n'a jamais parlé français. Ce n'est pas une langue que j'utilisais dans la vie courante. Je n'ai commencé à la pratiquer que depuis septembre 2003 lorsque je suis venue m'installer en France afin de poursuivre mes études en Lettres. Pourtant, mon premier contact avec le français s'est fait dès le début de ma scolarisation, c'est-à-dire dès la maternelle. Comme la majorité des Libanais, en famille, nous accordons intuitivement de la valeur aux langues. Dans les années 1985, cette admiration de la « langue de culture » a poussé mes parents à choisir pour moi ainsi que pour mes sœurs le français comme première langue étrangère. En même temps, le choix de cette langue était une évidence puisque le taux de scolarisation des Libanais en français représentait 77 % environ. D'autant plus que dans la société, cette langue était généralement associée à la culture, à la poésie et à l'image de la femme. Par contre, le critère de la facilité et de l'utilité est/était attribué à l'anglais, perçu comme « langue de tous les jours », « langue de travail » indispensable pour les garçons et un outil de promotion socioéconomique et de communication internationale. En effet, il n'était pas question que mon frère apprenne le français. Dans la famille, il est le seul à avoir appris l'anglais et avait « le privilège » d'être scolarisé dans le privé puisque, les écoles publiques anglophones n'étaient pas fréquentes à cette époque dans la région sud du Liban.

Il est important de préciser que l'enseignement-apprentissage des langues était et reste très différent selon les régions. Celle du Liban sud, notamment « Nabatieh » d'où je suis originaire est considérée traditionnellement parmi les régions les plus arabophones. En effet, pour moi, pendant toute ma scolarité, et hors des séances de lecture ou de poésie, je ne trouvais pas l'occasion de parler en français. Arrivant à l'université, j'ai postulé pour des études de « Littérature française ». C'est l'intitulé du diplôme d'étude de Lettres à l'Université Libanaise (UL). Dans les années (2000-2002), on étudiait les grands classiques de la littérature

⁹ Calvet L.-J., 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures, p. 90.

française. Pour moi, le choc principal s'est produit à ce stade puisqu'aux yeux de nos professeurs, en tant qu'étudiants, nous étions responsables de notre incapacité à suivre les cours de littératures françaises par comparaison avec les étudiants sortant des lycées privés. Ceux-ci avaient plus de chance de réussite puisque, pour la plupart d'entre eux, leur environnement scolaire et familial leur donnait la possibilité d'être confronté à la langue française dès l'enfance. À ce sujet, je me rappelle la réflexion faite par mon professeur de roman : « *il ne suffit pas d'aimer la langue française pour la parler et pour faire des études de Lettres* ». Elle a ajouté que dans nos écoles, « *les enseignants apprennent à leurs élèves à aimer la France et le français, plus que leur offrir les bonnes bases d'un enseignement correct de cette langue.* » Pour cette enseignante, les études de « Littérature française » étaient donc réservées à une élite certainement sociale qui doit, avant d'aimer la langue française, de « maîtriser » cette langue à l'oral comme à l'écrit.

C'est ainsi que tout au long de mon parcours scolaire et universitaire dit « francophone » au Liban, au lieu de découvrir la francophonie et ses horizons multiples, j'ai subi les conséquences de la francophilie excessivement « franco-centrée » des programmes de français, des pratiques d'enseignement et même parfois des enseignants. En effet, pendant cette période, j'ai appris comme presque tous les Libanais à exalter la France « notre tendre mère », à aimer la langue française « notre langue aînée » et à apprécier la littérature française « la littérature des Lumières », sans jamais connaître les raisons réelles pour lesquelles ce pays, cette langue et cette culture sont tant appréciés dans cette région du monde. Pendant deux années d'étude de Lettres à l'Université Libanaise, on ne faisait aucune allusion ni au monde francophone ni à sa richesse linguistique et culturelle. Je ne savais pas qu'il existait des auteurs d'expression française hors de la France. C'est seulement mon orientation en « Langues et Littératures francophones » pendant ma première année de Master à l'Université Rennes 2 et mon intégration du Laboratoire PREFics en 2004 qui m'ont permis de porter un autre regard sur la francophonie. J'ai découvert un monde francophone riche, hétérogène, et que le français n'appartient pas uniquement à un seul pays et à un seul peuple, que même à l'intérieur de la France, ce français n'est pas homogène. Il est multiple parce qu'il est en contact avec d'autres langues et d'autres cultures.

Parce que les langues expriment l'identité, parce qu'elles sont le témoin de l'histoire, parce qu'elles sont le produit des pratiques sociales, J'ai donc été amenée à étudier en Master la situation sociolinguistique au Liban, à repérer d'une part l'identité sociale des usagers des différentes langues en présence et les besoins linguistique/culturel/professionnel de ceux-ci, et d'autre part à observer les fonctions effectives (sociale, fonctionnelle et même symbolique) de ces langues dans la société. Mon intention était alors de dresser un bilan critique de la francophonie libanaise, d'analyser le rapport des Libanais à la langue française et d'identifier les représentations qu'ils se font de la France et des Français. J'ai donc tenté de répondre à des interrogations essentielles que beaucoup de Libanais se partagent sur la place réelle qu'occupe le français dans le Liban francophone. Mais aussi de savoir si cette langue est en train de se faire rattraper par l'anglais ou au contraire est-elle en train de gagner de nouveaux groupes de la société.

Donc, cette première initiation à la recherche a pu orienter ma réflexion dans le choix de ce sujet de thèse qui porte sur la contextualisation des orientations méthodologiques et des pratiques didactiques dans les classes de français au Liban et sur leur intégration dans une dynamique culturelle francophone.

4. Pourquoi une thèse sur la question d'une didactique contextualisée au Liban ?

Outre le rapport complexe des Libanais aux langues, c'est la réforme des programmes scolaires survenue en 1997 qui va particulièrement m'interpeler. Cette réforme qui introduisait à la fois (au moins dans le discours officiel) une coupure nette avec les cultures didactiques « franco-centrées » jusqu'alors dominantes dans les classes de français au Liban et une ouverture à la francophonie, constitue une source importante de mes interrogations dans cette thèse.

Les nouveaux programmes de la langue et de la culture françaises¹⁰ proposés cherchent à développer chez les apprenant libanais, tout au long de leur scolarité, « *une compétence linguistique à l'oral et à l'écrit, dans toutes les situations de la communication vécues à l'école et en dehors de l'école* » et de leur assurer

¹⁰ Curriculum de langue et de littérature françaises, Annexe 1.

une ouverture culturelle. La lecture des objectifs généraux de ce programme permet de constater que les attentes des Libanais vis-à-vis de la langue française ne sont pas moindres que celles qu'ils ont vis-à-vis de la langue nationale. La place et l'importance que ces programmes accordent à l'enseignement du français mettent cette langue nettement sur un pied d'égalité avec l'arabe. Ainsi, dans quelles mesures, les nouveaux programmes mis en œuvre en 1997 prennent-ils en compte les particularités du contexte libanais ? Et, comment les apprenants libanais perçoivent-ils leur éventuelle identité francophone à côté de leur identité arabophone ou libanaise notamment après cette réforme qui a préconisé une ouverture à la culture francophone par le recours à des textes d'écrivains d'expression française non seulement « franco-centrés » mais appartenant aux autres espaces de la francophonie et de préférence des écrivains libanais ?

Cette thèse s'organise donc autour de deux grandes thématiques : la première porte sur la didactique contextualisée du français au Liban ; la deuxième traite des apports symboliques, identitaires et culturels de l'enseignement-apprentissage de cette langue afin de pouvoir répondre à la question suivante : un enseignement francophone du français au Liban, mythe ou réalité ?

Pourquoi donc une thèse sur la didactique contextualisée ?

Parce que la pluralité se manifeste à l'intérieur d'un même espace. Les mouvements migratoires, au niveau européen et planétaire, ont favorisé une mixité culturelle et linguistique qui modifie le statut de l'enseignement des langues à l'école. Cette diversité culturelle plante le décor d'un environnement didactique complexe dans lequel enseigner une langue et sa culture est étroitement lié à la construction identitaire des apprenants. Si l'enseignement - apprentissage des langues vivantes s'inscrit aujourd'hui dans des contextes plurilingues et pluriculturels, le Liban représente un exemple très significatif marqué par la pluralité sociale, culturelle, linguistique, religieuse, ethnique, identitaire et politique. Dans un tel contexte, il apparaît donc crucial de réfléchir à la transposition des pratiques didactiques et à la contextualisation des objectifs d'enseignement - apprentissage des langues et des cultures. En effet, comment se déroule un cours de français dans les lycées publics

au sud du Liban ? Comment enseigne-t-on le français dans cette région ? Quel public ? Quels objectifs ? Quels contenus ? Quelles pratiques ? Quels supports didactiques utilisés et quelles images de la langue et de la culture véhiculent-ils ? Quelles attentes et pour quels besoins ? Quelles ressources et quelles difficultés ?

Cette étude se propose donc dans un premier temps, d'explorer les classes de français au sud du Liban, d'aller à la rencontre d'un public particulier, des lycéens/apprenants de français et des enseignants qui sont constamment à la recherche des fondements de leur identité linguistique et culturelle dans un pays marqué par la pluralité des appartenances et des identités. Cette recherche ne se fait pas, selon l'expression de Margarida Cambra, « le dos tourné au professeur ». De plus, « *il ne s'agit pas d'attraper le professeur en 'fraude', mais justement tout le contraire : se placer dans la perspective qu'il a des processus d'enseignement-apprentissage, partir de sa perception des choses, interpréter ses comportements en fonction de la façon dont il se présente et construit, avec les apprenants, le contexte.* »¹¹

Dans un second temps, il s'agit de répondre à la question suivante :

5. Peut-on parler d'un enseignement francophone du français au Liban ?

Denis Simard explique qu'« *enseigner, c'est d'une part, faire preuve de médiation par rapport à la culture du passé qui se présente sous la forme d'un héritage à préserver et à transmettre. Cependant, cet héritage, on le sait aujourd'hui, n'est pas neutre, achevé, recueilli passivement comme on reçoit un legs par voie testamentaire, mais plutôt comme un héritage à construire.* »¹² Dans ce sens, il était important de s'interroger sur la culture véhiculée par les nouveaux programmes de français. Les Libanais seraient-ils toujours attachés à faire perdurer leur héritage « francophone » = « franco-français » tel qu'il se présentait à l'époque du mandat (enseignement centré sur la grammaire, littérature française, auteurs classiques, cours magistraux, etc.) ? Si la culture devrait être la source, le contenu, et le sens de

¹¹ Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Éditions Didier, p. 14.

¹² Simard D., 2002, « comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ? », in *Vie Pédagogique*, N°124, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/124/vp124_5-8.pdf, page consultée le 5 mai 2010.

l'enseignement-apprentissage des langues ainsi, de quelle(s) culture(s) parle-t-on dans les nouveaux programmes de français au Liban ?

D'après les nouveaux programmes de français, afin de construire ses repères culturels, l'apprenant libanais a besoin d'être placé dans un contexte de cheminement culturel. Il peut être sensibilisé à diverses pratiques culturelles et développer progressivement une attitude d'ouverture à leur égard. La littérature, en particulier les romans et la poésie, offrent l'occasion aux apprenants de comprendre les facettes de l'interculturalité francophone. Avec l'aide des enseignants, ces apprenants explorent les œuvres de la littérature, entrent dans un cadre historique particulier et partagent la vie des personnages provenant de différents horizons. Cette pratique permet d'établir des liens entre les contenus du programme scolaire et la/(les) culture(s) des apprenants.

La manière dont la littérature est instituée en objet d'enseignement dans le système éducatif libanais est alors cruciale. Elle doit rendre l'apprenant attentif à telle ou telle donnée culturelle. Elle doit lui permettre d'identifier progressivement un mouvement de sens grâce à tel ou tel regroupement de textes. Elle doit lui fournir les outils d'analyse et de problématisation qui lui permettent de poursuivre seul sa trajectoire de lecture. D'après ces programmes, la littérature procure à l'apprenant des accès à la langue si riches et si particuliers par ce qu'elle est selon l'expression d'Isabelle Gruca « *une forme particulière de communication qui participe pleinement à la construction de l'identité de l'apprenant.* »¹³ L'observation des manuels de français en usage au cycle secondaire précisement la nature de textes littéraires qui y sont introduites ainsi que l'analyse des discours respectifs des enseignants et des apprenants libanais apporteront des éléments de réponse aux questions suivantes :

Quelle est la place accordée à l'enseignement de la littérature francophone libanaise dans les nouveaux programmes ? Quels objectifs et quelles finalités ? Et quand on parle d'« ouverture aux autres cultures » (plusieurs fois citée dans les programmes), de quoi s'agit-il ? Fait-on référence à la « culture » au sens classique

¹³ Gruca I., 2007, « Le texte littéraire en classe de langue : Un parcours méthodologique pour la compréhension », in Bemporad Ch. & Jeanneret Th. (édit.), *Études de Lettres, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne, N°4, p. 222.

du terme (comme dans les cours de civilisation, culture littéraire) ou bien aux cultures vécues au quotidien dans le monde francophone et ailleurs ?

Des questions que, je l'espère, trouveront des réponses dans ce travail qui répond d'une part à un intérêt personnel et professionnel et se veut d'autre part, une modeste contribution pour un enseignement-apprentissage francophone du français au Liban.

INTRODUCTION

« Toute classe de langue est une culture singulière et unique, et toute séance un contexte qui se construit à tel moment, à tel endroit, avec tel ou tel public et tel ou tel enseignant, tous porteurs d'attentes et de représentations propres. »¹⁴

Les situations d'enseignement-apprentissage du français tendent à se diversifier et deviennent de plus en plus complexe à analyser. Pour des raisons historiques (décolonisation, réémergence de sentiments identitaires), progrès des modes de communication, évolution des objectifs éducatifs, cette langue est adoptée dans les systèmes éducatifs comme discipline d'enseignement, mais sa situation demeure ambiguë par rapport aux sociétés autant que par rapport aux publics scolaires concernés. Elle entre ainsi en contact avec d'autres langues du fait de sa diffusion dans des situations linguistiques très diversifiées. L'on commence ainsi à s'apercevoir que les transferts des méthodologies d'un contexte pédagogique à un autre se heurtent généralement à des obstacles d'ordre culturel autant que linguistique, difficultés essentiellement dues à la méconnaissance des univers dans lesquels cette langue est appelée à s'insérer. Par ailleurs, il est de plus en plus difficile de donner de certains publics (apprenants de français), et des terrains pédagogiques une définition claire. De ce fait, l'enseignement du français peut donc, on le voit, référer à des situations très diverses : il est possible de considérer que celles-ci constituent un continuum allant de « l'étrangeté » quasi totale jusqu'au voisinage et à la familiarité.

En effet, de la façon de nommer une langue pour une grande partie dépend la place qu'on lui assigne dans les institutions éducatives, dépend aussi la façon dont on envisage son apprentissage. La forme la plus commune utilisée pour nommer une langue consiste à affecter un qualificatif portant sur l'origine géographique ou culturelle de cette langue. L'on peut ainsi nommer la langue latine, la langue italienne, la langue française, etc. Mais ce mode de dénomination n'est pas exclusif, d'autres usages définissent la langue dans plusieurs perspectives (historique,

¹⁴ Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Éditions Didier, p. 64.

politique, sociale, identitaire, etc.), selon le regard que l'on porte sur elle, selon les usages qu'on lui accorde et les valeurs qu'on lui affecte. Une même langue peut donc, selon les moments de l'histoire, selon les points de vue, s'inscrire dans des jeux d'opposition très variés. Le latin peut tout aussi bien être une langue morte, une langue ancienne, ou une langue savante. Le français peut être une langue maternelle, nationale, première, seconde, officielle ou langue de scolarisation. Ainsi, comme l'explique Gérard Vigner : « *nommer une langue n'est pas un acte anodin, car de la sorte, on lui assigne une place dans le concert des langues présentes dans un pays, et par le moyen d'un qualificatif, 'langue ancienne', 'langue moderne', 'langue nationale', etc., ou d'une apposition, 'français, langue maternelle', 'français, langue étrangère', on l'inscrit dans un univers de relations ou de fonctions qui renvoient à des catégorisations de nature très variées, souvent hétérogènes, mais toutes chargées de sens.* »¹⁵

En effet, l'enseignement du français s'effectue à travers le monde dans des contextes extrêmement variés d'où l'attention portée actuellement par la recherche sur les enjeux contextuels et leur impact sur le processus d'enseignement-apprentissage des langues. Il suffit pour illustrer cette diversité des contextes d'appropriation de français de songer à l'espace francophone qui, selon Daniel Coste¹⁶ pourrait être divisé en trois ensembles ou espaces distincts. En nous référant aux critères de définition élaborés par Coste, l'on peut donc distinguer :

- 1. L'Espace francophone 1 :** [représente] *les pays ou régions où le français est langue maternelle (première) d'une majorité de la population ; on considérera que cet espace 1 réunit, pour l'essentiel, la France et les parties francophones de la Belgique, de la Suisse, du Canada ;*

- 2. L'Espace francophone 2 :** [représente] *les pays où le français a, du fait de circonstances historiques le plus souvent liées à la colonisation, un rôle à la fois important et complexe, notamment dans les systèmes éducatifs, les médias, certains services publics ; pays ou régions de français « langue*

¹⁵ Vigner G., 2003, « Nommer le français », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°130, p. 153.

¹⁶ Coste D., 2000, « Unité et diversité des didactiques des langues dans l'espace francophone : quelques repères pour l'analyse », in Billiez J. & alii, *La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité*, Grenoble, ACEDLE, p. 17.

seconde », caractérisés en particulier par le fait que le français y est langue d'enseignement ; à un niveau ou à plusieurs niveaux des études ;

3. **L'Espace francophone 3** : [représente] les lieux dans, dans quelque pays ou région que ce soit, où il existe, notamment mais non exclusivement dans le cadre scolaire et universitaire des spécialistes francophones (enseignants et/ou chercheurs ayant accompli tout ou bonne part de leur formation initiale ou ultérieure en français) de l'enseignement/apprentissage du français voire d'autres langues. Le professeur tchèque de français, le maître d'école sénégalais, le professeur de français d'un lycée parisien, l'auteur d'un article de didactique dans la revue *Le français dans le monde* participent, en dépit de tout ce qui les sépare, de ce même espace francophone 3 ainsi défini.

Ces critères marquent ainsi les grandes lignes selon lesquelles l'on peut distinguer trois zones d'enseignement-apprentissage du français. Elles sont généralement regroupées en trois dénominations, souvent condensées en sigles : français langue maternelle (FLM), français langue étrangère (FLE) et français langue seconde (FLS). Il importe de préciser que cette classification est loin d'être rigide ou catégorique. Elle varie selon les pays parfois même à l'intérieur d'un même pays et entraîne des méthodologies différentes. En effet, dans ces différents espaces, le français n'a pas connu la même histoire, les publics destinataires sont hétérogènes, les voies d'accès à cette langue sont très variées et les objectifs à atteindre sont multiples.

L'observation des contextes didactiques dans le monde francophone montre que l'Espace francophone 1 occupe, selon l'expression de Coste, par rapport aux autres espaces, « *une place, sinon centrale, du moins de statut particulier, souvent privilégié, de référence légitime* ». De ce point de vue, c'est l'Espace francophone 2 qui, semble-t-il, est le plus affecté par ce que Philippe Blanchet appelle « **les placages** »¹⁷ de dispositifs ou le transfert mal adapté des politiques linguistiques et didactiques, des choix méthodologiques, des matériels pédagogiques, des modalités de formation des enseignants, des objectifs et des contenus provenant de l'Espace

¹⁷ Blanchet Ph., 2009, « 'Contextualisation didactique' : De quoi parle-t-on ? », in *Le français à l'université*, Bulletin de l'AUF/Deuxième trimestre, <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?rubrique157>, page consultée le 12 juillet 2009, p. 2.

francophone 1 où le français dispose d'un outillage didactico-pédagogique fortement développé.

De ce fait, il semble donc nécessaire d'apporter à chaque contexte particulier des définitions pédagogiquement adéquates. La prise en compte des contextes et de leurs caractéristiques est donc primordiale pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages et pour communiquer. L'on n'enseigne pas une langue étrangère comme on enseigne une langue première. De même, l'on n'enseigne pas dans un contexte pluriculturel et plurilingue avec les mêmes méthodes que dans un contexte où domine une seule culture ou une seule langue. L'on n'obtient pas les mêmes résultats selon qu'on enseigne une langue à un public éloigné ou proche de la langue-cible, selon que les enseignants ont ou n'ont pas une connaissance du terrain culturel de la langue à enseigner. Toutes ces considérations devraient inviter à une grande rigueur dans l'analyse des situations sociolinguistiques du français pour mieux cerner ses particularismes contextuels, pour mieux guider la réflexion sur les méthodes d'enseignement qui conviennent.

1. La notion de « contexte » en didactique des langues

La didactique des langues en tant que domaine d'intervention et de production de connaissances sur l'enseignement-apprentissage des langues ne saurait faire abstraction de la situation concrète dans laquelle elle prend place. Donc, toute recherche sur l'apprentissage des langues, de même que toute fonction d'enseignement, doit commencer par une prise en considération du contexte social et culturel : pour la tâche enseignement, dans le but de choisir les options méthodologiques adéquates ; pour la tâche de recherche, pour pouvoir interpréter et comprendre ce qui se passe dans la classe. L'objectif principal est d'expliquer le déroulement des événements, des actions et des interactions dans les classes avec la finalité de comprendre les processus et les expériences d'apprentissage. L'analyse de ces données est fondée sur la connaissance du contexte où chaque élément est objet de perceptions et de significations. Pour mieux comprendre la spécificité de tel ou tel contexte, il convient de réfléchir à la diversité de plus en plus grande des environnements acquisitionnels, des publics et des lieux d'appropriation.

Où apprend-on les langues ? À quel âge ? Quels apprenants ? Quand et dans quelles conditions utilisent-ils cette langue d'apprentissage dans leur environnement quotidien ? Avec quelles caractéristiques spécifiques, quelles attentes et quels besoins ? Avec quels répertoires linguistiques et quelles expériences de contact ou d'alternance ? Dans quelles conditions institutionnelles et matérielles ? Avec quelles finalités ? Autant de composantes contextuelles qu'il convient de connaître pour aborder toute pratique d'enseignement ou de recherche.

De nombreux enjeux interviennent donc dans la diversification des contextes d'appropriation des langues. Ainsi, le contexte ne pourrait se réduire, selon D. Coste, à un « [...] *simple décor où quelque chose se passe. Mais, [l'on doit le percevoir] comme un ensemble plus ou moins statique de conditions voire de conditionnements, qui vont influencer sur l'événement qui s'y inscrit.* »¹⁸ Pour sa part, Margarida Giné souligne son caractère social, à la fois dynamique, changeant, interactif, donné et construit, défini et négocié. Pour le chercheur en sociolinguistique/sociodidactique, le contexte émerge donc de la description des processus interactifs que les participants/acteurs sociaux développent ensemble, de leurs intentions et de leurs rôles dans toute activité langagière et didactique. Cet exemple emprunté à Cambra illustre bien ces propos : « *il y a une différence évidente entre un restaurateur chinois installé à Teruel et un Chinois étudiant l'espagnol à Taipei ; entre un Marocain travaillant à Almeria ; et un adolescent français qui choisit d'apprendre la langue espagnole dans son collège, en France.* »¹⁹ De ce fait, les besoins et les intentions d'un étudiant qui se déplace dans la région où est parlée la langue cible ne sont pas du même ordre que ceux d'un homme ou d'une femme qui a dû émigrer de son pays pour causes économiques ou politiques et a vécu une rupture avec son milieu et sa culture d'origine. Donc, ce n'est pas la même chose d'aborder une langue nouvelle en tant qu'objet d'étude, qu'en tant que besoin crucial pour la survie et l'insertion dans la société.

En effet, les projets de vie dans une communauté linguistique ainsi que les possibilités d'utilisation effective de la langue dans l'environnement quotidien interviennent dans les rapports que les apprenants entretiennent avec les langues.

¹⁸ Coste D., 2005, « Quelle didactique pour quels contextes », in *Enseignement du français au Japon*, N°33, pp. 6-7.

¹⁹ Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Éditions Didier, p. 34.

Véronique Castellotti et Danièle Moore²⁰ distinguent quelques paramètres intervenant dans la construction et la variabilité des contextes, ils se résument comme suit :

1. *Le choix ou la nécessité de l'appropriation, liée à des enjeux d'apprentissage, de prestige des langues, aux projets de vie, aux représentations sur le plurilinguisme ;*
2. *Les possibilités d'utilisation de la langue au quotidien, qui interviennent sur les modes et la qualité de l'apprentissage et sur les rapports entre classe de langue et l'environnement social ;*
3. *Le facteur scolaire, qui rend compte des différentes configurations d'enseignement des langues (public, privé, commercial, etc.), des différences de niveaux éducatifs, des finalités curriculaires, des demandes sociales, des méthodologies employées, de la variété des publics concernés, de la formation des enseignants ;*
4. *Les contextes sociolinguistiques des classes, la diversité des configurations des répertoires plurilingues des élèves, de leurs enseignants, et les variétés de leurs enchâssements dans le contexte socioculturel plus large de la communauté environnante.*

Il importe donc de constater qu'en vue de la multiplicité des enjeux contextuels, l'enseignement-apprentissage des langues ne peut plus être perçu aujourd'hui comme un acte abstrait, hors de toute référence aux usages sociaux. Ce processus prend place dans un ensemble plus complexe de représentations, de pratiques et de cultures. En effet, de ce point de vue, je partage le constat fait par Philippe Blanchet. Il considère que « [...] *toute pratique didactique (et toute pratique linguistique) est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner.* »²¹ Dans ce sens, la classe de langue en tant qu'une scène socioculturelle est insérée dans la complexité de la société. Elle constitue une

²⁰ Castellotti V. & Moore D., 2008, « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XX^e siècle ? », in Blanchet Ph. & alii (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, AUF, p. 203.

²¹ Blanchet Ph., 2009, « 'Contextualisation didactique' : De quoi parle-t-on ? », in *Le français à l'université*, Bulletin de l'AUF, Deuxième trimestre, <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?rubrique157>, page consultée le 12 juillet 2009, p. 4.

sorte de micro-contexte où les participants apportent des statuts et des rôles différents ainsi que des identités qui reflètent les valeurs et les ancrages auxquels ils appartiennent.

Par conséquent, l'on ne peut pas envisager de comprendre ce qui se passe dans la classe de façon connectée avec l'environnement social et culturel plus large, bref, sans se référer aux structures et aux demandes sociales, aux valeurs culturelles, aux priorités institutionnelles et aux contraintes socioculturelles, donc, sans mettre en évidence tout un ensemble de facteurs sociaux qui sont, selon l'expression de Cambra « *stratifiés et emboîtés les uns dans les autres comme des poupées russes partant de l'intérieur vers l'extérieur.* »²² On peut citer la classe, l'école, la communauté et la société, la vie familiale et la classe sociale, les groupes de pairs et les réseaux sociaux, les enseignants, les institutions éducatives, les médias, les pouvoirs politiques et les conditions économiques, l'Histoire, la religion, etc. L'on peut donc constater suite à Philippe Blanchet et à Safia Rahal qu'en didactique des langues « *si nous envisageons la question des contextes, et, davantage encore, des contextualisations, c'est d'abord parce que dans notre domaine se développe une recherche de connaissance qualitative, c'est-à-dire orientée vers la compréhension des significations que les acteurs attribuent à l'ensemble du monde social et ses éléments, significations par lesquelles ils interprètent les attitudes d'autrui et ajustent leurs propres attitudes aux autres, à l'environnement, en fonction de leurs objectifs de relations à eux-mêmes et aux autres, d'action sur eux-mêmes, sur les autres et sur le monde. Cette approche considère donc que l'hétérogénéité des représentations et des comportements humains et sociaux est primordiale, à un tel degré que tous sont situés et ne sont pas compréhensibles que dans les situations, dans les contextes donc, où ils se développent y compris de façon chaotique.* »²³

Cet axe de recherche vise donc, d'une part une meilleure prise en compte de la classe qui est en fin de compte, comme tout espace social, une tranche de vie, et d'autre part un « ciblage » plus efficace des enseignants et des apprenants en

²² Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Éditions Didier, p. 59.

²³ Blanchet Ph. & Asselah Rahal S., 2008, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », in Blanchet Ph. & alii (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 9-10.

s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives, mais aussi et surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication et de l'éducation. C'est-à-dire sur les significations variables que les personnes concernées attribuent aux comportements, aux discours et aux projets. Tout en acceptant la singularité de chaque classe et de chaque contexte, l'on peut admettre que cet axe s'inscrit également dans une démarche ethnographique parce que comme l'expliquent Jean-Louis Chiss et Francine Cicurel « [...] *les usages de la classe et de l'enseignement des langues sont autant de ressources pour qui veut connaître et comprendre un certain fonctionnement social.* »²⁴

2. Enseigner la francophonie, apports et représentations

Un terme ambigu, constamment en pleine évolution, le mot « francophonie » évoque aujourd'hui des notions très diverses et très contradictoires. Il fait référence parfois à des réalités historiques, géographiques, politiques et linguistiques différentes. Pour certains, la francophonie est le signe d'un passé glorieux et d'un rayonnement universel, alors que pour d'autres, elle représente une longue quête au droit de la différence, pour d'autres encore, elle est le symbole de l'oppression. En ce qui concerne la réalité du lien linguistique que constitue la francophonie institutionnelle, il semble donc que celle-ci est perçue comme un ensemble de peuples ou de communautés qui parlent « partiellement ou entièrement » la langue française dans leur vie quotidienne ou dans leurs communications, ou un ensemble de peuples appartenant ou s'identifiant à une communauté partageant des valeurs censées être véhiculées par le français, et tantôt comme un ensemble de structures institutionnelles regroupant ces populations ou communautés de langue française. Ce qui amène à dire que la diversité des modes d'implantations du français : langue première, langue seconde, langue de l'émigration, langue de la colonisation, langue de culture, etc. joue un rôle important dans la définition du concept de la francophonie, dans les choix didactiques du français, dans les objectifs et les contenus.

²⁴ Chiss J.-L. & Cicurel F., 2005, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », in Beacco J.-C. & alii (Dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 6.

Dans cet espace, le français trouve donc son profil dans les usages qu'en font ses locuteurs et dans les attentes des publics d'apprenants. Depuis plusieurs années, la prise de conscience de la francophonie comme une institution non seulement linguistique mais aussi culturelle, à la fois hétérogène et multiple a joué un rôle fondamental dans l'évolution de la didactique de la langue-culture(s) françaises. Par conséquent, dans ce grand espace, connaître les autres et les accepter pour ce qu'ils sont, s'impose comme une nécessité sociale et une finalité du processus éducatif. Ainsi, il semble être évident d'introduire la culture dans les cours de FLE, parce qu'elle, comme le dit Robert Galisson, « [...] sert à mieux connaître l'autre et à mieux se connaître soi-même [...] »²⁵

Donc, il n'y a pas d'enseignement des langues vivantes sans contenu socioculturel. En revanche, bien que cette réalité s'avère évidente, il est aussi certain que le fait de déterminer les composants socioculturels à retenir dans cet apprentissage constitue une tâche complexe. Dans ce domaine, l'on ne dispose pas d'une « grammaire culturelle » de référence ainsi, selon Jean-Claude Beacco « *tout contenu culturel est légitime* »²⁶. Mais, il demeure indispensable d'opérer des sélections de tel ou tel objet culturel que doit contenir le manuel qui demeure l'outil le plus exploité dans les classes de langues. Les orientations méthodologiques des manuels et leur contenu éducatif sont représentatifs des politiques linguistiques et idéologiques du pays. Elles sont soumises aux priorités pédagogiques dominantes et elles devraient généralement répondre aux attentes et aux demandes sociales du public.

Quelle que soit la nature du contenu culturel de ces manuels, il ne s'agit pas de donner à l'apprenant la compétence culturelle du « natif », puisque l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition d'une compétence communicative relèvent d'un processus de socialisation tenant compte de la langue première de l'apprenant, de son identité et de son environnement social bref du contexte socioculturel dans lequel cet acte prend place. À côté d'une compétence communicative, l'on entend construire une compétence culturelle et

²⁵ Galisson R., 1995, « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°100, p. 89.

²⁶ Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre, p. 66.

interculturelle, et l'objectif est donc d'enseigner la langue/culture étrangère pour communiquer avec l'Autre et mieux le connaître.

Dans cette perspective, l'apprenant devrait être amené à une réflexion lui permettant de comprendre et d'interpréter la société étrangère, et de relativiser son propre système de références. Les documents authentiques s'avèrent très utiles afin de pousser l'apprenant à formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent les habitudes et les comportements d'autrui. Les textes littéraires constituent ainsi une ressource incomparable dans le choix des documents didactiques, par leur « qualité informative ». De nombreux chercheurs²⁷ estiment que pour enseigner à la fois l'aspect linguistique et la composante culturelle, il faut passer par la littérature qui représente la meilleure ethnographie de la culture d'un pays et que, pratiquer la littérature c'est étudier à la fois la langue et le contenu. D'autant plus que la polysémie du texte littéraire permet à l'apprenant de se distancier, de se méfier des évidences et de relativiser ses représentations. Louis Porcher et Martine Pretceille considèrent la littérature comme « un lieu emblématique de l'interculturel ».

Le texte littéraire a retrouvé, depuis quelques années, une place notable dans les manuels de FLE. Mais ces textes et leur utilisation en classe véhiculent des implicites qui peuvent avoir des conséquences sur l'apprentissage des apprenants, sur leur motivation et sur les représentations qu'ils se font de la langue et de la culture enseignées. De ce fait, en didactique des langues, le rapport langue/littérature ne peut être dissocié du débat langue/société/littérature. C'est ainsi que l'enseignement du français, littérature ou pas, ne peut pas être pensé indépendamment du contexte social, politique, économique et culturel des apprenants.

Donc, quel texte choisir et quel auteur proposer ?

Si d'un point de vue géographique et géopolitique, l'ampleur de l'espace francophone est considérable, d'un point de vue culturel, les écrivains qui y appartiennent, sont multiples. Les littératures francophones sont avant tout la manifestation culturelle qui remet en question le concept d'identité, voire même, le

²⁷ Voir Bibliographie, Collès L., (1994), (2007), Séoud A., (1997).

concept de « littérature ». De ce fait, qu'est-ce qu'un écrivain francophone ? Qu'est-ce qui fait qu'une œuvre littéraire de langue française soit considérée comme « francophone » de façon distinctive ? Comment lire des textes dont la langue d'écriture est le français, mais qui parlent d'autres lieux et d'autres cultures qui ont une pratique du français à la fois proche et lointaine de la nôtre ? Et, quelles finalités spécifiques assigner à l'enseignement-apprentissage de la littérature francophone ?

3. État de la question, problématique et objectifs

Au Liban, le français est l'une des langues étrangères enseignées dès la première année de la scolarisation, aussi bien dans l'enseignement public que dans l'enseignement privé. Il jouit d'une place importante grâce à son implantation ancienne et aux relations historiques existant entre la France et le Liban. Historiquement, cette langue est associée à la chrétienté et à la puissance mandataire (1920-1943). En effet, le français n'est pas une langue complètement étrangère en raison des liens historiques du pays avec la France.

Au niveau institutionnel, c'est une langue de scolarisation. Elle fait d'une part partie des matières proposées dans les programmes scolaires et, d'autre part elle est vecteur d'enseignement des matières scientifiques parce que « [...] *les dispositions officielles concernant les programmes d'enseignement évoquent non seulement l'enseignement d'une 'langue étrangère' (selon la terminologie officielle), mais 'en langue étrangère'.* »²⁸

Le français n'a pas connu la même histoire dans tout le Liban. Les conditions de sa diffusion dans le pays étaient très variées en raison de l'hétérogénéité socioculturelle/linguistique dans chacune de ses régions. C'est ainsi que les contextes de l'enseignement-apprentissage de cette langue y sont très diversifiés. La société libanaise est une combinaison à la fois complexe et multiple d'histoire, de cultures, de langues, et de religions. La configuration complexe de cette société marque l'identité d'un Liban largement multiculturel et multiconfessionnel. En effet, la grande diversité culturelle, sociale et religieuse et la pluralité des situations d'enseignement du français au Liban conduit à des interrogations sur le choix des

²⁸ Haddad K., 1994, « Problèmes du français langue seconde au Liban », in Abou S. & Haddad K. (Dir.), *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, Université Saint-Joseph, p. 427.

politiques linguistiques et éducatives en vigueur. Ainsi, dans quelles mesures, les nouveaux programmes mis en œuvre en 1997 prennent-ils en compte les particularités du contexte libanais ? Et, quelles sont les nouvelles modalités proposées pour enseigner la langue française dans une perspective francophone et interculturelle et plus seulement « franco-centrée » ?

Depuis quelques années, la question de la réussite scolaire en matière des langues vivantes connaît une importance majeure, comme elle est au cœur des préoccupations d'un grand nombre de pays. Au Liban, cette question s'est traduite en 1997 par la mise en œuvre d'une réforme des méthodes, des objectifs, des programmes et des pratiques d'enseignement des langues. Cette nouvelle politique vient répondre à une demande sociale massive et grandissante pour rattraper le retard par rapport au reste du monde de l'information et de la communication, tout en préservant la spécificité culturelle du pays.

Si l'on peut constater ces derniers temps un renforcement de recherches orientées vers l'identification des « scénarios didactiques » visant à améliorer le quotidien des enseignants et des apprenants, on constate également l'intérêt croissant pour l'analyse des pratiques d'enseignement dans la classe de langues. L'analyse et la compréhension des éléments constitutifs du processus d'enseignement-apprentissage est un facteur primordial pouvant contribuer à des modifications significatives en didactique. L'on peut donc s'attendre à ce qu'une réforme des programmes scolaires entraîne des modifications des pratiques d'enseignement. Mais, cet effet n'est pas facile à repérer à la fois parce que les pratiques d'enseignement sont difficiles à observer et à déterminer, et parce que les enseignants éprouvent très souvent de la difficulté à parler de leur expérience. Il sera question ici de montrer, d'une manière explicite, les pratiques d'enseignement de la langue française et leur intégration dans une dynamique francophone (ou non) à travers des entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants de français dans les lycées publics au sud du Liban. Je tenterais de décrire certains aspects de ce processus complexe où injonctions institutionnelles, pratiques d'enseignement, difficultés des élèves, et contraintes contextuelles entrent en interaction.

Contrairement à un bon nombre de pays, il n'existe pas au Liban de législation sur l'obligation de scolarisation et pourtant c'est un pays qui offre

l'éventualité d'un enseignement bilingue précoce. De ce fait, le système éducatif libanais permet l'apprentissage de l'arabe et d'une deuxième langue ; « *il s'agit essentiellement du français et de l'anglais, [ils] accaparent 77,2 % du total général des heures d'enseignement scolaire, laissant à la langue arabe 22,8 %. Notons que ce pourcentage varie sensiblement en passant d'un secteur d'enseignement à un autre, d'un cycle à un autre et d'une discipline à une autre.* »²⁹. Ces langues sont enseignées pendant toute la période de la scolarisation. Elles servent de langues d'enseignement conjointement à l'arabe à partir du préscolaire dans les écoles publiques comme dans les écoles privées. L'acquisition des langues étrangères au Liban, à la fois moyen et condition d'accès au savoir scolaire et à la réussite sociale, revêt, une importance décisive. Les langues étrangères exercent une fonction à la fois sociale et culturelle très importante dans la société libanaise.

Au cycle secondaire, le français est enseigné simultanément à côté de l'arabe en moyenne 7 heures par semaine. Pendant longtemps, cet enseignement est demeuré en général peu sensible aux nouveaux besoins communicatifs des apprenants et peu performant en ce qui concerne l'acquisition des savoir-faire pratiques. Actuellement, l'enseignement-apprentissage des langues est abordé sous un nouvel angle : c'est un objet d'étude et, en même temps un besoin crucial pour l'insertion dans le monde professionnel. Les nouveaux besoins qu'impose la société contemporaine font du développement des compétences bilingues et mêmes plurilingues chez les apprenants une nécessité vitale.

Pendant plusieurs années, l'attention était portée sur le statut même du français enseigné et pratiqué au Liban³⁰. Jusqu'à une date récente, la question animant les débats était de savoir s'il s'agissait de « français langue étrangère » (FLE) ou de « français langue seconde » (FLS). Dans les années 1990, les recherches sur l'apprentissage des langues ont d'emblée mis l'accent sur les méthodes d'enseignement et sur leur efficacité pour essayer de comprendre les raisons de l'échec scolaire. Le facteur contextuel était très souvent négligé ou sous

²⁹ Hoyek S., 2001, « En vue d'un bilan de notre enseignement bilingue », in Mouvement Culturel-Antelias, *La Francophonie Libanaise, Culture et Humanisme*, Actes du Colloque National [2-3 mai 2001], organisé par le Mouvement Culturel-Antelias, dans le cadre des activités préluant au IXe Sommet de la Francophonie, Beyrouth, Editions du MCA, p. 150.

³⁰ Voir les travaux de Abou S. & Haddad K., (1996), Gueunier N., (1993) et Hafez S.-A., (2006).

estimé dans ces études³¹. L'enseignement du français en tant que langue enseignée et vecteur d'enseignement des matières scientifiques fait de cette langue un enjeu principal de réussite ou d'échec que ce soit à l'école ou en dehors de l'école, d'où l'importance accordée particulièrement à son enseignement-apprentissage et par les institutions éducatives et par les parents.

À travers cette étude, ce n'est pas l'efficacité et l'évaluation des méthodes d'enseignement du français qui m'intéressent mais plutôt ce qui se passe précisément dans les classes de langue. La réalité sociale et éducative des contextes d'enseignement-apprentissage du français est multiple et beaucoup d'événements restent encore peu connus au Liban : les pratiques, les habitudes, les interactions, les représentations, les rapports enseignant-enseigné, les besoins, les attentes, les difficultés, etc. c'est-à-dire l'ensemble de cultures linguistiques, didactiques et éducatives qui régit cet espace particulier. Partant de la nature sociale de l'enseignement-apprentissage des langues et de la perception de la classe comme étant une scène socioculturelle dynamique, je propose d'esquisser à grands traits un tableau sociodidactique/sociolinguistique et culturel de la classe en m'appuyant sur les propos des enseignants ainsi que de ceux des apprenants de français dans les lycées publics au sud du Liban, plus précisément dans les quatre régions du département de Nabatieh.

Il n'y a pas de classe exemplaire et encore moins de maîtrise parfaite des langues. Partant de cette constatation, l'intérêt de cette étude est double. Il ne s'agit pas d'évaluer, de juger ou bien d'inspecter l'enseignant de français mais de « [...] *partir de sa perception des choses, interpréter ses comportements en fonction de la façon dont il se présente et construit avec les apprenants, le contexte.* »³² Il s'agit donc de partir de la réalité des pratiques en classes, de questionner les représentations et les habitudes des enseignants, d'identifier les contraintes contextuelles pour construire une compréhension de l'action pédagogique et, de contribuer si c'est possible à la transformation des contraintes en « ressources »

³¹ À titre d'exemple les thèses de Abou Chacra R., 1998, *Les nouveaux programmes de l'enseignement du français au Liban : Tensions et intensions*, Université de Franche-Comté. Assaf-Khoury C., 1998, *Didactique du français langue étrangère/seconde : Pour un renouveau méthodologique de l'enseignement/apprentissage du français au Liban*, Université de Nancy 2, etc.

³² Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Éditions Didier, p. 14.

ainsi que de trouver des éléments de réponses à de nombreuses interrogations qu'on se pose en tant qu'acteur social et chercheur. C'est à la fois décrire, expliquer et agir.

Si la réforme de 1997 reconnaît à l'apprenant sa place au cœur de l'apprentissage, les enseignants éprouvent encore bien souvent des difficultés à définir le rôle qui doit être le leur. Selon le plan de la Restructuration du système éducatif libanais, l'enseignant doit assurer tout un ensemble de tâches. La mission à accomplir est loin d'être facile, elle est qualifiée par les enseignants enquêtés en termes de « globale », « générale », mais aussi « non-identifiée ». En effet, centrer cette enquête sur l'enseignant de français et sur ses pratiques s'explique par le fait qu'il est à fois agent fondamental de la classe, informateur et collaborateur de la recherche et particulièrement concerné par les résultats de celle-ci. Tout en reconnaissant l'importance accordée à son rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues, il faut admettre que chaque classe est singulière, que chaque expérience est personnelle. Loin d'être généralisants, les propos recueillis auprès des enseignants et des apprenants nous aident à esquisser un tableau riche, pluriel et significatif des cultures didactiques et sociolinguistiques dans les classes de français au sud du Liban.

4. Présentation de la thèse

Dans ce projet, mon propos sera donc d'analyser à travers deux enquêtes, l'une quantitative et une autre qualitative, les pratiques didactiques et leur intégration dans une dynamique francophone ou « franco-centrée » dans les classes de français au sud du Liban, précisément dans le département de Nabatieh. La thèse s'organise, en effet, autour de deux grandes parties réparties en sept chapitres. La première partie se donne pour objectif de présenter le paysage sociolinguistique et sociodidactique au Liban en évoquant brièvement les circonstances historiques de la présence du français dans ce pays. Cette partie apporte des éléments de réponse aux questionnements de cette étude quant au macro-contexte et à ses possibles effets sur les situations didactiques. Il s'agit ensuite d'aller au-delà du discours officiel et d'approcher le quotidien des enseignants et des apprenants libanais à travers des entretiens semi-directifs et des questionnaires écrits effectués auprès des enseignants et des apprenants de français dans les lycées publics au sud du

Liban (département de Nabatieh) lors de mes séjours au Liban aux mois d'avril-mai 2008 et de janvier 2009. Les discours recueillis donnent voix à la multiplicité des expériences et des pratiques. Ils permettent ainsi de dégager des spécificités des classes de français dans cette région du Liban. À travers l'analyse des données, je souhaite soulever des questions tout en proposant des pistes qui me semblent importantes pour un enseignement du français mieux adapté aux nouveaux besoins qu'impose la société libanaise contemporaine.

La première partie porte donc sur les points suivants :

- Les différences et la complémentarité entre les anciens et les nouveaux programmes ;
- La formation des enseignants ;
- Le « poids » du français dans le contexte libanais ;
- Le contexte général et les pratiques didactiques ;
- Les objectifs didactiques, les besoins et les attentes des apprenants ;
- Les compétences communicatives et les interactions dans les classes ;
- La place de l'oral et le rôle de l'écrit pendant les cours ;
- La présence/l'absence de l'arabe ou d'autres langues dans les classes ;
- L'identification des difficultés et des sources de facilité dans ces classes.

La deuxième partie sera consacrée à la dimension francophone de l'enseignement-apprentissage du français. Le recours à la littérature sert à établir un lien entre, d'une part les apprenants, et d'autre part la langue et la culture cibles et à faire appréhender certains usages de la langue pour faire accéder l'apprenant à d'autres représentations du monde. L'enseignement de la littérature participe donc à cette visée par des moyens variés (découverte d'autres variétés linguistiques, découverte d'une autre logique des échanges, des interactions différentes, des pratiques socioculturelles, etc.) Les rituels ainsi découverts permettant de construire une image différente de Soi et de l'Autre. Les manuels scolaires ne sont pas ces objets banals qui s'effacent sans lendemain des mémoires des apprenants. Ils jouent un rôle qui dépasse la simple transmission de connaissances scolaires. Ils sont des

acteurs importants de la culture, et des témoins exceptionnels des valeurs, des pratiques sociales, dans leurs variations et leurs continuités historiques et géographiques. Leur observation donne des aperçus pertinents sur les représentations qu'une société véhicule. En effet, comment les manuels de français au cycle secondaire se sont-ils emparés du thème de la francophonie, dans les textes et dans les images ?

La deuxième partie traite plus particulièrement des points suivants :

- La dimension culturelle de l'enseignement-apprentissage du français (culture nationale, francophone, etc.) ;
- Le discours culturel des manuels de français au Liban ;
- Les représentations que se font les enseignants et les apprenants de français du concept de la « francophonie » ;
- La perception de la littérature francophone libanaise, ses apports didactiques et ses représentations symboliques.

5. Organisation d'ensemble

Cette thèse s'inscrit dans une approche sociodidactique/sociolinguistique. Elle se présente en sept chapitres correspondant à deux grandes parties qui se lisent dans un ordre thématique sans qu'il y ait séparation entre les fondements théoriques et l'interprétation des données recueillies sur le terrain. Cette structuration vise, entre autres, l'optimisation de la lecture afin que soient conjointement accessibles au lecteur la documentation (travaux cités) et l'étude de cas (extraits d'entretien, données quantitatives, explication de résultats obtenus).

Dans le corps du texte, j'ai cité textuellement des idées et des concepts de différents travaux en mentionnant les références bibliographiques des sources sous forme de « note de bas de page ».

Dans le cadre de l'opération de transcription du corpus, j'ai pris le parti de transcrire ce que j'entends. Cette transcription ne respecte pas les règles de ponctuation écrite et, de ce fait, n'y figure ni points, ni virgules, ni majuscules, etc. L'accent a surtout été mis sur la ponctuation orale à savoir les pauses, la prosodie,

l'intonation, le rythme et le débit. J'ai également décidé de faire figurer dans la transcription, des repères qui permettent de mieux situer le lecteur par rapport à l'ensemble du travail. Ce sont les entretiens qui ont été sollicités directement dans le corps de ce manuscrit qui ont été retranscrits.

PARTIE I

**DIDACTIQUE CONTEXTUALISÉE DU FRANÇAIS
AU LIBAN ?**

S'INTERROGER SUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES AU LIBAN

Toute communauté linguistique se caractérise par des usages particuliers qu'elle fait des langues : celles-ci sont en effet utilisées comme un outil intimement associé à la plupart des actes de la vie individuelle et collective, mais la façon dont se réalise cette association, c'est-à-dire, les rôles assignés à l'activité langagière et les règles qui régissent celle-ci peuvent varier considérablement d'un groupe ethnique à un autre, d'une société à une autre et d'un pays à un autre. En effet, quand il est question des langues au Liban, de leur usage, de leurs pratiques et de leur enseignement-apprentissage, desquelles peut-on parler ? Et de quel public s'agira-t-il ?

La situation linguistique met en scène quatre langues principales au Liban : l'arabe, le français, l'anglais et l'arménien. Le développement de ces langues s'est effectué parallèlement aux événements historiques, aux mouvements et aux activités politiques et religieuses qui ont marqué l'histoire du pays. Dans cette phase du travail, je tenterais de présenter le paysage sociolinguistique libanais en expliquant la place et la fonction symboliques assignées à chaque langue en présence dans l'environnement des Libanais.

1. Le paysage sociolinguistique au Liban

Le nom du Liban, en arabe [Loubnane] vient d'un mot araméen signifiant « la montagne blanche », c'est-à-dire celui de sa chaîne de montagnes toujours enneigées. La République Libanaise est située à l'extrémité occidentale de l'Asie (Est de la Méditerranée). Elle est limitée au nord et à l'est par la Syrie, au sud par la Palestine et à l'ouest par la Méditerranée. C'est un petit pays de 10 452 km². Sa longueur est d'environ 250 km sur 70 km de largeur au nord et 40 km au sud.

La carte suivante représente de façon détaillée le Liban actuel :



Figure 1: Carte du Liban

Le Liban accueille une population de près de quatre millions de personnes. Il compte plus de ressortissants hors de ses frontières qu'à l'intérieur. La diaspora libanaise est estimée à douze millions de personnes dans le monde. Les villes importantes au Liban sont : Jounieh, Zahlé, Tripoli, Saïda, Tyr, Nabatieh et Baalbek. La capitale Beyrouth compte plus d'un million d'habitants. Il est important de préciser que toute donnée d'ordre démographique sur le Liban reste approximative. L'imprécision des estimations d'ordre démographique s'explique par l'absence de tout recensement depuis les années 1932 (sous le mandat français), du fait que les résultats auraient des implications sur le partage politique du pouvoir.

Quatre langues principales sont mises en scène dans le paysage sociolinguistique libanais : l'arabe, le français, l'anglais et l'arménien. Les trois premières sont des langues enseignées mais aussi des langues d'enseignement.

Elles assurent respectivement des fonctions différentes selon le besoin et les intérêts de la population, ce qui crée un contexte linguistique et culturel de contacts incessants.

À propos des langues, Louis-Jean Calvet explique : « *lorsque l'on se promène dans les rues d'une ville, que l'on arrive dans un aéroport, que l'on allume un poste de télévision dans une chambre d'hôtel, on perçoit immédiatement un certain nombre d'informations sur la situation linguistique à travers les langues utilisées dans l'affichage, la publicité, les émissions de télévision, les chansons, etc. [...] C'est cette présence ou cette absence des langues, sous leur forme orale ou écrite, dans la vie quotidienne que nous appelons **environnement linguistique**.* »³³

Ces mots empruntés à Calvet traduisent bien le paysage linguistique au Liban. Ce pays se caractérise par son aspect multilingue : enseignes, presses, médias, publicité, littérature s'expriment en quatre langues principales : l'arabe standard, le français, l'anglais et l'arménien, alors que l'arabe dialectal (le libanais) est la langue principalement parlée dans la rue. En effet, parmi les langues en présence, il y a celles qui s'affichent amplement, d'autres que l'on ne perçoit que difficilement dans des régions précises, et ceci n'est pas sans lien avec leurs pratiques, avec leur poids sociolinguistique et avec leur avenir. L'on peut donc dire selon l'expression de Calvet que « *toutes les langues ne peuvent pas remplir les mêmes fonctions* ».

L'« environnement linguistique » au Liban peut être qualifié de multilingue dans la mesure où plusieurs langues de statuts différents cohabitent. Nous avons d'une part, ce que le discours officiel a tendance à nommer, langue nationale/officielle (l'arabe), les langues étrangères (le français et l'anglais), l'arménien et l'arabe dialectal. Au sein de ces langues, de nombreuses variations linguistiques prédominent. Elles sont généralement tributaires de la région et des normes sociales et culturelles dominantes. Cette mosaïque linguistique se présente de la façon suivante :

³³ Calvet L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 52.

1.1. L'arabe

Selon l'Article 11 de la Constitution libanaise (1990) : « *l'arabe est la langue nationale officielle. Une loi déterminera les cas où il sera fait usage de la langue française* ». Cette «loi spéciale» dont on parle dans la Constitution n'a jamais vu le jour. En effet, la langue nationale/officielle du Liban indépendant est l'arabe. C'est une langue essentiellement écrite, qui peut aussi être utilisée pour les émissions télévisées et pour les enseignements, c'est aussi la langue de l'administration. Sélim Abou note que l'arabe standard est « *commun à tous les pays arabophones, mais langue maternelle de personne.* »³⁴ En effet, partout dans ces pays, l'on se trouve dans une situation de diglossie entre l'arabe standard ou littéraire que les enfants apprennent au moment de leur scolarisation et le parler quotidien ou le dialecte qui, selon Abou « [...] *diffère de pays à pays, mais qui seul est parlé dans la vie courante.* » L'arabe libanais, appelé aussi l'arabe « syro-libanais » ou encore « levantin du Nord », n'est pas écrit. Il sert donc de support dans tous les domaines où prime la parole, il est parlé par **93,7 %**³⁵ de la population. L'arabe libanais présente aussi une diversification de plusieurs variétés régionales avec des différences aux niveaux phonologique et lexical, sans aucunement mettre en cause l'intercompréhension.

Selon les spécialistes, l'originalité du parler libanais « [...] *réside dans la fréquence des emprunts à la langue écrite. Le caractère hybride, complexe et fluctuant du système phonique et phonologique du parler libanais est, parmi les dialectes arabes, un de ceux qui se rapprochent le plus de celui de l'arabe littéral.* »³⁶ D'autant plus qu'au contact d'autres langues en présence (le français et l'anglais), les jeunes notamment sont en train de forger une langue grammaticalement plus souple et lexicalement plus adaptée que l'arabe littéraire. C'est une forme promue au statut de langue nationale que l'on appelle « arabe moderne » ou « arabe intermédiaire ». Elle procède ainsi par emprunt, par enrichissement et modernisation du vocabulaire. Cette variété est largement utilisée dans la vie publique (médias,

³⁴ Abou S., 1994, « Les enjeux de la francophonie au Liban », in Abou S. & Haddad K. (Dir.), *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, Université Saint-Joseph, p. 421.

³⁵ Leclerc J., 2005, *L'aménagement Linguistique au Liban*, Rapport d'étude du Centre international de recherche en aménagement linguistique, Université Laval-Québec, <http://www.ulaval.ca/axl/asia/Liban.htm>, page consultée le 15 février 2009.

³⁶ Kotob H., cité dans Naboulsi R., 1997, *Interaction maître-élèves en français langue non-maternelle dans le cycle primaire libanais*, Thèse de doctorat dirigée par Lhote E., Université de Besançon, p. 9.

jeunes). Selon Raghda Haidar, « [...] *cette variété est également de véhicule dans le théâtre, la poésie, le roman, la publicité, les émissions des débats et des discours politiques. C'est une variété qui connaît de plus en plus d'expansion et tendait à long terme à remplacer l'arabe littéral dans certaines de ses fonctions.* »³⁷

1.2. Le français

La langue française a connu une longue histoire dans le pays. Contrairement à ce qui s'est passé dans les pays anciennement colonisés, au Liban, cette langue a précédé le mandat français de plusieurs années.

1.2.1. Le français au Liban, histoire et statut

Nicole Gueunier, dans *Le français au Liban : Cent portraits linguistiques*, distingue la francophonie libanaise par rapport à d'autres types d'espaces francophones. Dans l'ensemble arabophone proche-oriental comprenant l'Égypte, la Syrie et le Liban, le français n'a pas connu la même histoire dans chacun de ces pays. En Égypte, le français qui avait toujours été minoritaire par rapport à l'anglais, bien implanté depuis la fin du XIX^e siècle par le Protectorat britannique (1914-1922), était surtout pratiqué par une minorité de ressortissants chrétiens d'origine syrienne. En Syrie, le français qui a été implanté pendant la période du mandat (1920-1943), a perdu son statut de langue seconde lors de l'arabisation politique, linguistique et culturelle qui a suivi la fin du mandat français. Par rapport à cet ensemble, la spécificité du Liban pouvait se définir par deux traits essentiels : le premier est la présence d'une minorité sociale et politique autochtone authentiquement bilingue, surtout en milieu chrétien, mais aussi dans les couches supérieures des principales communautés musulmanes. Le second est l'existence, depuis le XIX^e siècle surtout, de structures éducatives où le français dominait nettement l'anglais et bénéficiait d'un important développement culturel francophone (médiatique, littéraire, artistique).

Au début du XX^e siècle, le français était la langue d'une élite intellectuelle formée aux écoles des missionnaires chrétiens implantées dans le pays depuis la deuxième moitié du XVIII^e siècle. Les représentations envers cette langue,

³⁷ Haidar R., 1997, *Le bilinguisme arabe-français, approche sociolinguistique du Liban à Paris*, Thèse de doctorat dirigée par Calvet L.-J., Université Paris 5, p. 57.

anciennement réservée à certaines communautés et à certaines classes sociales, vont changer avec la création du Liban en 1920 qui faisait jusqu'ici partie de la Grande Syrie. Cette date va marquer la défaite de l'Empire ottoman et le placement du Liban sous mandat français. Pendant cette période, la population était confrontée à un problème d'identité et l'opinion publique était partagée entre les défenseurs et les contestataires de la Grande Syrie, c'est-à-dire ceux qui revendiquaient le maintien de l'union arabo-musulmane et ceux qui appelaient à la création du Liban en tant qu'entité politique autonome et distincte de la Syrie.

Cette prise de position et ce rapprochement qui lie les Libanais avec la France - considérée comme la « tendre mère » et la « protectrice des chrétiens d'Orient » - relèvent des raisons d'ordre religieux et culturel ainsi que de convictions idéologiques de certaines communautés qui craignaient l'hégémonie de la culture arabo-musulmane au détriment d'autres cultures minoritaires. Dans les esprits, « Arabité » et « Islam » étaient souvent associés et l'arabité n'était qu'une variante de l'appartenance à l'Islam. En effet, pour une partie des chrétiens, la tutelle de la France ainsi que l'adoption de sa langue et de sa culture représente, d'une part un refus de l'adhésion à la culture arabo-musulmane, et d'autre part une affirmation d'une identité particulière par rapport au reste de la population du Machrek.

C'est dans cette atmosphère que s'était développée la langue française sous le mandat qui va renforcer la place de cette langue dans le pays grâce aux coopérations pédagogiques avec la France. Sous l'Indépendance (1943), fondée sur un consensus national, l'arabe est reconnu comme « langue nationale officielle » du pays et le français comme l'une des deux langues étrangères de l'enseignement à côté de l'arabe. Juridiquement, son statut est aujourd'hui encore flou en l'absence de la fameuse « loi spéciale » qui devrait définir sa présence et son usage dans la société. Il est important de noter que depuis l'Indépendance, les modifications constitutionnelles n'ont jamais remis en cause le rôle de français dans le pays.

Depuis 1943, l'essor de l'école publique contribue à une meilleure expansion du français devenu pour une grande partie de la population une langue de « culture » et/ou un moyen de promotion sociale et professionnelle. Désormais, le français n'est plus l'apanage d'une élite sociale ni un privilège réservé à la seule

communauté des Libanais chrétiens ni un produit de luxe pour marquer la différence par rapport aux autres communautés sociales et religieuses.

1.2.2. Les locuteurs francophones au Liban, chiffres et statistiques

Rares sont les études statistiques fiables qui permettent d'avancer des indications précises sur la place qu'occupe le français actuellement au Liban. Dans une étude publiée en 1996 dont les résultats sont parus dans l'ouvrage collectif *Anatomie de la francophonie libanaise* sous la direction de Sélim Abou et Katia Haddad, il ressort des résultats très révélateurs. Contrairement à ce que l'on a tendance à croire, le français n'est pas réservé à une seule classe sociale ou à une seule communauté. Selon cette étude 49 % des libanais âgés de (15-24) ans ont « un français moyen », avec une supériorité significative de la population féminine. Les plus importants taux de connaissance du français se rencontrent parmi les tranches jeunes de la population. Cela indique que le français n'est pas la langue des générations d'avant-guerre, mais que la jeunesse libanaise, tout en s'intéressant de plus en plus à l'anglais, ne délaisse pas le français pour autant.

Les « meilleurs francophones » sont très nombreux parmi ceux qui exercent une profession libérale ou qui sont cadres supérieurs, mais ils sont également majoritaires parmi les cadres moyens et les employés (plus de 80 % des professions libérales et des cadres moyens et supérieurs ont une bonne maîtrise du français, mais ce pourcentage reste supérieur à 60 % parmi les salariés). Si les francophones sont majoritaires au sein des communautés confessionnelles chrétiennes (maronites, grecs-orthodoxes, grecs-catholiques) à la différence des communautés confessionnelles musulmanes, la francophonie de bon niveau augmente dans toutes les communautés entre les (15-19) ans et les (30-49) ans, particulièrement dans la communauté musulmane chiite (+ 11,3 %) en raison du retour massif de la population chiite immigrée en Afrique francophone. Cette augmentation est aussi nette dans la communauté grecque-orthodoxe (+ 26,3 %). Parallèlement, on note une progression de l'enseignement du français dans les zones druzes, traditionnellement anglophones, où de nombreux établissements anglophones ont ouvert des sections francophones. Néanmoins, il apparaît qu'il existe de grandes disparités régionales dans la connaissance du français: 47,2 % de « bons francophones » à Beyrouth contre 27,5 % au Liban-Sud.

La place qu'occupe le français lorsqu'on se déplace est assez variable suivant les lieux, l'appartenance communautaire, sociale et professionnelle, selon les sujets de discussions et même tout simplement selon les circonstances de la vie quotidienne. En effet, même si la communauté chrétienne demeure historiquement la locutrice la plus active de cette langue et la plus attachée à la francophonie, S. Abou suppose en 1994 que « [...] le passage à l'anglais de certains milieux chrétiens résulte-il, d'une certaine déception occasionnée par la politique de la France durant la guerre [...] ». ³⁸ Ces communautés ont reproché à la France son absence et son retrait de la scène politique libanaise durant la guerre civile dans les années allant de 1975 à 1990.

Par ailleurs, toujours selon *l'Anatomie de la francophonie libanaise*, l'on constate une pratique assez équilibrée du français dans l'ensemble des autres communautés et une forte demande qui se manifeste chez les chiïtes par exemple. Cela illustre la conviction des Libanais de conserver le français comme un élément actif de leur patrimoine culturel. Cependant, les conclusions principales de cette étude viennent d'affirmer que toutes les communautés, à des taux variant entre 62 et 67 %, s'accordent à reconnaître que l'anglais est la langue la plus utile pour l'avenir du pays.

Des études effectuées en (2000-2001) par la *Commission des affaires culturelles du gouvernement français*³⁹ montrent que les « vrais bilingues » (arabe-français) représenteraient 28,5 % de la population, alors que les bilingues arabe-anglais seraient 14 %. Par ailleurs, 73 % des bilingues (arabe-français) connaîtraient également l'anglais. Il s'agirait d'un trilinguisme presque diglossique où l'arabe serait utilisé à la fois comme langue première et comme langue vernaculaire, le français servant essentiellement comme langue de culture et l'anglais comme langue fonctionnelle pour les échanges et le travail.

³⁸ Abou S., 1994, « Les enjeux de la francophonie au Liban », in Abou S. & Haddad K. (Dir.), *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, Université Saint-Joseph, p. 417.

³⁹ Commission des affaires culturelles, 2000, *La mission d'informations sur les relations culturelles, scientifiques et techniques de la France avec le Liban, la Syrie et la Jordanie*, Rapport d'information, N°52, Paris, Sénat français, http://www.senat.fr/rap/r00-052/r00-052_mono.html, page consultée le 2 février 2008.

1.3. L'anglais

L'anglais n'a pas de statut officiel dans le pays. C'est l'une des deux langues étrangères obligatoires à l'école. Il a été implanté au Liban par des missionnaires chrétiens anglo-américains à partir de la deuxième moitié du XIXe siècle. C'est la langue de l'enseignement dans les écoles anglophones. L'anglais n'était pas parlé en famille comme le français. Il semblerait qu'il a commencé à s'imposer de plus en plus au Liban à partir des années 1970, dans le cercle familial, notamment chez les musulmans sunnites ayant fait des séjours dans les pays arabes du Golfe. Actuellement, cette langue est particulièrement convoitée à l'université, elle s'impose en tant que langue de travail et de technologie.

La perception de l'anglais comme une langue plus facile que le français est une idée très répandue au Liban et depuis plusieurs années comme l'affirmait cette remarque de Abdallah Naaman dans les années 1979 : « *certaines renoncent de plus en plus à poursuivre leurs études en français et se ruent sur les établissements anglo-américains parce que 'l'anglais est plus facile', les diplômes plus accessibles et les débouchés plus sûrs. Nous assistons à un duel franco-anglais.* »⁴⁰ Ainsi, les parents ont tendance à orienter leurs enfants vers une école francophone au début de leur scolarisation afin d'acquérir un bon bagage linguistique et culturel en français, lequel faciliterait plus tard l'apprentissage de l'anglais. En ce qui concerne les débouchés, les diplômés de l'Université Américaine et des universités anglophones en général sont demandés sur le marché du travail au Liban aussi bien que dans les pays arabes du Golfe, au Canada et en Australie alors que leurs collègues francophones trouvent les marchés de ces pays fermés s'ils sortent uniquement bilingues arabe-français.

1.4. L'arménien

L'arménien qui fait également partie du paysage linguistique libanais est présent là où résident les communautés libanaises arméniennes. Cette langue est pratiquée en famille par les membres de cette communauté. Les Arméniens sont minoritaires. Ils représentent environ 4,9 %⁴¹ de l'ensemble de la population

⁴⁰ Naaman A., 1979, *Le français au Liban, essai sociolinguistique*, Paris, Édition Naaman, p. 7.

⁴¹ Leclerc J., 2010, « Liban », in *L'aménagement Linguistique dans le monde*, Université Laval-Québec, <http://www.ulaval.ca/axl/asiel/Liban.htm>, page consultée le 20 mars 2010.

libanaise. Ils se sont réfugiés au Liban dès 1920 à la suite des persécutions ottomanes. Politiquement, ils sont représentés dans le gouvernement libanais, cependant leur langue ne fait pas partie des langues enseignées dans les programmes scolaires. Les Arméniens ont leurs propres établissements scolaires et universitaires (privés) financés par leur communauté. Il est important de noter que l'arabe n'est enseigné dans leurs établissements scolaires que depuis les années 1960, langue jugée fondamentale pour l'insertion des membres de cette communauté dans la société.

Il est important de préciser que le Liban représente une véritable mosaïque ethnique, sociale, culturelle, religieuse, politique et linguistique. La population⁴² du pays comporterait environ 85 % de Libanais, 12 % de Palestiniens et 3 % de Syriens. Les groupes ethniques sont au nombre de 22 (au moins). Les communautés d'origine du Liban sont les Arabes libanais (70,1 %), les Druzes (10,1 %), les Arméniens (4,9 %), les Alawites (2,8 %), les Chaldéens (0,5 %), les Araméens (0,1 %), les Assyriens et les Juifs. Tous les autres sont des communautés immigrantes : Palestiniens, Égyptiens, Syriens, Français, Irakiens, Américains, Kurdes, Turcs, etc. Si l'arabe libanais est commun à l'ensemble de la population, plusieurs communautés ont leurs propres langues et leurs propres pratiques linguistiques (les Kurdes, les Arméniens) et leurs propres préférences pour les langues étrangères. Les Palestiniens apprennent l'anglais par exemple alors que les Arméniens sont plutôt francophones. Cette configuration socioculturelle complexe et hétérogène a joué un rôle essentiel dans le développement et la diffusion des différentes langues étrangères notamment de français dans la société.

2. Multilinguisme et système éducatif

Le Liban applique le bilinguisme précoce dans son système éducatif. Les trois langues (l'arabe, le français et l'anglais) sont introduites progressivement au cours de la scolarité, mais elles ne sont pas réparties de la même manière. Dès la maternelle (âge de 6 ans), les élèves reçoivent donc un enseignement de L2 et en L2 de la même manière qu'ils ont des cours de langue première et en langue

⁴² Leclerc J., 2010, « Liban », in *L'aménagement linguistique dans le monde*, Université Laval-Québec, <http://www.tfq.ulaval.ca/axl/asiel/liban.htm>, page consultée le 20 mars 2010.

première (l'arabe). Une troisième langue est introduite dans l'enseignement à partir du cycle moyen.

La crise vécue dans le pays à cause de la guerre civile (1975-1989) a eu des retombées sur les différents secteurs de la vie sociale, politique, économique, culturelle, etc. Le secteur de l'enseignement n'a pas été épargné. C'est ainsi que l'année 1997 a vu le vote par le Parlement libanais d'une loi visant la réforme de l'ensemble du système éducatif ainsi que la modernisation des manuels scolaires alors utilisés depuis 1968.

Les nouveaux programmes sont entrés en vigueur à la rentrée de (1997-1998). Dans le domaine de l'enseignement général, la durée totale de la scolarité reste inchangée et s'étend sur douze ans. L'âge de six ans est adopté comme seuil de la première année de scolarisation au cycle de base. Au niveau du cycle moyen, le trilinguisme est officialisé par l'enseignement d'une troisième langue étrangère (le français ou l'anglais). Il faut signaler que le nouveau projet a introduit certaines modifications au sein de l'organisation des cycles. Le cycle primaire s'est vu prolongé d'une année (il est désormais constitué de deux modules de 3 ans chacun). Le cycle complémentaire ne comprend plus que trois ans au lieu de quatre. La scolarité dans l'éducation de base, formée par ces deux cycles, est donc de neuf ans. Toujours dans le domaine de l'enseignement général mais dans le cycle secondaire, la première année doit être considérée comme un tronc commun pour toutes les séries de cet enseignement. En terminale, quatre baccalauréats au lieu de trois sont entrés en vigueur actuellement (Mathématiques, Sciences de la vie, Humanités et Sciences Sociales/économiques). Sachant que la formation des enseignants et l'adoption du « Livre Scolaire National », sont aussi les principaux enjeux de cette réforme.

Le schéma suivant montre l'itinéraire de l'Enseignement Général au Liban et le nombre d'heures dévolues à l'enseignement du français dans chacun des cycles :

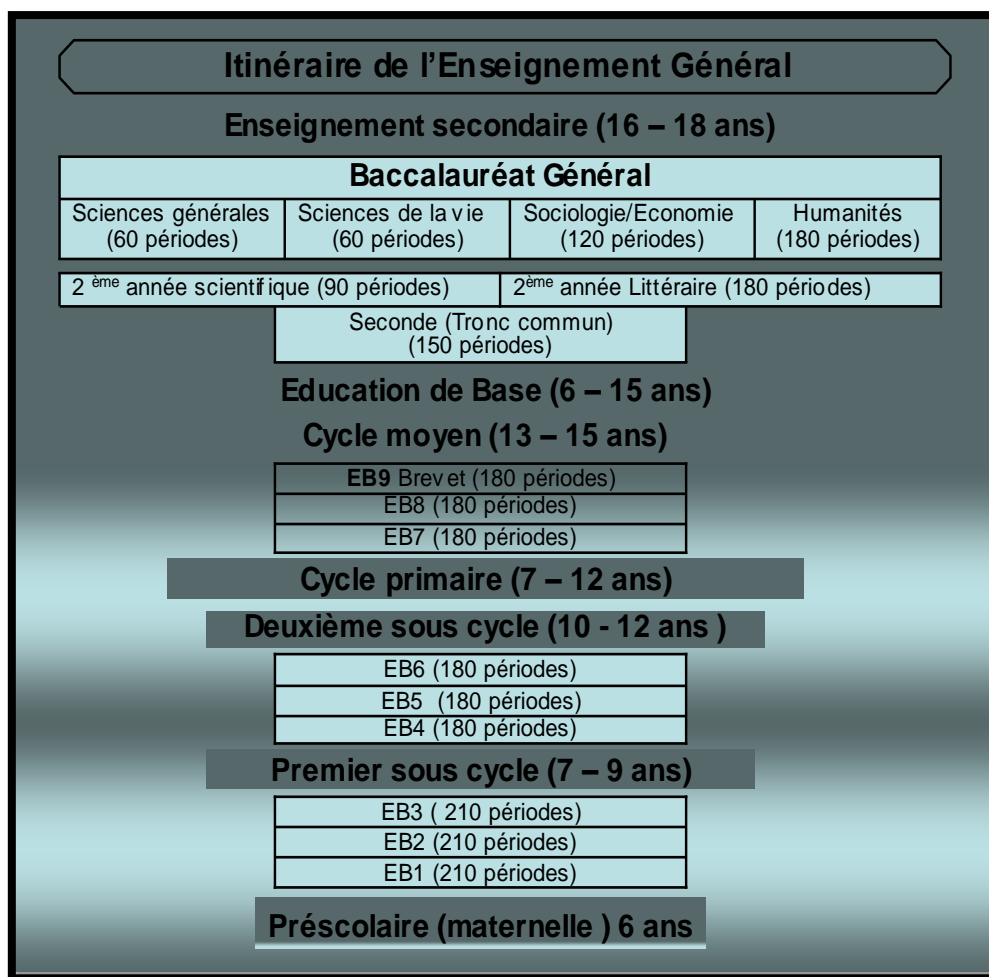


Figure 2 : Nombre d'heures accordées à l'enseignement du français dans chaque cycle de l'Enseignement Général

3. Réforme, nouveaux programmes et nouveaux objectifs

À la lumière des instructions fondamentales du texte de « Restructuration du système éducatif libanais » qui prévoit l'apprentissage simultané de deux langues, et compte tenu des douze années consacrées à l'enseignement du français et du nombre d'heures qui lui sont dévolues, cet enseignement devra assurer à l'apprenant « *la maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit, en compréhension et en production.* »⁴³ Il devra également permettre à ceux qui accèdent au marché du travail d'avoir recours à cette langue toutes les fois que l'exercice de leur profession l'exige. Outre les compétences de communication, ces programmes insistent sur l'aspect culturel de l'enseignement du français dans le cycle secondaire notamment dans les séries littéraires : « *l'ouverture à la culture francophone et mondiale sera assurée par le recours à des textes d'écrivains d'expression française, (de*

⁴³ Curriculum de langue et de littérature françaises, Annexe 1.

préférence des textes d'auteurs libanais), ainsi que des textes d'auteurs traduits en français qui ont marqué l'esprit humain et l'histoire littéraire.» Suite à la réforme, le rôle de professeur de français change et évolue :

- Il lui est [...] expressément demandé d'assurer, aux côtés des enseignants d'arabe et des autres langues étrangères, la formation d'un citoyen multilingue, conscient de ses réalités nationales mais aussi de celles du monde,*
- Il lui est également réclamé d'avoir recours aux travaux de groupes pour favoriser l'expression des élèves, leur compétence à débattre et à négocier ainsi que leur compétence à coopérer,*
- Il lui est demandé de susciter l'observation et la réflexion personnelles de l'élève, de favoriser l'apprentissage par la découverte à partir de situations-problèmes et de supports (documents textuels, iconographiques, audiovisuels, TIC, etc.) susceptibles de susciter cette observation.*

Les nouveaux objectifs sont définis en termes de **compétences**. En effet, l'enseignant qui s'est toujours contenté d'expliquer ses leçons de façon magistrale n'a jamais cherché à savoir comment il fallait faire pour que l'élève développe une compétence donnée. Il communiquait le savoir ou montrait un savoir-faire en laissant à l'élève le soin de « se débrouiller » pour devenir capable de **réinvestir** chaque fois que nécessaire et selon les conditions requises, le savoir qu'il venait d'apprendre ou le savoir-faire qu'il venait d'observer. Prendre à sa charge de développer les compétences de l'élève, constitue pour l'enseignant une nouvelle expérience et un nouveau défi. Le nouveau programme a donc déstabilisé toute l'organisation scolaire en particulier l'enseignant.

Pour l'enseignant libanais, cette révolution a signifié un changement d'optique radical : le but n'est plus de donner aux apprenants des connaissances linguistiques fondées sur le savoir théorique des structures de la langue et des faits culturels et littéraires qu'elle exprime. Cet enseignement devra contribuer à former un apprenant autonome, doté d'une culture enracinée dans les réalités nationales et ouverte aux cultures du monde. Il devra également permettre à ceux qui accèdent au

marché du travail d'avoir recours à cette langue « *toutes les fois que l'exercice de leur profession l'exige* ». Le nouveau système éducatif reconnaît également à l'apprenant une place centrale dans le dispositif didactique et le considère comme étant un acteur principal de son apprentissage. Ainsi, dix ans après la mise en application de ces programmes plusieurs interrogations s'imposent :

- Comment les objectifs de la réforme sont-ils transposés dans les classes ?
- Comment les enseignants de français ont-ils été formés pour enseigner la langue dans le nouvel esprit de la réforme ? (modalités et contenus des formations)
- En sortant du cycle secondaire, quelles sont pratiquement les compétences présumées acquises par les apprenants durant 12 ans d'apprentissage du français ?
- Dans quelle mesure peut-on parler d'un enseignement francophone au Liban ?
- Quelles sont les représentations que les enseignants et les apprenants se font de la francophonie ?

J'essaierai donc de trouver des éléments de réponses à l'ensemble de ces questionnements auprès des enseignants et des apprenants de la langue française des lycées publics du sud Liban (département de Nabatieh).

ENQUÊTES, CORPUS ET MÉTHODE

Le système éducatif libanais est toujours perçu comme une structure très fidèle au modèle de la classe, à la figure de maître et au statut d'étudiant. Ainsi, l'innovation survenue suite à la réforme ne peut passer que par une transformation des orientations didactiques, par une phase de mise en doute du rôle de l'enseignant et de ses pratiques, de ses responsabilités, de ses marges de manœuvres, de sa liberté et de ses contraintes. J'ai donc choisi dans un premier temps d'interviewer les enseignants de français au cycle secondaire afin de mieux cerner leurs difficultés et leurs préoccupations, de voir comment se caractérisent, se contredisent ou s'opposent leurs pratiques didactiques, de faire émerger leurs représentations concernant les objectifs de nouveaux programmes, les formations suivies et leurs suggestions pour élaborer un enseignement francophone mieux adapté au contexte actuel. Dans un second temps, la parole est donnée aux apprenants des mêmes lycées. En tant que partenaires principaux de l'acte didactique, ils ont été invités à s'exprimer sur leur perception de la langue française et de la francophonie en répondant à une enquête par questionnaire écrit.

Il est important avant de présenter les différentes étapes de cette étude de décrire le terrain de recherche afin d'explicitier les différents enjeux contextuels qui le composent.

1. Terrain d'enquêtes

Depuis juillet 2003, le Liban est divisé en huit départements ou [Mohafazats]. Ceux-ci sont constitués de vingt-cinq subdivisions (régions) ou [cazas]. Chaque département a un centre administratif bien souvent l'une des villes les plus importantes de la région.

La carte suivante montre l'ensemble de divisions administratives libanaises :



Figure 3 : Les divisions administratives au Liban

C'est le département de Nabatieh qui fait l'objet de cette recherche. Il s'étend sur une superficie de 1058 km², il compte 143 localités (des villages et des petites villes) réparties en quatre arrondissements (régions) : Nabatieh (centre administratif du département), Bent Jbeil, Marjayoun et Hasbaya. La carte suivante montre le placement et la délimitation de chaque arrondissement à Nabatieh :

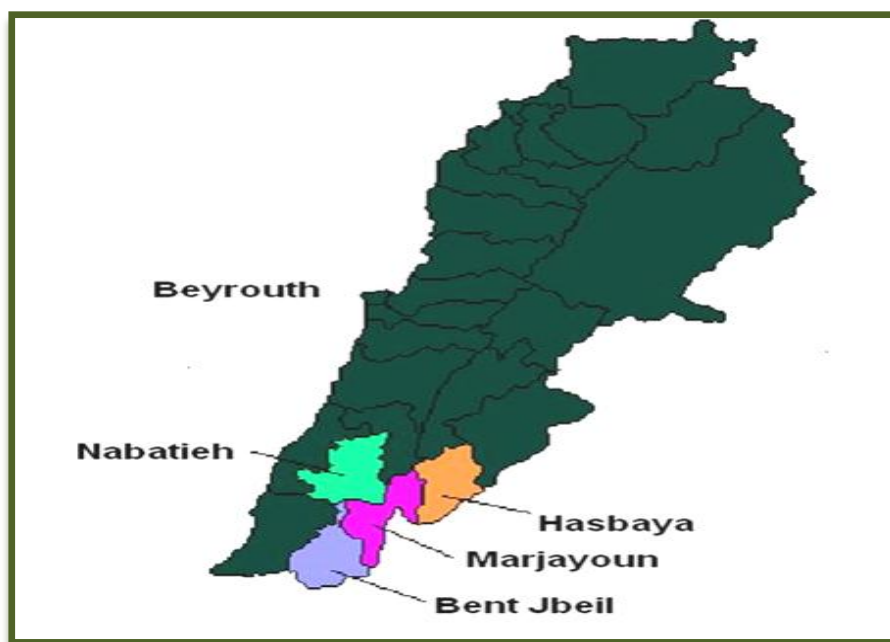


Figure 4 : Le département de Nabatieh avec ses 4 régions

Le sud du Liban est traditionnellement considéré parmi les régions les plus arabophones. En effet, le choix de cette région comme terrain d'enquêtes est loin d'être anodin. Jusqu'à l'année 2000, le sud était sous occupation israélienne (les localités situées au sud du fleuve de Litanie). Pendant une vingtaine d'années, il a subi des conséquences dévastatrices d'ordre économique, politique, social, et culturel : absence de l'État, déplacements de la population, destruction de l'infrastructure (routes, écoles, réseaux de télécommunication, hôpitaux, etc.), accroissement des taux de chômage, rupture des liens familiaux, isolement, souffrances, etc. Les déficits accumulés durant plusieurs années en termes de développement économique et social sont tels qu'ils ont renforcé le double sentiment de trahison et d'abandon très présents dans l'esprit de la population du Sud.

Dans ces conditions, le français a survécu à l'école et dans les pratiques malgré sa mise en « hibernation » forcée pendant vingt ans. Cependant, les conséquences engendrées sont lourdes : baisse de niveau de français dans toute la région, pénurie de professeurs de français qualifiés et privation des moyens financiers à l'école. Ces retards sont difficiles à combler même jusqu'à présent notamment après la guerre qui a ravagé à nouveau le pays en juillet 2006. Il était donc intéressant de voir comment les nouveaux programmes de français répondent aux contraintes de ce contexte. Et quelle est la place effective du français dans la vie quotidienne de la population de cette région vivant à la périphérie du Liban dans une zone frontalière à la fois instable et isolée.

L'autorisation du Ministère de l'Éducation Nationale était indispensable pour entrer dans les lycées publics qui sont au nombre de vingt-cinq dont deux lycées annexes. Ils sont répartis dans les quatre arrondissements du département de Nabatieh comme suit :

Données Générales sur le Département de Nabatieh				
Région	Superficie	Distance de la capitale	Habitants (estimation)	Nombre de lycées publics
Bent Jbeil	260 km ²	122 km	58 300	6
Hasbaya	220 km ²	114 km	30 000	4
Marjayoun	313 km ²	98 km	45 300	5
Nabatieh	265 km ²	80 km	91 000	10

Tableau 1: Données générales sur le département de Nabatieh

2. Présentation de l'enquête

Jacques Bres explique que « *l'entretien n'est pas la voie royale d'accès à la parole des locuteurs mais un moyen commode de provoquer sa production – et donc sa récolte – dans un cadre particulier : l'interaction de l'interview. Il convient donc de le concevoir en complémentarité avec – et non en substitution de – l'observation des pratiques langagières de la vie sociale.* »⁴⁴ Cependant, l'observation des pratiques didactiques dans les classes de français au département de Nabatieh n'était pas une tâche facile. La présence d'un « étranger » même en qualité de « chercheur » est très souvent jugée dérangeante voire intrusive par certains enseignants. Afin de mener à bien cette étude, j'ai opté donc pour une deuxième enquête quantitative sous forme d'un questionnaire écrit auprès des lycéens/apprenants de français du même département. Tout en les interrogeant sur leurs besoins, leurs attentes et leurs difficultés d'apprendre le français, cette enquête met l'accent sur le profil particulier de ce public demandeur d'une certaine compétence culturelle et/ou d'une langue d'étude et des capacités discursives liées à des pratiques académiques et professionnelles.

2.1. Enquête qualitative avec les enseignants de français

Dans un premier temps, j'ai proposé un questionnaire écrit aux enseignants de français. L'objectif était d'établir une sorte d'état des lieux de la profession et des caractéristiques majeures de l'enseignement du français dans le pays tel qu'ils le perçoivent. Dans un second temps, en me basant sur les données recueillies, j'ai élaboré mon protocole d'entretien pour m'adresser à un public ayant une certaine expérience de l'enseignement ou de la formation dans le département de Nabatieh.

Tous les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des professeurs. Ils se déroulaient pendant leur temps libre dans les locaux des lycées ou bien à leur domicile en dehors des heures du cours. Certains professeurs ont montré une certaine réserve au départ et ont refusé de mener l'entretien notamment ceux qui enseignent dans les séries scientifiques. Dans le cycle secondaire, le thème de la francophonie n'est proposé qu'en classe de Deuxième année Littéraire – Série Humanités. Dans la mesure où le corpus littéraire francophone (non français)

⁴⁴ Bres J., 1999, « L'entretien et ses techniques », in Calvet L.-J. & Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 75.

proposé dans manuels de français en usage dans les séries scientifiques est très limité, ces enseignants déclarent ne pas être qualifiés pour parler de la francophonie notamment libanaise qui fait l'objet principal de cette recherche.

Le protocole d'entretien (Annexe 2), dans sa forme définitive, se compose de deux parties concernant :

1. Les caractéristiques contextuelles générales : Expériences et pratiques
2. L'identification des problèmes, difficultés, ressources et suggestions

Dans la première partie de l'entretien, les enseignants sont invités à parcourir leur histoire professionnelle, à exprimer leurs sentiments vis-à-vis de leur métier et des formations suivies et à établir le profil général de leur public dans le département de Nabatieh. Cette partie se concentre sur les caractéristiques contextuelles de l'enseignement de la langue et de la culture françaises ainsi que sur les objectifs prioritaires que cet enseignement devrait atteindre au niveau du cycle secondaire selon les nouveaux programmes. Elle s'intéresse aussi à la place du manuel et au rôle de la littérature francophone dans les cours de français. La deuxième partie, plus affinée, a pour but de repérer les facteurs principaux qui entrent en jeu dans l'apprentissage du français et les sources de difficultés en terme de motivation et d'autonomie/dépendance des apprenants mais aussi des sources de facilitation et, de recenser les initiatives développées par les enseignants pour remédier à ces problèmes en proposant de nouvelles mesures afin d'améliorer l'enseignement du français au Liban.

La grande quantité d'informations obtenues lors de ces entretiens n'était pas exploitable en l'état. Il a été donc nécessaire, en premier temps, de répertorier l'ensemble des opinions, des perceptions et des propositions émises par les enseignants en les regroupant par thèmes ou rubriques. Dans un second temps, j'ai procédé à une mise en relation des résultats provenant de différentes sources sollicitées ; enquêtes, statistiques et documents officiels et études, etc.

2.2. Enquête quantitative avec les apprenants de français

Toute enquête a des biais inévitables. L'enquête par questionnaire n'a pas pour fonction de décrire les conduites des acteurs sociaux avec le plus de détails possible. L'un de ces objectifs c'est de « [...] *mesurer des fréquences, faire des comparaisons, observer des relations entre variables, expliquer les déterminants de conduites, repérer le poids des facteurs sociaux.* »⁴⁵ Le questionnaire n'est jamais un travail exclusivement empirique comme il ne décrit jamais exhaustivement une pratique. Il a été critiqué parce qu'il limite nécessairement l'expression des individus aux strictes interrogations qui leur sont proposées et qui peuvent éviter les propres interrogations du sujet. Cependant, dans le contexte libanais, le questionnaire écrit est mieux adapté qu'un entretien par exemple. Dans les classes secondaires, les apprenants sont plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral vu leur âge et leur niveau linguistique (généralement bas) en français. En tous cas, comme le note Caroline Juillard « *les différentes manières d'aborder un terrain d'enquête sont tributaires des objectifs qu'on se fixe, d'une part, du type de connaissances préalablement acquises, d'autre part. Il existe effectivement des modes d'approche et d'observation différents, selon qu'on connaît déjà ou qu'on ne connaît pas encore le terrain.* »⁴⁶ Quels que soient les biais de l'enquête par questionnaire, son intérêt majeur est évidemment le recueil d'informations attendues, estimées nécessaires à la compréhension du cas étudié.

Dans ce questionnaire, j'ai opté pour des « questions ouvertes ». Celles-ci sont posées sans suggestion de réponses. La personne interrogée est invitée à y répondre librement, à livrer ses commentaires, à donner des détails, à formuler des jugements à sa guise. Ce type de question renseigne sur le niveau d'informations des enquêtés et sur leur compréhension des questions. Selon Ahmad Boukous, « *l'avantage des questions ouvertes est qu'elles donnent l'entière liberté au sujet d'exprimer son point de vue, elles sont notamment appropriées aux questions portant sur l'opinion, l'attitude et la représentation.* »⁴⁷ En revanche, elles représentent l'inconvénient de fournir des réponses ne présentant pas de réel intérêt pour l'objet de recherche. Également, j'ai utilisé des « questions fermées » où les interrogés doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance en leur

⁴⁵ Berthier N., 1998, *Les techniques d'enquête*, Paris, Armand Colin, p. 24.

⁴⁶ Juillard C., 1999, « L'observation des pratiques réelles », in Calvet L.-J. & Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 102.

⁴⁷ Boukous A., 1999, « Le questionnaire », in Calvet L.-J. & Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 18.

laissant la possibilité de donner plusieurs réponses. Le troisième type de questionnaire que j'ai utilisé relève des « questions mixtes ». Elles prennent alors la forme de questions à choix multiple où une liste de réponses préétablie est suggérée au témoin qui choisit parmi les réponses alternatives celle qui lui paraît la plus conforme à son point de vue. Cette liste de réponses finit par une dernière modalité qui invite la personne interrogée à apporter des précisions en toute liberté (Autres).

J'ai demandé aux personnes interrogées, des renseignements jugés importants pour l'analyse. Ce sont des « questions de fait » relatives aux phénomènes observables. Ce sont par exemple les questions qui ont trait au sexe, à l'âge et au lieu de résidence du témoin. Enfin, j'ai estimé important de ranger l'ensemble de questions selon un ordre logique et cohérent qui permet de mettre à l'aise les personnes interrogées.

Le questionnaire était administré aux apprenants dans les dix lycées de la région de Nabatieh (classes de Première et de Deuxième année secondaire). Pour moi, le choix de ce public était un facteur primordial. Cela s'explique par le fait qu'au cycle secondaire, la littérature est au cœur de l'enseignement-apprentissage du français. D'autant plus que la particularité des programmes de français en classes de Première et de Deuxième année réside dans la place relativement importante accordée à l'enseignement de la littérature francophone libanaise. Mon but étant de mesurer le degré de réception de ces textes par les apprenants d'où l'intérêt que je porte spécifiquement pour ce public.

Le questionnaire est composé de **31 questions** (Annexe 3) réparties en trois parties. Chaque partie regroupe des questions relevant du même thème :

1. Opinion générale
2. Dans le cadre de la classe
3. Identification des problèmes, besoins et suggestions.

Le questionnaire est estimé « lourd » vu sa longueur. Par conséquent, pour faciliter la passation, je l'ai soumis aux enquêtés en le segmentant en deux. Étant donné la différence de niveau entre les apprenants, et pour une bonne compréhension du questionnaire par eux, j'ai pris soin d'expliquer chaque question, en ne suggérant aucune réponse, bien évidemment. Ils ont répondu aux questionnaires pendant la classe sans avoir eu au préalable à s'y préparer. Ce questionnaire les interrogeait explicitement sur leurs représentations de la langue française et de la francophonie. Le questionnaire était récupéré immédiatement après la passation. J'ai récupéré 210 questionnaires remplis dont 180 exploitables. Les 30 questionnaires rejetés représentaient des difficultés quant à la compréhension des réponses fournies et à la lisibilité de l'orthographe. Pour la majorité des enquêtés, les questions ouvertes représentaient un obstacle à la fois linguistique et culturel.

2.3. Traitement et explication des données

La sociolinguistique a pour objet de décrire et de comprendre la société à partir des pratiques linguistiques. Le sociolinguiste étudie ces pratiques dans la vie sociale en collectant les données à analyser auprès d'un échantillon de la communauté linguistique, par le moyen d'instruments qui assurent aux résultats de la recherche rigueur et fiabilité. Les observables du sociolinguiste sont donc des pratiques, des discours et des comportements issus d'observations (directes, indirectes et participantes) et liées à des types d'enquêtes (par immersion, sondages, interviews). Ces observations de situations sociales effectives, avec des locuteurs concrets, constituent ce que les sociolinguistes appellent *le corpus*. Le corpus serait ainsi l'ensemble de ces observations prises en compte pour être soumises aux procédures analytiques. La nature du corpus influe sur le choix du type d'analyse. Dans la mesure où il s'agit dans cette étude des enquêtes qualitatives et quantitatives, il serait donc intéressant de mettre en commun les différentes représentations mises en production par les apprenants et abordées par les enseignants. Pour les questions libres, je tenterai de dégager les procédés discursifs récurrents dans les réponses. Je procéderai dans leur traitement par regroupement des résultats obtenus, à la lumière de certaines variables sociologiques. Pour être précise, une approche quantitative est également

fondamentale dans cette phase (données descriptives et quantitatives, fréquence des indices).

Cet examen sera accompli par des graphiques et des illustrations qui donnent davantage d'informations et transmettent fidèlement les réponses des enquêtés. Par ailleurs, j'ai fait le choix d'allier à ce corpus l'analyse des deux manuels de français en usage dans les classes enquêtées (Première et Deuxième année secondaire). La comparaison de ces deux manuels rentre dans une logique de recherche d'explication de telles ou telles activités didactiques proposées dans les cours de français, notamment celles portant sur les textes littéraires. Dans une approche compréhensive, j'ai interrogé les témoins sur les différentes fonctions assurées par le manuel dans les classes de français au Liban. Dans un mouvement interprétatif, je me suis intéressée au discours culturel véhiculé par ces manuels, aux thèmes abordés par l'intermédiaire des textes littéraires francophones libanais, à leurs finalités pédagogiques ainsi qu'à leurs représentations symboliques.

3. Profils des enseignants enquêtés

Jusqu'en 1979, les enseignants des lycées publics au Liban devaient être titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique pour l'Enseignement Secondaire (C.A.P.E.S.) délivré uniquement par la Faculté de Pédagogie et de Didactique à l'Université Libanaise. À partir de 1996, le ministère a décidé de nommer les enseignants du secondaire sur la base d'une simple session de formation d'une année suivie par les candidats diplômés en « Littérature française » ayant passé le concours de recrutement. En effet, il existe deux cas de figures des enseignants dans les lycées publics au Liban :

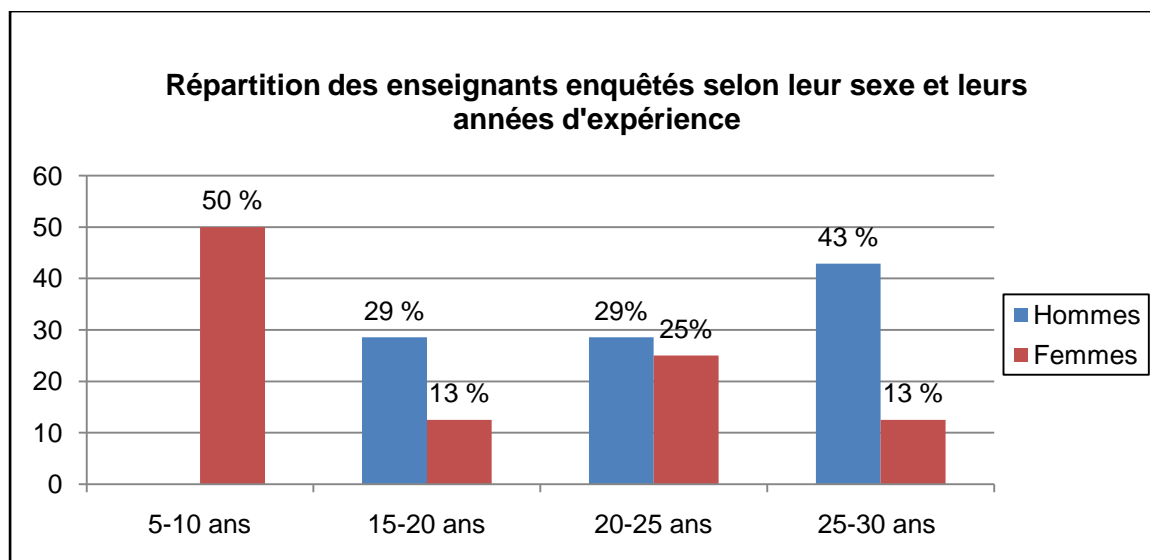
Le premier cas, le plus majoritaire, représente les enseignants qui, en plus de leur diplôme en « Littérature française », sont titulaires du concours de recrutement organisé par le Conseil de la Fonction Publique. La seconde catégorie d'enseignants est celle des vacataires « contractuels » qui, très souvent, n'ont pas eu leur concours de recrutement. Ces enseignants sont vacataires à l'année, ils se trouvent eux-mêmes en marge de l'équipe pédagogique parce que, le statut de vacataire est avant tout un statut précaire et temporaire. Ils ne sont pas autorisés à suivre les formations dispensées par le Ministère de l'Éducation Nationale. Ils sont minoritaires

dans les lycées publics. Ils exercent généralement dans les lycées et les institutions privés. Il faut signaler que les concours de recrutement sont relativement sélectifs, ils ne sont pas organisés annuellement mais en fonction d'offres de postes proposés dans l'éducation nationale.

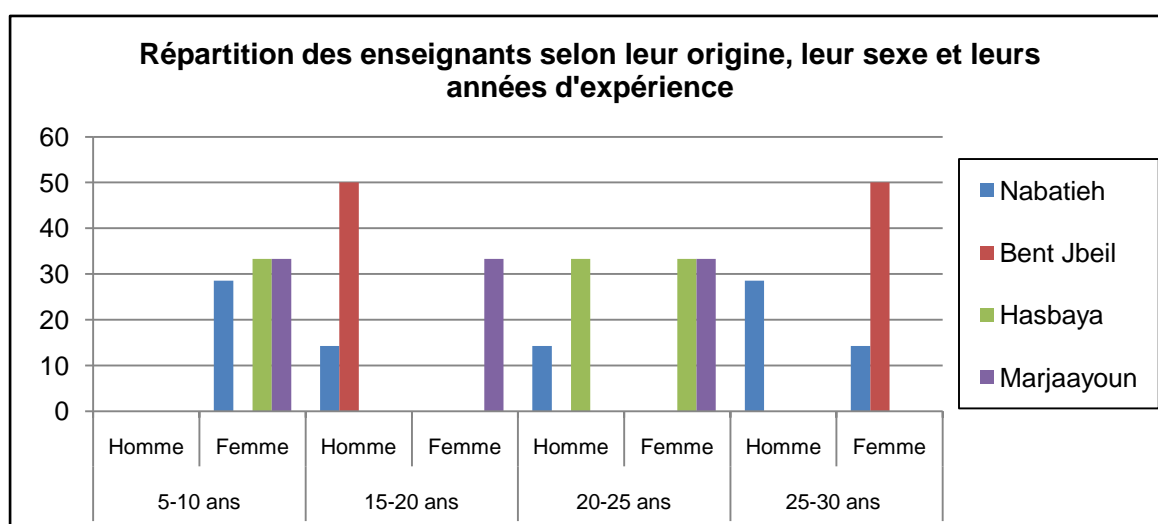
Le corpus recueilli se compose de 15 entretiens individuels enregistrés et retranscrits (Annexe 4). Tous les enseignants enquêtés sont titulaires dans la fonction publique, quelques-uns parmi eux enseignent parallèlement dans des établissements privés. Ces enseignants sont âgés de 28 à 60 ans. Ils ont plus de 10 ans d'expérience professionnelle avec une dominance féminine : 60 % des enseignants enquêtés sont des femmes; 80 % parmi eux ont une maîtrise de « Littérature française ». 47 % des personnes interrogées viennent de la région (arrondissement) de Nabatieh qui contient le nombre le plus élevé de lycées publics de tout le département. Sa population s'estime à près de 100 000 habitants.

Cet échantillon représente un taux d'enseignants hommes plus expérimentés que leurs homologues femmes : 43 % des hommes ont de 25 à 30 ans d'expérience professionnelle et ils sont majoritaire à Nabatieh 29 %. À Hasbaya et à Marjayoun, 33 % des enseignants enquêtés ont respectivement (20-25) années d'expérience et 50 % des femmes ont (5-10) ans d'expérience.

Les graphiques ci-dessous montrent de façon détaillée la moyenne des années d'expérience des enseignants enquêtés dans chaque arrondissement, répartis selon leur sexe et leur origine.



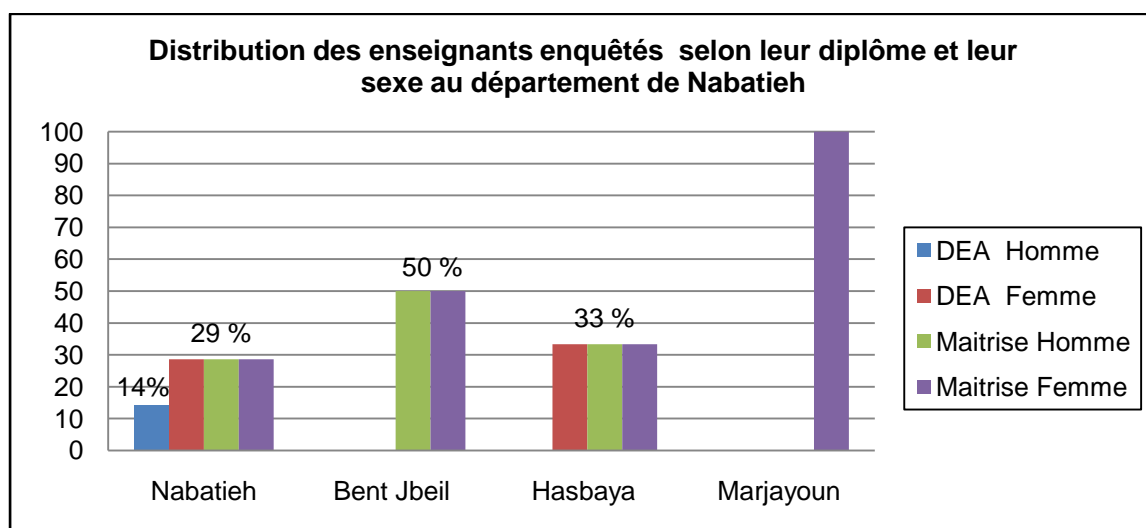
Graphique 1: Répartition des enseignants enquêtés selon leur sexe et leurs années d'expérience



Graphique 2 : Répartition des enseignants selon leur origine, leur sexe et leurs années d'expérience

Il est à remarquer que dans la région de Nabatieh, 14 % des enseignants de sexe masculin ont un diplôme de D.E.A. Dans la région de Bent Jbeil, tous les enquêtés ont une maîtrise de « Littérature française », 50 % parmi eux sont des femmes. Les deux tiers des enseignants enquêtés à Hasbaya sont diplômés en maîtrise de « Littérature française », un seul tiers de sexe féminin est diplômé en D.E.A. Dans la région de Marjayoun, tous les enseignants enquêtés sont des femmes. Elles ont une maîtrise de « Littérature française ».

Le graphique suivant résume bien ces données :

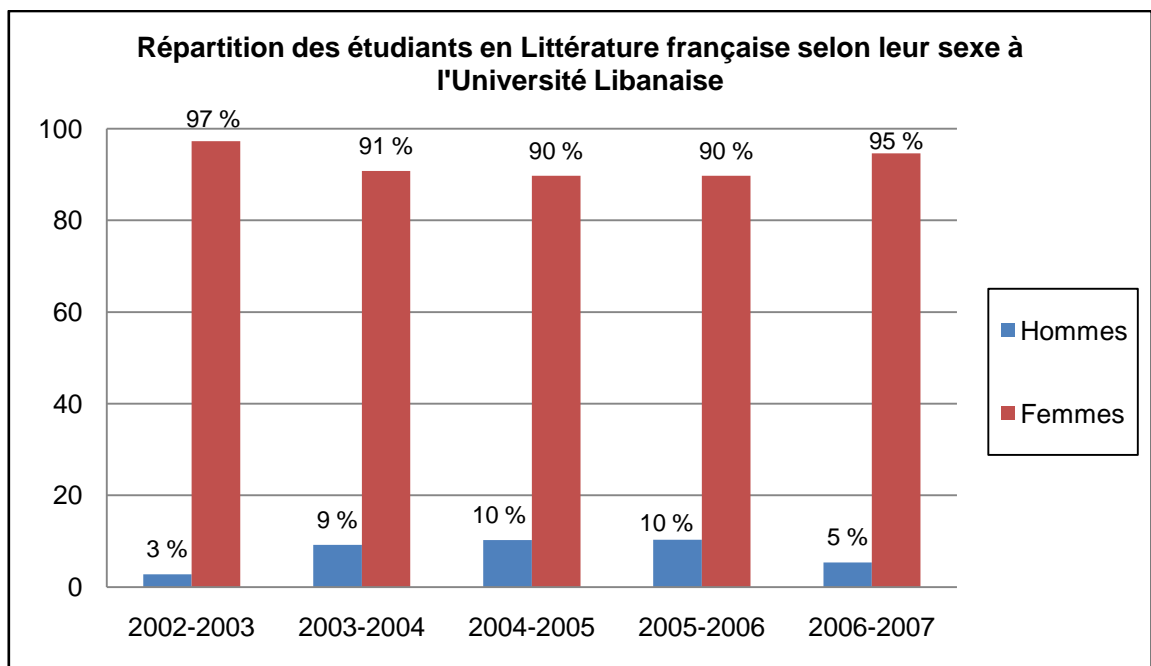


Graphique 3 : Distribution des enseignants enquêtés selon leur diplôme et leur sexe

Au plan national, le taux de présence des hommes dans le secteur d'enseignement ne dépasse pas 29 %⁴⁸. Concernant l'enseignement du français, le taux de féminisation dans ce secteur, qui atteint 92 % en (2001-2002), fait de l'enseignement de cette langue une spécialité particulièrement féminine. Ce phénomène est très remarquable également à l'Université Libanaise. Dans les départements de français, le taux des femmes inscrites représente 95 % pour l'année 2006-2007 tandis que les hommes ne représentent que 5 % des étudiants inscrits en « Littérature française ».

Le graphique suivant montre la distribution des étudiants inscrits en « Littérature française » selon leur sexe à l'Université Libanaise :

⁴⁸ El Hoyek S., 2004, *Représentations à la formation continue : Cas des enseignants de français du Liban*, Thèse de doctorat dirigée par Bourdoncle R., Université de Lille 3, p. 350.



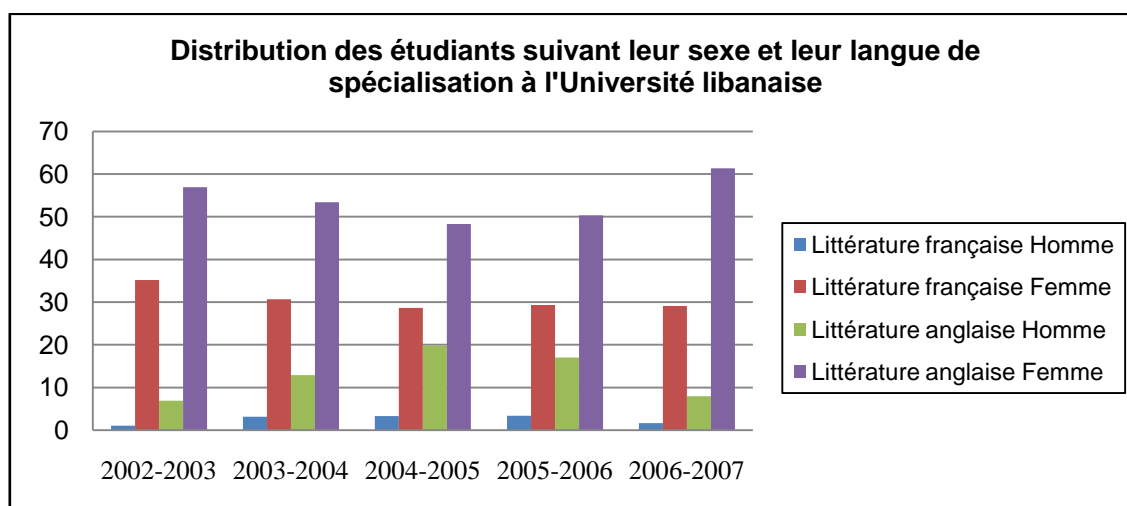
Graphique 4 : Répartition des étudiants en Littérature française selon leur sexe à l'Université Libanaise

Actuellement la vogue est pour les études de la « Littérature anglaise » jugées beaucoup plus accessibles que celles de la « Littérature française » réputées très difficiles. Ces dernières années, les départements de français dans les différentes facultés de l'Université Libanaise sont désertés au profit des départements d'anglais. En (2006-2007), 69 % des étudiants sont inscrits en anglais, parmi eux 89 % sont des femmes alors que les départements de français ne comptaient que 31 % des étudiants, parmi ces derniers 95 % sont des femmes.

En (2002-2003), le taux des femmes inscrites en « Littérature française » s'élevait à 35 % de l'ensemble des étudiants inscrits en Lettres. En (2006-2007), ce taux baisse à 29 %. Par contre, le nombre de femmes inscrites en Lettres anglaises est presque stable depuis 2002, une légère hausse est remarquée en 2007, elle atteint 61 %.

Le taux des hommes inscrits dans les filières littéraires est généralement moins bas que celui des femmes notamment en « Littérature française ». Entre 2002 et 2007, ce taux bascule entre 1 % et 3 % tandis qu'en « Littérature anglaise », les hommes représentent 7 % à 20 % de l'ensemble des étudiants inscrits en Lettres.

Le graphique suivant montre de façon détaillée la répartition des étudiants en Lettres selon leur sexe et leur langue de spécialisation à l'Université Libanaise entre 2002 et 2007.



Graphique 5 : Distribution des étudiants suivant leur sexe et leur langue de spécialisation à l'Université Libanaise

4. Profils des apprenants enquêtés

Au Liban, « *le pluralisme scolaire est en quelque sorte le reflet du pluralisme social.* »⁴⁹ Ce constat élaboré par Abdallah Naaman en 1979, reflète bien la réalité libanaise d'aujourd'hui. En tête des institutions qui assurent la diffusion des langues, l'école constitue le facteur principal qui contribue à leur vitalité. Deux grandes aires éducatives se répartissent l'enseignement au Liban : l'enseignement privé très ancien et relevant en général des communautés et l'enseignement public né avec l'Indépendance en 1946. Les écoles au Liban sont divisées comme suit :

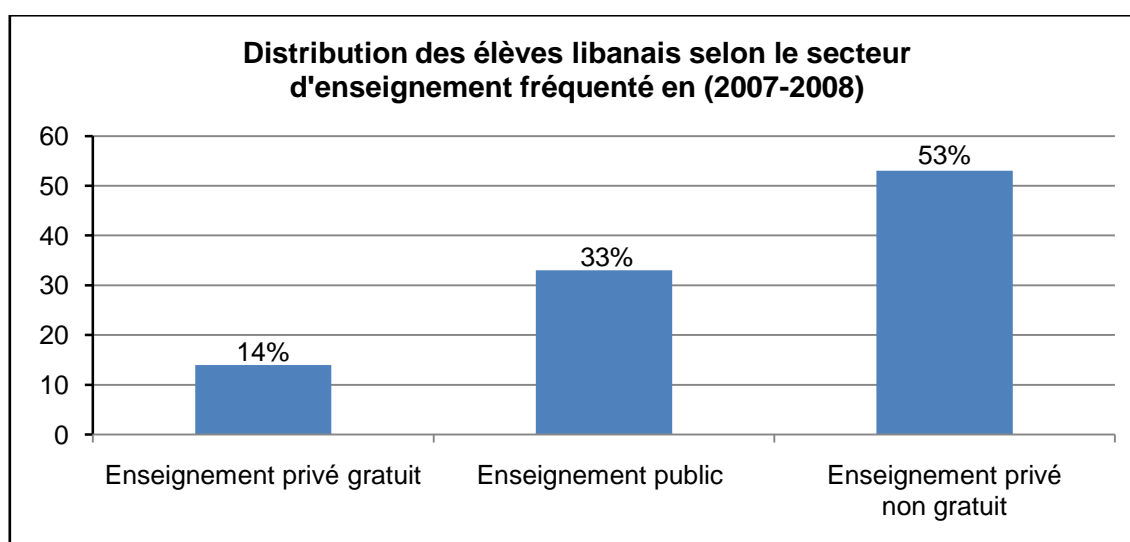
- **Écoles privées payantes** : Elles sont nationales ou étrangères, religieuses ou laïques. Elles ne sont pas subventionnées par l'État et fixent librement les frais de scolarité ;
- **Écoles privées gratuites** : Elles sont subventionnées par l'État. Elles sont très souvent religieuses, elles ne vont pas au-delà du cycle primaire ;

⁴⁹ Naaman A., 1979, *Le français au Liban, essai sociolinguistique*, Paris, Édition Naaman, p. 168.

- **Écoles publiques ou officielles** : Elles sont assumées par l'État, elles dépendent du Ministère de l'Éducation Nationale, et assurent un enseignement général et professionnel. Les frais d'inscription sont imposés par l'État.

Les études montrent qu' « en l'an 2000, il existait 2639 écoles au Liban dont 1318 écoles publiques qui emploient plus que 63 000 enseignants et accueillent 33 % des élèves libanais. [49 % des élèves sont scolarisés dans le privé et 18 % dans le privé gratuit]. »⁵⁰ Selon les données statistiques du CRDP (Liban), le nombre des écoles en (2007-2008) atteint 2805 écoles dont 1385 écoles publiques, 1046 écoles privées et 374 écoles privées gratuites. En 2008, le secteur public accueille également 33 % de l'ensemble des élèves scolarisés au Liban qui sont au nombre de 908 201 élèves. Je tiens à préciser ici que les données statistiques fournies prennent en compte uniquement les élèves appartenant à l'Enseignement Général, ceux faisant partie de l'Enseignement Professionnel ne sont pas concernés.

Le graphique suivant montre la distribution des élèves (Enseignement Général) selon le secteur éducatif fréquenté en (2007-2008) :



Graphique 6 : Distribution des élèves libanais selon le secteur éducatif fréquenté en 2008

⁵⁰ Assaf R. et Barakat L., 2003, *Atlas du Liban, Géographie-Histoire-Économie*, Beyrouth, Presses de l'Université Saint-Joseph, p. 98.

En fait, la multiplicité des établissements s'est faite à l'image de la société libanaise. Selon l'**Article 10** de la Constitution : « *l'enseignement est libre en tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes mœurs, et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'État.* » Ce pluralisme, au niveau de l'enseignement laisse aux parents la possibilité de choisir à leur gré, les établissements pour leurs enfants selon plusieurs facteurs : le coût des études ou le barème des tarifs de scolarité, le lieu de résidence des parents, les langues d'enseignement pratiquées et parfois l'appartenance confessionnelle de l'institution.

Au Liban, l'école est depuis longtemps un enjeu stratégique. Historiquement, le domaine de l'enseignement a été utilisé pour asseoir les dominations, qu'elles viennent des Libanais eux-mêmes, empêtrés dans leurs divisions communautaires ou qu'elles soient le fait des ingérences extérieures qui se sont efforcées d'exacerber ces divisions, afin de tirer des avantages politiques ou économiques. Dans ce pays, l'éducation n'est jamais séparée des problèmes sociaux. Chaque établissement scolaire a son histoire, ses raisons d'être, ses motifs d'existence, sa clientèle, sa façon propre de procéder et, ses convictions dans l'art éducatif. Chaque école est devenue l'expression d'une certaine idéologie. De même l'éducation reflète le pluralisme socio-économique du pays. Le milieu socio-économique est, en effet, le déterminant principal dans le choix de l'école. À chaque secteur est liée une clientèle assez typée et socialement l'école publique accueille des étudiants économiquement peu favorisés.

Le privé puise ses effectifs dans les milieux les plus aisés. Depuis quelques années, cette réalité sociale commence à changer, même les familles de revenus moyens sont prêtes à tout sacrifier pour scolariser leurs enfants dans des établissements privés, notamment dans ceux qui jouissent d'une meilleure réputation en ce qui concerne l'enseignement des langues. Le secteur privé occupe une place très importante dans le système éducatif libanais. 53 % de l'ensemble des élèves libanais dans l'Enseignement Général sont scolarisés dans ce secteur. Par ailleurs, au plan socioculturel, il est le principal promoteur de grandes manifestations qu'il s'agisse des médias, de la culture, de l'art, du sport, etc. La société est obligée de

reconnaître ce que le Liban doit en vitalité et en créativité à l'instigation du secteur privé.

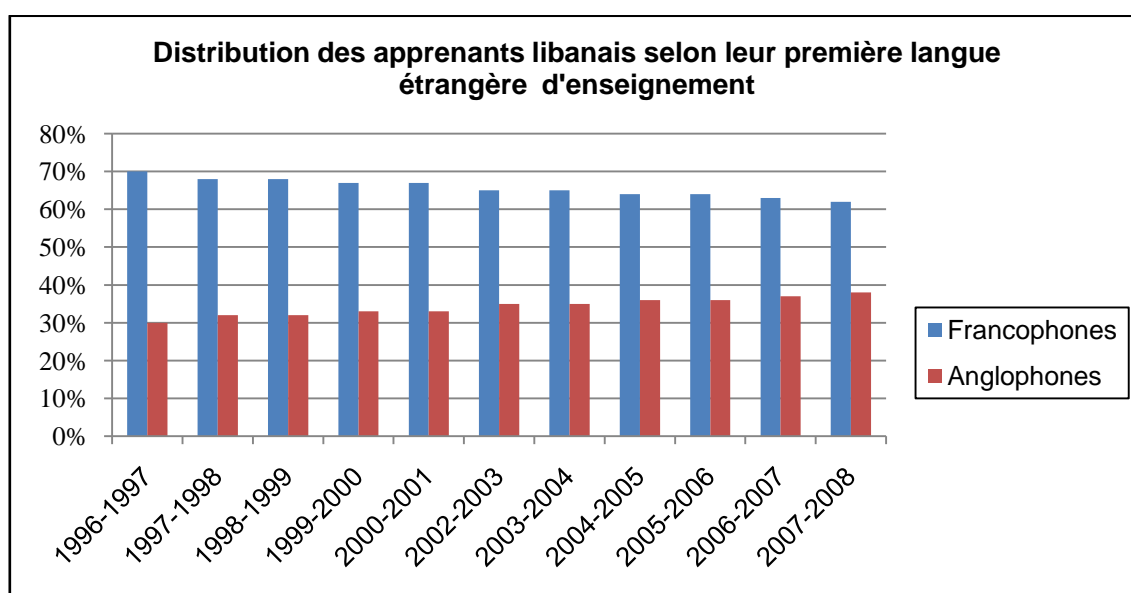
Par ailleurs, l'éducation au Liban est victime de plusieurs contradictions. Elle fournit au pays des « produits de qualité inégale », des diplômés d'orientations culturelles différenciées et, de comportements socioculturels variés. La qualité de l'enseignement des langues et le degré du bilinguisme varient, en effet, en fonction du type d'écoles fréquentées. Il faut reconnaître que le bilinguisme (arabe-français) ou (arabe-anglais) n'a pas la même place dans toutes les catégories d'écoles. Dans le secteur public, on rencontre de nombreuses difficultés dues aux méthodes inadaptées aux besoins et aux attentes des apprenants, à l'environnement sociolinguistique de ces derniers qui leur offre rarement la possibilité de pratiquer ces langues, à l'absence d'une véritable interaction effective entre enseignants et apprenants.

Il faut signaler que ces problèmes ne sont pas l'apanage du secteur public. Le secteur privé qui bénéficie d'une sorte d'autonomie dans l'application des systèmes éducatifs, est confronté aux mêmes difficultés à des degrés divers. D'autant plus que dans ce secteur, l'on profite de cette autonomie en transformant ces établissements en de véritables marchandises, et pour les faire valoir, l'on prétend avoir recours aux TIC dans les pratiques didactiques, et faire appel à des enseignants diplômés des meilleures universités au Liban ou à l'étranger notamment en France et aux États-Unis. L'offre est intéressante, en conséquence les frais de scolarité deviennent plus élevés. Ils augmentent progressivement selon le cycle d'enseignement, et dépassent très souvent les moyens de vie des Libanais. La seule victime est le citoyen libanais qui, pour offrir un bon bagage éducatif à ses enfants, n'hésite pas à les scolariser dans ces écoles.

Il convient donc de constater que le pluralisme scolaire est une réalité enracinée dans le pays, elle reflète la complexité sociale, économique et politique de la société. Tous les Libanais se présentent au même examen officiel du baccalauréat, celui-ci marque le passage obligatoire à l'enseignement universitaire. Cependant, la divergence dans l'acquisition du français dans les deux secteurs (privé et public) est flagrante, elle relève de la situation de l'école et de son organisation.

Quant à la place effective qu'occupe la langue française dans l'enseignement au Liban, d'après les données statistiques du Centre de Recherche et de Développement Pédagogique (CRDP Liban), cette langue est enseignée dans 70 % des établissements scolaires. Elle est classée ainsi devant l'anglais qui commence à gagner du terrain de près de 1 % chaque année depuis 1997.

Le graphique suivant montre le taux des apprenants libanais répartis selon leur première langue étrangère d'apprentissage :



Graphique 7 : Distribution des apprenants libanais selon leur première langue étrangère d'enseignement

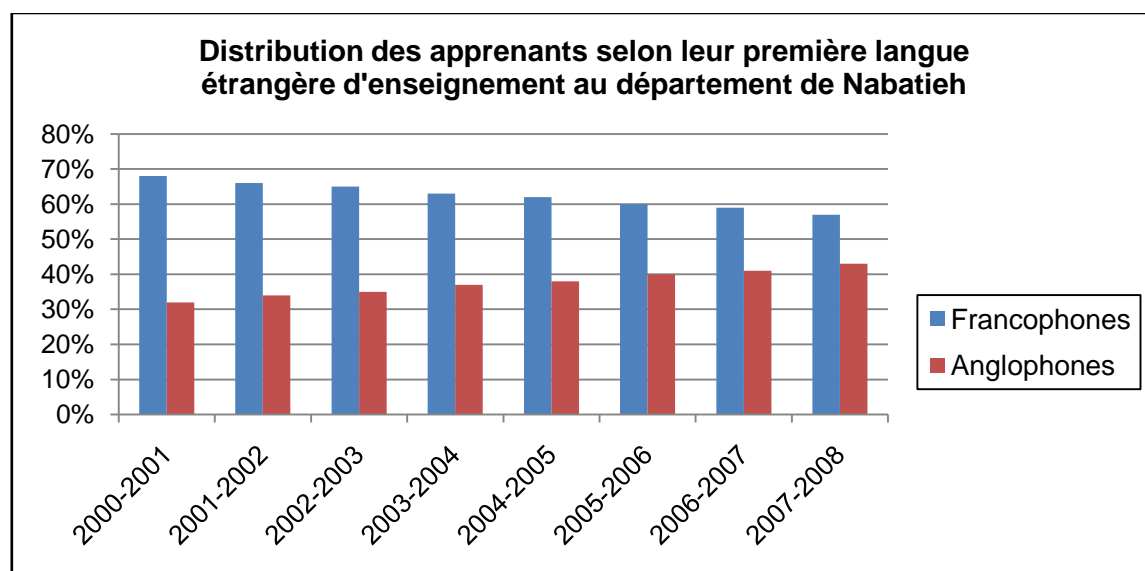
Au Liban, l'on peut donc observer que :

- 62 % des apprenants ont le français comme première langue étrangère en (2007-2008) contre 70 % en (1996-1997) ;
- 38 % des apprenants ont l'anglais comme première langue étrangère en (2007-2008) contre 30 % en (1996-1997).

Au département de Nabatieh (terrain de recherche), le taux des apprenants ayant le français comme première langue étrangère s'élevait à 68 % en (2000-2001), alors qu'en (2007-2008), ce taux représente 57 %. Il est à remarquer que dans ce département, l'anglais progresse avec une moyenne de 2 % environ depuis les

années 2000. Le taux des apprenants anglophones en (2000-2001) représentait 32 % alors qu'en (2007-2008), ce taux atteint 43 %.

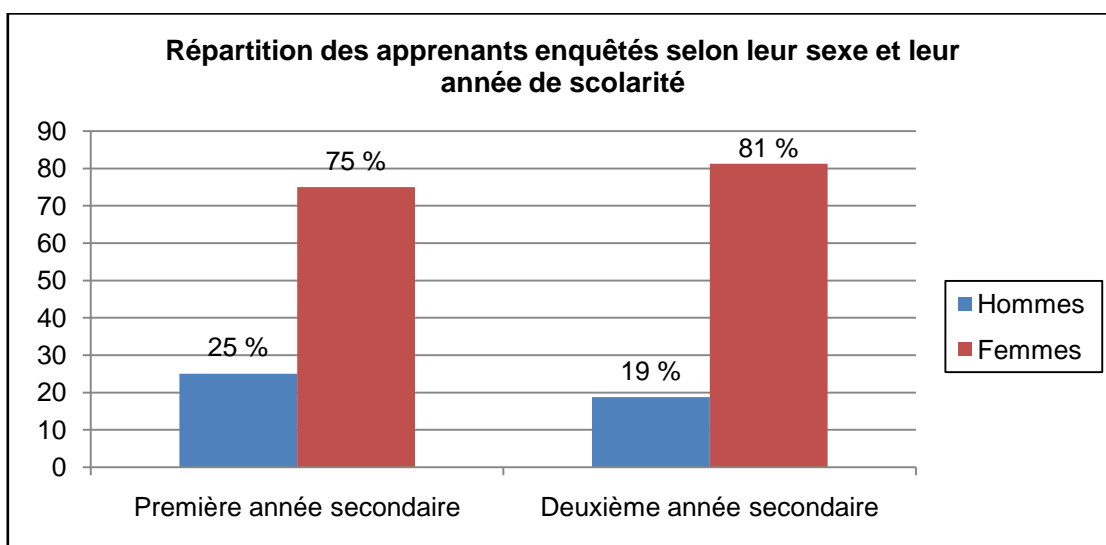
Le graphique suivant montre la répartition des apprenants à Nabatieh, selon leur première langue d'enseignement entre les années (2000-2008) :



Graphique 8 : Distribution des apprenants selon leur langue d'enseignement au département de Nabatieh

Cela revient à dire qu'au Liban, la place qu'occupe le français est assez variable suivant les lieux, l'appartenance communautaire, sociale et professionnelle, les sujets de discussions et même tout simplement les circonstances de la vie quotidienne. En effet, les motivations et les intérêts d'apprentissage de cette langue ne peuvent pas être interprétés de la même façon selon les différentes régions, les tranches d'âge et même les secteurs éducatifs fréquentés. Dans cette étude, la population enquêtée est constituée des lycéens/apprenants de français scolarisés dans les lycées publics à Nabatieh (région). 56 % de ces enquêtés sont en Première année secondaire. 44 % parmi eux sont en Deuxième année – Série Humanités.

Le graphique suivant montre la répartition des apprenants enquêtés selon leur sexe et leur année de scolarité :



Graphique 9 : Répartition des apprenants enquêtés selon leur sexe et leur année de scolarité

Ces enquêtés ont, notamment, la particularité de voir leur apprentissage de la langue française inscrit dans leur projet et dans leur vie professionnelle. Ainsi, leurs représentations de cette langue et de son apprentissage révèlent une certaine singularité. Ces enquêtés sont d'âge moyen entre (16-19) ans. L'échantillon est donc représentatif de la jeunesse, ayant de solides connaissances en langue française avec cependant une majorité d'enquêtées féminines (78 %). Généralement, trop de disparités subsistent dans les parcours scolaires des filles et des garçons, ils ne font pas les mêmes choix d'orientation. Les filles sont surreprésentées dans les filières littéraires du secondaire. En 2008, 70 % des étudiants libanais inscrits en Deuxième année secondaire – Série Humanités étaient des filles contre 49 % des filles dans les séries scientifiques.

CONTEXTE(S), PRATIQUES DIDACTIQUES ET REPRÉSENTATIONS

Partant de la nature sociale de l'apprentissage et d'une conceptualisation de la classe comme scène socioculturelle, ce chapitre propose donc une description/compréhension des cultures des classes de français au sud du Liban. Il s'agit de comprendre les représentations, les interactions, les comportements qui régissent cet espace particulier en s'appuyant sur les propos recueillis oraux et écrits auprès des enseignants et les apprenants enquêtés au sud du Liban. En effet, comment se déroule un cours de français au Liban ? Quels objectifs ? Quels contenus ? Quelles pratiques ? Et quel rapport au contexte ?

1. Éducation bilingue, ambivalence des discours et multiplicité des objectifs

En matière d'apprentissage de langues, nous ne sommes pas tous égaux. Si les contextes, les motivations, les méthodes et les résultats diffèrent d'un individu à l'autre et, d'une institution à l'autre, il est également vrai que le moment de notre vie auquel nous avons l'opportunité d'être confronté à une seconde langue est variable. Certains ont la possibilité d'apprendre deux langues simultanément dès la naissance, alors que d'autres sont confrontés à un apprentissage consécutif de deux langues pendant leur parcours scolaire.

En effet, divers arguments militent en faveur du bilinguisme, essentiellement d'un bilinguisme précoce intervenant dans de bonnes conditions. Comme l'explique Claude Hagège : « *si l'enfance est bien la période de la vie où les potentialités de l'enfant sont les plus riches et les plus variées, elle n'est qu'une période. Il convient, en conséquence, d'exploiter sans tarder les ressources immenses qu'elle recèle. Cela est particulièrement vrai dans le domaine des langues qu'il s'agisse de la principale ou de celle que l'on y ajoute en vue de former un bilingue.* »⁵¹ Dans ce sens Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca montrent que l'enseignement précoce des langues vivantes « [...] *table sur la malléabilité intellectuelle et audiophonétique de*

⁵¹ Hagège C., 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Éditions Odile Jacob, p. 17.

l'enfant, qui, dans ses premières années (jusqu'à six ou sept ans environ) est plus apte à acquérir une bonne compréhension et une prononciation en langue étrangère parce que son cerveau est encore en cours de croissance et [...] que le filtre phonétique de la langue maternelle n'oblitére pas encore totalement les capacités auditives. »⁵² Il peut sembler dommage de ne pas profiter de la malléabilité cérébrale et sociale ainsi que des potentialités linguistiques de l'enfant en réduisant son univers à une seule langue.

Le Liban est un pays qui inscrit le bilinguisme, dès le plus jeune âge dans ses programmes scolaires. C'est « [...] *un des rares pays au Moyen-orient où l'enseignement des langues est précoce, débutant à la maternelle et se poursuivant jusqu'à la terminale.* »⁵³ Il est évident que ce système est une « source de fierté, de richesse et d'originalité ». Les enseignants enquêtés le considèrent comme un « grand privilège » pour les Libanais d'autant plus qu'il est convoité par les pays arabes du voisinage qui, en majorité, n'appliquent pas ce dispositif dans leur politique éducative. Un certain nombre de critères, relatif à ce système au Liban, a été relevé par mes interlocuteurs :

- Le moment de l'introduction de la langue seconde comme langue d'enseignement (préscolaire âge de trois ans),
- Le choix des disciplines enseignées partiellement en langue seconde (Matières scientifiques, philosophie),
- La répartition horaire de l'enseignement de la langue étrangère (sept heures par semaines).

En décidant de faire commencer l'apprentissage de la deuxième langue dès la petite enfance, au Liban, espère-t-on ainsi se rapprocher le plus possible des « compétences du natif » ? Poussé par une demande sociale très forte, l'objectif fixé d'un tel apprentissage n'est pas toujours bien dessiné par les institutions éducatives. L'enfant va commencer tôt cet apprentissage. L'on vise donc qu'il atteindra des compétences linguistiques et communicatives

⁵² Cuq J.-P. et Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, p. 355.

⁵³ Hafez-Ahmed S., 1997, « Liban : Une tradition en marche », in *Diagonales*, N°34, p. 43.

équivalentes à celles d'un « natif » ? De plus peut-on imaginer de cet apprentissage qu'il conduise à un bilinguisme équilibré ?

Face à l'extrême diversité actuelle des modalités et des objectifs de l'enseignement bilingue dans le monde, il est difficile d'en donner une définition claire et précise. En effet, comme l'explique D. Coste « *on a affaire à un secteur non stabilisé dont la seule constante transversale est qu'un rapport se trouve établi entre l'apprentissage d'une langue autre que première pour les apprenants et l'apprentissage, par l'entremise de cette langue, de contenus autres (aussi) que linguistiques.* »⁵⁴ La difficulté réside également dans la multiplicité de finalités que peut comporter cet enseignement. La lecture du plan de Restructuration du système éducatif libanais apporte de façon explicite mais non précise une réponse à mon interrogation sur les objectifs de l'enseignement en français et du français dans les écoles libanaises. Il s'agit entre autres de préparer les apprenants à des usages académiques et universitaires ou professionnels de la langue et de leur garantir un capital multilingue.

Partageant le constat que fait D. Coste sur la politique linguistique au Val d'Aoste, l'on peut dire qu'au Liban, « [...] *tout en y investissant des moyens importants, n'en prend en charge ni la définition concrète, ni la mise en œuvre scolaire effective, ni l'évaluation au niveau du système. Du coup, la politique linguistique devient objet de discours pluriels, [...].* »⁵⁵ Donc, les objectifs sont multiples et les discours des enseignants sont ambivalents. Lors des entretiens, une divergence a marquée les propos des mes interlocuteurs. La majorité d'entre eux reconnaît les bénéfices de ce système qui représente pour les apprenants une opportunité formative, pédagogique et didactique, un pont et une complémentarité avec le monde du travail. De toute évidence, pour ces enseignants, l'accès précoce à deux ou plusieurs langues potentialise les compétences communicatives des individus comme il pourrait assurer d'importants bénéfices culturels et linguistiques. À l'inverse, certains professeurs, mettent ce système en cause et le considèrent

⁵⁴ Coste D., 2006, « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue », in *Le Français dans le Monde*, N°345, <http://www.fdlm.org/file/article/345/bilingue.php>, page consultée le 10/04/07.

⁵⁵ Coste D., 2008, « Quelles évaluations pour quelles politiques linguistiques ? », *Les Cahiers du GEPE*, N°1, *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : Une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?*, <http://cahiersdugepe.fr/index696.php>, page consultée le 30/06/09.

comme un facteur d'alourdissement des programmes, d'échec scolaire, de défaillance d'apprentissage et, de surcharge du temps scolaire.

Par ailleurs, tous les enseignants enquêtés reprochent aux enseignants des disciplines non linguistiques la défaillance du dispositif. Ils les rendent responsables de l'échec scolaire des élèves notamment dans les cycles complémentaire et secondaire. D'après mes interlocuteurs, ces enseignants n'ont pas une « maîtrise suffisante » de la langue étrangère dans laquelle ils enseignent. Ce sont leurs pratiques et leurs compétences qui sont mises en cause et non pas le dispositif en lui-même. Les enseignants enquêtés témoignent :

E.9 – 6. (HH¹) : / apprendre les langues étrangères à côté de l'arabe dès le plus jeune âge est un grand privilège pour les Libanais / l'enseignement des matières scientifiques en français devrait renforcer la place du français mais malheureusement dans nos classes le français est enseigné en arabe / les enseignants des sciences et des maths expliquent tout en arabe sauf les mots techniques mais ils le font avec une mauvaise prononciation /

E.7 – 10. (MF¹) : / je ne trouve pas que les profs- des matières scientifiques contribuent à améliorer le niveau de français chez les étudiants / ils ne voient pas l'intérêt d'apprendre la grammaire pour enseigner les maths / tout cela fait vraiment dégrader le niveau en français /

E.4 – 8. (NF¹) : / personne ne peut nier l'enrichissement que pourrait apporter l'enseignement des matières scientifiques et des maths en français / les apprenants apprennent non seulement à compter mais aussi à réfléchir et à raisonner en français / c'est sûrement un appui pour l'apprentissage du français en tant que langue mais est-ce que nos profs- sont-ils tous capables d'enseigner les matières scientifiques en français < ? > / j'ai eu une petite anecdote avec mes élèves en terminale SV la semaine dernière en discutant ensemble sur le thème sciences et techniques on m'a dit que la [pompe] atomique est le grand inconvénient de la guerre / je découvre plus tard qu'ils ont appris ce terme avec le prof- de chimie < ? ! > / je peux dire que ce système est une arme à double tranchant si les profs- sont bien formés c'est un enrichissement et un appui pour l'apprentissage du français sinon c'est le contraire /

E.6 – 8. (BH¹) : / au Liban l'enseignement des matières scientifiques en langue étrangère n'est pas très sérieux parce que l'effort exigé de la part de l'enseignant est double il faut qu'il travaille sur la compréhension linguistique et sur le savoir scientifique/ les profs- de ces matières ont toujours recours à l'arabe pour se faire comprendre donc les élèves n'apprennent ni le français ni les sciences /

Au Liban, l'on parle d'un enseignement bilingue mais tout en conservant un point de vue monolingue. Les enseignants enquêtés dénoncent le manque de « maîtrise » de la langue française et l'absence de méthodes pertinentes et adaptées pour enseigner ces disciplines en français. Il faut signaler que les enseignements des disciplines non linguistiques pourraient conduire très souvent à des alternances entre la langue première des apprenants et le français afin de faciliter la compréhension et l'accomplissement de la tâche à réaliser. Bien entendu, l'enseignant de ces disciplines joue un rôle à la fois sur le plan linguistique et sur le plan des savoirs disciplinaires d'où la complexité de ses tâches.

Dans ce processus, l'apprenant devrait mobiliser les deux langues dans la construction des savoirs. Sa tâche, comme le dit M. Causa « [...] *est d'emblée plus difficile car elle se situe à la fois au niveau conceptuel et au niveau linguistique* [...] »⁵⁶ Cependant, les enseignants de français ont du mal à accepter la présence de l'arabe en classe pendant l'explication d'un cours de maths ou bien de biologie par exemple. Ayant suivi une formation universitaire scientifique, ces enseignants ne sont pas toujours experts de la langue française d'où leur recours permanent à l'arabe. D'autant plus qu'ils ne s'arrêtent pas sur la forme du message, tout ce qui compte pour eux c'est le contenu. Si les obstacles linguistiques vont bloquer la transmission des contenus disciplinaires, je suppose qu'il sera spontané et parfaitement légitime pour ces enseignants d'utiliser l'arabe afin d'assurer le bon déroulement des cours. Les enseignants expriment tous leur mécontentement de ce type d'enseignement au Liban où l'on « enseigne les matières scientifiques en franco-arabe ». L'un d'entre eux explique :

E.1 – 18. (NH¹) : / j'ai l'impression de faire mon travail deux fois ce n'est pas à moi de chercher les défaillances linguistiques de mon collègue dans les copies de mes élèves pour les corriger / il faut entreprendre un véritable travail de formation auprès les enseignants des matières scientifiques / oui même s'ils se considèrent des génies et des savants en sciences mais ils ne maîtrisent pas le français / plusieurs profs- de ces matières emploient dans leurs cours un langage qui n'est ni français ni arabe ((RIRES)) / ce sont des personnes formées dans un esprit scientifique c'est le savoir scientifique qui compte pour eux / ils laissent tomber les fautes d'orthographe ou de grammaire commises par les étudiants puisque celles-ci n'entravent pas la compréhension / alors comment peut-on redresser le niveau linguistique de nos étudiants < ?! > /

⁵⁶ Causa M., 2009, « Discipline non linguistique. Le statut sociolinguistique du professeur », in *Le Français dans le Monde*, N°361, p. 27.

En effet, si certains enseignants enquêtés émettent des réserves envers les enseignants des disciplines non linguistique, cela s'explique par le fait que la défaillance linguistique des élèves en langue française est très souvent une cause principale de leur échec scolaire dans plusieurs matières notamment scientifiques. À titre d'exemple, les élèves qui éprouvent des difficultés à comprendre les consignes en « Sciences de la vie » seront sanctionnés même s'ils ne manquent pas de connaissances dans la matière. Dans bien des cas, l'échec à l'examen officiel est dû (entre autres) à une incompréhension ou à une mauvaise compréhension de la consigne. Ces enseignants mettent ainsi l'accent sur l'absence de coordination entre les enseignants de français et ceux des disciplines non linguistiques et le manque de formation de ces derniers qui semblent généralement rétifs à toute sorte de formation. Rappelons à cet effet que dans les universités libanaises, les enseignements dans les filières scientifiques sont assurés en langues étrangères (français et/ou anglais).

Ainsi, ces enseignants apprennent les mathématiques, la chimie, la biologie ou la physique en français mais ils n'apprennent pas leur métier d' « enseignant » en français. D'autant plus qu'ils n'ont pas beaucoup de documents et de méthodes pour les aider à accomplir ce travail assez particulier. Cependant, d'après la majorité de mes interlocuteurs, les enseignants des matières scientifiques se considèrent suffisamment formés et sont généralement satisfaits de leurs savoirs académiques d'où leur réticence envers le peu d'offre de formations.

Il y a obligation pour le système éducatif de donner une place plus importante à la formation linguistique et à la formation pédagogique pour l'ensemble des professeurs. Cependant, les enseignants des disciplines scientifiques ne reçoivent pas de formation spécifique, ou du moins de formation systématique et obligatoire. Les établissements scolaires ne s'investissent non plus dans ce domaine. Lorsque cette question est traitée, elle l'est sur l'initiative personnelle de quelques formateurs sans qu'ils soient eux-mêmes formés à former ces enseignants. Aucune instruction dans les textes officiels n'indique la façon dont il faut enseigner ces matières.

À mon avis, les enseignants des disciplines scientifiques ne sont pas les seuls responsables des problèmes linguistiques chez les apprenants libanais même

si les enseignants enquêtés font tous ce constat. Tout en ayant le français en commun, il s'avère que dans les différents lycées enquêtés, ces enseignants n'entretiennent aucune forme de collaboration ou de travail en commun entre eux, tant au niveau de préparation des cours qu'à celui des évaluations. La divergence dans leurs points de vue réside dans la manière dont ils approchent la langue française. Si la faute de grammaire est intolérable pour l'enseignant de français, pour son collègue l'enseignant des maths et des sciences, elle est autorisée si l'équation mathématique est bien résolue et la formule chimique est bien retenue.

Toutes ces réflexions nous interrogent sur les principes fondateurs de ce système et sur ses modalités d'application à l'école. Faut-il imputer à l'enseignant de discipline non linguistique tous les problèmes linguistiques chez les apprenants ? Si c'est le cas pourquoi continuons-nous à appliquer ce système ? Dans ce sens, l'enseignement bilingue au Liban relève-t-il d'une politique linguistique bien réfléchie ou bien d'un prolongement d'une tradition et d'un héritage francophone ? Et comment concilier les deux ? L'objectif serait-il seulement de protéger, de défendre la langue française comme faisant partie du patrimoine linguistique et de l'identité culturelle de certaines communautés au Liban ? S'agit-il d'une action volontariste pour sauvegarder cette langue qui assure une place hiérarchique à côté de l'arabe et de l'anglais dans la société ?

Il ne sera pas question ici de montrer la cohérence de cette politique qui était toujours au centre de débats sociolinguistiques au Liban, ce qui compte, dans toute question sociolinguistique, comme le dit M. Cavalli « [...] *ce n'est pas tellement le degré de la diffusion d'une langue dans la société, mais plutôt son poids et sa valeur symboliques et identitaires.* »⁵⁷ Au-delà des dimensions de la politique linguistique appliquée au Liban, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères notamment de la langue française continue d'être une priorité pour les Libanais où 70 % d'entre eux ont le français comme première langue étrangère. L'utilisation du français pour apprendre des contenus disciplinaires est évidemment un excellent moyen pour se préparer aux études universitaires et au marché du travail.

⁵⁷ Cavalli M., 2000, « Éducation bilingue : Principes et modèles de référence », in *L'École Valdôtaine*, N°47, <http://scuole.vda.it/Ecole/47/04.htm>, page consultée le 15/03/08.

Malgré les lacunes, le discours institutionnel insiste sur le triple rôle de cette langue comme étant une ressource, un outil de communication et un vecteur de transmission culturelle et de construction du savoir disciplinaire. Les bénéfices linguistiques et culturels sont parfaitement avérés. Comme l'explique J. Duverger le fait d' *« utiliser le français comme langue d'enseignement, comme langue instrumentale, pour apprendre des contenus disciplinaires, est évidemment un excellent moyen de conforter ce français, de le tester, de le mettre à l'épreuve ; c'est une mise en pratique fonctionnelle, opérationnelle, c'est une manière d'évaluation, une épreuve de vérité. »*⁵⁸ Les Libanais insistent donc d'utiliser les deux codes pour enseigner-apprendre les matières scientifiques afin d'accroître les chances de réussite et d'insertion professionnelle non seulement à l'intérieur mais aussi à l'extérieur du pays.

Mais, très souvent, dans les esprits, qui dit « éducation bilingue » et « bilinguisme », pense souvent à « équilinguisme » ou « double-monolinguisme » et au bannissement de la langue première dans la classe. Devant la complexité et la richesse de ces notions, les prises de position des enseignants et leurs attitudes face au recours à la langue première dans la classe montrent une certaine incompréhension du système éducatif, un manque de formation et de familiarisation aux changements survenus à l'enseignement-apprentissage des langues ces dernières années.

À ce propos, il est à se demander, comme le dit M. Cavalli, si ces représentations *« [...] ne seraient pas dues à une certaine rigidité des systèmes éducatifs où des postulats anciens à propos de l'enseignement des langues étrangères (le bannissement de la L1 de l'apprenant, considérée comme un obstacle à l'apprentissage), résidus d'époques méthodologiques révolues, survivent encore, profondément ancrés qu'ils sont dans les croyances, les représentations et, donc, les pratiques des enseignants. »*⁵⁹ Par ailleurs, l'absence d'une évaluation systématique du système éducatif, le manque de données régulières et crédibles sur les différents contextes d'enseignement-apprentissage du français au Liban, le peu de travail de recherche réalisé sur le terrain auprès les enseignants et les

⁵⁸ Duverger J., 2003, « Enseigner EN français ? Pas si simple... », in *Le Français dans le Monde*, N°329, <http://www.fdlm.org/file/article/329/bi329.php>, page consultée le 20/02/07.

⁵⁹ Cavalli M., 2005, *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Crédif Didier, p. 136.

apprenants faisant état de réussite, d'échec ou bien de défaillance de ce système impliquent forcément « [...] *la difficulté pour le pouvoir politique de formuler des orientations opérationnelles claires quant à l'évolution des choix en matière de langues.* »⁶⁰ Dix ans après la mise en application de nouveaux programmes, aucun rapport officiel n'a été rendu sur l'état de l'enseignement-apprentissage des langues au Liban notamment dans le secteur public.

2. Anciens et nouveaux programmes, différences et complémentarité

Les programmes scolaires ne sont pas tout simplement des recettes pédagogiques mises à la disposition des enseignants afin de les transmettre à leur public. Les objectifs et les finalités sont un préalable primordial à la construction des programmes. Ils sont ainsi la concrétisation de choix idéologiques, de politiques linguistiques et éducatives de la société, de l'institution, des groupes sociaux bref des pays. L'héritage historique français a déterminé la structure scolaire et fondé le système éducatif que le Liban continue de préserver. Le cadre de référence théorique et méthodologique, aussi bien sur le plan linguistique que didactique pour l'enseignement-apprentissage du français était/est la France. Afin d'établir brièvement un rapport sur les pratiques et les modalités d'enseignement de la langue française avant et après la réforme de 1997, la question suivante a été posée aux enseignants :

- ***Quels sont d'après vous, les principaux changements qui ont été introduits aux programmes et aux objectifs de l'enseignement du français après 1997 ?***

Il est impossible de faire vivre tous les aspects de la langue et de la culture/des cultures francophones dans leur diversité à travers le programme de français. Toutefois, les enseignants enquêtés s'accordent tous sur l'aspect innovant de la réforme qui vient répondre à une nécessité puisque l'aspect théorique dominait

⁶⁰ Coste D., 2008, «Quelles évaluations pour quelles politiques linguistiques ?», *Les Cahiers du GEPE*, N°1, L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : Une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?, <http://cahiersdugepe.fr/index696.php>, page consultée le 30/06/09.

le contenu des anciens programmes qui occupait un pourcentage s'élevant à plus de 90 % de la totalité des heures d'enseignement dans les différents cycles. Les défauts se situaient aussi au niveau de l'accumulation quantitative du savoir au détriment du choix qualitatif. De plus, ils ne répondaient pas aux besoins et aux attentes des apprenants. Les méthodes d'enseignement s'appuyaient essentiellement sur des cours magistraux dont l'élément central est l'enseignant. Ces méthodes étaient également fondées sur le travail individuel et négligeaient les techniques de travail par groupe. Les auxiliaires pédagogiques se limitaient généralement au manuel scolaire sans recours à d'autres moyens. Une enseignante à Hasbaya distingue trois phases qui marquaient, selon elle, l'histoire de l'enseignement-apprentissage du français au Liban avant et après la réforme :

La première représente la période qui précède les années 1990 où l'enseignement était basé sur des cours magistraux et sur la mémorisation de l'histoire littéraire et de la civilisation françaises. Cette période est désignée par la phase de « démotivation justifiée ». La « phase de transition » marque les années entre (1990-1997). Pendant cette période, les enseignants ont supprimé le « par cœur » au profit de l'analyse thématique, stylistique et typologique des textes littéraires. Quant à la troisième phase qui représente la période actuelle, elle est à l'unanimité la phase de « l'enseignement par objectifs ». Les extraits suivants résument bien la situation avant et après 1997 :

E.10 – 2. (HF¹) : / avant 97 on enseignait le français comme un cours d'histoire basé sur des informations à mémoriser sur la civilisation française / pour obtenir des notes il fallait retenir des pavés par cœur / l'épreuve de français était divisée en trois activités au choix entre questions de cours commentaire du texte et dissertation / l'objectif des étudiants était de réussir alors ils récitaient tout par cœur / le prof était le héros de la classe il bavardait devant un public qui ne l'écoutait pas / pas d'interactions pas de place à l'oral dans les manuels de plus ils étaient en décalage avec le vécu des apprenants (...)/

/ les années 90 marquent une période de transition où l'on a anticipé la sortie de nouveaux programmes / on enseignait les mêmes thèmes et les mêmes œuvres comme avant mais la portion du par cœur a diminué (...)/

/ l'année 1998 est l'année de l'enseignement par objectifs / on a remodelé le rôle de l'apprenant pour lui donner les chances de communiquer (...)/

E.2 – 2. (NH²) : / on a passé de l'enseignement de la grammaire et de la littérature françaises à un enseignement de la langue française en tant que langue / avant l'élève apprenait la vie de Hugo la nature chez Rousseau et le devoir chez Corneille / aujourd'hui on enseigne toujours la littérature mais on insiste plus sur l'aspect fonctionnel de la langue (...) /

Les anciens programmes de français dans le secondaire manquaient de programmation progressive, d'objectifs à atteindre et de planification annuelle des compétences à transmettre. La littérature était et reste d'ailleurs au cœur de l'apprentissage de la langue. Les textes littéraires d'écrivains français étaient d'excellents exemples pour enseigner les mouvements philosophiques, les courants littéraires et pour apprendre la langue raffinée et le registre soutenu. Les anciens programmes de français s'appuyaient sur la littérature française et accordaient peu de place aux réalités du monde actuel et à la diversité littéraire du monde francophone. L'apprenant lisait l'œuvre de Corneille, de Racine, de Chateaubriand, etc. mais, il était incapable de comprendre un article dans un journal ou bien une recette de cuisine. Ce fait donnait l'impression qu'il s'agissait de cours de civilisation et de culture peu utile dans la vie quotidienne. Les enseignants expliquent :

E.1 – 6. (NH¹) : / si nos élèves excellaient en grammaire cela ne veut pas dire qu'ils pouvaient écrire sans faute / on remarquait toujours que ceux-ci avaient des bonnes notes en grammaire ou en conjugaison / MAIS ils étaient vraiment faibles en production écrite / donc ils n'arrivaient pas à exploiter leurs connaissances sur la langue dans des pratiques effectives à l'oral comme à l'écrit / en tant qu'enseignants on n'avait pas les moyens de modifier nos pratiques / avec les NP on enseigne tout à travers le texte / la lecture l'oral la communication le culturel le savoir être / il n'y a plus de séparation rigide entre les activités /

E.4 – 2. (NF¹) : / la réforme est faite pour que la langue soit enseignée en tant que langue / un étudiant apprend la grammaire et la conjugaison pour les exploiter plus tard dans ses pratiques mais je ne pense pas que ça se passe réellement comme ça dans les écoles / dans les petites classes on apprend la conjugaison et on la chante parfois mais l'on n'en sert pas c'est là notre grand problème / il y a des élèves qui ont acquis un bon bagage lexical mais lorsqu'ils veulent s'exprimer ils trouvent une difficulté à rechercher leurs mots à mettre en forme leurs phrases / même la réforme n'a pas résolu ce problème /

Dans une démarche centrée sur l'enseignant, on enseignait la langue française par et pour sa littérature et sa culture générale, ce qui plaçait donc l'oral au

second plan. On accordait davantage de l'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'était pas totalement négligé. La culture était perçue comme un ensemble d'œuvres littéraires et artistiques réalisées dans des pays où l'on parle la langue étrangère donc la France. Pendant cette période, une séparation systématique s'imposait aux activités menées en classe. On consacrait des séances pour la lecture, la grammaire et la conjugaison, la versification, la stylistique et la traduction. L'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. En effet, la mémorisation, l'enseignement de la civilisation et des courants littéraires, de la grammaire et de la conjugaison étaient les grands piliers de l'enseignement-apprentissage du français. Les enseignants étaient conscients de la défaillance de ce système mais ils continuaient à enseigner la langue selon une approche structuraliste en favorisant les connaissances sur la langue aux savoir-faire.

La rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il apportait ont contribué à l'adoption de nouveaux programmes en 1997. Si l'on part du nouveau curriculum, l'enseignement-apprentissage du français devra contribuer à former l'apprenant dans les domaines cognitif et culturel, à consolider ses acquis antérieurs et à l'aider à accéder à l'enseignement supérieur et/ou au monde du travail. L'enseignement du français au cycle secondaire doit développer chez l'apprenant francophone une compétence plurilingue et pluriculturelle, une personnalité autonome, et une formation à l'interculturel et à l'altérité. Selon le plan de la Restructuration de la Réforme, les nouveaux objectifs sont les suivants :

- *Permettre l'accès au plaisir du texte (intellectuel, esthétique),*
- *Permettre la « construction de l'individu francophone » en tant que personne pensante autonome,*
- *Favoriser la connaissance de l'autre (dialogue des cultures),*
- *Découvrir la réalité des valeurs communes à l'ensemble des peuples qui ont en partage, à un titre ou à un autre, la langue française.*

Dans cette perspective, cet enseignement se propose de perfectionner les compétences linguistique et communicative et, l'enrichissement de la culture

personnelle de l'apprenant. La réalisation de ces objectifs participe progressivement, avec les autres disciplines, à l'édification de l'être social et national. Les extraits suivants montrent bien la spécificité de ces programmes :

E.1 – 4. (NH¹) : / je crois qu'avec les NP on a commencé à savoir ce que sont les objectifs à atteindre / avant on n'avait pas d'objectifs on enseignait un programme tel qu'il est un livre tel qu'il est / avec les NP l'élève est conscient de ce qu'il va faire / parce que nous avons pris l'habitude en commençant chaque séance de français à l'oral comme à l'écrit de préciser soit la compétence soit l'objectif visé à travers l'activité travaillée / avant dans l'esprit du prof- les choses n'étaient pas très claires /

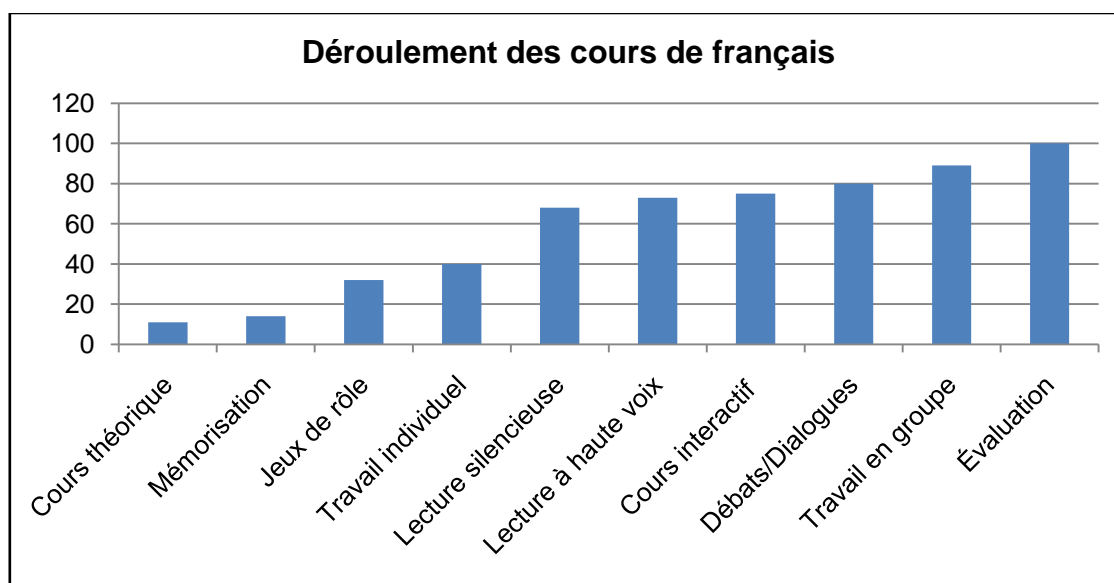
E.7 – 2. (MF¹) : / après 97 le programme est plus logique abordable et pratique il forme la logique quotidien des élèves / par exemple je pourrais écouter les infos de 8h et en parler le lendemain dans le cours c'est vraiment avantageux / on travaille dans une méthode transversale on trouve les mêmes thèmes dans le cours d'arabe ça facilite la compréhension de plusieurs notions qui sont abstraites en français /

Après la réforme, la mission de l'enseignant est complexe et les objectifs sont multiples. La maîtrise du français à l'oral, en compréhension et en production, devra permettre aux apprenants qui accèdent à l'enseignement supérieur de poursuivre leurs études dans cette langue et à ceux qui accèdent au marché du travail de l'utiliser dans l'exercice de leur profession. Le développement des capacités d'expression et d'analyse devra – conjointement à l'arabe surtout, mais aussi avec la deuxième langue étrangère (l'anglais) – aboutir à la formation d'un apprenant plurilingue, et participera à sa maturation intellectuelle en développant son sens critique, son aptitude à la réflexion autonome, sa capacité de renouveler sans cesse ses méthodes de travail et de pensée.

La réforme a rendu le travail en classe dynamique et animé comme l'explique cette enseignante à Marjayoun, « c'est devenu avantageux et pour l'enseignant et pour l'apprenant ». L'enseignement-apprentissage du français devra contribuer à former chez l'apprenant une culture solidement enracinée dans les réalités nationales et ouvertes aux cultures du monde dans une optique d'instruction qui favorise la connaissance des similitudes et le respect de l'altérité d'où la nécessité d'établir un climat d'échanges et d'interactions pendant les cours. Loin d'être des cours théoriques comme avant, actuellement les cours sont interactifs. Ils se

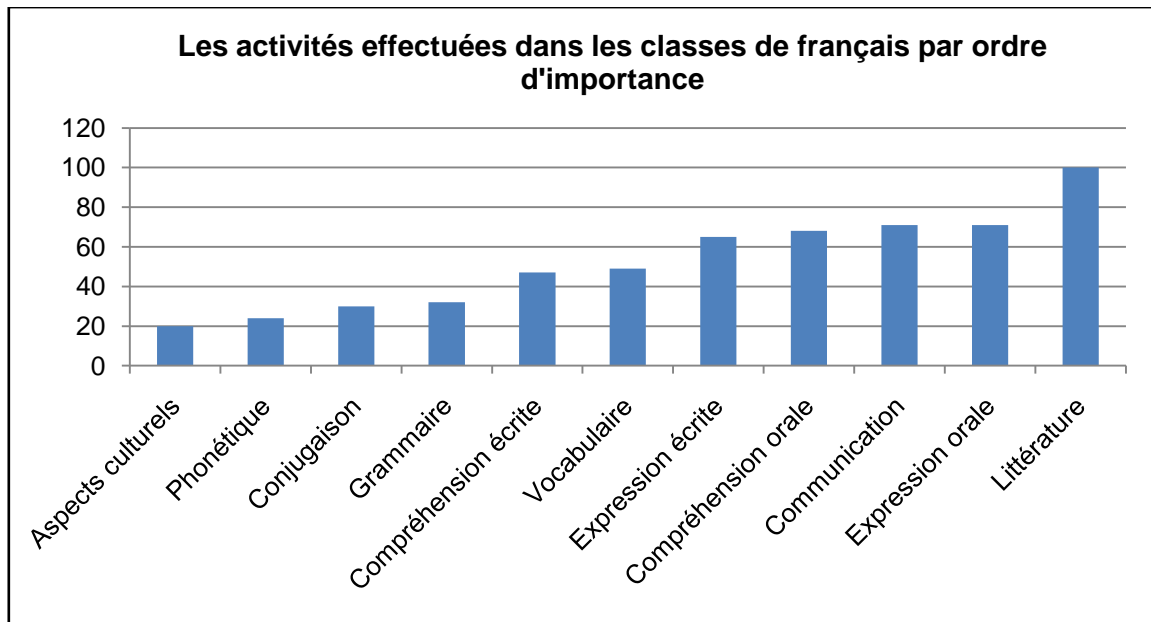
déroulent dans une ambiance d'échange et de débats (90 % environ) contrôlés par l'enseignant qui doit continuellement évaluer les compétences de son public.

Le graphique suivant donne une idée assez claire de la façon dont se déroulent les cours de français dans cette région du Liban :



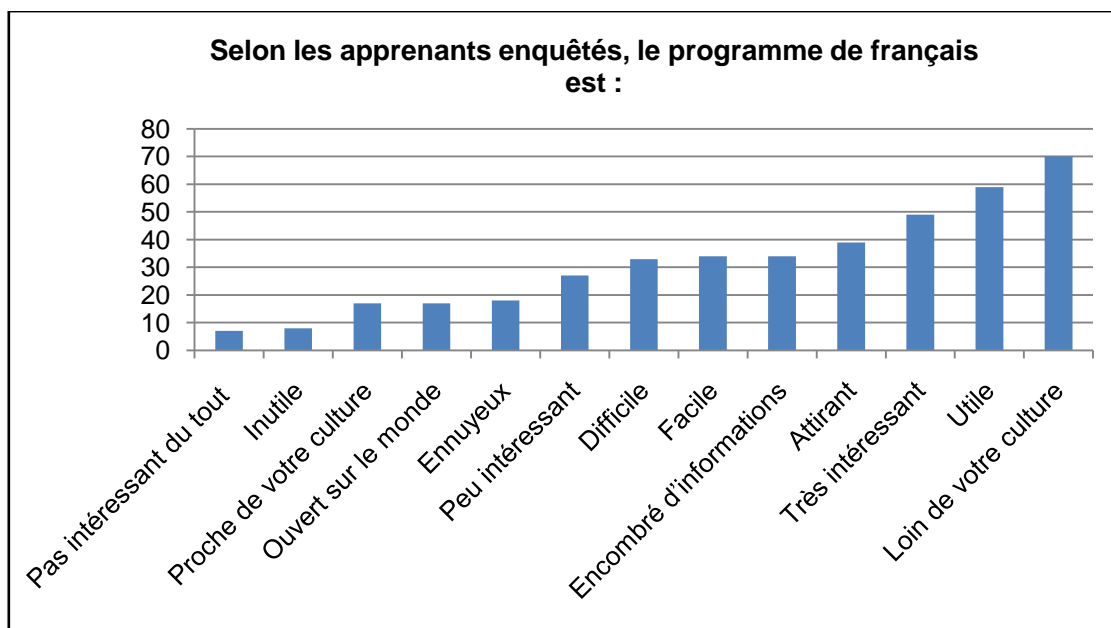
Graphique 10 : Déroulement des cours de français du point de vue des apprenants

Les instructions officielles prévoient un enseignement de la littérature, mais aussi l'apprentissage de méthodes d'expression écrite et orale comme la lecture méthodique, le résumé, le compte rendu, la dissertation, les exercices de traduction, etc. D'après mes enquêtés, dans les nouveaux programmes, les points grammaticaux sont abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes à étudier. Les thèmes proposés à travers ces textes permettent d'exploiter la créativité et l'imagination et de l'enseignant et de l'apprenant. Ce dernier prend plus de plaisir à travailler en groupes, à participer aux débats, à demander une explication et à exposer ses idées, etc. En effet, la majorité des apprenants enquêtés reconnaît l'importance accordée aux activités communicatives pendant les cours. Par ailleurs, c'est le travail sur le texte littéraire (commentaire, compréhension, lecture et dissertation) qui se taille la part du lion dans ces classes comme le montre le graphique suivant :



Graphique 11 : Les activités proposées dans les classes de français par ordre d'importance selon les apprenants enquêtés

Le texte littéraire reste le support le plus privilégié pour l'enseignement du français. Il permet aux enseignants d'une part, d'apprendre à apprendre une langue normative qui est censée approfondir les connaissances grammaticales et d'autre part, d'élargir le vocabulaire de l'apprenant, sans oublier qu'il est le moyen d'épanouissement culturel par excellence. C'est « instruire » et « plaire » en même temps. En passant d'un thème à un autre, d'un mouvement littéraire à un autre, le texte semble être, pour eux, le modèle le plus approprié pour la mémorisation des acquis linguistiques, culturels, littéraires ou grammaticaux. Les nouveaux programmes permettent donc d'exploiter toute une variété de thèmes, de textes littéraires et de documents authentiques adaptés aux préoccupations de la nouvelle génération. Les enseignants enquêtés soulignent la grande nouveauté des nouveaux programmes élaborés en fonction des objectifs bien fixés et bien définis. Pour leur part, les apprenants enquêtés trouvent le programme utile (59 %) mais, il est loin de leur culture (70 %), comme le montre le graphique suivante :



Graphique 12 : La perception des programmes de français selon les apprenants enquêtés

Quant aux enseignants, la majorité parmi eux reproche l'aspect « répétitif, sec et ennuyeux » qui marque le choix des textes littéraires à étudier au cycle secondaire. D'autant plus que certains d'entre eux voient dans ce choix tant au niveau qualitatif que quantitatif un véritable appauvrissement du « goût littéraire » supposé être transmis aux élèves. À ce propos ces deux enseignants expliquent :

E.8 – 2. (MF²) : / les anciens programmes étaient trop littéraires / avec les NP on travaille sur les thèmes à travers des textes littéraires / le grand problème de ces programmes ils sont trop répétitifs et secs pour cela je cherche des textes de l'extérieur du programme pour animer le cours et faire travailler les élèves sinon on tombe dans la monotonie /

E.3 – 2. (NH³) : / avant 1997 il y avait de la vraie littérature je pouvais enseigner les doctrines littéraires et leurs représentants c'est-à-dire les auteurs avec profondeur / actuellement la situation a changé on travaille sur les thèmes et sur la typologie des textes c'est mieux c'est pratique et fonctionnel / mais le grand inconvénient de ces manuels c'est qu'ils proposent de petits morceaux des textes de Hugo ou de Rousseau par exemple (...) / le choix fait des textes est insignifiant et sans aucune originalité ainsi on est incapable de faire goûter et de goûter la richesse et l'ampleur de la littérature des grands écrivains /

D'après ces enseignants, tout au long de l'année scolaire, le travail des enseignants avec les élèves est planifié. Il suit une certaine routine parce les activités sont les mêmes dans chaque dossier du manuel, ce qui change seulement

c'est le thème. Dans ces séances, il s'agit d'un travail sur le fond et sur la forme à titre d'exemple : repérage systématique de champs lexicaux et des procédés énonciatifs, des marques stylistiques et des indices thématiques, commentaire de texte et dissertation. Ce sont généralement les tâches principales envisagées à travers l'enseignement de la littérature en classe. Les textes sont choisis en fonction des activités didactiques que l'on prévoit de proposer et aussi en fonction des thèmes. Je peux citer ces quelques exemples (*Mme Bovary* pour le thème de l'évasion, Racine et Stendhal pour l'amour, Michel Guillou pour parler de la francophonie, Balzac pour la description, etc.) Du point de vue didactique, il est remarquable que les traces du modèle franco-centré continuent à affecter le système. L'usage fait du texte se rapproche de celui que l'on fait en classe de français langue première (en France).

Ainsi, à travers les différents témoignages des enseignants, l'on constate les différences entre les anciens et les nouveaux programmes. Les nouveaux programmes sont en effet conçus selon une approche qui vise une didactique active et fonctionnelle privilégiant l'acquisition en vue de la communication. Cependant, les contenus d'apprentissage et les pratiques d'enseignement relèvent d'un apprentissage de la littérature, de la grammaire, de l'orthographe, de la dissertation, etc. comme pour une langue première. Certains enseignants découpent toujours la langue en catégories traditionnelles très souvent à la demande des apprenants (généralement peu compétents au cycle secondaire) mais aussi en raison de leur manque de formation.

La prégnance de la demande pour enseigner la « vraie littérature » comme avant relève aussi d'une représentation figée qui illustre une forte charge symbolique attribuée à l'enseignement de la « littérature française ». Dans ce sens, je me permets d'emprunter les mots suivants à Valérie Spaëth pour donner une idée claire des pratiques didactiques qui continuent d'être préservées dans les classes de français au Liban. Malgré les changements qui ont été introduits suite à la réforme, l'on note toujours : « [...] *l'importance et la difficulté des examens écrits, l'explication de texte littéraire dominante dans le secondaire, la référence absolue à la correction orthographique, l'importance et la place d'une grammaire traditionnelle dans les programmes, même lorsqu'elle est annoncée comme sous-objectif dans l'acquisition*

de fonctions langagières. »⁶¹ D'où les plaintes de baisse de niveau et du risque de « libanisation » du français enseigné.

Après la réforme de 1997, les objectifs de l'enseignement du français ont changé, les manuels ont été revus et par conséquent, les pratiques éducatives devraient s'adapter à ces modifications. Il est question maintenant d'identifier les mesures qui ont été entreprises pour accompagner les enseignants dans leurs nouvelles tâches.

3. Nouveaux programmes, nouveaux enseignants

Dans les programmes et instructions communes à l'ensemble des langues, l'objectif communicatif est devenu premier au-delà de l'objectif culturel qui naturellement vaut beaucoup. On apprend une langue pour s'en servir, les contenus de la langue-cible sont donc à sélectionner en fonction d'intentions pragmatiques. Face à tous ces changements, comment enseigne-t-on le français au Liban après la réforme de 1997 ? C'est ainsi que les enseignants ont été interrogés sur la nature des formations initiale et continue suivies après la réforme :

- ***Avez-vous suivi des formations suite à la réforme de 1997 ? Expliquez (durée, contenu, formateurs)***

En répondant à cette question, une enseignante à Hasbaya déclare : « *on ne peut pas enseigner aujourd'hui comme l'on faisait dans les années 1990, s'auto-former ne suffit pas pour atteindre les nouveaux objectifs de la réforme.* » Dans ces propos, il ne s'agit en effet que d'une simple évidence. En insistant non seulement sur l'importance de renouveler les programmes et les objectifs d'enseignement-apprentissage du français, cette enseignante exprime implicitement la nécessité d'adapter les pratiques didactiques au contexte particulier dans lequel cet enseignement se déroule. Elle pointe également du doigt la nature même des formations suivies par les enseignants, leur contenu, leur durée et leur degré d'efficacité. La réforme de 1997 valorise dans ses objectifs l'aspect communicatif de

⁶¹ Spaëth V., 2005, « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone: Problèmes et perspectives », in Beacco J.-C, (Dir.) & alii, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 188.

la langue, la prise de conscience de la dimension culturelle de l'apprentissage et le développement de compétences plurilingues chez les apprenants. À ce propos, plusieurs questions s'imposent : comment enseigner pour atteindre ces objectifs ? Comment faire avec les ressources et les moyens du bord ? Quel discours adopter et quels savoirs transmettre ? Autant d'autres questions que se posent les enseignants tout au long de leur parcours professionnel et auxquelles il est difficile de trouver des réponses dans les textes officiels.

En effet, la tâche que doit assumer les enseignants s'avère assez complexe. Les nouveaux objectifs fixés par les nouveaux programmes nécessitent un travail sur des savoirs et des savoir-faire, certes, mais également des savoir-être. Sans oublier que ces changements exigent un travail d'actualisation et une mise à jour du bagage culturel, linguistique et didactique de l'enseignant lui-même. Dans une société marquée par la pluralité, la diversité, la mobilité et le changement voire l'évolution des enjeux politico-socio-économiques, la formation des enseignants fait constamment l'objet de nos questionnements. Bien au-delà de sa fonction de transmetteur de savoirs linguistiques et culturels, l'enseignant de langue/culture, tout en faisant partie de la configuration complexe de la société, est à la fois un acteur social et un citoyen. Il est ainsi formateur des élèves c'est-à-dire des acteurs sociaux eux-mêmes, citoyens et plurilingues en devenir. L'enseignant est donc « [...] *mandaté par la société pour éduquer et former les élèves à la pluralité linguistique et culturelle. À ce titre, c'est à lui qu'incombe en partie la responsabilité de préparer les jeunes générations à prendre leur place, à vivre et à agir dans la société [...].* »⁶²

Il me semble que toute formation ne doit pas être envisagée indépendamment des enjeux contextuels de l'activité d'enseignement-apprentissage des langues. Toutefois, il faut admettre avec V. Castellotti et de M. De Carlo, que quelles que soient la forme et la durée de cette formation, elle « [...] *ne pourra jamais combler la totalité des exigences que comporte le travail du terrain.* »⁶³ En effet, le Liban ne connaît pas un modèle uniforme et homogène de l'enseignement-apprentissage du français parce que dans chacune de ces régions, l'on a affaire à un public particulier ayant des attentes et des demandes spécifiques. Cependant, la

⁶² Matthey M. & Simon D-L, 2009, « Altérité et formation des enseignants : Nouvelles perspectives », in *Lidil*, N°39, p. 5

⁶³ Castellotti V. & De Carlo M., 1995, *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE international, p. 21.

diversité du public tant sur le plan culturel que linguistique et social que l'on peut rencontrer sur le terrain libanais n'est pas souvent prise en compte dans les formations proposées aux enseignants. À ce propos, un enseignant à Nabatieh s'exprime :

E.2 – 4. (NH²) : / pour moi il n'y a pas un seul contexte libanais mais des contextes / par rapport à la surface géographique du pays la diversité est étonnante les modes de vie les idées les cultures et les attentes en matière d'apprentissage du français sont très variées / ainsi ce qui est valable à Nabatieh ne pourrait l'être dans les autres régions / dans chacune des régions on a affaire à un public très diversifié et les problèmes auxquels l'on doit faire face dans les classes ne sont pas les mêmes / les formateurs ne peuvent pas donner de recettes magiques pour chacune des régions mais au moins ils peuvent attirer l'attention des enseignants sur ce point parce que je ne peux pas enseigner le français dans les villages de Hasbaya comme je le fais dans la ville de Nabatieh /

Ainsi, il est difficile d'identifier des modèles de référence communs et universels de formation qui seraient indispensables pour fournir et maintenir les compétences didactiques, professionnelles, pédagogiques et linguistiques dont doivent disposer les enseignants de langues aujourd'hui. Il faut admettre toutefois comme le montre M. Cavalli que « *formation initiale et continue concourent, de façon complémentaire, à construire les fondements du développement professionnel : la première en équipant les futurs enseignants des compétences de base nécessaires à leur professionnalisme, [...] la seconde visant la mise en pratique, au niveau de l'enseignant, de la dimension « apprendre à apprendre » tout au long de la vie [...].* »⁶⁴ Les enseignants enquêtés expriment à l'unanimité leur mécontentement envers les formations suivies. La majorité d'entre eux a été confrontée à la réalité de la classe sans aucun accompagnement et sans aucun entraînement. N'ayant pas suivi de stages ou de formations à la didactique pendant ou bien à la fin de leurs études universitaires, ces enseignants ont appris leur métier sur le tas, à travers la pratique dans une approche « test-essai-erreur », et très souvent en s'appuyant d'une manière inconsciente ou consciente sur des modèles déjà intériorisés de leur propre expérience personnelle en tant qu'anciens apprenants.

⁶⁴ Cavalli M., 2005, *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Crédif Didier, p. 258.

Ces enseignants dénoncent l'absurdité de ce système qui manque de cohérence entre les instructions officielles très ambitieuses et les moyens à disposition très modestes voire inexistants. Une fois diplômé, ce système perçoit l'enseignant comme un être universel aux compétences multiples présumées acquises facilement dès son entrée en fonction, c'est-à-dire, un enseignant qui connaît tout. En réalité, les enseignants libanais sortant de l'université sont loin d'être préparés à affronter la réalité du terrain.

Interrogés sur le contenu de leur cursus universitaire qui est censé les amener à leur métier d'enseignant de français, les enseignants enquêtés confirment, dans leur majorité, que l'université dispense généralement un savoir traditionnel, magistral et théorique. Face aux matières-piliers de leur spécialité littéraire que sont la littérature, la civilisation, la linguistique, la grammaire et la traduction, la place de la didactique et de la pédagogie est très minime. À l'université, l'objectif est de cumuler un maximum de connaissances générales et un savoir brut qui seront en partie inutilisables dans l'avenir en raison de leur inadaptation aux exigences du métier. En un mot, je peux résumer la situation en empruntant ces mots à M. Quivy : « [à l'université] là où nous devrions offrir en amont des modèles didactiques d'enseignement ouverts mettant le futur enseignant en mesure de connaître ou reconnaître son propre mode de fonctionnement et de l'affiner par la suite, nous n'offrons souvent que des plateaux chargés de savoirs stérilisants car inutilisables par faute de réflexion sur les modes de leur transmission. »⁶⁵ À leur façon, les enseignants témoignent :

E.7 – 6. (MF¹) : / en fait j'ai fait ma scolarité dans une école privée / j'ai un bon niveau en français et je travaille continuellement sur ma langue mais je précise que notre diplôme ou bien la licence en littérature française ne nous prépare pas à être enseignants de français / à l'université on apprend la littérature la stylistique et la linguistique mais on ne nous apprend pas comment enseigner le français en tant que langue / ou comment faire apprendre à parler cette langue / comment gérer la classe et les difficultés des apprenants (...) personnellement j'aurais aimé être mieux orientée dès le début au lieu de perdre le temps à tout découvrir dans les premières années de mes expériences d'enseignant /

⁶⁵ Quivy M., 1998, « Comment concevoir une véritable formation didactique pour l'enseignant de langues », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°111, p. 353.

E.8 – 4. (MF²) : / personnellement je peux toujours exploiter ce que j'ai appris à la faculté dans la préparation des cours surtout pour développer des informations sur la civilisation et les courants littéraires / et pour expliquer les méthodes de dissertation et du commentaire composé / mais j'avoue que les cours académiques ne nous proposent pas de solutions pour remédier aux problèmes qu'on rencontre tous les jours avec les élèves / il n'a y a pas de formation initiale à l'université /

Pour les enseignants enquêtés, la formation universitaire initiale qui est censée ouvrir la voie et donner aux futurs enseignants un aperçu de ce que sera leur métier existe mais, elle est de nature académique. Elle est centrée sur les contenus à transmettre que sur les modes de préparation de l'enseignant à ses tâches réelles : maîtriser l'angoisse de la première rencontre, gérer les problèmes quotidiens dans la classe (démotivation, des apprenants, indépendance envers la présence du professeur, peur de la langue, etc.) Selon mes enquêtés, tous ces aspects devraient être pris en compte lors d'une formation initiale, parce que « *être formé en tant qu'enseignant ne signifie pas simplement acquérir des connaissances ou maîtriser des techniques, mais aussi opérer une transformation personnelle, développer des comportements et des attitudes, prendre conscience des problématiques du métier pour le choisir en connaissance de la cause.* »⁶⁶

Concernant la formation continue, il faut préciser qu'au Liban, les enseignants ne reçoivent pas d'offres de formation mais des convocations. D'ailleurs, la formation suivie ne débouche ni sur une récompense ni sur une promotion et n'a pratiquement que peu de répercussions sur sa pratique professionnelle puisque les responsables scolaires ne cherchent pas systématiquement à en vérifier le suivi. Dans ce sens, les enseignants expliquent :

E.5 – 6. (BH¹) : / après la réforme les formations n'étaient pas suffisantes en termes de durée de qualité et de motivation des enseignants qui sont très souvent timides et ont peur des changements / (...) pour eux c'est un travail supplémentaire où il n'y a rien à gagner / de plus ils n'étaient pas convaincus de l'utilité de ces formations où il s'agit de cours de mise à niveau linguistique / ce n'étaient pas des formations ni sur les nouvelles techniques ni sur les nouvelles modalités d'enseignement / après la réforme les anciens profs- ont gardé leurs méthodes et les jeunes n'ont pas reçu ce qu'il faut pour les épauler dans leur métier /

⁶⁶ Castellotti V. & De Carlo M., 1995, *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE international, p. 106.

E10. – 6. (HF¹) : / au niveau du cycle secondaire les formations n'étaient pas du tout suffisantes / en 1998 on a suivi une seule formation de cinq jours pour nous donner une idée générale sur les nouveaux programmes / ces formations portaient sur la comparaison théorique entre les nouveaux et les anciens programmes et en partie sur le contenu du curriculum et les objectifs généraux / il y avait une terminologie tout à fait étrangère pour les enseignants objectifs spécifiques objectifs généraux compétences transversales diagnostic etc. / en cinq jours on n'avait pas le temps d'explicitier toutes les nuances pour cela jusqu'à maintenant l'enseignement du français n'est pas fructueux et n'est pas à la hauteur des objectifs / on aurait aimé avoir des suivis au cours de ces dernières années surtout sur l'évaluation mais depuis 98 il y a eu des petits suivis d'un seul jour tous les ans /

À travers les différents témoignages des enseignants, l'on peut donc comprendre que la formation continue sous sa forme de stage soit généralement perçue par les enseignants comme une obligation. Ainsi, le peu de formations assurées par les différents organismes éducatifs au Liban n'ont pas remédié aux difficultés persistantes chez les enseignants pour cela, l'explication linéaire (traduction) des textes littéraires domine dans le cycle secondaire, la référence absolue à la correction orthographique, l'importance et la place de la grammaire normative dans les programmes sont majeures. Quant à la durée de ces formations, dans l'ensemble elle est jugée « insuffisante ». Elles se déroulent sur une durée totale de quelques jours ainsi, les enseignants n'auraient pas le temps ni d'approfondir les contenus disciplinaires et didactiques nécessaires ni d'exploiter le temps de ces formations considérées comme des « stages » pour apporter leur propre réflexion sur la pratique professionnelle.

4. Formations des enseignants, offres et contraintes

Au Liban, trois organismes publics à côté du Ministère de l'Éducation Nationale sont habilités à assurer la formation continue des enseignants dans le secteur public : la Faculté de Pédagogie de l'Université libanaise, pour le cycle secondaire en particulier, le Centre de Recherche et de Développement Pédagogique (CRDP) pour le cycle primaire et la Direction de l'orientation pédagogique et scolaire (DOPS) pour les deux cycles primaire et secondaire. Les formations organisées à la Faculté de Pédagogie sont de nature théorique tandis que la DOPS fait intervenir des enseignants formateurs qui ont suivi, notamment en France, des sessions de formation de formateurs. Le secteur public ne dispose ni

d'institutions spécifiquement chargées de la formation continue ni de formateurs permanents. Le Bureau de formation du CRDP lance de temps en temps des actions de formation pour lesquelles il engage le plus souvent des animateurs externes et fait appel très souvent à des organismes privés comme la Mission Culturelle Française pour assurer cette mission.

La Mission Culturelle Française avec son réseau de neuf centres culturels répartis dans les principales régions : Beyrouth, Jounieh, Tripoli (Nord), Zahlé (Békaa), Deir El-Quamar (Chouf), Baalbek, Saïda, Tyr, et Nabatieh, collaborent avec la plupart des écoles officielles et privées dans le but d'assurer des stages pédagogiques et linguistiques pour les professeurs. Ce réseau est animé par des attachés de coopération linguistique et éducative et de plusieurs enseignants et formateurs. Parmi ses différentes actions dans le pays, la Mission Culturelle Française s'est engagée entre autre à :

- Apporter un soutien et une expertise à la réforme du système éducatif libanais appliquée en 1997,
- Participer à la formation linguistique du corps professoral public et privé enseignant le français ou en français,
- Solliciter des experts français qui viennent ponctuellement au Liban apporter leurs expertises et leurs expériences,
- Renforcer une action en faveur de la francophonie par l'organisation d'activités parascolaires : ateliers de lecture, projection de films, exposition, conférences, etc.

La politique suivie par les centres culturels français tient compte des intérêts, des attitudes et des aspirations du public libanais dans le domaine culturel et linguistique. Leur développement géographique dans les différentes régions du pays traduit une grande volonté de promouvoir et de renforcer la langue et la culture françaises. Cette couverture territoriale s'explique d'une part, par la spécificité du Liban réparti en micro-régions et d'autre part, par le choix de favoriser l'accès des différentes communautés à la culture française. La carte suivante montre le

placement de la Mission Culturelle Française avec ses neuf centres sur le territoire libanais :

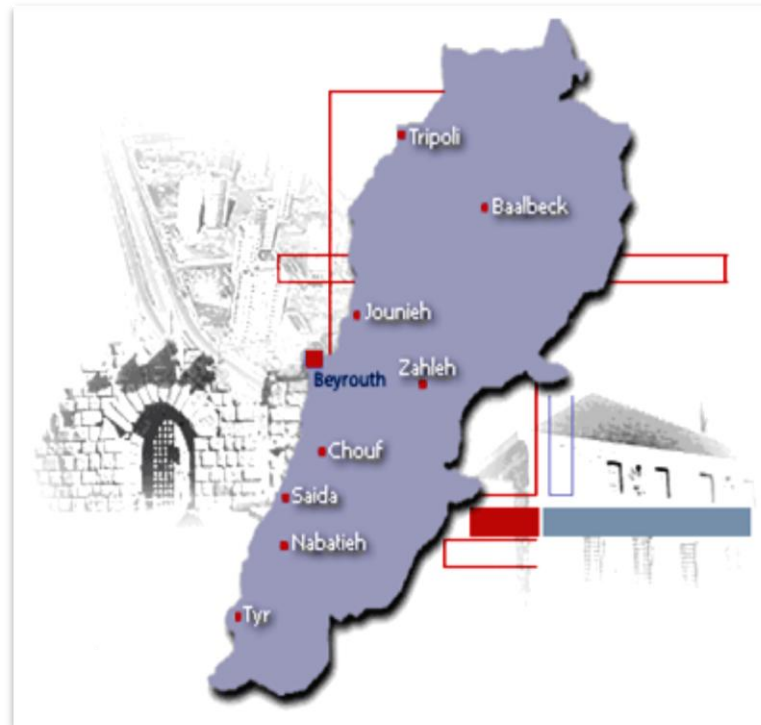


Figure 5 : Répartition des centres culturels français au Liban

Source : <http://www.ambafrance-Liban.org.lb/culture/antennes/antennes.asp>

Les activités de la Mission Culturelle ne se limitent pas à une seule région mais, elles dépendent, dans une certaine mesure des moyens disponibles, de l'initiative des acteurs sociaux et de leur demande. Les manifestations culturelles assurées par le CCF de Beyrouth sont beaucoup plus diversifiées puisqu'il s'adresse à un public très large, à des goûts différents et des tranches d'âge très variables. À ce propos, les enseignants dans les quatre régions expliquent :

E.1 – 13. (NH¹) : / la mission culturelle française a contribué à la mise en application des NP / les Français travaillent côte à côte avec les Libanais mais c'était les Libanais qui se chargeaient de former les enseignants après la réforme / le centre culturel à Nabatieh propose tout au long de l'année des formations sur l'évaluation la lecture méthodique les activités ludiques en classe / mais il s'adresse plutôt aux enseignants du primaire et du complémentaire /

E. 10 – 36. (HF¹) : / à Hasbaya il n'y a pas de centre culturel / le GREF groupe de retraités éducateurs sans frontières organise de temps en temps des stages de formation pour les enseignants de français du primaire / Hasbaya bénéficie maintenant d'un CLAC centre de lecture et d'animation culturelle animé par le ministère de culture et par l'ambassade de France / ce centre est riche en livres mais malheureusement il est déserté du public / dans cette région on n'a pas l'habitude de lire en dehors du cursus scolaire /

E.8 – 8. (BF¹) : / le centre le plus proche de Bent Jbeil est celui de Tyr / dans ce centre il s'agit d'une équipe de Français et de Libanais très dynamiques mais ils ne sont pas bien équipés sur le plan matériel / ils organisent des stages pour les profs- mais c'est payant / alors c'est seulement le secteur privé qui a les moyens et pas toujours d'en profiter / de plus les horaires fixés pour ces formations ne sont pas toujours en accord avec l'emploi du temps des profs- / moi je travaille aussi dans le privé la direction nous force à suivre ces formations en nous remboursant les déplacements / il nous arrive parfois de donner congé aux élèves si la formation est importante et même si elle est en contradiction avec notre emploi du temps / dans le privé on ne rate pas l'occasion d'avoir un enseignant de français bien dans ses bottes sûr de ses compétences pour avoir de bons résultats en français /

E.6 – 8. (MF¹) : / pas de centre culturel à Marjayoun / le centre le plus proche de nous se trouve à Nabatieh mais je préfère travailler avec celui de Saïda c'est vrai il est un peu plus loin mais mieux équipé / je sais bien que là bas on propose des stages pour les enseignants du primaire et du collège /

En effet, les habitants du département de Nabatieh ne disposent que d'un seul centre culturel. Il est implanté dans le centre administratif Nabatieh. D'après mes interlocuteurs, les trois centres qui se trouvent dans le sud du Liban à savoir Saïda, Nabatieh et Tyr, sont plutôt bien équipés. Ils disposent d'un important fond bibliographique. Quant aux offres de stage ou de formation proposés dans ces centres, ils portent sur de sujets différents (méthodes d'enseignement, évaluation, didactique de l'oral, TIC, etc.) Ils sont assurés par des formateurs Libanais et Français. Ils s'adressent généralement aux enseignants de l'Éducation de Base (primaire et collège) et non pas aux enseignants du secondaire. Le coût de ces formations est assez élevé et comme le précise (ci-dessus) mon interlocutrice de Bent Jbeil. Les enseignants exerçant dans le secteur privé ont plus de chance que leurs homologues (au public) d'assister à ces formations en raison de la disponibilité des moyens financiers. Dans l'ensemble, la scolarité dans ce secteur est très coûteuse pour les parents qui considèrent la direction et le corps institutionnel dans ces écoles responsables de l'échec/réussite de leurs enfants. L'enseignant exerçant dans ces établissements, est obligé d'effectuer un effort double auprès de son public

afin d'avoir la prestation de la direction et de pouvoir garder son emploi. Son travail est évalué tout au long de l'année en fonction des résultats de ses élèves. Il est suivi régulièrement par un coordinateur qui contrôle ses préparations de cours et qui remet en question incessamment ses pratiques dans la classe.

L'on constate ainsi que l'absence de suivis réguliers et constructifs dans le secteur public est une des raisons qui explique la défaillance des résultats dans certains établissements publics. Loin de stigmatiser les compétences des enseignants de français dans ce secteur, rappelons à cet effet que la majorité d'entre eux travaille en fonction de ce qui existe et dans les limites de ce qui est disponible.

En raison de l'occupation israélienne (1982-2000), les conditions de déplacement étaient très rigides. Les enseignants qui habitaient dans les régions de Hasbaya, Marjayoun et de Bent Jbeil ne pouvaient pas suivre les formations dispensées par les différents organismes privés ou publics suite à la réforme de 1997. Même aujourd'hui, dix ans après la libération, pour des raisons de sécurité, les intervenants français (formateurs, enseignants, etc.) ne sont pas autorisés de se rendre dans ces régions. Par conséquent, les manifestations culturelles et linguistiques francophones restent timides pour cause de manque de moyens financiers de l'État et en l'absence d'acteurs disponibles et compétents sur place. Les enseignants peuvent toujours suivre les formations organisées dans les centres les plus proches comme Nabatieh, Tyr ou bien Saïda. Cependant, les activités de ceux-ci restent très limitées par rapport au centre de Beyrouth. L'éloignement géographique de la capitale est un facteur conséquent, sans oublier la limitation des moyens de transport notamment dans cette période de crise économique dont on souffre partout. Face aux multiples crises vécues dans cette région (dernièrement la guerre de juillet 2006) et aux difficultés économiques, les ressources sont très limitées, elles se traduisent très souvent par des initiatives individuelles et des efforts personnels de quelques enseignants.

À travers leurs représentations envers les formations suivies, il se dégage deux catégories d'enseignants : ceux qui réclament la formation et d'autres qui la rejettent. La volonté d'apprendre et de changer que l'on trouve chez les premiers se traduit par une insatisfaction de leur image actuelle, celle-ci ne correspond pas à

l'image souhaitée qu'ils se font de leur métier. Ils manifestent ainsi une volonté et une nécessité d'apprendre pour changer. Cette catégorie de professeurs est autodidacte. Il s'agit de personnes dynamiques qui se remettent en question avec un grand désir de partage et de travail en commun. Tout en démontrant une grande conscience vis-à-vis de leur métier, de leurs besoins et des attentes de leurs élèves, ces enseignants travaillent à s'autoformer et à développer leurs propres compétences, à réactualiser leur bagage culturel et à mettre à jour leur répertoire didactique, à l'exemple de cet enseignant de Nabatieh qui explique :

E.3 – 6. (NH³) : / franchement si je maîtrise bien mon cours ce n'est pas grâce aux formations suivies mais grâce à l'effort personnel à la recherche à la documentation et à l'expérience / je travaille sans cesse sur ma langue et je questionne fréquemment les élèves sur leurs préférences et leurs attentes pendant le cours / dans la mesure du possible j'essaye d'être créatif en travaillant mes préparations tous les ans (...)

À l'autre extrême, il y a une deuxième catégorie d'enseignants qui, tout en ayant une image très positive d'eux-mêmes et de leurs pratiques, refusent les activités de formation pour lesquelles ils déclarent ne pas disposer de temps nécessaire pour la suivre. Cette satisfaction professionnelle et cette appréciation positive qu'ils se font de leurs pratiques les poussent à rejeter le contenu de la formation en prétendant son manque de pertinence, la qualité des formateurs jugés insuffisamment compétents et la durée même des stages considérée trop courte et trop espacée dans l'année.

E.1 – 15. (NH¹) : / d'après mon expérience personnelle il n'y a AUCUNE formation qui pourrait être complète et satisfaisante / les formations ne peuvent en aucun cas répondre aux attentes des formés / c'est juste une occasion de mettre en doute les pratiques de l'enseignant / cela nous pousse à réfléchir sur notre travail pas plus / d'ailleurs c'est ce que je fais constamment tous les ans sans les suivre / de plus ces formations sont assurées par des formateurs qui n'ont pas toujours cette expérience réelle dans les classes / ainsi elles ne peuvent pas toucher le vrai besoin des professeurs /

Dans la même catégorie, il y a ceux qui rejettent toute forme de formation, ceux-ci résistent au changement de leurs habitudes. La formation représente pour eux un risque réel de déstabilisation. Ils la considèrent comme un retour en arrière plus qu'une avancée. À leurs yeux, suivre une formation veut dire redevenir élève, il

n'est pas facile pour eux d'accepter de perdre même temporairement leur statut d'enseignant. Cette anecdote racontée par un enseignant-formateur dans la région de Nabatieh montre bien la difficulté ressentie par les enseignants face aux changements :

E.1 – 13. (NH¹) : / en 1998 j'ai assuré une session de mise à niveau linguistique pour les profs- du cycle secondaire / c'était l'une des formations les plus difficiles à animer / j'étais plus jeune que mon public / je mentionne qu'ils étaient presque tous obligés d'y assister / un prof- qui est aujourd'hui à la retraite m'a dit « qu'est-ce que vous attendez de moi après 38 ans d'expérience dans le métier on m'appelle pour une session de remise à niveau afin de modifier mes méthodes et mes habitudes c'est impossible (...) » / je le comprends bien ce n'est pas à la porte de la retraite qu'on va former l'enseignant (...) /

En effet, l'application réelle dépend de l'âge des enseignants. Les anciens parmi eux n'ont pas adopté les nouvelles stratégies par contre la réforme les a déstabilisés. Il s'agit de personnes appartenant à une tranche d'âge plus avancée que les autres plus jeunes (45-60). Ils se montrent très critiques vis-à-vis de l'intervention des formateurs moins âgés qu'eux-mêmes, des collègues jugés du même niveau que le leur.

Lors des entretiens, outre la carence des compétences professionnelles et didactiques soulignée chez les formateurs, plusieurs enseignants ont exprimé un sentiment de méfiance contre la posture même des formateurs qui, au lieu de former, de « *conseiller, informer, expliquer, susciter le désir de réactualiser ses connaissances* »⁶⁷ ne font qu'enseigner. En effet, ceux-ci conçoivent moins la formation comme un espace d'enrichissement mutuel à travers les expériences respectives des enseignants et un lieu de rencontre et d'accompagnement mais comme une occasion pour étaler des savoirs encyclopédiques et très souvent des compétences linguistiques. Cette interlocutrice à Bent Jbeil explique :

E.7 – 6. (BF¹) : / les formations n'étaient pas obligatoires c'est toujours de la théorie où le formateur faisait un cours magistral ou comme si on était dans un séminaire en évoquant des généralités / je préfère que les formations se passent en observant des classes pour voir comment le formateur explique et fait participer les élèves dans ce cas on aura plus du rendement (...) /

⁶⁷ Quivy M., 1998, « Comment concevoir une véritable formation didactique pour l'enseignant de langues », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°111, p. 356.

Il semble à travers les propos de mes interlocuteurs qu'au Liban, la formation continue se transforme généralement en cours de mise à niveau linguistique. En effet, une grande majorité d'enseignants se sentirait en insécurité vis-à-vis de leurs collègues, la raison pour laquelle, ils rejettent catégoriquement toute offre de proposition émanant des responsables académiques. Dans la plupart des cas, une éventuelle sanction, à l'encontre des enseignants rétifs, prise par le Ministère de l'Education, par les inspecteurs pédagogiques ou bien par les proviseurs de lycées les oblige à suivre ces formations d'où la nécessité d'indiquer que la réussite de toute formation « [...] *relève/dépend aussi d'une participation active, [et notamment] volontaire de celui qui a décidé de s'engager dans un processus de formation.* »⁶⁸

Lors des entretiens, certains enseignants ont exprimé une certaine réticence envers les formations émanant des institutions étrangères à titre d'exemple la France. Cela s'explique par le fait qu'il s'agit très souvent des formateurs extérieurs connaissant peu ou pas les besoins réels de l'enseignant libanais, ignorant les problèmes concrets de la classe. Mes interlocuteurs réclament des formateurs qui connaissent de près les contraintes contextuelles, des spécialistes proches du terrain qui soient compétents du point de vue théorique tout en demeurant en contact avec la réalité. Comme le précise cet enseignant à Bent Jbeil :

E.5 – 6. (BH¹) : / j'ai suivi une formation en France au CIEP avec l'aide de la mission culturelle française / ces formations n'étaient pas suffisantes dans le sens de la durée et de la qualité parce qu'elles ne proposent pas de solution à nos problèmes à nous sur le terrain / ça reste théorique et trop général et non applicable dans le contexte libanais / je réclame pas des formateurs libanais mais des personnes qui connaissent de près le terrain /

Par ailleurs, les propos des enseignants confirment en quelque sorte le manque de coordination et de communication entre les responsables académiques et les enseignants eux-mêmes, ce qui rend la formation continue peu utile et en décalage avec les besoins réels du terrain. Dans leur grande majorité, les enseignants enquêtés sont insatisfaits de la formation qu'ils ont reçue, et désolés de l'absence de tout suivi pendant l'année scolaire. D'ailleurs, les inspecteurs pédagogiques qui devraient passer régulièrement dans les classes, n'assurent qu'un

⁶⁸ Cadet L., 2006, « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique », in *Les Cahiers de l'Acedle*, Actes du colloque Acedle juin 2005, N°2, p. 40.

travail de vérification des cahiers de préparation des enseignants et de contrôle pour inspecter la présence ou non de la langue première dans les cours. Il est fréquent de tomber sur un inspecteur de français qui est à la base enseignant d'Histoire/Géographie, de sciences ou bien de mathématiques. Au Liban, les inspecteurs sont nommés par le Ministère de l'éducation en dépit de leur spécialité, de leurs compétences ou bien de leur degré de professionnalisme.

Il est à noter que les enseignants enquêtés constatent tous l'absence de guides pédagogiques leur permettant de conceptualiser leurs tâches sur le terrain. D'ailleurs, l'on entend très souvent ces enseignants manifester leur colère contre les nouvelles instructions qui ont introduit dans les programmes de français des activités nécessitant des techniques nouvelles, l'intégration du multimédia par exemple, sans avoir eu la possibilité d'utiliser l'outil en amont face auxquelles une partie d'entre eux se sent en décalage et d'autres encore démunis.

Il me semblerait qu'au Liban, cette situation nécessite un soutien continu qui ne pouvait être assuré que par la présence des ressources (personnels, bibliothèques, matériaux didactiques, etc.) agissant de façon beaucoup plus intensive et proche, dans la vie quotidienne de chaque établissement. Dans tout système éducatif, la formation est une nécessité et une condition pour le bon déroulement de l'enseignement-apprentissage des langues. Dans cet espace dynamique et social dans lequel ils exercent leur métier, les enseignants sont confrontés quotidiennement à des problèmes d'ordre non seulement disciplinaire (bien sélectionner le contenu, bien organiser le curriculum, respect du programme et de la planification annuelle, etc.) mais aussi linguistique (insécurité/sécurité vis-à-vis de leurs pratiques, soucis de se faire comprendre) et pédagogique (motiver les élèves et assurer leur réussite, etc.) Même si elle n'apporte pas de réponses directes et de remèdes magiques aux questionnements et aux difficultés des enseignants, au moins, la formation continue déclenche la curiosité personnelle, suscite des questions, comme elle donne envie de travailler autrement, d'expérimenter et même de chercher des réponses.

Ainsi, auprès des enseignants libanais, il faut entreprendre un véritable travail sur les représentations qu'ils se font de leur métier qui devrait être perçu moins qu'une simple acquisition « une fois pour toute » mais, un renouvellement et une

mise à jour continue des connaissances, des stratégies et des compétences d'enseignement-apprentissage. L'observation réelle des classes pourrait favoriser une compréhension du rôle de l'enseignant, de ses responsabilités, de ses contraintes et de ses difficultés. Seul un travail de terrain pourra conduire les spécialistes et les formateurs à concevoir une véritable formation didactique pour l'enseignant des langues en s'appuyant sur les difficultés des élèves et les demandes des enseignants. Impliquer les futurs enseignants an amont de leur cursus universitaire dans la vie des classes à travers les stages pourra réduire l'écart entre la théorie et la pratique.

Il faut signaler que la mise à jour des compétences linguistiques des enseignants est aussi une nécessité et une demande. Ils n'ont pas tous la possibilité d'enrichir leur répertoire linguistique, puisque les échanges en français se déroulent pour la plupart des cas avec les élèves. Concernant le contenu même de la formation, certains professeurs ont réclamé une formation spécifique académique de la discipline enseignée et non uniquement des contenus généraux qui se concentrent sur les problèmes propres à l'enseignement-apprentissage des langues. Certains ont déclaré n'avoir aucune attente par rapport à la formation continue qui reste à leurs yeux théorique et décontextualisée face aux problèmes rencontrés dans le quotidien de leurs pratiques.

Dans cette perspective, ces enseignants réclament une formation qui soit, adéquate, adaptée et contextualisée, nourrie de leurs expériences respectives afin de mieux comprendre les échecs et les succès de telles ou telles pratiques. Par conséquent, une « véritable formation », comme l'explique V. Castellotti « [...] *entre autres avantages, conduirait les enseignants vers une autonomie de jugement et d'action leur permettant d'éviter l'assujettissement aux méthodologies dominantes, d'analyser les situations complexes auxquelles ils sont de plus en plus confrontés et de construire des scénarios motivants et des outils adéquats.* »⁶⁹ Par ailleurs, prendre en compte tous les éléments qui font parties de l'environnement de l'enseignant est également un facteur influant pour réussir la formation.

⁶⁹ Castellotti V., 2001, « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°123, p. 365.

5. Élaboration des cours et marge de manœuvre des enseignants

L'enseignant n'est pas le seul responsable de l'inefficacité/efficacité, de l'inadéquation/adéquation et de la réussite/échec de ses pratiques. L'institution ou l'établissement scolaire dans lequel il exerce, la motivation et le niveau des élèves, la politique linguistique du pays sont des facteurs primordiaux de la réussite du dispositif d'enseignement des langues. C'est ainsi que les enseignants ont été interrogés sur leur liberté, leur marge de manœuvre et leurs contraintes concernant l'élaboration des cours.

- ***En fonction de quelle(s) modalité(s) élaborerez-vous vos cours ?***

- *Des objectifs fixés dans les programmes officiels,*
- *Des objectifs fixés par l'institution où vous exercez,*
- *De vos intentions pédagogiques,*
- *Des besoins et des attentes de vos étudiants,*
- *Du niveau linguistique de vos étudiants.*

Les enseignants enquêtés s'accordent à l'unanimité sur la nécessité de suivre les objectifs fixés par le ministère de l'éducation et par les programmes officiels. Les examens officiels à la fin du cycle secondaire représentent une étape charnière marquant le passage des élèves au monde universitaire. Leur réussite s'inscrit ainsi parmi les tâches prioritaires des enseignants qui doivent respecter les directives officielles concernant le contenu des cours, les méthodes de travail et les normes à suivre afin de garantir le succès de leurs élèves à l'épreuve de français. Celle-ci représente la bête noire des élèves dans les classes terminales du secteur public comme du secteur privé.

D'après les enseignants enquêtés, les programmes sont imposés dans toutes les écoles publiques au Liban. Par ailleurs, le professeur a toujours la liberté de choisir ses méthodes, de sortir du livre en proposant d'autres textes mais à condition de respecter le programme officiel (mouvements littéraires, auteurs, activités didactiques). En Première et en Deuxième année secondaire, l'on peut toujours apporter sa tâche personnelle dans le choix des textes tandis que dans les classes terminales, le choix reste limité en raison des examens officiels comme l'explique ces deux enseignants à Nabatieh et à Marjayoun :

E.1 – 26. (NH¹) : / je crois que toute préparation de cours doit se baser sur quelque chose de fixe / je me base ainsi sur les objectifs précisés par le Ministère puisqu'il y a une certaine hiérarchisation et une certaine logique dans le curriculum qu'il faut bien respecter / ainsi je fais ma répartition annuelle des cours selon les objectifs de l'année /

E.8 – 14. (MF²) : / je respecte les objectifs fixés par les programmes officiels mais je cherche à rajouter tous les éléments qui peuvent enrichir et aider les étudiants dans leur apprentissage afin de sortir de la routine / parce que les manuels sont loin d'être complets /

Tout en suivant les objectifs fixés par les programmes officiels, les enseignants insistent sur la part de créativité et de nouveauté que doit apporter l'enseignant à ses pratiques, sinon il va tomber dans la routine et dans la monotonie. En effet, tous les enseignants soulignent l'importance de sortir de « la routine du métier », de faire un cours actif en encourageant leur public à chercher, à se poser des questions, à prendre des initiatives, etc. Il faut rappeler, à cet effet, que les orientations pédagogiques choisies ne sont d'ailleurs pas sans effets sur les élèves. Et, ces effets sont largement différenciés parce que la pédagogie retenue n'éveille pas nécessairement le même écho chez les uns et chez les autres.

En l'absence de bibliothèques et de centres culturels, et surtout du goût de la lecture « en français », l'école représente au Liban un lieu primordial de transmission des connaissances et de formation des apprenants. La direction aide, en fonction de la disponibilité des moyens, encourage tous ceux qui veulent prendre des initiatives ainsi que les innovations pédagogiques (projet de classe, atelier d'écriture etc.) Les enseignants de langues qu'ils soient rénovateurs ou conservateurs ne sont pas obligés de participer à des activités supplémentaires qui s'ajoutent à leurs tâches quotidiennes d'autant plus qu'en dehors des instructions officielles, les écoles publiques ne leur exigent pas d'objectifs particuliers à respecter. D'après mes interlocuteurs, les écoles procèdent à évaluer les pratiques des enseignants, leurs initiatives et leur rapport avec le public en s'appuyant également sur les résultats de ces derniers afin de pousser les enseignants à s'interroger constamment sur leurs pratiques.

Les enseignants interrogés privilégient généralement une organisation souple de la classe, peu codifiée et négociée afin de permettre une participation dynamique des apprenants par intériorisation des normes plutôt que par obéissance aux règles. Loin de considérer la classe comme un paquet homogène. Ils valorisent les compétences personnelles et singulières de leur partenaire à savoir les apprenants qui doivent s'investir réellement dans les cours afin de garantir leur réussite. Par ailleurs, dans certaines écoles, le corps institutionnel semble toujours être attaché à un ordre scolaire traditionnel et les enseignants notamment les jeunes éprouvent des difficultés à intégrer de nouvelles modalités au sein de la classe (à titre d'exemple changer le rangement des tables). Certains superviseurs refusent catégoriquement de modifier la distribution classique de l'espace de la classe même quand celle-ci s'avère contraignante pour les activités à réaliser par l'enseignant. D'après l'une des enseignants de Nabatieh :

E.4 – 46. (NF¹) : / ils ne comprennent pas jusqu'à quel point l'agencement de l'espace de la classe est symbolique et pour le travail des enseignants et pour la participation des apprenants / pour eux il faut toujours enseigner à l'ancienne, sinon l'enseignant aura du mal à gérer sa classe / je suis très souvent grondée par le superviseur parce que pour lui changer les tables veut dire désordre et bruit /

Le manque de temps est un grand obstacle qui limite les activités dans la classe notamment dans les classes terminales puisque les programmes sont surchargés. En principe, les enseignants devraient revenir sur les préacquis des apprenants pour justement réutiliser ce qu'ils savent, ce qui permet à la fois de cerner les difficultés de ces derniers et de mobiliser leurs connaissances, de combler leurs attentes et de bien mener leurs activités. Cependant, pour certains enseignants, il est impossible d'élaborer les cours en fonction du niveau linguistique et culturel des apprenants comme il n'est pas question d'évaluer au début de l'année scolaire, leurs niveaux linguistiques et culturels parce qu' « *il faut à tout prix finir les programmes, on n'a pas le temps de revenir sur des activités qui ont déjà été vues dans les classes précédentes.* » À ce propos, certains enseignants éprouvent un sentiment d'impuissance face à la complexité des tâches qui leur sont confiées par l'institution officielle. Leur marge de manœuvre semble être limitée notamment dans les classes terminales en raison du déroulement des examens officiels. Les enseignants expliquent :

E.7 – 16. (BH¹) : / je me base sur les objectifs fixés par le ministère / en fait nous avons des priorités en fonction des examens officiels qui limitent beaucoup nos ambitions (...) le prof- libanais dans tous les cycles a un grand souci comment faire pour terminer le programme (....) cela limite beaucoup la créativité de l'enseignant /

E.4 – 18. (NF¹) : / je me base sur les objectifs fixés par le ministère / j'aimerais bien partir de mes propres intentions mais je ne suis pas libre / nous sommes limités par le temps les thèmes les types de texte / on doit respecter les programmes et les terminer surtout en classes terminales où la responsabilité tombe sur le dos de l'enseignant /

Une seule enseignante à Hasbaya explique qu'il y a une possibilité de travailler les cours en fonction des intentions personnelles des enseignants et des préférences des apprenants dans les classes de Première et de Seconde par exemple. L'absence de suivi régulier du ministère de l'éducation serait peut être avantageux pour certains enseignants !

E.10 – 18. (HF¹) : / je me base sur les objectifs fixés par les programmes officiels et ensuite j'essaye de les adapter en fonction des besoins et des attentes des élèves / le programme est malléable en première et en seconde où je consacre une bonne partie des cours à travailler les pratiques langagières des apprenants en insistant sur leur participation effective même si je n'arrive pas à finir le programme / par contre dans les classes terminales on est trop serré par le temps surtout que la situation politique est instable à chaque moment on risque d'entamer une grève (...) /

Généralement, le sentiment d'impuissance ressenti par les enseignants montre l'ampleur de leur responsabilité. Le décalage entre les intentions et les résultats est perçu comme énorme. Ces enseignants constatent l'inutilité de leurs propres tentatives à remédier à l'hétérogénéité des niveaux linguistiques de leur public. Il suffit de survoler les résultats obtenus en français aux examens officiels pour remarquer le grand écart entre les niveaux des apprenants. Les notes atteignent à peine la moyenne générale. Par ailleurs, les parents qui, loin d'accuser le système dans son ensemble, le contexte et ses contraintes, mettent en cause les enseignants et leur pratique en leur reprochant de ne pas bien transmettre le goût de la langue à leurs enfants. Il est à se demander alors si les nouveaux programmes de l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture françaises ont été réellement conçus et mis en œuvre selon les niveaux linguistiques et culturels des apprenants, selon leurs attentes et leurs besoins ainsi qu'en fonction des ressources disponibles ?

6. Attentes et besoins réels des apprenants

En théorie, ce sont les besoins des apprenants qui provoquent l'apprentissage et justifient l'enseignement parce que comme l'explique D. Coste, « *chaque individu apprend une langue différemment, pour des raisons et avec des motivations, pour des buts et avec des intérêts différents, c'est la raison pour laquelle il convient de centrer l'enseignement sur l'apprenant en analysant d'abord et en prenant en compte ensuite ses besoins langagiers.* »⁷⁰ Mais le concept et la réalité des besoins sont très variables, et leur appréciation est très relative. Ils dépendent toujours du contexte, des objectifs et des normes indispensables dont il faut tenir explicitement et précisément compte.

Au Liban, la nouvelle politique éducative prétend mettre l'accent sur les compétences, les attentes et les besoins réels des apprenants. Modifier les programmes, implique un travail de concertation entre sociolinguistes, didacticiens et pédagogues, était-ce le cas au Liban ? Dans un contexte multiple et dynamique tel le contexte libanais, comment définir les besoins ? Est-il justifié de considérer les destinataires d'un apprentissage c'est-à-dire les apprenants eux-mêmes comme les mieux placés pour manifester leurs propres besoins ? Les enseignants seraient-ils en mesure d'identifier les besoins concrets et de cerner les priorités pédagogiques de leur public ?

Ce sont des interrogations que tout enseignant rencontre à chaque instant de sa pratique, et dont on s'étonne qu'elles n'ont pas toujours de réponses dans les textes officiels qui sembleraient être hermétiques à ce genre de questions. En effet, partir des besoins langagiers et pédagogiques des apprenants pour élaborer les programmes scolaires s'avère être une « tâche invraisemblable » selon les enseignants. Faire l'inventaire des contextes de l'enseignement-apprentissage du français au Liban pour répondre à la diversité des demandes sociales est également une affaire complexe et difficile pourtant comme le précise L. Porcher, « *l'analyse des besoins permet un meilleur ajustement de l'outil pédagogique au public destinataire.* »⁷¹

⁷⁰ Richterich R., 1994, « À propos des programmes » in Coste D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Didier, p. 183.

⁷¹ Porcher L., 1975, « Questions sur les objectifs », in *Le Français dans le Monde*, N°113, p. 11.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. Cependant, modifier ou parfois bouleverser les habitudes d'enseignement-apprentissage peut s'avérer complexe, tant elles sont ancrées depuis longtemps dans les pratiques, l'esprit et dans la culture des enseignants. Les pratiques traditionnelles de l'enseignement de la langue perdurent malgré l'insistance sur l'aspect communicatif des cours et sur l'ouverture culturelle. Les enseignants se disent incapables d'accorder du temps à l'oral. Le manque de temps les oblige à s'intéresser aux activités écrites (dissertation, commentaire de texte) puisque, les élèves sont soumis à une épreuve écrite traditionnelle à la fin du cycle secondaire. Malgré leur conscience du devoir professionnel qui est de respecter les objectifs du curriculum, le choix des enseignants concernant les activités pendant les cours est influencé par le besoin réel de leurs apprenants c'est-à-dire de réussir l'examen écrit.

En effet, ce sont les « *valeurs sûres* » : grammaire, dissertation, commentaire, stylistique etc. qui ont la faveur du public, bref l'étude de la langue pour elle-même, parce qu'on n'a connu que cela. Par ailleurs, peu d'enseignants enquêtés interrogent leurs élèves sur leurs attentes ou leurs besoins en matière de programmes et de thèmes à étudier ou de compétences à développer pendant l'année scolaire. Pourtant, « *la règle d'or étant d'analyser d'abord les besoins réels des apprenants et d'adopter ensuite une pédagogie adaptée au contexte et aux attentes* » comme l'explique l'enseignante au lycée officiel de Hasbaya.

7. Être « bon professeur » de français et compétences à transmettre

Jusqu'à une date récente, l'image de l'apprenant était limitée à sa dimension cognitive. L'enseignant de langues incarnait une « figure du maître », et l'espace de la classe représentait un cadre clos, mis à l'écart des enjeux contextuels qui rentrent fortement dans sa construction. Bien des apprenants et des enseignants croient que communiquer c'est toujours et uniquement transmettre des informations. Les recherches actuelles en didactique ont modifié cette vision traditionnelle du processus de pratiques, d'enseignement-apprentissage des langues. « Parler » ce n'est pas simplement construire et émettre des phrases correctes, c'est surtout adresser aux interlocuteurs particuliers des énoncés appropriés. Cet enseignement

ne se limite plus à transmettre une simple compétence linguistique qui, au sens restreint du terme, concerne l'organisation phonologique, morphosyntaxique et lexicale de la langue. Mais, il s'agit justement d'utiliser la langue pour communiquer et agir, et pour communiquer et réaliser différents types de choses, dans différents types de contextes, cela nécessite la sollicitation de diverses compétences chez les apprenants. Par ailleurs, ce qui compte aujourd'hui, ce n'est plus seulement la structure de la langue parlée en tant que système, mais surtout l'emploi de la langue dans l'interaction.

En effet, l'apprentissage de la langue étrangère ne se réduit plus à la mémorisation de mots et de règles isolés. Il s'agit d'apprendre à utiliser ces connaissances dans différentes situations et pour répondre à des besoins divers. Donc, apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement acquérir un ensemble de savoirs sur cette langue (connaissances phonétiques, syntaxiques, etc.), c'est également et en priorité acquérir un ensemble de savoir-faire liés à la mise en œuvre de ces savoirs explicites ou implicites. L'expression orale des apprenants sera stimulée à travers des moments d'interaction réelle. L'enseignant devra utiliser le plus grand nombre possible de techniques afin de répondre aux diverses exigences des apprenants.

Désormais, la classe de langues est perçue, en reprenant M. Cambra Giné, comme « un lieu physique, symbolique et social ». Elle est également un espace dynamique et conversationnel où la parole joue un rôle principal. Une salle de classe est un espace social, aménagé et équipé d'outils spécifiques associant enseignant et apprenant autour d'un projet commun. La relation entre les participants est à la fois institutionnelle, hiérarchique et personnelle. Les participants partagent entre autres, un « projet d'apprendre », des critères institutionnels (âge, niveau, besoins), des appartenances sociales et culturelles, des attentes et des représentations, des émotions et des sentiments. Ce public est loin d'être homogène, parce que comme dans tout apprentissage « *personne ne part du même endroit (même les « vrais débutants »), chacun est toujours « déjà parti », et, en outre, personne ne va jamais vraiment au même endroit.* »⁷²

⁷² Porcher L., 1975, « Questions sur les objectifs », in *Le français dans le Monde*, N°113, p. 11.

En effet, l'apprenant est à présent libéré de son statut traditionnel d' « élève » dépendant et contraint par les activités et par les formes d'interaction mises en place par l'enseignant. Son projet d' « apprendre à communiquer » lui procure le statut d'acteur social, d'un « bilingue ou plurilingue à devenir » et d'un interactant dynamique et actif. Apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les développer et de les exploiter, lui apprendre à devenir autonome, tels sont quelques-unes des tâches confiées aux enseignants de français au Liban après la réforme de 1997.

Au Liban, les enjeux de l'enseignement-apprentissage du français sont importants et les attentes de nouveaux programmes sont vastes. Cet enseignement repose aujourd'hui sur des problématiques assez spécifiques : Quelles compétences développer chez l'apprenant ? Pourquoi ? Et quoi en faire ? Quel niveau de compétence souhaite-on atteindre en français par les élèves ? Est-ce celui du locuteur natif ou bien s'agit-il d'une compétence spécifique, liée aux besoins et usages du français dans le pays ? Le niveau atteint peut-il être considéré comme satisfaisant ? C'est ainsi que les enseignants ont été interrogés sur les compétences à transmettre à leur public à travers les cours de français :

- ***En fonction de vos priorités d'enseignement, classez par ordre d'importance les compétences visées à transmettre dans vos cours de français ?***
 - *Une compétence de type linguistique axée sur l'apprentissage des systèmes grammaticaux, lexicaux, phonétiques et sémantiques d'une langue ?*
 - *Une compétence de communication, une compétence langagière intégrant les dimensions sociolinguistiques, discursives et culturelles de la langue ?*

Avant de répondre à cette interrogation, certains professeurs ont préféré revenir sur les représentations qu'ils se font de leur métier, de leurs compétences et de leurs convictions parce que comme le précise une enseignante à Hasbaya : « un

regard critique sur ses propres compétences et sur sa propre pratique serait nécessaire pour répondre à cette question. »

7.1. Existe-il un « bon », « mauvais » enseignant de français au Liban ?

Sans aucune prétention de l'être, les enseignants enquêtés ont évoqué certaines compétences de base à avoir chez un « bon professeur » de français. Ces compétences générales touchent ainsi des aspects qui relèvent de la pédagogie, de la didactique générale, de la discipline enseignée, des relations interpersonnelles (enseignant-enseigné) et, de la formation personnelle et professionnelle des enseignants. Pour mes interlocuteurs, un « bon professeur » de langues doit avoir :

- Une bonne connaissance de la discipline,
- Une capacité à utiliser des méthodes pédagogiques variées,
- Une habilité à utiliser et à adapter le curriculum et à élaborer des matériels,
- Une grande efficacité communicative en classe,
- Une capacité à élaborer des matériels didactiques,
- Une motivation pour un développement professionnel ultérieur,
- Une valorisation de la culture et des compétences des apprenants,
- Une autonomie d'action et d'intervention,
- Un savoir, un savoir-être, un savoir-faire et un savoir-apprendre.

Concernant l'ensemble de savoirs évoqué (ci-dessus), en reprenant P. Bertocchini et E. Costanzo⁷³, je peux les définir comme suit : Pour ce qui est du savoir, l'enseignant devra connaître les notions spécifiques relatives à la didactique des langues, à la pédagogie générale. Quant au savoir-être, l'enseignant devra être capable de se remettre en question en assumant son rôle et son image et en acceptant les idées d'autrui. Dans le domaine du savoir-faire, il devra être capable d'utiliser les notions acquises et les notions du travail, de choisir des pratiques de classes adaptées aux différentes situations d'enseignement-apprentissage. Quant au savoir-apprendre, c'est savoir apprendre à se former.

⁷³ Bertocchini P. & Costanzo E., 2008, « Pour une démarche centrée sur l'enseignant », in *Le Français dans le Monde*, N°360, p. 38.

Cependant, personne parmi mes interlocuteurs ne se déclare comme un « bon professeur », d'autant plus que les réponses de ceux qui ont accepté de répondre à cette question sont très nuancées et masquées. A titre d'exemple : « *il faut demander à mes élèves* », « *j'essaye de l'être mais ce n'est pas facile* » ou bien « *il faut attendre les résultats de la fin d'année pour voir* », tandis que leurs réponses à ma question s'il existe réellement un « bon professeur » de français sont toutes étonnement négatives. Dans la construction de l'image qu'ils se font de leur métier, plusieurs facteurs entrent en jeu : l'expérience personnelle, la formation suivie, la motivation des étudiants, les moyens mis à disposition, les contraintes contextuelles sociales et culturelles, etc. En effet, cette image est à la fois globale et théorique. Dans leur majorité, ils déclarent qu'ils sont loin de remplir les critères d'un « bon professeur » de français, ils expliquent :

E.8 – 22. (MF²) : / c'est difficile d'être un bon professeur parce que susciter l'attention et l'intérêt d'un public de jeunes et d'adolescents est une affaire complexe et compliquée / de plus je me force d'expliquer tout en français mais il suffit de jeter un petit coup d'œil sur les têtes de mes apprenants pour découvrir que tout est évaporé dans l'air / la réaction des élèves est très souvent décourageante parce qu'il faut reprendre tout en arabe cela empêche l'avancement des cours / je ne sais pas quelle méthode il faut adopter avec eux /

E.9 – 2. (HH¹) : / le changement des pratiques était difficile au début de la réforme mais au fond je n'ai pas changé radicalement mes méthodes d'enseignement parce que les résultats sont pareils / on a toujours affaire à un public qui n'aime pas la langue / c'est très déstabilisant /

Cette insécurité est très remarquable et très ressentie chez certains parmi eux. Ils sont généralement en insécurité vis-à-vis de leurs pratiques et de leur incapacité de changer la réalité du français dans les classes. Ils sont conscients de l'importance de leur devoir professionnel après la réforme. Cependant, ayant toujours adopté un enseignement traditionnel, ils se trouvent actuellement démunis tant sur le plan pratique que sur le plan méthodologique et terminologique, devant la vogue des pédagogies par objectifs, des notions de « contrat didactique », de l'« approche communicative », ou des « compétences », etc. Leur défi est de résister à la tentation de garder le statut du « maître à l'ancienne », détenteur du

savoir et de passer au statut du « professeur animateur », « prof » ou « médiateur du savoir » comme le dit Francine Cicurel⁷⁴.

Un tel changement aurait dû être progressif et suivi afin de permettre le passage et l'adaptation avec cette nouvelle identité de l'enseignant moderne et de construire sa propre professionnalisation comme le souligne C. Cadet : « [...] *une personne se professionnalise quand elle acquiert les savoirs, les compétences et l'identité propre à une profession, [...].* »⁷⁵ Mes interlocuteurs déclarent n'avoir pas été suffisamment préparés pour appliquer leurs tâches selon le nouvel esprit de la réforme. L'extrait suivant résume la situation des professeurs de français dans les quatre régions enquêtées :

E.7 – 46. (BH¹) : / après avoir passé 30 ans à enseigner le français on me pose la question que je me pose constamment si je suis un bon professeur de français < ?! > / je n'ose pas dire oui et c'est dur de dire non / si je réponds non je remets toute ma carrière en question / et si je dis oui ça sera très prétentieux de ma part parce que la réalité dit autre chose / en sortant du cycle secondaire mes élèves sont incapables de parler en français / on n'a pas été suffisamment formé / on connaît la langue mais on la transmet mal peut être on possède pas les bonnes méthodes d'enseignement / on n'est pas libre dans le choix des manuels de plus on est loin d'être autonome on ne peut pas changer le monde tout seul (...) / finalement on est le seul à combattre le désintérêt pour le français dans les classes / je suis sûr que l'enseignant d'anglais ne souffre pas tant que nous / l'anglais est présent partout / c'est la raison pour laquelle l'enseignant de l'anglais est plus à l'aise dans ses pratiques /

Cet enseignant explique qu'un professeur ne peut être qualifié de « bon » et de « professionnel » que s'il est lui-même « autonome », doté de savoirs théoriques, disciplinaires et culturels relatifs aux savoirs à transmettre et des savoirs pédagogiques et didactiques relatifs à la manière d'organiser et de gérer les apprentissages en classe. C'est celui qui a du savoir, du savoir-être, du savoir-faire et du savoir-apprendre et qui doit, en retour, former son public à acquérir l'ensemble de ces savoirs. De plus, en tant qu'enseignant professionnel et autonome, il devrait être capable de mobiliser ses savoirs variés selon les situations auxquelles il se trouve confronté.

⁷⁴ Cicurel F., 2003, « Figures de maître », in *Le Français dans le Monde*, N°326.

⁷⁵ Cadet L., 2006, « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique », in *Les Cahiers de l'Acedle*, Actes du colloque Acedle juin 2005, N°2, p. 41.

De toute évidence, il est difficile d'apporter des réponses claires et déterminées sur la majorité de questions qui portent sur les pratiques des enseignants de français. Le temps de l'entretien était pour certains d'entre eux l'occasion non seulement de parler de leurs difficultés et de celles des apprenants, de leurs préoccupations et des changements après la réforme mais aussi de réfléchir à haute voix en se posant des questions auxquelles ils cherchent incessamment des réponses « suis-je un bon professeur ? » ou « ma méthode d'enseignement est-elle bonne ? ». À mon avis, c'est le mythe du « locuteur natif » et son image idéale qui les hante d'où leur insistance à utiliser le qualificatif « bon ». Ils se sentent responsables de la baisse du niveau de français chez les apprenants. Ils remettent leurs compétences et leurs pratiques en question mais il est évident que d'autres enjeux influent sur la situation.

7.2. Pour des compétences communicatives ou linguistiques ?

Dans beaucoup d'esprits, la notion de « compétence » en langues est très souvent associée à celle de « compétence communicative », « locuteur compétent et idéal ». Dans l'imaginaire de beaucoup d'apprenants voire de beaucoup d'enseignant « être compétent » en langue étrangère, veut dire « avoir une maîtrise parfaite » de cette langue sans oublier que juger ou mesurer le niveau de compétences implique forcément une évaluation mais sur quels critères ? Dans cette perspective, j'ai été amenée à interroger les enseignants sur la notion de « maîtrise de français » et sur leur perception d'un « locuteur compétent » par opposition à un « locuteur incompetent ».

Le modèle de « locuteur natif compétent », modèle implicitement adopté par les nouveaux programmes, se donne pour objectif de former des élèves capables d'intervenir dans les quatre habilités habituellement reconnues : production et compréhension à l'oral et à l'écrit. D'après les enseignants, il n'existe pas un modèle-type d'apprenants compétents en français. La majorité d'entre eux vise la communication comme première compétence à transmettre à leur public en essayant de transformer les connaissances linguistiques de ces derniers et leurs savoirs sur la langue en savoir-faire. Dans les quatre arrondissements, les enseignants expliquent :

E.4 – 16. (NF¹) : / c'est la compétence communicative qui est primordiale pour moi / ce n'est pas pour montrer que je suis idéale et perfectionniste mais j'enseigne le français pour que l'élève puisse l'utiliser pour qu'il devienne capable de le parler / je vise la communication à la fois comme démarche et comme objectif et je ne prétends pas avoir des résultats miraculeux /

E.7 – 14. (MF¹) : / ce que je vise à travers mes cours c'est apprendre à parler et à écrire la langue / parler ne veut pas dire parler du texte argumentatif et narratif ou de la mélancolie chez Baudelaire mais parler la langue dans une vraie situation de communication être capable d'exprimer ses idées et de les débattre /

E.10 – 12. (HF¹) : / c'est la compétence communicative qui vient en premier lieu j'essaye de créer un milieu dans la classe où les élèves peuvent se servir du minimum de français puis faire des activités langagières et culturelles / le culturel va de soi bien évidemment /

E.5 – 14. (BH¹) : / tout est pris en considération pendant le cours / mais dans cette région on prépare nos élèves seulement à passer l'examen et à avoir de bonnes notes / pour les parents et même pour les élèves peu importe l'apprentissage de l'oral / malheureusement (...) / pour cela on travaille très souvent l'écrit beaucoup plus que l'oral / quand je parle de l'écrit il s'agit très souvent de la grammaire et de la production écrite bien évidemment / l'absence du français dans la vie quotidienne est l'une des raisons de ce désintérêt /

En effet, dans tout le département, la situation du français est décrite dans les mêmes termes et les difficultés évoquées par les enseignants sont relativement les mêmes. À travers leurs discours, plusieurs « scénarios didactiques » se dessinent et montrent un ensemble de contraintes qui les conditionne en quelque sorte dans leurs pratiques en classe. Mais, dans l'ensemble, les enseignants enquêtés semblent être convaincus de l'importance de la fonction sociale des langues étrangères. Ils s'accordent tous sur l'importance de l'aspect communicatif de la langue. Quelle que soit la priorité retenue par les enseignants, la « maîtrise » du français dans sa forme orale, dans le cadre d'un apprentissage scolaire assez long comme au Liban, est une condition indispensable de la réussite des élèves. L'échange pédagogique dans la classe s'opère toujours à l'oral. Il est ainsi vecteur obligé de l'appropriation. Il ne faut pas oublier que « *la consigne, sous la forme d'un dire de faire, constitue un discours intermédiaire entre l'activité demandée et sa réalisation par les partenaires apprenants. L'appropriation en classe passe par*

l'effectuation de ces activités et par la compréhension de la tâche à accomplir. »⁷⁶

Dans ce sens, les apprenants enquêtés confirment que la parole occupe une place importante dans les classes. En effet, pendant les cours ils parlent (échantent) plus qu'ils n'écrivent (73 %) alors que 21 % parmi eux déclarent parler autant qu'ils écrivent. Il faut préciser comme le note l'un des apprenants : *« il n'y a pas de règle précise, chaque séance se déroule différemment. On fait de la lecture, on écrit au tableau, on prend des notes, on corrige toujours les questions oralement, on discute très souvent. Tout dépend des activités à effectuer. »*

Par ailleurs, les enseignants déclarent travailler constamment en interaction avec les apprenants. Ils adoptent une démarche organisée sous forme de débats et de discussions. Ils sollicitent aussi régulièrement la participation de leurs élèves en posant diverses questions de compréhension mais ces activités communicatives restent secondaires (limitation du temps, manque de formation et de matériaux pédagogiques, jeux de rôles jugés artificiels par les élèves, hétérogénéité de niveaux et peur de la langue). Lors de ces séquences, les enseignants constatent que ce sont toujours les mêmes élèves qui participent, ceux qui ont un niveau de français « élevé » ou « acceptable ».

À vrai dire, les priorités pédagogiques diffèrent entre les deux premières années du cycle secondaire et celles des classes terminales dans lesquelles il s'agit avant toute chose d'équiper les apprenants d'un savoir lire des textes littéraires ou des textes d'idées et d'un savoir écrire conformément aux normes et aux principes de l'épreuve écrite à l'examen officiel. Donc comme le constate Gérard Vigner *« l'activité d'expression écrite est celle qui constitue pour l'école l'élément le plus significatif de son action de formation. »⁷⁷* Dans les classes terminales, l'écrit fait donc largement partie des pratiques des enseignants sans oublier que ce modèle d'activités fait également partie de l'imaginaire des élèves. À leurs yeux, il est le seul garant de leur réussite. D'une façon générale, les activités liées à l'oral sont rarement présentes dans les manuels même s'il est signalé dans les textes officiels comme premier mode d'approche des supports d'étude : textes et images. L'écoute n'est jamais signalée comme activité propre, alors qu'elle constitue une ressource particulièrement précieuse pour aborder la langue.

⁷⁶ Cicurel F., 2002, « Acquisition et interaction en langue étrangère », in *AILE*, N°16, <http://aile.revues.org/document801.html>, page consultée le 15/10/07.

⁷⁷ Vigner G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International, p. 73.

L'idée de faire évaluer les compétences de manière qualitative commence à faire son chemin dans certaines classes au Liban. Certains enseignants tiennent compte du contexte discursif et situationnel et des méthodes adoptées par les apprenants pour interagir efficacement pendant les cours. Ce n'est plus seulement la note à l'écrit qui est prioritaire à l'examen, la participation et la dynamique interactive des apprenants sont aussi prises en considération dans la notation. C'est ainsi qu'en répondant à ma question sur les compétences visées à transmettre, certains enseignants ont préféré substituer le terme de « compétence » par « savoirs », « savoir-être » et « savoir-faire ». Pour eux, la maîtrise de la langue couvre un domaine plus large que celui délimité par la grammaire, le lexique, la syntaxe et l'orthographe. Connaître une langue, c'est faire un bon usage de tous ces outils à l'écrit et à l'oral dans les situations de communication et de production.

Par ailleurs, le déséquilibre entre les deux codes à savoir l'arabe et le français chez les apprenants est toujours perçu par les enseignants comme une défaillance et les interférences sont considérées automatiquement comme des échecs. Cela montre bien que « *l'enseignement du français au Liban se préoccupe trop de langue et pas assez de communication.* »⁷⁸ Pendant l'année scolaire, il semble donc évident pour la majorité des enseignants de procéder à une évaluation quantitative afin de mesurer les règles et les unités qui ont été appropriées par les apprenants. La réforme n'a pas réussi à modifier cette approche structuraliste de la langue. En reprenant Springer, je peux dire que dans leur majorité, les enseignants libanais s'intéresseraient toujours « [...] *plus aux connaissances qu'au savoir-faire.* [On pense] *que la compétence ne pouvait pas se mesurer que par le truchement des éléments linguistiques.* »⁷⁹

À la question que pose Francine Cicurel, dans son article « Acquisition et interaction en langue étrangère », sur la nature de ce qui est évalué en classe : « *mais qu'est-ce qui est évalué ? Les progrès dans la langue ou la capacité à*

⁷⁸ Riachi Mireille, 2007, *Les interactions verbales en classe de français au Liban : Analyse des stratégies communicatives d'enseignement et d'apprentissage*, Paris, La Sorbonne nouvelle - paris 3, thèse soutenue sous la direction de Georges Daniel Véronique, p. 24.

⁷⁹ Springer C, 2002, « Recherches sur l'évaluation en L 2 : De quelques avatars de la notion de « compétence », in Castellotti V. & Py B. (coord.), *La notion de compétence en langue*, Paris, ENS Editions, p. 62.

effectuer les activités que l'institution propose ? »⁸⁰, il faut reconnaître que dans le contexte libanais, ce sont les activités exigées par l'institution et programmées dans les manuels qui sont évaluées sous la forme de l'écrit tandis que les activités communicatives, le progrès effectué à l'oral sont loin d'être une priorité ou bien une urgence pour l'institution, pour les enseignants et mêmes pour les apprenants dans les classes terminales. La demande des apprenants pour l'oral est très minime d'où l'importance accordée à l'écrit dans les pratiques enseignantes. L'on constate alors que « *la classe de langue a, comme on le sait, ses rituels et ses routines. Elle génère des pratiques didactiques qui sont en résonance avec la culture ou le contexte dans lequel elles existent.* »⁸¹ La maigre présence du français dans le quotidien de ces apprenants et leur désintérêt pour l'oral, comme le montre les discours des enseignants, pose des interrogations sur la nature même des interactions et des pratiques communicatives dans les classes et sur les finalités de l'apprentissage du français qui est loin d'avoir un statut bien défini dans la société.

7.3. « Contrat de parole » dans les classes de français au Liban

En classe de langues, le « contrat » n'est pas seulement un recueil de droits et de devoirs comme les contrats juridiques. Il s'agit d'un ensemble de connaissances tacites que partagent les membres d'un groupe de classe. Selon Cambra Giné, « *le contrat spécifique de la classe de LE se caractérise par un cumul de contrats, celui qui engage professeur et élèves dans une situation éducative institutionnelle, celui qui assujettit un natif et un alloglotte dans une communication exolingue [...] et celui qui oblige tout interagissant lors d'un échange communicatif.* »⁸² Ce contrat est, en premier lieu, un « contrat d'apprentissage » ou pédagogique en ce qu'il a de commun avec les règles qui régissent les comportements pédagogiques et qui font partie de la culture scolaire. En second lieu, ce contrat est un « contrat de parole » ou de communication implicite qui régit les conditions de réalisation des échanges, il comporte des normes non seulement linguistiques mais aussi d'interaction et d'interprétation, déterminantes mais aussi interprétables par les

⁸⁰ Cicurel F., 2002, « Acquisition et interaction en langue étrangère », in *AILE*, N°16, <http://aile.revues.org/document801.html>, page consultée le 15/10/07.

⁸¹ Chiss J.-L. & Cicurel F., 2005, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », in Beacco J.-C. & alii (Dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 5.

⁸² Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Éditions Didier, p. 83-84.

interlocuteurs. Le contexte de la classe en tant qu'un espace social et institutionnel, détermine une certaine structuration de l'interaction.

Les interactions sont devenues un enjeu majeur de la réflexion didactique parce qu'elles apparaissent comme un des principaux vecteurs de l'activité d'apprentissage qui « [...] se développe à partir et au sein de l'activité d'interaction. »⁸³ Une question importante à explorer dans le domaine des pratiques didactiques et des représentations est celle de la prise de parole par les enseignants, de la place effective des activités communicatives et de la nature des interactions verbales dans la classe de langue. Comment les enseignants gèrent-ils les échanges et les manières de donner la parole ? Comment font-ils afin de faire interagir/parler leur public très souvent intimidé et peu motivé ? Comment parvenir à les faire parler spontanément et correctement ? Quelles relations interpersonnelles se nouent entre les partenaires dans la classe ? Les activités communicatives qui se déroulent dans la classe mettent-elles en scène des conditions favorables à l'appropriation de la langue ? À travers ces questionnements, l'objectif n'est pas de juger de la qualité de telle ou telle activité, de telle ou telle démarche, mais de voir comment ? Quand ? Et entre qui s'instaure-t-il une interaction communicative active dans les classes de français au Liban ?

Le lieu dans lequel se déroule une interaction influe sur son déroulement. Le lieu détermine la position physique des participants ainsi que leurs intentions. Chaque lieu induit donc une sorte de scénario culturel ou de guide de conduite particulier qui fait l'objet d'un consensus auprès des partenaires, ceux-ci sont coresponsables de la construction et de la négociation du sens. Dans cet acte, mutuellement construit, les partenaires ou les interlocuteurs communiquent entre eux, ils s'expriment, ils réagissent, ils prennent l'initiative comme ils partagent symétriquement/asymétriquement la parole.

La classe de langue est donc un lieu voué à l'apprentissage. Il est également un milieu physique, symbolique et social partagé par des partenaires ayant des statuts et des rôles différents. C'est un espace de productions et d'échanges

⁸³ Vasseur M. T., 2002, « Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours ? », in Castellotti V. & Py B. (coord.), *La notion de compétence en langue*, Paris, ENS Editions, p. 45.

interactionnels spécifiques qui obéit à des rituels, à des normes, à des routines et à des règles de communication implicites ou explicites organisant la façon dont les acteurs sociaux parlent entre eux. Il est à noter que « *le concept d'interaction didactique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe.* »⁸⁴

Les interactions verbales en classe de langue connaissent des pratiques différentes selon les contextes d'enseignement-apprentissage, les enseignants, les apprenants et les matériaux oraux et écrits utilisés. À travers les interactions, la langue devient en même temps un outil de communication et un objet de description. Puisque, « *certaines de ces interactions visent plutôt à cerner des aspects du système de langue et des formes de communication en langue étrangère, alors que dans d'autres, les élèves cherchent à gérer leurs connaissances afin de les rendre opératoires pour la réalisation de tâches de communication.* »⁸⁵

Dans une perspective didactique, l'interaction verbale, est simultanément, moyen (médium) et objectif de l'action d'enseignement-apprentissage. Elle est loin d'être un simple cadre qui fournirait des données langagières. Elle a une fonction d'apprentissage (l'apprenant apprend dans et par la communication) et une fonction sociale (l'apprenant se constitue socialement dans et par la communication). C'est à la fois apprendre avec les autres et par les autres. L'apprenant, comme acteur social au sein de la classe, est engagé dans des interactions l'aidant à se construire progressivement des savoirs et des savoir-faire langagiers, des compétences linguistique et communicative et une identité sociale propre et à lui procurer également « [...] *toute une série de rapport sociaux dont la qualité peut grandement contribuer à améliorer l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.* »⁸⁶ Par ailleurs, ces interactions sont construites dans le cadre d'activités sociales précises et constituées par les enseignants dans le but d'élargir les circonstances de confrontation des apprenants à la langue cible

⁸⁴ Kerbrat-Orecchioni K., 1990, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, Vol. I, p. 128.

⁸⁵ Nussbaum L. & Unamuno V., 2001, « Sociolinguistique de la communication entre apprenants », in Castellotti V. (Dir.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen, Publication de l'Université de Rouen, p. 59.

⁸⁶ Cordier-Ghautier C., 1995, « Pour une didactique de l'interaction en classe », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *La didactique au quotidien*, Juillet, p. 42.

L'enseignant est l'observateur de la performance d'apprentissage des apprenants et de son évolution. C'est à partir de ses observations qu'il élabore ses stratégies fondées sur les représentations et les comportements des apprenants, avec le souci majeur d'éveiller constamment leur intérêt, et de maintenir le dialogue avec eux. Par ailleurs, dans la classe, enseignants et apprenants n'entretiennent pas des relations identiques au savoir. L'enseignant est le spécialiste de la matière, son objectif avant tout est de transformer son public en locuteurs de la langue cible. Il est metteur en scène et acteur principal en même temps ; c'est lui le planificateur, l'informateur, l'organisateur, l'animateur et l'évaluateur. Alors que les apprenants ont l'obligation de se soumettre aux règles du rituel pédagogique afin de faire avancer et consolider l'état de leurs connaissances en langue cible.

Les partenaires de la classe partagent tacitement un ensemble de règles qui régissent leurs interactions dans le cadre d'un contrat implicitement négocié mais aussi hérité directement par leur appartenance à l'institution et à la culture scolaire. Comme le définissent D. Moore et D. Lee Simon : « [...] *le contrat didactique qui lie l'enseignant et l'apprenant est institutionnalisé, il fixe certains droits et des obligations, et positionne les acteurs sur un axe expert-non-expert, selon une distribution surtout verticale du savoir, qui ordonne l'orientation des prises de parole et le contrôle du discours.* »⁸⁷

Francine Cicurel considère que trois sortes de plans rentrent dans la construction de l'interaction didactique en milieu institutionnel : le plan du contexte et ce qui est antérieur à l'interaction en classe ; le plan de l'interaction elle-même ; le plan des buts interactionnels. L'interaction en milieu institutionnel peut se lire selon le schéma⁸⁸ suivant :

⁸⁷ Moore D. et Lee Simon D., 2002, « Déritualisation et identité d'apprenants », in *AILE*, N°16, <http://aile.revues.org/document1374.html>, page consultée le 05/10/2007.

⁸⁸ Cicurel F., 1996, « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Le discours enjeux et perspectives*, Juillet, p. 71.

Plan du Contexte Constitué par	Plan de l'Interaction Effective en Classe (espace de la négociation)	Résultats de l'Interaction
Des textes divers : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instructions, programme ▪ Objectifs ▪ Contenus ▪ Matériaux manuels Des représentations quant au déroulement de l'interaction <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rituel pédagogique ▪ Représentations du rôle professeur et élève ▪ Règles de communication ▪ Ligne méthodologique <p style="text-align: center;"><i>Paramètres « déterministes » / Prévisibilité de l'interaction</i></p> <p>Discours planifié Interaction préparée</p>	Places (inégalitaires) dans l'interaction à défendre Distribution de la parole, structuration des échanges Direction de l'interaction (P → A ; A → A, etc.) Négociations du thème ou de l'activité didactique Discours en langue-cible surgissant de manière invisible Nécessité d'observer une parole fraîche, qui surgit dans l'interaction <p style="text-align: center;">Surprises interactionnelles</p>	Remplir le contrat didactique : rendre les apprenants plus compétents Vérifier les connaissances acquises Garder les positions interactionnelles Rendre et être capables de réussir une certification « extérieur » Nécessité d'observer une parole fraîche, qui surgit dans l'interaction <p style="text-align: center;">Réussite de l'interaction</p>

Tableau 2 : Schéma de l'interaction en milieu institutionnel

À la différence de ce qui se passe dans les situations de contact en milieu naturel que je définis suite à Daniel Coste comme « *le lieu où la langue a une réalité hors classe* »⁸⁹, dans la classe de langue, l'interaction didactique est conçue dans une action réciproque entre les partenaires et prédéfinie par l'enseignant, ce qui implique une participation effective voire une obligation de participation de la part des apprenants. Dans toute activité didactique, il y a des buts et des objectifs à atteindre. Des objectifs dont la réalisation est vérifiée par le cadre institutionnel ainsi, comme le précise Cicurel, « *si l'enseignant met en place des activités pédagogiques (dans leur très grande diversité), s'il pose de questions à tout propos, s'il encourage*

⁸⁹ Coste D., 1984, « Les discours naturels dans la classe », in *Le Français dans le Monde*, N°183, p. 16.

la parole inventive, c'est qu'il juge que cela est propice à l'apprentissage de la langue. »⁹⁰ Les interactions permettront donc la réalisation des objectifs de l'enseignement-apprentissage de langues.

Dans la classe, les interactions sont de nature dissymétrique. Elles sont dominées par les explications et les sollicitations de l'enseignant. Celui-ci est en possession d'un savoir et d'un pouvoir en face d'un groupe d'apprenants peu ou pas compétents. Il occupe une position centrale, c'est lui qui décide du sujet de discours et de la durée qui sera consacrée à telle ou telle activité. Il évalue, corrige, et sollicite. Il est pratiquement le seul dans l'interaction à avoir le droit de s'intégrer à tous les échanges, les démarrer et les conclure. Il contrôle l'activité verbale de l'apprenant. Or, dans un discours naturel, le statut des participants est symétrique, ils sont les co-constructeurs du « topic » c'est-à-dire du thème de la conversation.

Donc, l'action didactique de l'enseignant devrait s'inscrire dans un agir qui a pour but principal de développer les compétences communicatives de ses apprenants en s'appuyant sur des activités bien déterminées, envisagées dans une dimension interactionnelle et élaborées en fonction de leurs attentes. Il ne faut pas négliger également le rôle du contexte, le rapport du public à la langue enseignée, les facteurs d'ordre socioculturel, cognitif, affectif et motivationnel, etc. Ces enjeux influent sur le déroulement des interactions dans tout contexte. Dans la classe de langue, « *si la fonction de l'interaction est bien délimitée, les formats sont en revanche multiples et variés.* »⁹¹ En effet, les types d'interactions varient énormément selon les cours, les pratiques d'enseignement et les activités qui s'y déroulent.

Lors des entretiens, les enseignants enquêtés affirment que pour eux, l'enseignement d'une langue ne passe pas seulement par l'apprentissage de règles grammaticales, de structures linguistiques et d'énoncés mais aussi par le développement des savoirs et des savoir-faire, qui permettent à l'élève d'agir de façon appropriée dans un contexte donné. La grande question que posent ces

⁹⁰ Cicurel F., 2005, « La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Les interactions dans les classes de langue*, Juillet, p. 183.

⁹¹ Causa M., 2005, « Interaction didactique et formation initiale. Le rôle de la triade dans le processus de l'appropriation d'une parole professionnelle », in Numéro spécial, *Le Français dans le Monde, Les interactions en classe de langue*, Juillet, p. 160.

enseignants est comment pouvoir aider les apprenants à passer de l'emmagasinage du savoir linguistique à l'exploitation concrète de ce savoir dans des situations réelles, multiples et imprévisibles auxquelles ils sont confrontés dans leur vie quotidienne ? Combien de temps faut-il prendre la parole pendant le cours et quelle place laisser aux apprenants ?

Les enseignants ont été interrogés sur leur prise de parole en classes de français au Liban de la façon suivante :

- ***En pourcentage, combien de place accordez-vous approximativement aux activités orales dans vos cours ?***
- ***En pourcentage, combien du temps approximativement pensez-vous prendre la parole dans vos cours ?***

« Si on interroge un professeur de langue, il dira toujours qu'aucun cours n'est semblable à l'autre. Pourquoi ? Parce que la parole et la réaction de l'autre modifient le cours de l'action didactique à accomplir. »⁹² En effet, il est difficile de décrire ce qui se passe effectivement dans une classe. Ces mots empruntés à Francine Cicurel résument bien la réaction de mes interlocuteurs à mes interrogations sur la place et la nature des interactions et activités communicatives dans les classes de français. De plus, ces réactions, selon l'expression de C. Weber « [...] sont investies de questionnements, d'incertitudes ou d'approximations. »⁹³ En effet, les réponses de mes enquêtés sont très aléatoires et générales. À titre d'exemple : « ça dépend des thèmes et de la nature des activités » ; « difficile de préciser le temps que je prends en parlant pendant les cours » ; « la motivation des élèves joue un rôle dans la création des interactions » ; « ça dépend des classes » ; « il m'arrive parfois de parler toute la séance » ; « un bon professeur est celui qui parle peu », etc. Il y a une chose à retenir et qu'il ne faut pas oublier dans les différents entretiens menés avec les enseignants, pour eux le bon professeur « le prof idéal » de langues, ce n'est pas tant celui qui parle que celui qui réussit à faire parler les autres. Dans les différentes régions, les enseignants témoignent :

⁹² Cicurel F., 2005, « La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Les interactions dans les classes de langue*, Juillet, p. 189.

⁹³ Weber C., 2006, « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? », in *Le Français dans le Monde*, p. 31.

E.9 – 10. (HH¹) : / au début de l'année les élèves n'osent pas parler / ils sont timides pour cela c'est moi qui parle pratiquement toute la période durant les premières semaines / mais au fur et à mesure ils se familiarisent et commencent à prendre des initiatives / au second semestre c'est à eux de parler ainsi la séance est à peu près partagée à deux /

E.5 – 20. (BH¹) : / je prends la parole assez souvent et c'est un grand DEFAULT / normalement un cours magistral ne doit pas dépasser 10 % du temps de la séance mais malheureusement nos profs- font un cours magistral / pendant toute la période et ils ne regardent les étudiants que pour leur dire silence /

E.8 – 18. (MF²) : / tout dépend de l'activité proposée / si je fais de la sensibilisation à un thème précis je parle entre 80 à 90 % de la séance /

E.10 – 22. (HF¹) : / tout dépend du niveau linguistique des élèves / très souvent je me trouve obligé de prendre la parole pendant plus que 90 % de la séance / ce n'est pas bien mais en même temps je n'ai pas le choix si les élèves ne veulent ou ne peuvent pas parler /

Les enseignants sont tous conscients du fait qu'ils monopolisent assez souvent la parole, puisque la majorité d'entre eux reconnaît parler en classe de 50 à 90 % du temps. Le niveau linguistique des apprenants, leur motivation et le type d'activité réalisé en classe, comme l'expliquent les interlocutrices à Marjayoun (MF²) et à Hasbaya (HF¹), sont tous des facteurs qui déterminent le temps de prise de parole de l'enseignant. En effet, ce sont les réactions et les réponses des apprenants qui orientent le déroulement des cours d'où son aspect imprévisible. L'habileté de l'enseignant se traduit par sa capacité à guider les élèves sans les diriger, à leur laisser le temps à la réflexion et à l'intériorisation des savoirs acquis tout en tenant compte de leur niveau linguistique et culturel et en respectant en même temps les objectifs à atteindre. Dans ce sens, un « bon professeur », sera celui qui sait comme le dit S. Pekarek, « *fournir à l'élève l'occasion de se mettre en valeur à travers l'interaction en tant qu'apprenant-acteur social qui prend des responsabilités et qui a des opinions à transmettre et à défendre.* »⁹⁴

⁹⁴ Pekarke S., 1999, *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, cité dans Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Éditions Didier, p. 42.

7.4. Types d'interactions dans les classes de français au Liban

À travers les différents « scénarios didactiques » étalés par les enseignants enquêtés, l'on peut observer dans les classes de français au Liban, des relations globales (quand l'enseignant s'adresse à tout le monde), des relations duelles (enseignant/apprenants/apprenants) et des relations dans et avec des sous-groupes. D'autant plus que mes interlocuteurs font la différence entre les interactions que l'on peut observer dans les classes FLE (notamment dans les centres culturels français) et celles qui se déroulent dans les institutions scolaires. Les enseignants expliquent :

E.4 – 48. (NF¹) : / l'enseignant dans la classe de FLE a plus de liberté / il n'est pas conditionné par le temps / de plus l'objectif principal est l'oral et d'apprendre aux apprenants à utiliser la langue effectivement dans la vie quotidienne / ainsi les sujets traités touchent directement tout ce qui est en rapport avec les habitudes culturelles les modes de vie etc. / dans ces classes l'apprenant vit la langue et ressent son utilité /

E.7 – 20. (MF¹) : / une grande partie de discussions tourne autour des sujets évoqués dans le cours / au début de l'année je consacre dans chaque thème une heure pour les exposés oraux et une séance pour la sensibilisation au thème / on fait de débats sur le point de vue de l'auteur pour initier les étudiants à la méthodologie du travail au règlement de la classe (...) / au deuxième semestre la limitation du temps ne me permet pas de donner assez souvent la parole aux apprenants /

Dans le premier cas, l'interaction se construit généralement à partir du vécu du groupe d'apprenants. Elle se nourrit de situations de leur vie ordinaire, d'événements en dehors de la classe, d'exemples tirés de la culture, de l'histoire, etc. et de mentions d'un ailleurs mis au service du but de l'enseignement-apprentissage du français. Tandis que dans les établissements scolaires, les exigences institutionnelles et la planification annuelle des programmes ne permettent pas souvent aux enseignants de sortir de l'objet des cours pour aborder des sujets non académiques.

L'on peut donc constater que « l'échange à structure ternaire » est le format interactionnel le plus fréquent dans les classes au Liban. Ce discours classique met en évidence une structure tripartite : question de l'enseignant/réponse de l'enseigné et évaluation de l'enseignant. Comme l'explique M. Cambra Giné « *ce format de participation attribue au professeur le rôle exclusif de fournir des éléments langagiers*

en langue cible, de solliciter une production à l'élève et de l'évaluer. »⁹⁵ Les interventions des apprenants sont majoritairement des réponses entre les questions et les évaluations de l'enseignant. Celui-ci invite les élèves à s'adresser directement à lui en leur posant des questions à l'exemple : « vous vous en pensez quoi ? », « vous êtes d'accord ? », ou bien en les sollicitant par des énoncés tels que : « alors moi je voudrais avoir votre avis », ou « c'est à vous maintenant de me dire ».

Dans cette perspective, l'activité de l'élève se réduit à des activités purement réactives, limitées et dirigées par les indications précisées par l'enseignant. Leurs productions sont dans la plupart des cas, des répétitions (quand la réponse est déjà fournie dans la question) et, des réponses simples limitées à un mot ou un groupes de mots isolés notamment devant les questions fermées qui nécessitant un « oui » ou bien un « non » de leur part, il y a aussi des réponses bien élaborées et des silences. Ces réponses sont soumises à l'approbation et à la correction de l'enseignant. Tout ceci se déroulant dans une suite de questions, réponses et réactions, initiée par l'enseignant avec l'ensemble de la classe (les élèves sont sollicités les uns après les autres avec un système de pré-allocation des tours), ou bien avec certains élèves, ceux qui souhaitent participer (les apprenants demandent la parole et l'enseignant l'alloue à ceux qui sont présélectionnés). D'après les enseignants, dans ce type d'échange, ce sont les mêmes personnes qui participent dans chaque séance. Par ailleurs, ils sont très souvent sollicités par l'enseignant parce qu'ils sont capables de fournir des « réponses exemplaires ». Généralement, quand l'enseignant décide de s'adresser à un élève en particulier, c'est pour le forcer à parler. Ce rituel classique d'interaction semble être adopté par la majorité des enseignants enquêtés.

Certains enseignants se montrent attentifs au problème de l'hétérogénéité des compétences et des niveaux dans les classes. Ils sont rétifs devant ce type d'interaction (Enseignant → Apprenants) qui augmente l'inégalité entre les participants. Ainsi, ils préfèrent faire travailler leurs élèves en groupes. Compte tenu des effectifs chargés dans certaines classes, en général (20 - 40) apprenants, il y a peu de possibilité de donner la parole à chacun d'entre eux dans chaque séance. Le nombre élevé d'apprenants par classe limite la participation individuelle effective et

⁹⁵ Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Éditions Didier, p. 113.

cède la place à des participations collectives ou bien à des « interventions chorales » et ainsi aux activités centrées sur l'écrit. Il semble difficile pour la majorité des enseignants de donner un chiffre précis sur la place qu'occupent les activités orales en classe. Une enseignante à Nabatieh explique qu'une préparation préalable à travers la documentation et la recherche de la part des apprenants est indispensable pour rendre le travail en classe « fructueux et dynamique » et les discussions « plus actives ». Pour elle, le travail en groupes est la meilleure voire la seule solution pour faire travailler toute la classe :

E.4 – 20. (NF¹) : / je fais constamment appel à l'oral dans mes pratiques / je commence toujours mes cours par un débat qui nécessite un travail de préparation demandé préalablement aux élèves / je leur demande de préparer des petits exposés pour lancer le travail en groupes pour rendre les discussions plus actives / franchement on consacre pas mal du temps à l'oral même pendant l'explication d'un texte ce sont les étudiants qui prennent la parole même s'ils sont nombreux et loin d'être autonomes je les aide en posant de petites questions en partant du point de vue de l'auteur / la classe est toujours divisée en deux groupes ceux qui sont pour et ceux qui sont contre on va toujours aboutir à une discussion dans chaque période /

En effet, pour mes interlocuteurs, le travail en groupes est un moyen de déjouer le handicap de la surcharge de la classe d'autant plus qu'il permet de faire travailler simultanément l'ensemble de la classe durant le même laps du temps. Le travail en binôme par exemple permet de donner un rôle à chaque apprenant où chacun travaille en complémentarité avec l'autre. Claude Gauthier explique que « *le travail en groupes restreints permet à chacun de prendre un plus nombre d'initiatives langagières : prendre la parole, réagir, défendre son point de vue, écouter les autres et négocier pour parvenir à un consensus.* »⁹⁶ Un cadre spécifique de relation se met ainsi en place, les partenaires ayant le même statut (locuteurs moins compétents), sont plus détendus et moins angoissés face à l'erreur et, en l'absence du contrôle contraignant de l'enseignant « l'expert », ils partagent les rôles. Ils cherchent les moyens afin de réaliser la tâche qui leur a été demandée. Ils interagissent entre eux et ils négocient le sens de façon autonome. Il faut signaler que ces activités sont conçues dans le but de responsabiliser l'apprenant vis-à-vis de autres et de lui-même que ce soit par rapport au rôle qu'il a à jouer au sein du groupe, de tâches à accomplir, ou d'informations à faire partager avec les autres. Dans ce type

⁹⁶ Gauthier-Cordier C., 1996, « Pour une pratique de l'interaction en classe », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *La didactique au quotidien*, Juillet, p. 47.

d'activités, les possibilités de participation des élèves augmentent et les formes d'expression varient, ce qui favorise le processus d'acquisition de la langue.

Certains enseignants sont attentifs à la spontanéité des échanges et insistent sur l'importance de rassurer et d'encourager les apprenants lorsqu'ils s'expriment à l'oral. Afin de ne pas perturber le déroulement des échanges, les enseignants recourent très souvent au non verbal (gestes, regard) pour attirer l'attention des partenaires sur une « erreur, une coquille » (d'après l'un des enseignants), ce qui les incite à reformuler et à rectifier immédiatement leurs énoncés, si le message est bien reçu évidemment. En exprimant leurs propres idées devant l'ensemble de la classe, les apprenants se montrent généralement très soucieux que ce soit du point de vue du sens ou du point de vue de la forme du message. Le recours aux alternances est moins remarquable dans ces situations parce que, en voulant exprimer une bonne image de soi, « [...] le destinataire exploite au maximum ses compétences afin de se faire comprendre, ce qui oblige non seulement à porter l'attention sur le lexique et le contexte – ce qui se produit pour accéder à la compréhension – mais aussi sur l'ensemble des éléments syntaxiques, morphologiques et discursifs de la mise en mots. »⁹⁷ Les enseignants expliquent que la prestation de l'enseignant ainsi que l'appréciation de l'ensemble de la classe comptent beaucoup aux yeux des locuteurs, c'est un facteur influent sur leur motivation. Une enseignante à Marjayoun explique :

E.7 – 18. (MF¹) : / dans ce type de travail les élèves composent des phrases complètes en français ils font l'effort de s'exprimer correctement / il faut l'avouer même si leur discours est truffé du libanisme mais c'est toujours un bon début /

Dans leurs pratiques, les enseignants estiment essentiel que tous les élèves aient une place dans le groupe et que cette place soit bien d'abord celle d'un locuteur actif. Cependant, dans toutes les classes, il y a des élèves silencieux voire muets, ceux qui ne veulent pas parler ou ceux qui n'ont rien à dire. C'est ainsi que certains enseignants sont peu convaincus de la qualité et de l'aboutissement du travail qui pourrait être effectué par les élèves entre eux sans le contrôle et la participation directe d'un expert. Selon l'un des enseignants à Nabatieh :

⁹⁷ Nussbaum L. & Unamuno V., 2001, « Sociolinguistique de la communication entre apprenants », in Castellotti V. (Dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen, Publication de l'Université de Rouen, pp. 60-61.

E.1 – 28. (NH¹) : / il n'y a pas de véritable travail coopératif et collectif dans les groupes / il y a toujours une personne qui joue un rôle professoral et les autres le suivent / certains élèves restent passifs même en travaillant dans des petits groupes / d'autant plus qu'entre eux / ils interviennent toujours en arabe /

En effet, le travail en groupes ne garantit pas toujours la participation active de tous les élèves ainsi, « comment faire avec ceux qui ne parlent pas ? », « comment expliquer le silence de certains élèves lors des débats ? » Ces questions reviennent régulièrement dans les propos de mes interlocuteurs. Pour eux, leur intervention dans chaque activité semble être toujours nécessaire voir indispensable pour un bon déroulement des cours. Afin de gérer la classe au mieux, il faut guider et recadrer les activités, orienter les apprenants et leur apporter le soutien ainsi que les ressources nécessaires.

En un mot, dans ce type d'interaction, comme l'explique C. Gauthier : « *l'enseignant ne reste pas inactif. Il va de groupe en groupe, observe, et écoute les groupes en activité ; il aide ou encourage et enfin il évalue.* »⁹⁸ La présence « pas trop imposée » (d'après l'un de mes enquêtés) et, l'observation des groupes par l'enseignant, « *lui permet de mesurer le degré d'évolution de l'interlangue des apprenants et d'en adapter son enseignement à leurs véritables besoins.* » Les enseignants, partageant ce point de vue, sont majoritaires parmi mes enquêtés. Cependant, en intervenant pour guider et aider, l'enseignant ne risquerait-il pas de briser la relation entre les partenaires élèves ? Il est à se demander quelle est la part d'autonomie laissée aux apprenants si l'enseignant est toujours à l'affût de leurs erreurs pour corriger, évaluer, approuver ou reprocher ? Quelles sont les représentations que se font ces enseignants de la notion d' « autonomie » très souvent citée dans les instructions officielles ?

Par conséquent, le fait de travailler soit avec des formats interactifs traditionnels centrés sur le professeur, soit en groupes, avec une présence itinérante et moindre de l'enseignant, influence beaucoup sur le système de prise de parole. Face à ce type d'activités, les apprenants, auraient un comportement totalement différent selon leur sexe et leur âge, suivant aussi l'habitude qu'ils ont ou non devant

⁹⁸ Gauthier-Cordier C., 1996, « Pour une pratique de l'interaction en classe », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *La didactique au quotidien*, Juillet, p. 44.

ces types de tâches. L'hétérogénéité de leurs compétences et de leurs niveaux sont également des facteurs qui agissent sur la nature de réception de ces activités (démotivation/motivation, intérêt/désintérêt, sécurité/insécurité, etc.).

Le cadre architectural des classes, la surcharge des classes, les programmes trop lourds, le manque de temps, de formations, etc. sont autant d'éléments qui pourraient réduire la place des interactions dans les classes. Outre l'hétérogénéité des compétences et des niveaux au sein des groupes et l'absence des situations favorisant la communication dans les manuels, les enseignants soulignent la présence d'autres contraintes qui entravent la formation d'une interaction effective dans les classes (notamment par rapport à la prise de parole par les élèves). La formation des groupes en classe est souvent stable (sexe, nombre de participant). Les élèves préfèrent travailler naturellement avec les mêmes partenaires ainsi, dans chaque séance, ce sont les mêmes personnes qui manifestent leur désir de s'impliquer dans les échanges. Pour certains élèves, oser parler c'est prendre un risque, c'est s'exposer. Or, les élèves ne sont pas habitués à avoir une parole personnelle en classe. Ils peuvent avoir peur d'être l'objet de moquerie (à cause de l'accent, des idées présentées, le fait même de prendre la parole en français) de l'ensemble de la classe et des jugements de l'enseignant. Les obstacles ne sont pas seulement d'ordre linguistique mais aussi conceptuel, culturel, psychologique, etc.

Une autre contrainte importante soulignée par mes interlocuteurs est la disposition spatiale de l'espace de la classe qui conditionne les formats d'interaction et les activités qui s'y déroulent. Même en travaillant en petits groupes, le regard des élèves est toujours dirigé vers l'enseignant. La forme traditionnelle de la scène de la classe qui représente pour certains enseignants une contrainte à l'interaction naturelle et spontanée, est par contre un élément rassurant pour les apprenants. L'un des enseignants explique : « *personnellement moi je préfère mettre les tables en format U, mais la moindre modification dans l'espace déstabilise complètement les élèves, ils n'ont pas l'habitude d'être exposés les uns aux autres. D'autant plus qu'aux yeux du superviseur déplacer les tables relève du désordre.* » En effet, l'institution scolaire ne donne pas toujours naissance à des orientations innovantes de la part des enseignants pour sortir de la routine pédagogique.

Chercher des activités motivantes qui mobilisent la participation de chacun dans la classe et qui stimulent l'échange entre les élèves est le grand défi des enseignants de français au Liban. Le rôle de l'enseignant consiste à susciter la communication et à la dynamiser en proposant des activités qui donnent lieu à la mise en place des compétences de l'apprenant, de ses savoirs antérieurs qui lui permettront d'intégrer progressivement les nouvelles connaissances. Il est nécessaire ainsi de le valoriser en tant que locuteur et de lui fournir les occasions et les moyens de prendre la parole fréquemment pendant les cours. Dans ce sens, quelles sont les langues présentes en classe de langues au Liban à côté de français ? La langue arabe constitue-t-elle un obstacle ou, au contraire, une ressource aussi bien pour la communication que pour l'apprentissage ?

7.5. Refuser ou évacuer, accepter ou valoriser la langue première en classe de langues ?

Dans le champ de l'enseignement bilingue, le recours à la langue première est une question qui suscite un intérêt croissant. Dans toute classe, la valorisation, l'exploitation ou la dévalorisation du répertoire linguistique des apprenants est un enjeu important pour comprendre les pratiques, les représentations ainsi que les cultures éducatives des enseignants : Refuser ? Légitimer ? Accepter ou évacuer la langue première de la classe de langue ? Peut-on considérer sa présence comme un facteur d'appropriation parmi d'autres ? Dans ce cas, quelles fonctions accomplirait-elle ?

Ce qui me semble important de retenir lors des entretiens, c'est le malaise ressenti chez mes interlocuteurs face au sujet de la présence de la langue première dans leurs cours. La question leur a été posée sous la forme suivante :

- ***En pourcentage, combien l'arabe occupe-t-il approximativement de temps dans vos cours ? Pourquoi ?***

Mariella Causa explique que « *dans la classe, on peut observer des moments où les interactions sont monolingues, bilingues, voire plurilingues, ces moments pouvant être initiés/gérés par l'enseignant tout aussi bien que par les apprenants. [...] Les passages d'une langue à l'(aux) autre(s) semblent tenir aux trois facteurs*

suivants : Le statut sociolinguistique de l'enseignant (natif vs non natif) ; L'origine linguistique du public (homogène vs hétérogène) ; Le contexte d'enseignement/apprentissage (alloglotte vs homoglotte). »⁹⁹

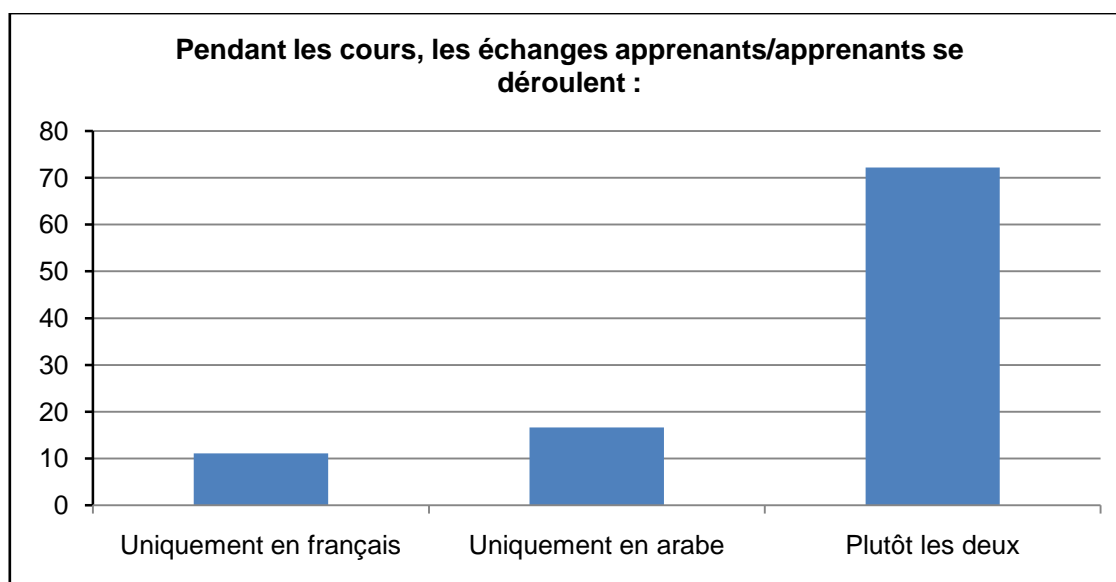
En effet, à côté de ces facteurs déjà mentionnés, il semblerait que d'autres enjeux rentrent dans la genèse des représentations des enseignants et de leur répertoire didactique qui représente selon L. Cadet et M. Causa « [...] *l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre à un public donné les savoirs sur la langue cible. [...] Ces savoirs et ces savoir-faire se forment à partir de modèles intériorisés et à partir des modèles proposés durant la formation et ils se modifient tout au long de l'expérience enseignante.* »¹⁰⁰ Ainsi, il faut prendre en compte l'expérience professionnelle de chaque enseignant, son vécu en tant qu'ancien apprenant et la nature de ses pratiques linguistiques bilingues.

Au Liban, il s'agit bien évidemment d'un enseignement alloglotte/exolingue que je définis en reprenant V. Castellotti comme un contexte dans lequel la langue enseignée est différente de celle(s) habituellement parlée(s) dans le milieu environnant. Dans les lycées enquêtés, les classes sont linguistiquement « homogènes » (élèves arabophones) et les enseignants de français sont des enseignants « non natifs » ayant une langue première, à savoir l'arabe, commune avec leur public. Par ailleurs, en se penchant sur la réalité quotidienne de ces classes, l'on peut constater la complexité de ces espaces ainsi que la multiplicité des cas de figure selon les différents paramètres qui rentrent dans la construction du contexte : les répertoires didactiques des enseignants, les formats d'interaction, l'hétérogénéité des répertoires des apprenants, le milieu sociolinguistique environnant, etc. Généralement, dans la plupart des classes au Liban, les procédés employés et négociés implicitement entre les apprenants et les enseignants afin de parvenir à communiquer et à faciliter l'échange, la compréhension des règles et des consignes se font en s'appuyant non seulement sur une seule langue mais sur deux.

⁹⁹ Causa M., 2008, « Origine socioculturelle de l'enseignant : Une question d'identité et de légitimité professionnelles », in Martinez P. & alii (Coord), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, Riveneuve Éditions, p. 156.

¹⁰⁰ Cadet L. & Causa M., 2005, « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale », in Beacco J.-C. & alii (Dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 164.

Par ailleurs, tout ce qui touche aux paramètres constitutifs de la classe de langues reste trop général et pas suffisamment détaillé dans les textes officiels de la réforme et très rarement évoqué dans les formations suivies. Par conséquent, les inspecteurs pédagogiques et les institutions scolaires exigent exclusivement des pratiques monolingues dans les cours. Les représentations que les enseignants se font de la langue première sont de deux ordres. En premier lieu, il y a ceux qui considèrent l'arabe comme un obstacle à l'apprentissage et à la communication et, en second lieu, au contraire, il y a ceux qui le voient comme un élément ressource favorisant l'apprentissage et facilitant les interactions. Quant aux apprenants enquêtés, ils déclarent échanger « en français et en arabe » notamment lors du travail en groupes, comme le montre le graphique suivant :



Graphique 13 : La/les langue(s) d'échanges pendant les cours de français

Dans leur majorité, ces apprenants préfèrent n'écouter que le français pendant les cours afin de « mieux apprendre la langue ». Paradoxalement, l'absence de l'arabe provoque chez eux un vrai problème de compréhension. Dans un autre endroit, en répondant à la question sur leur préférence quant à la nationalité de leur professeur de français, 80 % parmi eux souhaitent avoir un enseignant libanais, 20 % seulement préfèrent que celui-ci soit Français. Pour ces derniers, le professeur de nationalité étrangère notamment française les oblige à communiquer entre eux en français. Même s'« il parle vite », il est en mesure de leur transmettre sa culture d'origine et de les inciter à parler « un bon français », sans émettre des

jugements et des critiques à l'exemple de « ce n'est pas du bon français », « c'est du libanisme », ou encore « quand vous apprenez à penser en français, vous réussissez à devenir de vrais bilingues » (des jugements récurrents chez le professeur libanais selon la déclaration de certains enquêtés). Pour ces apprenants, l'apprentissage serait plus efficace et précis s'il est dispensé par un enseignant natif de la langue étrangère et s'il est obligatoire de n'utiliser que le français dans le cours. Il faut souligner que ces apprenants sont extrêmement séduits par l'idée d'avoir un professeur « étranger = français » et que, pour eux, la découverte de cet « autre » est un facteur de motivation supplémentaire dans l'apprentissage de la langue.

Soucieux d'efficacité et de précision, ceux qui préfèrent avoir un enseignant libanais dans les classes de français pensent qu'il est « utile » et « efficace », notamment pour la grammaire et l'exactitude du vocabulaire, que l'enseignant puisse au moins confirmer ou infirmer leur interprétation du message, reformulé dans leur langue première. Ceux-ci considèrent aussi que l'enseignant doit accepter que les apprenants utilisent l'arabe, en classe notamment, lorsqu'il y a une incertitude grammaticale ou lexicale. Ainsi, selon eux, l'arabe ne doit pas être proscrit en cours. Il serait plus avantageux d'avoir un enseignant « non-natif » « proche de leurs croyances et de leur culture », de leurs « besoins et de leurs attentes ».

Dans les classes de langues, l'enseignant occupe plus ou moins consciemment une position stratégique puisqu'il construit un espace entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche. De ce fait, il met en œuvre des transferts de technologie éducative, lorsqu'il contribue à l'importation ou à l'exportation de méthodologies et de produits éditoriaux conçus hors de son pays. Dans une logique commerciale, il se soucie de la valorisation de la langue et de la culture qu'il enseigne. Par ailleurs, comme le diplomate, il doit assurer le rayonnement du (des) pays dont il est institué le « représentant ». Ainsi, s'il est en mesure d'informer, c'est en tant qu'intermédiaire entre la langue étrangère et l'apprenant. Mais la majorité des professeurs de langue étrangère enseigne une culture à laquelle elle n'est jamais confrontée. Ce sont d'abord ces raisons structurelles qui expliquent que la relation à l'Autre, telle qu'elle est présentée à l'apprenant soit construite sur la distance, qui induit l'exotisme et la folklorisation, et sur l'éloignement, qui induit la crainte du différent.

Le choix d'un professeur natif de la langue enseignée est souvent justifié par la volonté de fournir à l'apprenant un contexte d'apprentissage le plus proche possible de la réalité à laquelle il sera confronté le jour où il pratiquera la langue-cible. Le professeur « natif » paraît plus apte à fournir un environnement phonétique authentique auquel l'apprenant devra s'habituer. Il paraît également plus capable d'apporter des explications sur la culture et la civilisation relatives à la langue enseignée. Il semblerait que ces arguments ne sont que des simples hypothèses et il est difficile de considérer qu'un accent puisse être plus authentique qu'un autre. D'autre part, dans le cas d'un professeur « non-natif » de la langue enseignée, une expérience similaire d'apprentissage peut également être pour le professeur un atout et un outil pédagogique très utile, puisque celui-ci connaît alors une partie des difficultés qui se poseront à l'apprenant lors de son apprentissage, pour les avoir lui-même vécues.

Chez le public interrogé, l'on peut observer d'une part des représentations « naïves », à l'exemple de cet argument donné par une jeune étudiante à Nabatieh : « je préfère apprendre le français avec un enseignant français parce qu'il plus gentil, simple et moins exigeant qu'un enseignant libanais » et d'autre part, des représentations plus « installées », marquées par des stéréotypes socialement dominants comme dans cette déclaration : « je préfère apprendre le français avec un Français parce qu'il parle le bon français, il connaît beaucoup mieux la culture française qu'un enseignant libanais ». À l'exemple de leur public, les enseignants libanais sont et/ou ont été influencés par ces représentations en tant qu'anciens apprenants de français. Suite à Lucile Cadet :

« nous pensons que les représentations qu'un individu se forge en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant sur les langues étrangères, sur l'apprentissage et sur l'enseignement, jouent un rôle déterminant dans les activités d'apprentissage comme dans les activités d'enseignement. [...] Les conceptions qu'un enseignant a construites sur l'apprentissage au cours de son histoire d'apprenant – qui est aussi la plus grande source pour l'élaboration des représentations – déterminent spontanément sa manière d'enseigner. Elles orientent les conduites et peuvent être considérées comme 'un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage'. De ce fait, les représentations qu'un enseignant nourrit sur l'enseignement, l'apprentissage et sur

les langues semblent bien avoir une influence sur l'élaboration de ses représentations professionnelles, c'est-à-dire les représentations que l'on a sur un métier ou sur une profession donnée. »¹⁰¹

C'est ainsi que l'on constate un grand souci chez certains enseignants enquêtés d'exposer leurs élèves, le plus longtemps possible, à la langue étrangère. Pour eux, tolérer la langue arabe dans le cours a souvent une « mauvaise réputation » comme l'explique une enseignante : « le professeur qui échange en arabe dans ses cours est un mauvais exemple pour ses étudiants » :

E.4 – 24. (NF¹) : / d'après les directives de l'établissement où j'exerce l'arabe est interdit dans le cours de français le prof- qui lance des mots en arabe est mal vu à l'école / dans mes cours l'arabe n'occupe pas assez de place mais ça m'arrive des fois quand il s'agit d'un terme abstrait de l'expliquer en arabe / j'essaye par tous les moyens de faire passer le message en français si ça ne se passe pas je laisse les étudiants lancer l'idée en arabe ceux qui ont compris bien sûr mais toutes les fois je reprends en français ce qui a été dit en arabe /

Ces prises de positions face à la présence de la langue première dans la classe de langues viennent contredire en quelque sorte les propos tenus par mes interlocuteurs qui ont déjà été évoqués ci-dessus concernant l'enseignement bilingue. Loin de valoriser le statut de leurs apprenants en tant que personnes « bilingues ou bien plurilingues en devenir », ils montrent ici leur attachement à un enseignement traditionnel monolingue. Pour la majorité d'entre eux, la langue première n'est pas une ressource mais un obstacle à l'apprentissage de la langue seconde. Par ailleurs, ces enseignants soulignent leur manque de formation et leur embarras devant l'affluence des alternances (une fois autorisées dans le cours) parce que, les apprenants choisissent toujours la facilité surtout lorsqu'il s'agit d'une activité orale :

E.4 – 24. (NF¹) : / sans réfléchir leurs phrases les élèves répondent juste pour faire passer le message / ils lancent des mots rapides en français et en arabe sans cohérence sans aucun lien et sans aucun sens juste un mélange de mots/ l'arabe est utilisé de façon déraisonnable au lieu de les dépanner cette langue embrouille le sens et la compréhension /

¹⁰¹ Cadet L., 2006, « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique », in *Les Cahiers de l'Acedle*, Actes du colloque Acedle juin 2005, N°2, p. 45.

Ces enseignants ont peur de ne pas pouvoir contrôler la situation pour cela, ils refusent catégoriquement la présence de l'arabe pendant le cours. D'autant plus que le bilinguisme est vu par ces enseignants comme l'addition de deux compétences linguistiques séparées d'où la séparation rigide et artificielle qu'ils exigent pendant les cours entre la langue maternelle des apprenants et la langue enseignée.

Mariella Causa explique que « *chez les futurs enseignants de langue(s) étrangère(s) le couple sécurité/insécurité linguistique touche deux ordres de « normes ». La norme concernant plus précisément la linguistique et la norme concernant la transmission de la langue, autrement dit une norme tenant – entre autres – à la représentation que l'étudiant-stagiaire se fait de l'enseignant de langue-modèle.* »¹⁰² Partageant ce constat, je peux affirmer que cette « insécurité » est largement présente chez certains enseignants libanais. Mes interlocuteurs sont loin d'être de nouveaux enseignants ou bien des enseignants stagiaires, 43 % des enseignants hommes ont plus de 25 ans d'expérience tandis que 50 % des enseignantes interrogées ont 10 ans d'expérience. Cependant, la majorité de ces enseignants se sentent dans une situation d'insécurité linguistique et culturelle qui se traduit par leur incapacité à transmettre leurs connaissances sur la langue française en langue française. Ils semblent être très sensibles à l'aspect pédagogique de l'enseignement. Ainsi, dans leurs réponses, ils ne se déclarent pas en tant qu' « experts et bons professeurs », parce qu'ils sont incapables d'évacuer la langue maternelle « l'arabe » de leurs cours comme si, par sa présence, ils transgressaient les règles et les normes. Par conséquent, ils mettent en cause leurs propres savoir-faire pédagogiques. Le recours à la langue arabe est jugé négativement et par les inspecteurs pédagogiques et par l'institution.

En effet, les représentations liées à la présence de la langue maternelle dans la classe de langues continuent à s'appuyer sur des idées quasiment figées, ce qui empêche de les faire évoluer. L'une des raisons qui implique cette lacune réside, à mon avis, dans l'absence totale d'indications sur la façon de gérer les interactions dans la classe et sur la structuration des échanges entre les participants.

¹⁰² Causa M., 2008, « Origine socioculturelle de l'enseignant : Une question d'identité et de légitimité professionnelles », in Martinez P. & alii (Coords.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, Riveneuve Éditions, pp. 157-158.

En partant de la conviction que l'apprentissage de la langue étrangère se fait en relation avec des connaissances préalables en langue première, la deuxième catégorie des enseignants interrogés, à vrai dire une minorité affirme l'importance de son emploi dans la classe comme l'explique ces enquêtés :

E.7 – 24. (MF¹) : / personnellement je ne pense pas qu'on peut apprendre une langue étrangère sans l'appui de notre langue maternelle où est le problème si je dis à l'élève le sens du mot « convaincre » en arabe < ? > il comprend tout de suite au lieu de perdre le temps / ça ne veut pas dire que c'est ma méthode de travail mais au moins pour le lexique il faut traduire / j'utilise l'arabe dans chaque séance quand il le faut surtout quand je commence à avoir des têtes endormies dans la classe / l'arabe occupe un peu moins que 50 % d'une période /

E.5 – 22. (BH¹) : / les élèves ici à Bent Jbeil me demandent très souvent que je leur fasse un compte-rendu en arabe / même les Français pendant les formations nous ont dit qu'il faut intervenir toujours dans la langue maternelle des étudiants pour les rassurer / 20 % du temps de la classe se fait en arabe je sais bien qu'il faut le parler moins mais sans l'arabe la classe ne continue pas /

E.3 – 21. (NH³) : / au début de ma carrière je me suis promis de ne dire aucun mot en arabe j'étais convaincu que l'élève s'habitue à s'exprimer en français si son oreille prend l'habitude de l'écouter / actuellement j'ai changé de stratégie je n'ai pas le choix parce tout simplement le niveau des étudiants est très bas surtout au secondaire / c'est pareil dans toute la région de Nabatieh / j'accepte qu'ils utilisent l'arabe sinon ils vont devenir sourds muets / l'arabe est fondamental pour que l'élève soit au courant de ce qu'on est en train de faire / finalement tout dépend des niveaux (...) /

En effet, ces enseignants ont recours très souvent à l'arabe. Dans leurs cours, cette langue rentre dans la construction des discours de classe, dans l'intercompréhension et dans la gestion de l'interaction (enseignant-apprenants et apprenants-apprenants). Ils se servent essentiellement des alternances comme « outil » pour résoudre des problèmes de compréhension linguistique et culturelle. Les enseignants faisant partie de cette catégorie expliquent que la langue première constitue depuis toujours un problème non résolu : ils essaient de limiter et parfois d'interdire son emploi mais face à la sollicitation de leur public, ils se ravissent. Ainsi pour ceux-ci, le recours à la langue première est fait très souvent à contre cœur et « avec un soupçon de mauvaise conscience »¹⁰³ selon l'expression de D. Coste.

¹⁰³ Coste D., 1997, « Alternances codiques », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°108, p. 394.

Ces enseignants affirment qu'au début de chaque séance, ils essaient de maintenir le français pour expliquer, donner des consignes ou bien pour lancer des activités, mais tôt ou tard, et pour assurer un bon déroulement du cours, ils semblent fonctionner sur le même mode que leurs élèves en alternant les codes. Dans ce cas, ces enseignants interprètent le recours des élèves aux alternances pendant les cours comme un message d'alerte et une sollicitation d'aide dont la finalité est d'interpeller l'enseignant afin de remodeler et de moduler l'explication et de simplifier son discours.

Comme l'explique Bernard Py, la classe fonctionne ainsi comme « [...] *une communauté diglossique, en ce sens que deux langues au moins se partagent des domaines d'utilisation complémentaires, concurrentiels ou communs.* »¹⁰⁴ Je peux constater que quelle que soit l'option faite dans la classe concernant le recours à la langue première, l'arabe et le français assurent respectivement de fonctions différentes mais complémentaires. Le discours constitutif du cours c'est-à-dire le contenu est toujours produit en français tandis que les enseignants interviennent en arabe quand la situation l'exige précisément pour réguler les activités (incompréhension, confusion du sens, traduction, attirer l'attention, etc.), ou bien pour marquer un changement de ton du cours (humour, opinions personnelles, pause, créer une ambiance détendue, etc.).

Dans leurs pratiques, ces enseignants prennent compte des limites du répertoire linguistique et culturel de leurs apprenants en langue seconde. Ils tiennent effectivement un nouveau regard sur la classe en défendant naturellement la présence raisonnée des alternances codiques dans les cours. Il est donc à se demander si ces enseignants ont été formés à gérer ces alternances et à les exploiter pour favoriser les interactions dans la classe et à optimiser les apprentissages en langue seconde ?

D'après mes interlocuteurs, la présence des alternances codiques en classe ne relève d'aucune stratégie, d'aucune formation et d'aucune négociation avec les apprenants. Il s'agit d'un phénomène spontané absolument inhérent au fonctionnement des cours. Les enseignants expliquent que dans les classes

¹⁰⁴ Py B., 1997, « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°108, p. 500.

terminales, l'utilisation des alternances est due à une maîtrise insuffisante ou bien à une défaillance linguistique en langue seconde. Dans ces classes, il n'est pas question de prescrire ou de proscrire des règles. Il n'y a sans doute aucun moyen d'y évacuer la langue arabe afin d' « obliger » les élèves à parler en français parce que, leurs compétences en cette langue sont très limitées. Par conséquent, ne pas exploiter les alternances dans la classe, implique une dévalorisation des répertoires et des ressources des apprenants qui seraient « condamnés au mutisme ». Sans l'appui de ces alternances, rares sont les étudiants qui osent intervenir volontairement en français pendant le cours et rares sont les étudiants qui auraient la chance de réussir l'épreuve écrite de français. De plus, les manuels de français sont jugés par l'ensemble des enseignants enquêtés « inadaptés » et « décontextualisés ». Ils contiennent (notamment le manuel de français utilisé en terminale Sociologie et Économie SE), des textes « casse tête » avec des vocabulaires « désuets » provoquant des difficultés et pour les enseignants et pour les élèves d'où le recours « obligé » à l'arabe pour se faire comprendre et pour comprendre en même temps comme l'explique cette interlocutrice à Bent Jbeil :

E.6 – 24. (BF¹) : / dans le secteur public on a très souvent recours à l'arabe / là encore je blâme les concepteurs des manuels d'avoir choisi des textes avec des lexiques inabordables complexes et compliqués / par exemple en terminale socio économie j'ai eu recours à un dictionnaire économique pour comprendre des mots comme « marasme » de plus je me suis entretenue avec le prof- d'économie afin qu'il m'explique (...) / si l'élève tombe sur un lexique comme celui-là à l'examen officiel sans qu'on lui donne l'explication en arabe je suis sûre qu'il ne fera rien (...) même un vrai étudiant français aurait du mal devant ce terme /

Au-delà de la question de l'adaptation des manuels de français au contexte libanais et de la pertinence du lexique utilisé dans les textes proposés aux apprenants, ces propos montrent le manque de formation dont souffrent les enseignants de français au Liban. Ainsi plusieurs questions s'imposent, sont-ils vraiment capables d'enseigner le français à des futurs spécialistes en économie et en sociologie ? Le mot « marasme » ne devrait-il pas faire partie du jargon de ces futurs spécialistes ? Enseigner le français en terminale SE ne relève-t-il pas du domaine didactique du Français sur objectifs spécifiques (FOS) ?

Par conséquent, les passages d'une langue à l'autre produits dans le cours relèvent soit d'une stratégie consciente, programmée et organisée ou parfois spontanée par l'enseignant, soit d'alternances provoquées chez les apprenants par manque de moyens ou bien encore d'alternances caractérisant une situation de communication et de contact entre deux langues entre les partenaires de classe. Il est évident que « *tout cela entraîne nécessairement une reconsidération de la classe de LE [langue étrangère], non plus comme un lieu où on apprend à communiquer en LC [langue cible] tout en communiquant exclusivement en cette langue, mais comme un espace plurilingue d'apprentissage où évoluent les répertoires différents, à des degrés différents et sous des formes différentes et où les deux modes de fonctionnement, unilingue et bilingue sont possibles.* »¹⁰⁵

Le recours à la langue première par les apprenants en classe de langue au département de Nabatieh peut répondre à une volonté de faire passer malgré tout le message pour se faire comprendre. Ainsi, l'apprenant, à travers le changement momentané des langues, signale sa volonté de continuer la communication. Les apprenants sont parfois confrontés à des tâches discursives qui dépassent leurs compétences linguistiques et communicatives. Pour surmonter les obstacles, ils doivent alors se servir, ou mettre au point des procédures efficaces d'aide à la compréhension et à la production, qui permettent d'élaborer les connaissances et les informations en langue seconde d'où leur recours à l'arabe. Il apparaît bien que ces alternances sont des ressources non seulement utiles, mais aussi indispensables qui pourraient favoriser le processus d'apprentissage des langues. Ne seraient-elles pas en quelque sorte le témoin ou bien la marque de la compétence bilingue que l'apprenant serait en train de construire dans les classes libanaises ?

Quelle que soit la nature de ces alternances, il faut considérer comme l'explique M. Cavalli que, « [...] *dans l'optique d'une valorisation de la compétence et du répertoire plurilingue des apprenants, ces emplois ne doivent pas être stigmatisés, car ils sont le signe d'une activation et d'une mobilisation de toutes les ressources disponibles.* »¹⁰⁶ Il est peu probable que ce constat soit partagé par

¹⁰⁵ Cambra Giné M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Éditions Didier, p. 248.

¹⁰⁶ Cavali M., 2008, « Langue et construction de connaissances disciplinaires : Du rôle du discours de l'enseignant », in *Le Français dans le Monde*, Juillet, p. 118.

certaines enseignants conservateurs et inspecteurs pédagogiques défenseurs de l'enseignement traditionnel des langues. Il s'est avéré, lors des entretiens, qu'une bonne partie des enseignants a un désir vif de rompre avec la routine pédagogique. Or, ce désir se heurte à la réalité même du terrain, aux conditions actuelles imposées par les nécessités matérielles et institutionnelles, bref à toute la complexité des enjeux contextuels libanais.

TEL CONTEXTE, TELS APPRENANTS, TELLES PRATIQUES

Chaque contexte est une association de plusieurs facteurs : nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs. S'intéresser aux contextes veut dire prendre en compte des politiques linguistiques et éducatives du pays, du milieu institutionnel, de la classe de langue, de la formation des enseignants et des matériaux pédagogiques mis à leur disposition, de l'environnement socioculturel et sociolangagier des apprenants, des représentations sociales qu'ils se font des langues, etc. Dans ce sens, les chercheurs en didactique de langues se penchent vers la « notion de contexte » qui, à la différence de la « notion de situation », comme l'expliquent Ph. Blanchet et S. Asselah Rahal, « [...] *élargit la problématique au-delà de l'espace didactique et pédagogique (la méthode, la séance ou séquence d'apprentissage, la relation enseignant-enseigné, la classe, l'institution éducative...) vers l'environnement sociolinguistique, culturel, social, voire économique ou politique [...].* »¹⁰⁷ C'est pourquoi le contexte libanais avec toutes ses particularités linguistiques, culturelles et religieuses et ses ambiguïtés autour de la fonction et du statut du français constitue une source intéressante de mes interrogations.

Par conséquent, « apprendre à décrire » les enjeux contextuels concourt à la compréhension même du cadre de la classe. Dans ce sens, Jean-Louis Chiss et Francine Cicurel montrent qu' « [...] *en s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs. [...] Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec*

¹⁰⁷ Blanchet Ph. & Asselah Rahal S., 2008, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », in Blanchet Ph. & alii (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 12.

d'autres usages culturels. »¹⁰⁸ Le contexte (les politiques éducatives et linguistiques, l'histoire nationale, les orientations politiques, la famille, etc.) règle certainement les pratiques de classes. Comment donc la présence/absence de la langue française dans l'environnement des apprenants libanais pèse-t-il sur leur motivation pour apprendre cette langue ?

1. Ça pèse combien le français au Liban ?

Nous vivons tous et de façon permanente des situations de négociation, sinon de conflit, de représentations, par l'usage que nous faisons d'une langue, d'un code culturel, ou d'un système de valeurs. Les apprenants qui, souvent, construisent leurs connaissances en milieu pluriculturel ou plurilingue savent qu'il n'est question ici ni de supériorité ni d'infériorité de langues et de cultures en soi, mais d'usages répartis selon les contextes et en fonction des interlocuteurs.

L'observation des situations plurilingues dans le monde nous présente des raisons qui justifient les inégalités entre les langues. Les langues sont d'abord inégales du point de vue statistique : certaines sont très parlées, d'autres le sont peu. De plus, elles sont inégales du point de vue social : certaines sont dominées tandis que d'autres dominent et assurent des fonctions de type officiel, littéraire, culturel, international, ou véhiculaire. Elles sont enfin inégales du point de vue des représentations dont elles sont l'objet. Certaines sont considérées comme prestigieuses, d'autres non ; certaines sont revendiquées par leurs locuteurs comme langues identitaires, d'autres sont abandonnées par ces mêmes locuteurs qui ne les transmettent plus et préfèrent voir leurs enfants en acquérir une autre. En outre, dans un contexte de mondialisation qui tend à reconfigurer les rapports entre les hommes et leurs communautés et à multiplier les réseaux de communication, quels critères faut-il prendre en compte pour « peser » les langues ? Dans ce sens, ça pèse combien les langues notamment le français dans le contexte libanais ? Quels sont les facteurs déterminants qui confèrent à la francophonie un certain « poids » dans ce pays ? Et quels effets ce « poids » peut-il exercer sur les rapports mutuels entre les langues et les cultures en présence ?

¹⁰⁸ Chiss J.-L. & Cicurel F., 2005, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », in Beacco J.-C. & alii (Dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 5-6.

Lorsque l'on parle du « poids » d'une langue, il faut se rendre à l'évidence que ce terme est employé dans un sens métaphorique. À ce sujet, Ahmad Boukous explique :

« La métaphore du 'poids' appliquée à la langue est ambivalente dans la mesure où elle induit deux valeurs sémantiques opposées. En effet, dire d'une langue qu'elle a du poids sur le marché ou qu'elle donne du poids à ses usagers signifie qu'elle représente une force sur le plan économique, qu'elle dispense des profits et des privilèges, qu'elle a une valeur positive dans le système de représentation sociale et qu'elle prodigue du prestige sociale. En revanche, dire d'une langue qu'elle est un poids ou qu'elle constitue un poids pour ses usagers, c'est dire qu'elle est un handicap pour eux, qu'elle leur cause un préjudice, qu'elle leur crée un dommage. Ainsi, dire d'une langue qu'elle a du poids signifie qu'elle occupe une position qui lui permet d'être compétitive sur le marché linguistique, alors que l'expression cette langue ne fait pas le poids signifie qu'elle ne soutient pas la comparaison avec les autres langues. »¹⁰⁹

Il existerait donc un double signifié propre à la notion de poids : le poids physique qui renvoie à la physique, au poids mesurable, quantifiable (la langue telle qu'elle existe dans les pratiques), et le poids moral qui renvoie aux représentations que se font les locuteurs de cette langue. La question n'est pas tant d'évaluer le nombre de ses locuteurs que de voir quelles fonctions celle-ci assume dans les échanges quotidiens que les locuteurs ont dans différents espaces et situations de communication.

Les représentations sociales de la langue qui constituent un assemblage de savoirs permettant aux acteurs sociaux de co-construire une même réalité sociale, de s'assurer qu'ils la partagent, et d'adapter leurs comportements à la diversité des situations auxquelles ils peuvent être confrontés, permettent de savoir ce que ces acteurs pensent des langues et de leurs pratiques sociolinguistiques. Dès lors comment envisager d'évaluer le « poids » d'une langue sans prendre en compte les connaissances qui déterminent la nature des relations qu'entretiennent les locuteurs avec leur(s) langue(s), mais également avec celles des autres communautés ? Ce

¹⁰⁹ Boukous A., 2009, « Poids des langues : De la métaphore au paramétrage : Le cas de l'Amazighe », in Gasquet-Cyrus M. & Petitjean C. (Dir.), *Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Paris, L'Harmattan, pp. 125-126.

que rejoint le constat formulé par Henri Boyer sur la « force des représentations » dans son article « 'poids' des langues ou 'poids' des imaginaires des langues ? Sur trois situations de normalisation d'une langue minorée ». Boyer suppose qu'en pesant une langue, « *évidemment les ingrédients qui paraissent les plus « lourds » sont le nombre d'utilisateurs, le pouvoir économique et politique du pays dont la langue est considérée comme « lourde », de même que sa supériorité en matière d'activité scientifique et technologique. Mais des « facteurs psychologiques », moins évidents, « pèsent » aussi dans la balance [...].* »¹¹⁰ En d'autres termes, ces « facteurs psychosociaux » dont parle Boyer sont les représentations et les attitudes linguistiques.

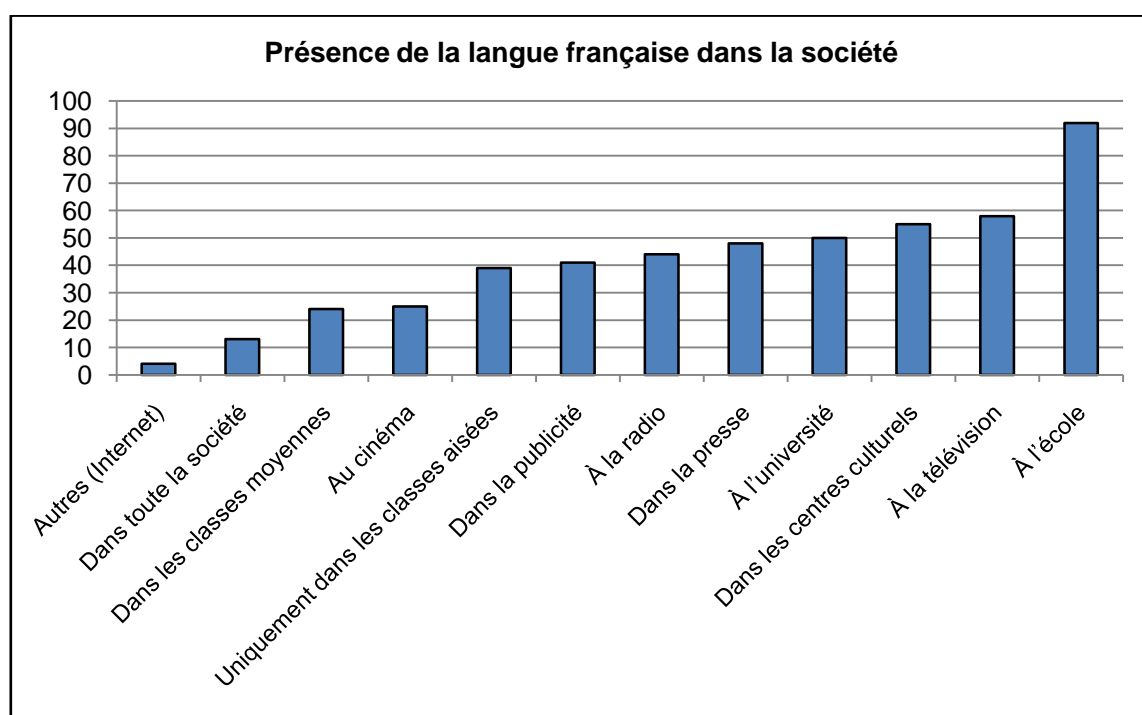
Afin de mieux connaître le rapport qu'entretiennent les apprenants libanais au département de Nabatieh avec leur histoire linguistique, ils ont été interrogés, d'une part sur la présence effective de la langue française dans la société, et d'autre part sur leur connaissance des raisons justifiant son enseignement dans le pays. La question leur a été posée de la manière suivante :

- **Où parle-t-on français au Liban ? Vous pouvez cocher plusieurs cases :**
 - **Uniquement dans les couches sociales aisées**
 - **Dans les classes moyennes**
 - **Dans toute la société**
 - **Dans la presse**
 - **Dans la publicité**
 - **Dans les centres culturels**
 - **À l'école**
 - **À l'université**
 - **À la radio**
 - **À la télévision**
 - **Au cinéma**
 - **Autres (précisez).....**
- **D'après-vous, comment se fait-il que le français soit enseigné/parlé au Liban ?**
- **Pensez-vous que le français parlé au Liban est le même que celui parlé dans les autres pays francophones ?**
 - **Oui**
 - **Non**
 - **Autres (précisez).....**

¹¹⁰ Boyer H., 2009, « 'poids' des langues ou 'poids' des imaginaires des langues ? Sur trois situations de normalisation d'une langue minorée », in Gasquet-Cyrus M. & Petitjean C. (Dir.), *Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Paris, L'Harmattan, p. 208.

Il est à remarquer que pour toutes les personnes enquêtées, la présence de la langue française, son enseignement-apprentissage ainsi que sa pratique dans la société libanaise est un fait qui « va de soi », parce que « le Liban est un pays francophone ». Ainsi, pour eux « ceci explique cela » comme le montre cette réponse de l'un des apprenants : « on apprend le français au Liban, parce que le Liban est un pays francophone ». Toutes les réponses relatives aux raisons de la présence de cette langue dans le pays font référence au mandat français. Il est à remarquer que le français est loin d'être perçu par ces apprenants comme la « langue du colonisateur », il est plutôt considéré comme un « héritage culturel prestigieux ». Par ailleurs, d'après ces enquêtés, c'est à l'école que l'on pourrait entendre le plus la langue française.

Le graphique suivant montre les lieux de présence de français dans la société du point de vue des apprenants :



Graphique 14 : Présence de la langue française dans la société libanaise selon les apprenants enquêtés

L'usage et la présence de français au Liban varient localement, socialement, selon les types d'interaction, l'âge, la profession des locuteurs, etc. Près de 92 % des enquêtés insistent sur la place importante de français à l'école. Une partie non

négligeable des apprenants 40 % pensent que le français est encore l'apanage des classes sociales aisées. Par contre, 13 % seulement parmi eux remarquent la présence de français dans « toute la société ». Certes, le milieu social aisé offre des conditions particulièrement favorables pour l'apprentissage des langues en général et pas seulement de français. Or, rares sont les études qui se sont appuyées sur la variable « appartenance sociale » comme critère d'évaluation de la présence des langues étrangères chez les apprenants libanais. Il est donc difficile d'interpréter tous les résultats obtenus au niveau de cette question et cela pour deux raisons : d'une part, rares sont les apprenants qui ont pris le temps de commenter leurs réponses, et d'autre part l'absence de données récentes sur la place effective de français dans la société ne permet pas d'effectuer une lecture plus précise de ces résultats.

Par ailleurs, ce graphique montre bien le décalage entre la place qu'occupe le français à l'école (92 %) et celle qu'il occupe à l'université (50 %). Il est évident que les apprenants francophones, après avoir fait leur scolarité en français, tournent vers les universités anglophones qui pourraient leur garantir un avenir professionnel plus sûr. Pour sa part, Abou Sélim explique ce phénomène ainsi : *« certes, tout le monde admet que la maîtrise, au moins moyenne, de l'anglo-américain est désormais une nécessité professionnelle ; mais dans une région qui a toujours été plurilingue, et où l'usage d'une langue autre que l'arabe a varié d'un pays à l'autre selon les aléas de l'histoire, un principe de hiérarchisation ciblée des langues semble continuer à prévaloir, donnant à la maîtrise du français l'avantage sur l'anglo-américain dans la formation de la personne. Au Liban, où le choix du français comme langue scolaire n'a pas connu de baisse significative, mais où le choix de l'anglais comme langue universitaire se développe, c'est plutôt un trilinguisme hiérarchisé qui se profile : le français, langue de formation et de culture, l'anglais, langue instrumentale, les deux langues étant par ailleurs, avec l'arabe, des langues de communication nationale et internationale. »*¹¹¹

Dans son rapport sur l'état des lieux de la francophonie dans le monde arabe, Katia Haddad résume les motifs de choix de l'anglais à l'université, elle suppose que : *« la raison en est que, d'une part, beaucoup de parents estiment que*

¹¹¹ Abou S., 2008, « L'avenir du français au Machrek », in Maurais J. & alii (Dir.), *L'avenir du français*, Paris, Éditions des archives contemporaines, AUF, p. 201.

l'essentiel de l'intérêt d'une formation francophone pour leurs enfants se trouve dans la formation scolaire, et qu'ensuite des études en anglais constituent un meilleur atout dans la vie professionnelle ; ils considèrent aussi que la langue française étant plus difficile à acquérir et à maîtriser que l'anglais, elle nécessite une plus longue familiarisation, et que des études universitaires en anglais permettent l'acquisition, tardive mais suffisante, de la langue anglaise. »¹¹² Le nombre des universitaires anglophones progresse proportionnellement tous les ans. Cependant, une opinion assez courante reconnaît que la francophonie au Liban est en « croissance parallèle » avec l'anglophonie, puisque le nombre de francophones n'a jamais diminué dans le pays.

55 % des enquêtés soulignent la présence du français dans les centres culturels. Il est important d'indiquer ici qu'il s'agit des centres faisant partie de la Mission Culturelle Française (MCF) qui s'avère être à l'origine de la renaissance des activités culturelles, linguistiques, pédagogiques et artistiques francophones dans le pays. Depuis 1992, la France a renouvelé sa politique culturelle avec le retour de la coopération française, absente pendant la guerre. Cette politique s'est caractérisée par diverses activités touchant à l'ensemble de la population. Le regain des activités s'est manifesté par la constitution des nouveaux centres assumés par l'Ambassade de France à Beyrouth et répartis dans les régions principales de façon à toucher la population libanaise : Beyrouth, Jounieh, Tripoli (Nord), Zahlé (Békaa), Deir El-Quamar (Chouf), Baalbek, Saïda, Tyr et Nabatieh.

Les activités principales de ces centres sont à la fois linguistique et éducative. Leur action culturelle venant s'intégrer dans le but de rendre la francophonie plus attractive. Pour cela, outre les activités internes, cours de langues, stages pédagogiques, d'autres activités viennent s'ajouter comme ateliers pour enfants, ciné-clubs, expositions et conférences, spectacles pour la jeunesse, le festival du conte, la fête de la musique, le mois de patrimoine, etc. Il faut mentionner que le CCF de Beyrouth prend en charge l'organisation du Salon du Livre « Lire en français et en musique » qui se déroule chaque automne à Beyrouth avec le partenariat du Ministère de la Culture, des maisons d'édition, des différents libraires, de la presse, etc.

¹¹² Haddad K., 2002, *La francophonie dans le monde arabe : État des lieux*, Agence universitaire de la Francophonie, cité dans Abou S., 2008, « L'avenir du français au Machrek », in Maurais J. & alii (Dir.), *L'avenir du français*, Paris, Éditions des archives contemporaines, AUF, p. 203.

Les centres ont une double vocation, être un centre culturel mais également éducatif, c'est pourquoi ils collaborent avec la plupart des écoles officielles et privées dans le but d'assurer des stages pédagogiques et linguistiques pour les professeurs, des cours de français pour les enfants et des cours de mise à niveau pour les adultes, des expositions culturelles et pédagogiques y sont également organisées. De même, des bibliothèques et des médiathèques sont mises à la disposition des habitants. Au niveau linguistique, les centres culturels français au Liban assurent des cours de français langue étrangère (FLE). Depuis 1993, le Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELFF) et, le Diplôme Approfondi de Langue française (DALF) sont délivrés par les centres culturels.

50 % environ des enquêtés ont identifié le français dans le secteur des médias qui semble être l'un des rares secteurs en pleine phase de croissance dans le pays. On compte au Liban 13 quotidiens (11 journaux en arabe, un en français et un autre anglais) et 1500 périodiques de toutes les catégories. Outre les très nombreux magazines arabophones et anglophones, il existe aussi un certain nombre de revues publiées en français comme *La Revue du Liban*.

En ce qui concerne la radio, la plupart des stations sont diffusées en arabe libanais, parfois en arabe standard. On compte également des stations diffusant partiellement en français comme, *Nostalgie FM, Radio Mont-Liban, Voix du Liban*. Par satellites, les Libanais ont également accès à France Culture, France Info, France Inter, Radio Suisse Romande Internationale. Quant à la télévision, les stations diffusent principalement en arabe. Selon le rapport d'information de la Commission des affaires culturelles françaises publié en 2001, « [...] les chaînes libanaises diffusent globalement 52 % de programmes en arabe, 28 % en anglais et 20 % en français. »¹¹³

L'univers médiatique et publicitaire au Liban fait preuve d'une grande vitalité et la création dans ce domaine reste la plus importante des pays de la région. Beyrouth est aujourd'hui le centre où se développent et s'organisent les campagnes publicitaires non seulement pour le Liban mais aussi pour le reste des pays arabes.

¹¹³ Commission des affaires culturelles, 2000, *La mission d'informations sur les relations culturelles, scientifiques et techniques de la France avec le Liban, la Syrie et la Jordanie*, Rapport d'information, N°52, Paris, Sénat français, http://www.senat.fr/rap/r00-052/r00-052_mono.html, page consultée le 2 février 2008.

Ceci a entraîné le recours de plus en plus à la langue anglaise aux côtés de l'arabe, au détriment du français. Puisque les principales clientèles auxquelles s'adressent ces compagnes sont par excellence les pays du Proche-Orient et les pays du Golfe. Les annonceurs s'adressent à travers la publicité à leurs clients potentiels en arabe, en français et en anglais. Il semblerait que même dans le domaine de la création publicitaire, les trois langues rivales sont aussi inégales dans la mesure où elles ne remplissent pas les mêmes fonctions. À la télévision, la langue arabe sous ses deux formes, est la plus utilisée au Liban pour les films publicitaires. Elle devance considérablement les autres langues dans ce secteur, avec un total de 64 % en 2000. En ce qui concerne la langue française, selon les statistiques de l'Institut *IPSOS*, on remarque qu' « [...] en 1992, 13 % des publicités à la télévision étaient en français. Elles ne représentaient plus que 8 % du total en 2000. »¹¹⁴

Dans le secteur publicitaire, l'arabe est surtout la langue des publicités de grande consommation : alimentation, produits d'entretien, etc. Quant à l'anglais, c'est la langue publicitaire pour les cigarettes, les voitures, le matériel électronique, etc. Alors que l'emploi du français dans le secteur publicitaire est remarquable dans les films vantant les qualités des produits de luxe (parfums, accessoires, bijoux, etc.) de l'habillement, des produits cosmétiques, et des arts de la table, etc. Ce sont surtout les enquêtés femmes qui ont évoqué une forte présence du français dans la publicité.

Côté cinéma, le cinéma américain prouve une fois de plus son hégémonie. Ceci n'est pas spécifique du Liban même la France souffre de cette américanisation à outrance du cinéma. Au Liban, les films français sont très loin derrière les films américains et égyptiens.

4 % seulement des enquêtés ont évoqué la présence du français sur Internet. Ce domaine témoigne aussi de la suprématie de l'anglais, aussi bien au niveau de la technologie, que des logiciels et des contenus. Comme la majorité d'informations est disponible en anglais, la presque majorité des internautes libanais, comme leurs homologues dans le monde, se trouve, bon gré mal gré, obligé d'utiliser cette

¹¹⁴ Monin P., 2001, « Communication et francophonie », in *Mouvement Culturel-Antélias, La Francophonie Libanaise, Culture et Humanisme, Actes du Colloque National* [2-3 mai 2001], organisé par le Mouvement Culturel-Antélias, dans le cadre des activités préluant au IXe Sommet de la Francophonie, Beyrouth, Éditions du MCA, p. 83.

langue. Cela n'empêche pas de remarquer la présence de quelques sites francophones créés par les défenseurs de la langue française au Liban. En tous cas, toutes les données obtenues ici ne peuvent reconnaître que la relativité des données chiffrées sur la francophonie libanaise (N. Guenier 1993, K. Haddad & S. Abou 1996). Il ne s'agit toujours que d'estimations approximatives, et nul ne prétend avoir constitué des données fiables d'une ampleur telle qu'elles permettraient d'être précis sur ce sujet.

En effet, la vitalité d'une langue dépend d'abord de son efficacité, c'est-à-dire de sa capacité à exprimer le réel, et en particulier, de sa capacité à désigner les réalités nouvelles qui apparaissent au fur et à mesure que le monde change. La vitalité d'une langue dépend ensuite de sa fonctionnalité. Il est clair que l'utilité réelle ou supposée d'une langue sur le marché de l'emploi conduit les parents davantage à la transmettre ou à la faire apprendre à leurs enfants. La place qu'on lui réserve dans les médias, dans la vie culturelle, dans les systèmes scolaires, dans le monde du travail, de l'enseignement, de la recherche, est évidemment capitale.

Mesurer le poids d'une langue dans une société ne peut se limiter seulement à l'évaluation du nombre de ses locuteurs. Une langue n'existe pas isolément, elle existe toujours en relation avec d'autres langues avec lesquelles elle entretient des rapports de force assez complexes. La mondialisation/globalisation engendre des nouvelles perspectives sur la question du rapport entre les langues, les modalités de leurs contacts, l'évolution de leurs statuts respectifs, leur diffusion, leur présence/absence dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication, etc. D'autant plus que la réorganisation des rapports entre les individus et les sociétés a des conséquences sérieuses sur la communication et les échanges langagiers. Dans ces conditions comme l'expliquent Médéric Gasquet-Cyrus et Cécile Petitjean, « [...] *le poids des langues ne saurait plus reposer uniquement sur le nombre de leurs locuteurs. C'est précisément l'évolution des relations inter et intracommunautaires qui cristallise aujourd'hui la pertinence d'une observation critique de la notion de poids des langues.* »¹¹⁵

¹¹⁵ Gasquet-Cyrus M. & Petitjean C., 2009, « La métaphore du poids des langues et ses enjeux », in Gasquet-Cyrus M. & Petitjean C. (Dir.), *Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Paris, L'Harmattan, p. 10.

Le poids des langues est donc intimement lié à la nature des liens entre communautés linguistiques, aux relations qu'entretiennent les membres de cette communauté, et à la dynamique sociale qui peut modifier ces différentes données. En effet, une langue ne peut se peser isolément : d'une part, on ne peut la réduire, dans une perspective sociolinguistique, à un tout homogène ; d'autre part, cette démarche serait vaine, le pesage d'une langue ayant pour finalité d'éclairer quelle peut être sa position face aux autres langues. Le poids d'une langue est donc une notion relative. Ce « poids », si tant qu'il existe, varie selon l'échelle des situations, la focalisation choisie par le chercheur, le degré de précision qu'il met dans la sélection des paramètres, et les finalités de sa démarche.

Il convient donc de dire que dans un pays marqué par son multilinguisme tel que le Liban, une politique de la langue ne peut être qu'une politique des langues, ou plus exactement une politique de relations entre les langues. Le seul objectif qu'elle puisse raisonnablement s'assigner est d'organiser leur coexistence, et c'est à la lumière de cet objectif qu'il faut considérer leur transmission, leur apprentissage, leur répartition fonctionnelle, leur usage, leur statut dans la société, leur distribution éventuelle sur une échelle de valeurs. Il n'est pas ici question d'aborder directement la question des politiques linguistiques des pays, sujet très délicat qui touche l'identité politique et idéologique. J'essaierai de montrer que dans la pratique, les individus jouent avec les langues qu'ils ont à leur disposition. Les gens confèrent un certain « poids » à ces langues qui seront mobilisées à chaque rencontre et dans toute situation communicative. Tout dépend, bien sûr, des milieux et des langues auxquelles ils ont été confrontés, passivement ou activement, selon leurs parcours familial, éducatif, personnel ou professionnel.

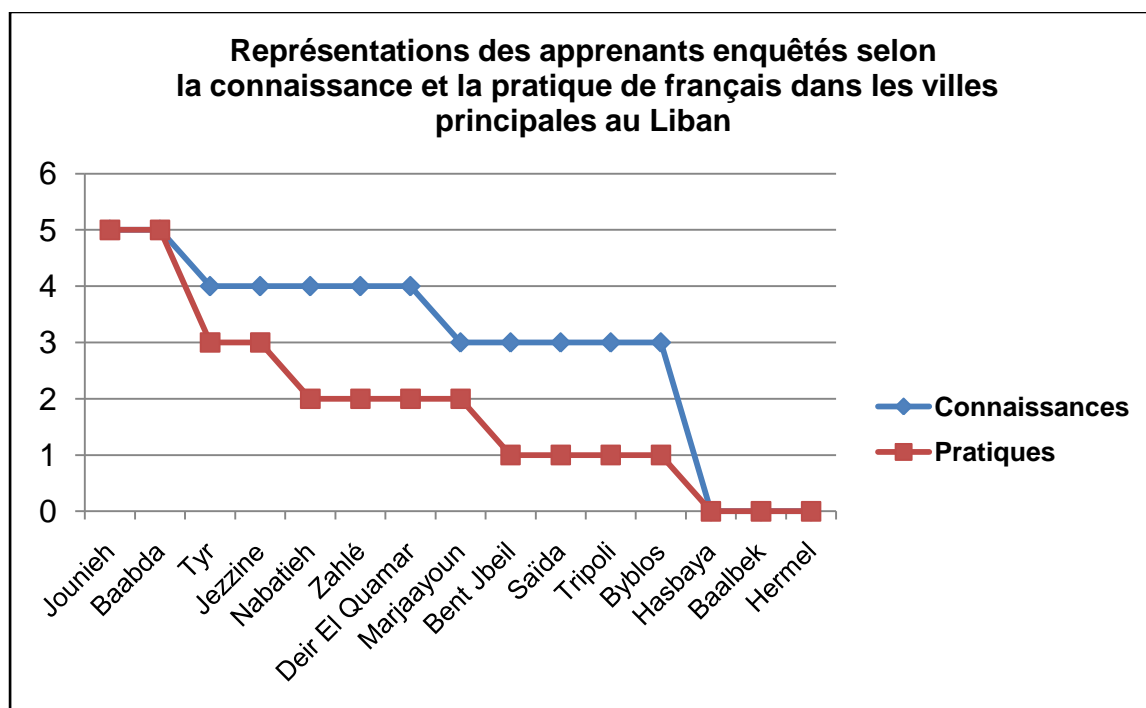
2. Pratiques sociolinguistiques et frontières géographiques

Le dénominateur linguistique commun pour tous les Libanais est au moins l'arabe dans sa forme dialectale. Généralement, les Libanais partagent un ensemble de représentations envers les diverses langues en présence mais ils ont des pratiques linguistiques et culturelles différentes. Dans les esprits et jusqu'à une date très récente, la langue française était l'apanage de certaines communautés et de certaines classes sociales. En effet, afin de vérifier la présence ou l'absence de ces frontières linguistiques correspondant aux frontières géographiques, sociales et/ou

communautaires et leur répercussion sur la motivation des apprenants libanais dans leur apprentissage de cette langue ainsi que sur la nature des activités didactiques proposées dans les classes, les apprenants enquêtés ont été invités à faire part des représentations qu'ils se font de la connaissance et de la pratique de la langue française dans les différentes régions du Liban. Je leur ai demandé de schématiser ces représentations selon une échelle de valeurs allant de (0) à (5) :

- **Pensez-vous que les langues au Liban sont pratiquées en fonction des régions et des habitants?**
- **Sur la carte du Liban, mettez une note de (0 à 5) pour chacun des départements et des villes nommés : Mettre (5) où l'on pratique plutôt bien, (1) où l'on pratique le moins bien le français, et (0) où l'on ne pratique pas le français**

Le graphique suivant sous forme de « Nuage de points » permet de faire une lecture parlante des résultats obtenus :



Graphique 15 : La connaissance et la pratique de français dans les villes principales au Liban du point de vue des apprenants

Il ne s'agit pas ici d'analyser en détail la place qu'occupe le français dans chaque région du Liban. L'objectif est de montrer que chaque contexte a ses propres particularités qui déterminent l'usage et la connaissance de cette langue par la population. Je parcours rapidement ce graphique en confrontant les notes attribuées aux commentaires faits par certains enquêtés.

Le décalage entre les pratiques effectives de français dans la vie quotidienne des apprenants et le degré de connaissance de cette langue est remarquable. Selon les explications des apprenants, il est clair que ces notes ont été données en fonction de trois variables classées dans l'ordre suivant : **1.** la religion ; **2.** l'espace (rural/urbain) ; **3.** la destination d'immigration des habitants. L'on peut donc lire à travers ce graphique qu'aux niveaux de connaissance et de pratique, ce sont les villes de Jounieh et de Baabda qui remportent la valeur maximale (5). Toutes les deux se situent au Mont Liban. Jounieh étant une ville côtière et touristique, à majorité chrétienne. Baabda est la résidence officielle du président de la République.

Les villes de Hasbaya (114 km de Beyrouth – Département de Nabatieh), de Baalbek (85 Km de Beyrouth – Département de Baalbek-Hermel), et de El-Hermel (140 km de Beyrouth – Département de Baalbek-Hermel) obtiennent la note minimale (0) et pour la connaissance et pour la pratique de la langue française. Ce sont généralement des régions rurales non intéressées par les langues et par les cultures étrangères, ce qui explique l'attribution d'une note aussi basse.

Les villes de Tyr (83 km de Beyrouth – Liban Sud) et de Nabatieh sont caractérisées par une forte concentration de leurs habitants en Afrique francophone. Par conséquent, l'on connaît et l'on pratique plutôt bien le français dans ces régions. D'autant plus que ces régions bénéficient de la présence active de la francophonie par l'intermédiaire des lycées franco-libanais fréquentés essentiellement par les immigrés francophones de retour au Liban.

Quant à Beyrouth, la capitale, elle représente un cas spécial. Avant les années 1975, début de la guerre civile, elle était un lieu de regroupement et de concentration de la plus grande partie de la population libanaise. Les gens issus de diverses origines religieuses, politiques et sociales s'y côtoyaient ordinairement. Mais le conflit a eu pour conséquence de diviser la ville, de créer une ligne de

démarcation, non seulement physique et politique, mais aussi religieuse. Schématiquement, Beyrouth se scindait en deux quartiers séparés par la Rue de Damas : Beyrouth-Est (à majorité chrétienne) et Beyrouth-Ouest (à majorité musulmane).

La carte suivante montre la ligne de démarcation virtuelle séparant les deux régions de Beyrouth pendant la guerre :



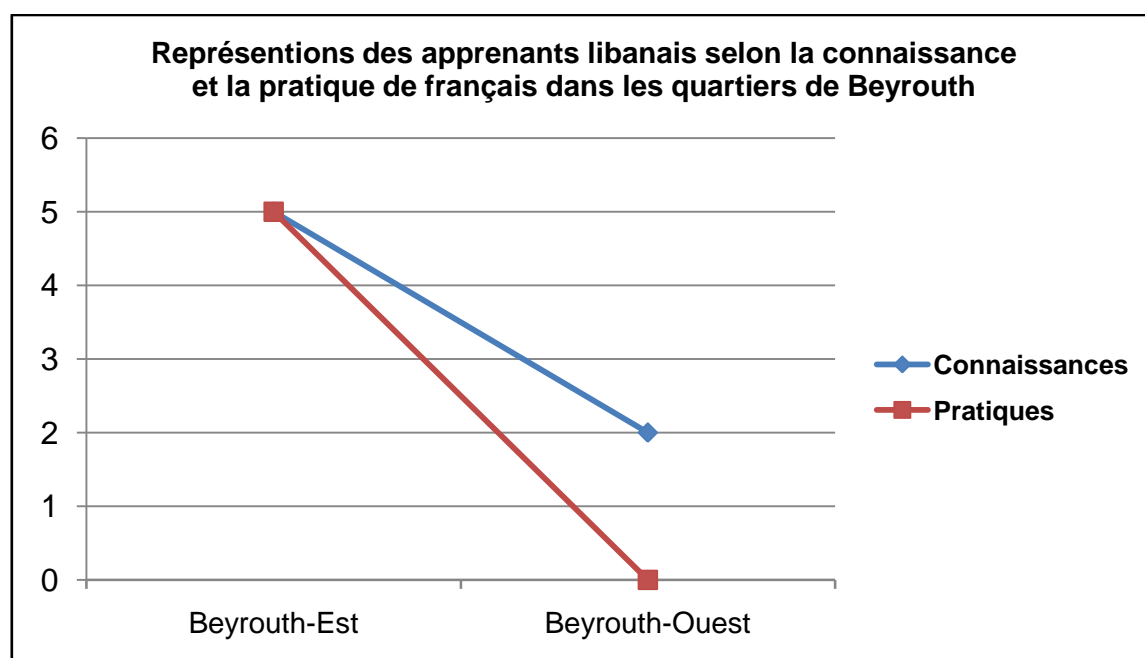
Figure 6 : Carte de Beyrouth avec la ligne de démarcation
Source: <http://www.fsr.usj.edu.lb/atlas/files/liban.htm>

Dans un pays où politique et religion sont intimement liés, une mutation a marqué l'ensemble de la ville. Les changements se sont matérialisés sur tous les niveaux de la vie sociale, culturelle, politique et idéologique, à travers les pratiques linguistiques et même dans les rapports aux langues étrangères. Beyrouth-Est était marquée par son rapprochement à la France et aux Français alors que la partie ouest était arabophone affichant des orientations politiques étrangères assez

compliquées. Depuis 1990, date de la fin des conflits, Beyrouth est en pleine phase de reconstruction. L'on assiste à une réappropriation par les diverses communautés de cet espace urbain qui a été temporairement délaissé pendant les années de la guerre. Il est important de préciser que depuis l'assassinat de l'ex-premier ministre Hariri en 2005, date qui a marqué le retour de l'instabilité sur la scène politique libanaise, cette ligne témoigne constamment des tensions politiques et parfois religieuses entre les deux quartiers comme elle pointe indirectement les contrastes linguistiques et socioculturels entre eux.

Il est évident que dans les esprits des apprenants enquêtés, cette ligne de division existe toujours. Dans leurs réponses, ils ont pris soin de marquer cette ligne virtuelle sur la carte de Beyrouth et d'attribuer des notes différentes à chacun de ses quartiers. En effet, à l'Est et à l'Ouest de cette ville, les langues s'affichent différemment. Elles n'ont pas la même valeur matérielle ni symbolique.

Le graphique suivant montre le décalage entre les pratiques et la connaissance de français dans les deux régions de Beyrouth :



Graphique 16 : Représentations des apprenants libanais selon la connaissance et la pratique de français à Beyrouth

D'après les apprenants enquêtés, les « vrais francophones » se concentrent dans la partie Est de Beyrouth (Connaissance = Pratique = (5)). Inversement dans la partie Ouest, les habitants apprennent le français à l'école mais ils ne le pratiquent pas dans leur vie quotidienne (Connaissance (2), Pratique (0)).

Il est important de préciser qu'au Liban, il n'y a pas de frontières linguistiques qui correspondent aux frontières géographiques. Les différents résultats obtenus ici expriment un certain discours sur la langue française, sur son statut et sa mode d'emploi et même sur sa présence par rapport aux autres systèmes linguistiques existant. C'est également un discours sur le territoire et notamment sur l'identité. Suite à Calvet, l'on constate donc : « *comme une **carte d'identité**, la langue que nous parlons et la façon dont nous la parlons révèle quelque chose de nous. Elle dit notre situation culturelle, sociale, ethnique, professionnelle, notre classe d'âge, notre origine géographique, etc., elle dit notre différence. Cette affirmation de soi par la langue dans des situations plurilingues vaut aussi à l'intérieur d'une même langue : notre façon de parler parle de nous et nous situe face aux autres locuteurs de la même langue.* »¹¹⁶

Par ailleurs, malgré le caractère réduit de l'espace géographique du pays (10 452 km²), il est difficile d'identifier au Liban des communautés et des régions « arabophones », « francophones » ou « anglophones » puisque comme le dit A. Bretegnier, « *les locuteurs ne sont pas définis en fonction de leur appartenance sociale, mais en fonction de la manière dont ils définissent eux-mêmes leurs réseaux d'appartenances identitaires et sociales, dont ils marquent, en interaction, leur inscription dans tel ou tel groupe [...].* »¹¹⁷ Ainsi, d'une situation à l'autre, d'un groupe social à l'autre, d'une classe sociale à une autre, les sentiments d'appartenance ne sont pas les mêmes. D'un mouvement interactionnel à un autre, les représentations et les comportements sociolinguistiques peuvent varier, les modalités d'appropriation et de contacts des langues ainsi que leur utilité instrumentale, leur valeur affective et symbolique peuvent avoir des configurations multiples. En effet, le contexte joue un rôle fondamental dans la valeur que peuvent

¹¹⁶ Calvet L.-J., 2002, *Le marché aux langues : Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon, pp. 17-18.

¹¹⁷ Bretegnier A., 2005, « Communautés linguistiques », in Beniamino M. et Gauvin L., *Vocabulaires des études francophones. Les concepts de base*, Limoges, Presses Universitaires de Limoges, p. 41.

prendre les différentes activités dans la classe. Le rapport à la langue enseignée varie considérablement selon les milieux sociaux. Il est largement corrélé à la réussite ou à l'échec du processus d'enseignement-apprentissage. C'est ainsi que les enseignants ont été invités à dresser une typologie générale des apprenants de français dans la région du sud.

3. Les apprenants de français au sud du Liban, pour une typologie des profils

Dans les quatre arrondissements du département de Nabatieh, la situation d'enseignement-apprentissage du français est décrite dans les mêmes termes. Les difficultés évoquées par les enseignants dont les répercussions se manifestent par un désintérêt du public pour le français, par une baisse de leur niveau, par un abandon massif de cette langue à l'université et l'adoption de l'anglais comme langue d'études, relèvent relativement des mêmes facteurs. En répondant à ma question sur les ressources qui auraient pu faciliter l'apprentissage du français dans la région du sud, l'un des professeurs à Bent Jbeil déclare :

E.5 – 48. (BH¹) : / ici il n'y a pas de facilité pas de centre culturel pas de bibliothèque c'est l'école qui doit fournir un milieu favorable pour apprendre la langue mais malheureusement nous sommes très en retard (...) / tout ça ce n'est pas de notre faute on était dans le réfrigérateur pendant une vingtaine d'années et quand on allait à Beyrouth pour suivre des formations on avait beaucoup de difficultés pour passer les frontières / Bon ça fait 8 ans qu'on a récupéré notre liberté mais rien n'a changé /

Les régions de Hasbaya situé à 114 km de Beyrouth et de Bent Jbeil à 98 km de la capitale semblent les plus affectées par ces problèmes en raison entre autres de leur éloignement géographique du centre du département, Nabatieh, de la capitale, et des conditions de vie déplorables vécues pendant l'occupation et dues à l'occupation. Pendant cette période, le français dans la région de Marjayoun n'a pas subi les mêmes difficultés, en raison de la présence des missions religieuses qui ont continué à assurer son enseignement dans leurs écoles privées. Rappelons à cet effet qu'une grande communauté chrétienne réside dans cette région.

Il est évident que la situation extérieure de la classe de langue c'est-à-dire le contexte socioculturel des apprenants influence les pratiques de classe et participe à la construction de motivations des apprenants. Même si une grande partie de la « culture scolaire » des apprenants libanais se vit en français, puisqu'il est à la fois

au centre des apprentissages et sert de véhicule à d'autres disciplines notamment scientifiques, cette langue reste scolaire et livresque. Il n'est pratiqué que dans les limites de la classe et dans de rares occasions à l'extérieur. En répondant à ma demande d'établir un état des lieux de la situation du français et d'établir un profil général des apprenants de cette langue dans chacune des régions enquêtées, les enseignants témoignent :

- ***Pourriez-vous dresser un profil général des apprenants libanais ? Y a-t-il des particularités caractérisant ceux du sud ?***
- ***Dans quelles circonstances de la vie quotidienne, ces apprenants sont-ils appelés à se servir du français ?***

E.1 – 34. (NH¹) : / à Nabatieh le français appris à l'école n'est pas utilisable / l'apprenant ne peut pas en tirer profit immédiatement dans la vie quotidienne / dans les situations de la vie quotidienne nos élèves n'ont pas vraiment besoin de français même pour le petit « bonjour » du matin < ! >

E.5 – 28. (BH¹) : / à Bent Jbeil les étudiants ont peur d'utiliser le français l'anglais est plus abordable / au Sud on souffre tous des mêmes problèmes de langue / MAIS en tant que chrétiens le français est largement présent dans nos discussions même si nous sommes pas compétents on aime bien parler en français / on n'a plus de liens ni historiques ni religieux avec la TENDRE MERE franchement je ne sais pas pourquoi les chrétiens parlent français entre eux /

E.8 – 26. (MF²) : / à Marjayoun les étudiants n'ont pas de bonnes bases en français / on souffre de beaucoup de difficultés / on n'accorde pas beaucoup d'importance aux langues et on déteste le français / ici il y a plusieurs sociétés / des quartiers où on parle très bien le français dans d'autres le français est complètement absent /

E.10 – 32. (HF¹) : / Hasbaya représente un milieu rural / le français est complètement absent / aucune circonstance malheureusement en dehors des frontières de la classe et de la séance de français ne nécessite l'emploi de cette langue /

Dans les quatre arrondissements du département de Nabatieh, les possibilités d'utilisation de la langue française au quotidien sont très limitées. Cette cartographie de la situation élaborée par les enseignants montre d'une part, la diversité des pratiques linguistiques et d'autre part, la pluralité des appartenances identitaires, sociales et religieuses dans chacune des régions enquêtées à tel point qu'il est difficile d'identifier les liens qu'entretiennent les habitants de cette région

avec la langue française. Il faut signaler que cette langue, « première » pour une petite minorité et « non étrangère » pour la grande majorité, bénéficie d'un statut spécial et privilégié que ce soit à l'école en tant que langue enseignée/d'enseignement ou bien dans certaines situations communicatives de la vie quotidienne (familles chrétiennes, familles francophones immigrées de retour au Liban, parents francophones, contact avec des touristes).

Il faut insister sur l'idée qu'il n'existe plus, aujourd'hui au Liban, de limites confessionnelles ou géographiques au choix des langues d'apprentissage et à leur usage aussi bien dans les milieux musulmans que chrétiens. Ces derniers, résidant essentiellement dans les régions de Marjayoun et de Bent Jbeil, entretiennent toujours des rapports privilégiés avec la langue française et ils continuent à être considérés comme des locuteurs francophones. Dans la mesure où, traditionnellement, le français est considéré comme le produit culturel des rapports historiques de la France avec les chrétiens du Liban, les pratiques bilingues (arabe-français) sous ses deux formes (alternance codique et mélange des codes) sont très récurrentes dans leur vie quotidienne. D'autant plus que depuis quelques années, la communauté musulmane (notamment les chiites), contribue également à dynamiser la francophonie dans cette région parce que, de retour au Liban après un long séjour en Afrique francophone, les familles ont ainsi favorisé en 1997 l'ouverture d'un lycée franco-libanais dans le sud du pays dans la ville de Nabatieh précisément.

Si l'on entendait dans la cour des lycées franco-libanais des petites discussions en français comme celui de Nabatieh, à quelques kilomètres de là, dans un lycée public, on discute en arabe (libanais) truffé de quelques mots étrangers. À titre d'exemple le mot « bonjour » qui se répète régulièrement dans les conversations quotidiennes. Celui-ci a subi quelques transformations survenues à son usage dans des circonstances très variées. Il est devenu [bonjourak] : selon mon interprétation, le [ak] ajouté renvoie à la deuxième personne du singulier (tu). Il est plutôt utilisé entre amis, il signifie littéralement « bonjour à toi ». Sans oublier la fameuse expression libanaise « [Hi [kifak] (comment vas-tu ?) Ça va ?] ». Ce genre de mélange ou d'alternance abonde et se reproduit tellement dans les conversations que certains les considèrent comme des mots appartenant à l'arabe dialectal (le libanais).

4. Être francophone au sud du Liban

Les représentations que se font les Libanais de leurs pratiques linguistiques et de la place qu'occupent les langues dans leur environnement influent sur leur perception de la francophonie et sur la définition même de leur identité francophone. Sur ce point, les apprenants enquêtés ont été interrogés de la façon suivante :

- **Le Liban est-il un pays francophone ?**
 - **Oui**
 - **Non**
 - **Autres (précisez).....**
 - **Pourquoi ?**

- **Pourriez-vous me citer cinq pays francophones ?**

- **C'est quoi être « francophone » ? Vous pouvez cocher plusieurs cases :**
 - **Ne parler que le français**
 - **Parler autre(s) langue(s) à côté du français**
 - **Comprendre le français et le parler**
 - **Comprendre le français sans le parler**
 - **Apprendre le français**
 - **Autres (précisez).....**

- **Vous considérez-vous comme francophone ?**
 - **Oui**
 - **Non**
 - **Autres (précisez).....**
 - **Pourquoi ?**

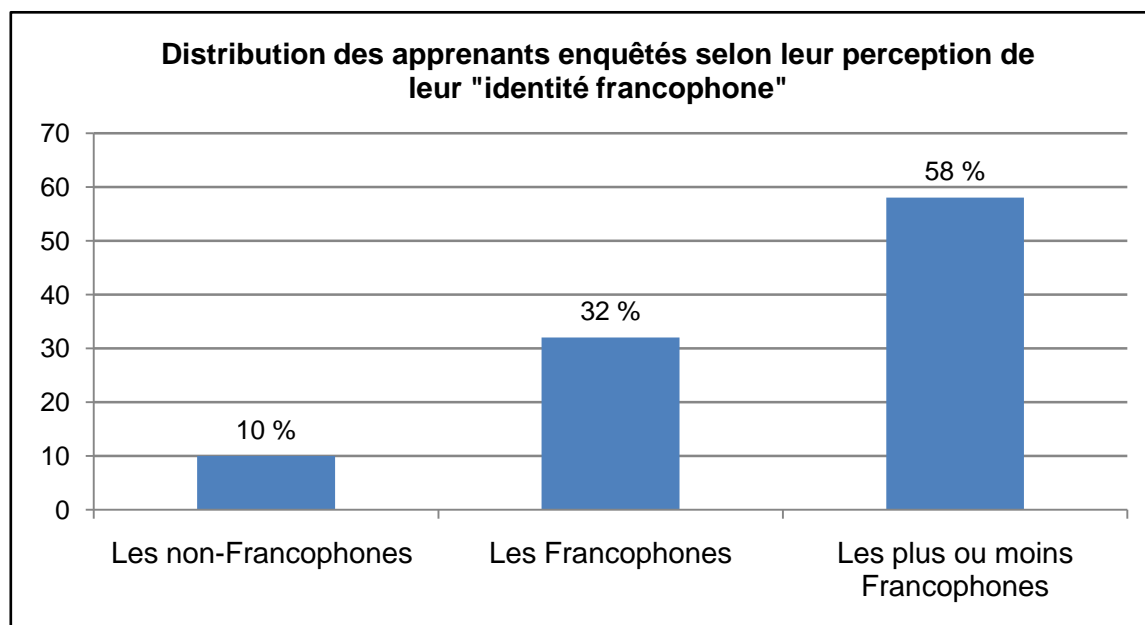
Ils sont près de 90 % à reconnaître l'appartenance de leur pays à la francophonie. Cependant, comme s'il existe une francophonie bonne et une autre moins bonne, le regard des apprenants enquêtés s'inscrit dans une conception réductrice posant une francophonie centrale représentée par « la France », « sa langue » et « sa culture » et des francophonies périphériques et moins importantes comme au Liban par exemple. L'espace géographique de la francophonie se limite pour eux à la France, à l'Algérie, au Liban et aux grandes villes économiques de l'Afrique de l'ouest (Cotonou, Abidjan, Dakar). Les noms de ces villes reviennent quasiment dans toutes les réponses obtenues. En Afrique, la diaspora libanaise est à majorité musulmane (Chiite) originaire du sud du Liban, avec un taux négligeable de grecs-orthodoxes. La Côte d'Ivoire est le pays africain qui compte le plus de ressortissants libanais. Selon un article paru dans *Les Cahiers d'Outre mer* en 2005, « aujourd'hui, et en tenant compte des Libanais en possession d'une double

nationalité mais résidant toujours sur place, de plus en plus nombreux, la fourchette de cette population s'établit entre quatre cent et cinq cent mille personnes. Ce chiffre global dissimulant des écarts importants selon les pays. »¹¹⁸ Tout cela explique la mention directe de ces villes dans les réponses des enquêtés et rejoint ce que dit cet enseignant à Nabatieh :

E.2 – 18 (NH²) : / pourtant à Nabatieh on est plus ou moins familiarisé avec cette langue [le français] / il y a beaucoup d'immigrés en Afrique francophone en Côte d'Ivoire au Sénégal et au Bénin / c'est en été que Nabatieh se transforme en ville francophone avec le retour des immigrés pour les vacances /

Mais, il est à remarquer qu'en les interrogeant sur leur « identité francophone », l'on voit apparaître trois catégories d'apprenants : **1.** les « francophones » ; **2.** les « non-francophones » ; **3.** les « plus ou moins francophones ».

Les trois catégories sont réparties selon le graphique suivant :



Graphique 17 : Distribution des apprenants selon leur appartenance à la francophonie

¹¹⁸ Bourgi A., 2005, « Libanais en Afrique, ou d'Afrique ? », in *Outre-Terre*, N°11, pp. 149-153, www.cairn.info/revue-outre-terre-2005-2-page-149.htm, page consultée le 20 novembre 2008.

Le schéma suivant montre les différents paramètres qui rentrent dans la catégorisation des « francophones », des « non-francophones » et des personnes qui se déclarent plus ou moins francophones :

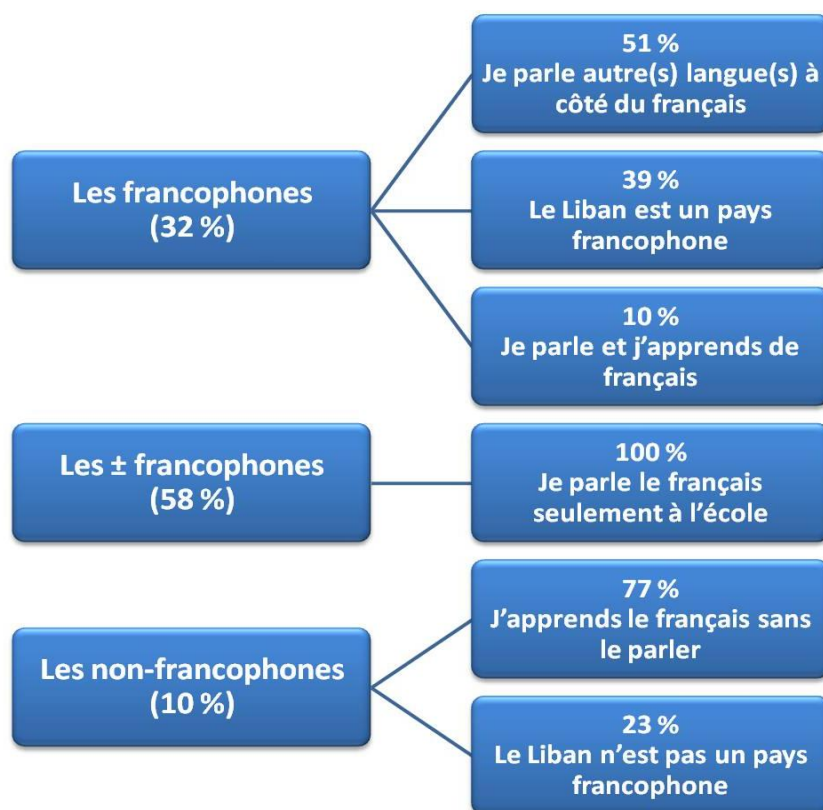


Tableau 3 : Être « francophone » ou « plus ou moins francophone » au Sud du Liban

Les apprenants enquêtés s'identifient comme étant « francophones » en associant leur capacité de parler la langue française (à côté de l'arabe bien évidemment) à la présence du français au sein de l'école comme langue d'enseignement/apprentissage. Toutefois ils ont tendance à juger leurs compétences linguistiques, communicatives et même culturelles limitées et lacunaires ce qui contribue à leur différenciation par rapport aux autres francophones et constitue un prétexte de dévalorisation de leurs propres compétences. Toute variation linguistique en français parlé au Liban est perçue par ces enquêtés comme une réalisation « moins prestigieuse » voir « fautive » eu égard à la norme du français standard parlé et écrit en France. Ces apprenants se reprochent à leur façon de parler le fait de parler moins bien que les Français parce qu'ils, selon l'explication de l'un des enseignants, « roulent le 'r' et ils traduisent de l'arabe ». Les « non-francophones »,

ce sont les personnes qui apprennent le français seulement à l'école sans le parler. Quant à la troisième catégorie, elle représente les apprenants « plus ou moins francophones », ce sont les personnes qui n'ont pas l'occasion de parler la langue française que dans un cadre précis, celui de l'école d'où la perception « moins légitimée » de leur identité francophone.

Une partie de la population libanaise francophone est caractérisée par son attachement quasi académique aux formes les plus normatives du français. Cet attachement se double d'une part, d'un rejet de toute variation du français et d'autre part, d'un effort d'hypercorrection dans la production linguistique (recours aux variétés les plus hautes et les plus littéraires du français, préférence des mots rares, performance grammaticale, etc.) Ces tendances apparaissent très souvent chez les élites francophones et chez les enseignants les plus compétents. D'ailleurs, l'influence de l'arabe sur le français pratiqué par les Libanais s'est fait sentir essentiellement dans les milieux étudiantins, d'où la présence des expressions dites des « libanismes » dues en particulier à la traduction littérale de l'arabe en français. Ces « libanismes » sont très stigmatisés par les enseignants. Les copies de production écrite des lycéens sont très souvent truffées des remarques à l'exemple de : « c'est du libanisme, ça ne se dit pas », « c'est du libanisme, ça n'a pas de sens », ou bien « en France, on ne parle pas comme ça », « évitez de traduire », etc. Les commentaires portés par les enseignants sur les échanges et les discours des apprenants vont également dans le même sens. Il est évident que la grande majorité d'enseignants semble être attachée à la pratique normative de la langue française supposée être celle qu'on utilise en France. Toute autre variation est dévalorisée voire censurée par les enseignants à l'écrit comme à l'oral. Donc, les enseignants sont-ils conscients de cette hiérarchisation qu'ils se font des pratiques linguistiques ? Ou bien s'agit-il d'une obligation institutionnelle ?

Il est difficile de répondre à cette question parce qu'elle n'a pas été abordée directement avec les enseignants. Il me semblerait que ces pratiques conservatrices de l'enseignement de la langue et de la culture françaises ne sont que la transmission des acquis hérités des écoles des missionnaires et de l'idéologie linguistique française. La politique éducative libanaise a préservé ces pratiques et ces représentations même jusqu'à aujourd'hui. Cela relève d'une part, d'une volonté consentie entre les responsables et les décideurs libanais et d'autre part, d'un

manque de moyens, de ressources et du retard dans le domaine de la recherche en didactique des langues cumulé durant les longues années de la guerre. La France reste le pôle d'excellence pour tous les Libanais en matière de référence linguistique et culturelle. Je ne pense pas que les nouveaux programmes ont réussi à se décharger de l'esprit franco-centré de l'enseignement du français. Parmi mes interlocuteurs, rares sont les enseignants qui ont évoqué l'importance de s'ouvrir à d'autres espaces francophones que la France.

En effet, dans les quatre régions enquêtées les pratiques linguistiques sont variables et prennent des formes différentes. À ce sujet, les enseignants expliquent :

À Nabatieh

E.1 – 34. (NH¹) : / dans le quotidien le petit bonjour du matin est remplacé maintenant par hi < ! > sans oublier que les gens parlant français dans la rue ne sont pas très bien vus / je ne sais pas si c'est en rapport avec la politique de la France / mais une chose est sûre c'est du snobisme / au Liban on pense que les francophones ou ceux qui pratiquent le français appartiennent à la haute société / des riches < ! >

À Hasbaya

E.10– 32. (HF¹) : / on dit [bonjour] mais on est très souvent critiqué il faut toujours dire [Sabah Ikheir] / ces dernières années on remarque un changement et une ouverture vers les villes à côté comme Marjayoun où il y a une présence des communautés chrétiennes / actuellement il y a les prénoms en vogue par exemple Carole Christine avant on n'entendait pas ça ici / dans la même famille on trouve Dany et Daniel le diminutif et le prénom (RIRES) / la demande est massive pour l'anglais parce que les immigrés de cette région sont plutôt en Amérique latine / ici même si j'ai besoin d'un quotidien en français ou bien un journal je ne le trouve pas dans les bibliothèques il n'y a pas de demande sociale pour ce genre de produit culturel / à Marjayoun la situation est différente en raison de la présence des écoles de Saint cœur qui animent des activités en français /

À Marjayoun

E.7 – 30. (MF¹) : / le jour où l'on parle français on dit [bonne jour Mme] / ça fait 4 ans que j'enseigne dans cette école il y a UNE seule famille qui est venue me demander les avancements de leurs enfants en français /

À Bent Jbeil

E.5 – 26. (BH¹) : / le [bonjour] n'existe pas même le [marhaba] est inacceptable ici les chrétiens sont habitués à dire [salam alaykom] qui n'est pas seulement l'apanage des musulmans / ici les étudiants ont peur d'utiliser

le français l'anglais est plus abordable / dans notre région il y a des immigrés dans les pays anglophones pour cela le français est rejeté par les familles /

En effet, le [Hi] que l'on entend à Nabatieh, le [sabah lkheir] (bonjour) à Hasabya, le [salam alaykon] à Bent Jbeil et le [bonne jour] à Marjayoun, sont des pratiques qui montrent la pluralité des appartenances identitaires et sociales dans chacune des régions enquêtées. C'est vrai, on parle d'un espace géographique très réduit de 1058 km² mais la diversité qu'on peut y rencontrer est étonnante. Même si le débat linguistique s'est déconfessionnalisé depuis longtemps au Liban, les représentations que l'on se fait des langues ne sont pas les mêmes et les rapports qu'on établit avec le français sont très variés. Ces représentations sont forgées pour l'essentiel à partir de pratiques sociales de français, à partir de son utilité et de son utilisation dans la société sans oublier que l'identité sociale du locuteur intervient aussi dans le processus de formation des représentations sociales.

Véronique Castellotti et Danièle Moore insistent sur l'importance de ces représentations dans la vie sociale et dans les interactions entre les groupes sociaux, et sur leur portée dans le domaine de l'enseignement des langues, elles précisent que : *« les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. [...] C'est justement à la fois parce que les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans les processus d'apprentissages linguistiques, et parce que ces représentations sont malléables, qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives. »*¹¹⁹

Il semble donc impératif de prendre en compte cette dimension dans la formation proposée aux enseignants de langues et d'inciter ces derniers à les exploiter dans la planification des activités proposées en classe. Il est également important d'analyser les représentations qui existent chez les apprenants afin de les faire évoluer parce qu'elles pourraient très souvent entraver le processus d'enseignement-apprentissage. Les représentations, le climat général de la classe, la qualité des relations enseignant-apprenants, la

¹¹⁹ Castellotti V. & Moore, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Étude de référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 7.

motivation individuelle des apprenants, etc. sont tous des éléments qui rentrent dans la construction de l'action didactique en classe de langue.

Les deux enseignants à Bent Jbeil (E.7) et à Hasbaya (E.10) ont évoqué le rapport qu'établissent leurs apprenants avec la langue française qui semble être absente du paysage sociolinguistique des habitants dans les deux régions respectives. À Bent Jbeil, qui se caractérise par une forte proportion d'immigrés aux États-Unis, « *les étudiants ont peur d'utiliser le français, l'anglais est plus abordable* » d'autant plus qu'il est rejeté par les familles qui voient l'avenir de leurs enfants dans l'anglais. À Hasbaya qui représente un « milieu rural », la situation ne change pas beaucoup, le français est également absent. L'Amérique du Sud est la destination préférée des habitants de cette région pour le travail et le commerce. Pour eux, l'anglais est incontestablement le passeport qui leur permet de quitter le pays.

De ce fait, il paraît paradoxal le choix des apprenants de la région de se faire scolariser en français et d'apprendre l'anglais comme deuxième langue étrangère et non pas de faire l'inverse. Au Liban, le choix de langues d'apprentissage relève d'un choix parental. Les habitudes libanaises privilégient l'apprentissage du français comme « langue de culture » à l'école et favorisent l'anglais à l'université comme « langue du travail ». Vu sa difficulté et son inaccessibilité, le français nécessite des études assez longues comme à l'école (7 heures par semaine) tandis que l'anglais est jugé comme une langue utile, facile, accessible et « économe », qui nécessite moins d'effort et moins de temps pour son acquisition.

L'anglais intéresse les Libanais au niveau universitaire parce que les diplômes anglophones semblent plus faciles à obtenir grâce à la souplesse du système américain. Les universités anglophones apparaissent plus accessibles et les universités francophones plus sélectives. L'objectif d'études poussées est de pouvoir s'expatrier un jour pour fuir le chômage libanais et trouver un travail bien rémunéré. Les diplômes anglophones apparaissent alors comme un laissez-passer pour un éventuel départ notamment vers les pays du Golfe et aux États-Unis.

L'immigration a joué un rôle important dans la diffusion des langues au Liban notamment après le retour massif des immigrés à partir des années 1990. Ce

phénomène n'est pas récent au Liban, le pays connaît à travers l'histoire une longue tradition migratoire vers les États-Unis, le Canada, les pays d'Amérique du Sud, l'Europe, l'Afrique et les pays pétroliers où les offres d'emploi sont toujours conditionnées par la connaissance de l'anglais. Les mouvements d'émigration dirigés, ces vingt dernières années, en majorité vers les pays utilisant l'anglais, ont valorisé cette langue aux yeux d'une population très tentée par le commerce, les échanges et le voyage. Ce qui explique l'engouement des Libanais par cette langue qui leur paraît indispensable pour l'entrée dans le monde de l'emploi à l'intérieur ainsi qu'à l'extérieur du pays.

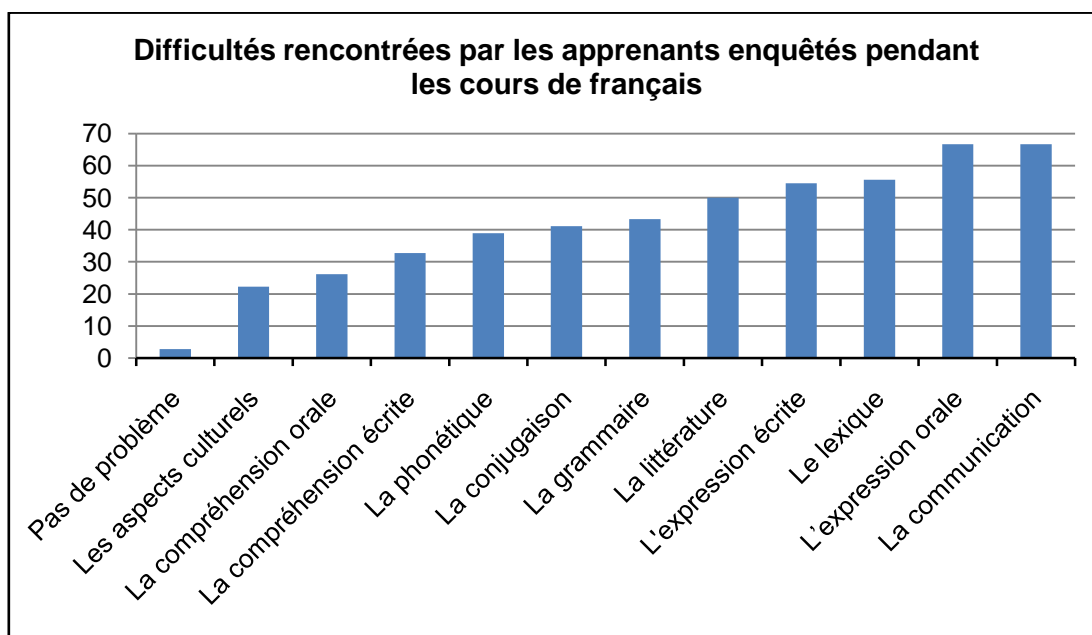
Loin des enjeux politiques et économiques, le rapport de force entre les langues en présence est géré par les locuteurs eux-mêmes, par leurs pratiques et par leurs représentations. Quoi qu'il soit, la spécialisation fonctionnelle entre le français « langue de culture » et l'anglais « langue de technique » et du « business » conditionne leur présence et leur usage dans les différents secteurs de la société. Cela peut expliquer la tendance des Libanais francophones à adjoindre à leur bilinguisme (arabe-français), l'acquisition et l'usage de l'anglais. Il convient donc de constater que les apprenants libanais du sud sont prêts à s'investir pendant le cours de français or, quand, où et avec qui auraient-ils l'occasion et la possibilité d'utiliser cette langue comme un véritable outil d'expression personnelle ?

5. Quelle place pour la motivation en classe de français

En classe de langues, nombreux sont les élèves paralysés par la peur de s'exprimer, de faire des erreurs, de mal dire, d'où vient leur appréhension et comment les rassurer ? Comment motiver ce public de jeunes à l'apprentissage du français ? Comment les responsabiliser et les impliquer dans les activités pédagogiques ? Et, comment définir une stratégie d'enseignement-apprentissage de la langue basée sur un « *degré zéro de motivation* » ?

D'après mes interlocuteurs, le nœud autour duquel se focalise la difficulté majeure des apprenants de français dans le département de Nabatieh, relève essentiellement d'un manque de motivation et d'une insécurité liée bien évidemment à leur âge. Dans ce sens, les apprenants ont procédé à identifier la nature des difficultés les plus souvent rencontrées pendant les cours de français et celles

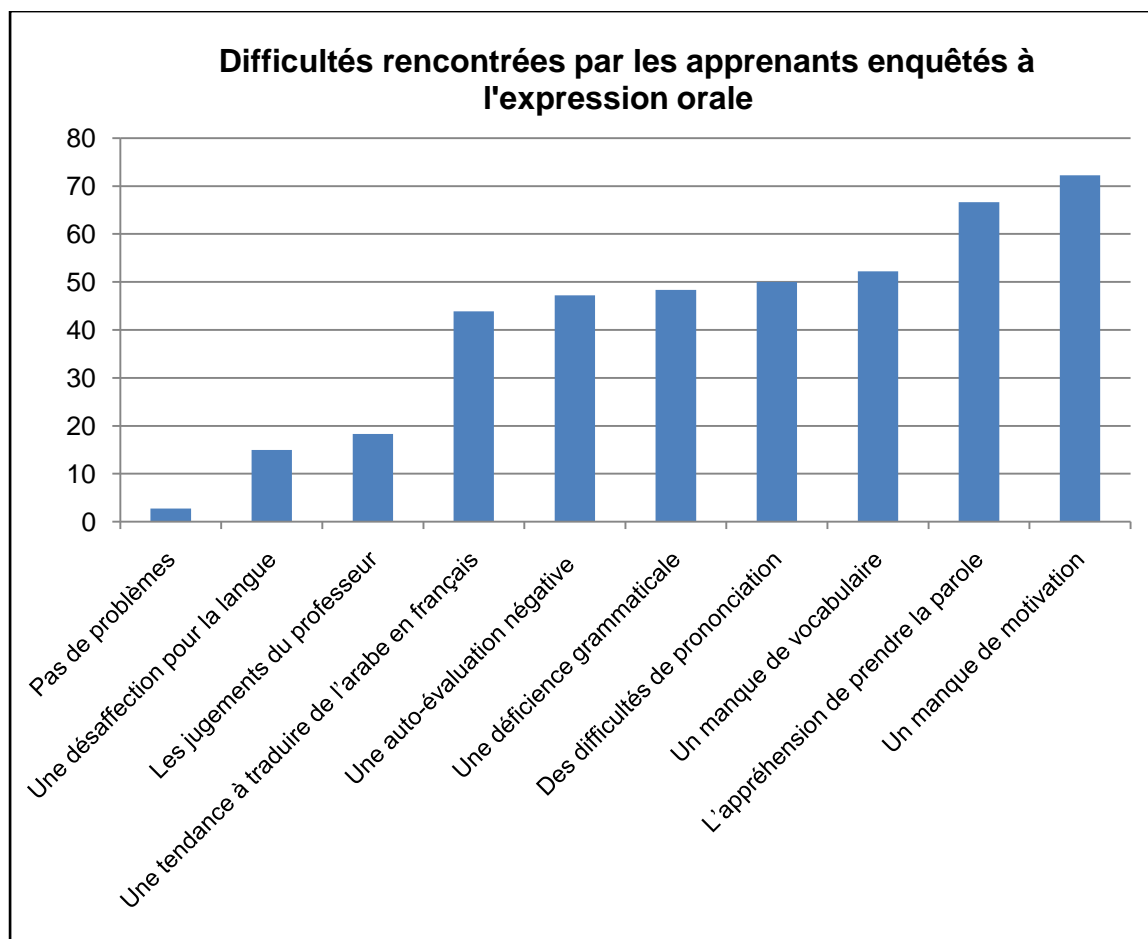
fréquentes lors de leur expression à l'oral. Il est évident que pour la majorité parmi eux (67 %), la communication et l'expression à l'oral est une difficulté en soi. Dans l'ordre de leur fréquence (55 % environ), la littérature et l'expression écrite représentent également des difficultés provoquées par le manque de vocabulaire chez ces enquêtés comme le montre le graphique suivant :



Graphique 18 : Difficultés rencontrées par les apprenants enquêtés pendant les cours de français

Quant aux difficultés spécifiques à l'oral, presque tous les apprenants ont évoqué leur « appréhension de prendre la parole » parce qu'ils ont souvent tendance à « traduire de l'arabe en français ». D'autant plus qu'ils ont des difficultés de prononciation qui accentuent un sentiment de dévalorisation vis-à-vis de leur façon de parler. Il importe de préciser que l'obstacle majeur dans ces classes réside dans l'absence de motivation liée au désintérêt pour cette langue dans le contexte social en général.

Le graphique suivant résume bien la nature des difficultés rencontrées par les apprenants lors de la prise de parole pendant les cours :



Graphique 19 : Difficultés rencontrées par les apprenants enquêtés lors de l'expression à l'oral

C'est ainsi que les enseignants ont été interrogés sur les mesures prises de leur part pour remédier aux difficultés des apprenants :

- ***En cas d'absence de motivation chez les apprenants pour parler et échanger en français, comment créer l'intérêt chez eux ? Comment les stimuler ?***
- ***Comment les apprenants peuvent-ils devenir « autonomes » dans leur apprentissage ?***

S'exprimer dans une langue étrangère mobilise, entre autres, plus que le répertoire linguistique et culturel de l'apprenant, son corps, sa voix, ses représentations mais aussi son affectivité. La « composante affective » est omniprésente dans la classe à travers les discours, les pratiques et dans les différentes formes relationnelles entre les partenaires de la classe. L'affectivité est définie par C. Arnaud « [...] comme un facteur décisif, qui conditionne le climat de la

*classe, la dynamique du groupe, les interactions entre élèves, la motivation des apprenants, l'adhésion au professeur, etc. la composante affective est considérée aux côtés de la composante cognitive, comme exerçant une influence capitale sur le bon déroulement d'un cours de langue étrangère. »*¹²⁰ Donc, il faut retenir que l'affectivité est un processus dynamique de nature évaluative. En classe de langue, elle pourrait favoriser ou à l'inverse entraver l'accès à la langue étrangère parce qu'elle, comme l'explique Arnaud, « [...] constitue une sorte de moteur de notre comportement, visible notamment dans une de ses composantes : la motivation. Par ailleurs, elle est également un état, observable dans la façon dont nous réagissons : pâleur de la peur ou de l'émotion, rougeur de la timidité ou tremblement de la frayeur. »¹²¹

En effet, la « composante affective » traduit le degré d'implication de l'élève et l'intérêt qu'il porte à ce qui est fait en cours. Elle manifeste son désir de s'exprimer et de participer notamment, lorsque ses attentes correspondent ou pas aux activités réalisées et proposées par l'enseignant tout en reflétant : la peur, l'ennui, la réticence, le manque d'intérêt, l'insécurité/sécurité, l'implication et la spontanéité, la motivation et le dynamisme, la volonté et le désir d'apprendre chez chacun des apprenants.

En l'absence d'usages spontanés du français dans son milieu social, l'apprenant, sorti de la classe, abandonne souvent le français jusqu'au moment de faire ses devoirs. Pour lui, c'est une langue qui ne vit que dans la salle de classe. Dans ce cas, Arnaud constate que « *la langue n'est plus identifiée comme outil de communication, elle ne sert pas à découvrir des cultures différentes ou à présenter son univers personnel, elle sert à ... apprendre du vocabulaire et de la grammaire et à obtenir des notes.* »¹²² En effet, certains élèves ne prêtent aucun désir pour l'apprentissage de la langue. Comme le souligne cet enseignant à Nabatieh :

¹²⁰ Arnaud C., 2006, « Attentes, perceptions, jugements et comportements des apprenants et des enseignants en classe de langue étrangère », in CAUCE, *Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, N°29, www.institucional.us.es/revistas/revistas/.../2Arnaud.pdf, page consultée le 17/02/09, p. 18.

¹²¹ Arnaud C., 2006, « Attentes, perceptions, jugements et comportements des apprenants et des enseignants en classe de langue étrangère », in CAUCE, *Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, N°29, www.institucional.us.es/revistas/revistas/.../2Arnaud.pdf, page consultée le 17/02/09, p. 20.

¹²² Boiron M., 2006, « Le français, une langue à vivre et à partager », in *Le Français dans le Monde*, N°348, p. 36.

E.3 – 17. (NH³) : / pour le dire franchement l'apprenant écrit plus qu'il ne parle assister au cours de français est une sanction et une obligation pour la plupart /

Ainsi, créer le goût pour l'apprentissage du français devient une lutte qui fait partie du quotidien des enseignants enquêtés. Il est à noter que dans les classes de français au sud du Liban, 90 % du temps de la parole est consacré à la langue en tant qu'objet d'apprentissage. Suite à la typologie élaborée par les enseignants, quatre catégories d'apprenants pourraient être identifiées dans les classes de français au sud du Liban :

5.1. Apprenants en difficulté et en insécurité à l'oral

La première catégorie d'apprenants représente ceux qui ont beaucoup de choses à dire et qui n'ont pas les outils pour le faire. Dans ce cas de figure, l'apprenant est conscient de ses difficultés. Il ressent l'écart entre ses facultés d'expression dans sa langue première et celles dans la langue étrangère. Il se soucie de son image et sous-estime ses potentiels. Pour lui, l'oral est plus menaçant que l'écrit parce que le jugement de l'ensemble de la classe est immédiat pour cela il n'ose pas prendre de risques. En effet, ce manque de prise sur la langue qu'il apprend et cet écart entre son niveau et le degré de difficulté des tâches pourraient amplifier son anxiété et sa réticence à prendre la parole. Cet enseignant explique :

E.2 – 18. (NH²) : / ils sont intelligents ils ont de bonnes idées et ils connaissent par cœur les règles de grammaire / mais le problème à l'oral comme à l'écrit montre leur incapacité de formuler une phrase correcte / à l'oral c'est pire parce qu'ils sont exposés aux autres (....) /

5.2. Apprenants soucieux de la norme

La deuxième catégorie d'apprenants, représente ceux qui ne disent que ce qui leur paraît grammaticalement correct sans s'aventurer vers d'autres chemins. Ils ne participent que lorsqu'ils sont sollicités par l'enseignant mais toujours avec beaucoup de méfiance. Ils ont le souci de bien faire mais, en même temps ils se montrent indifférents. Ils ne posent pas de questions, ils ne demandent pas d'explication et ils évitent d'intervenir. D'après l'un des enseignants à Hasbaya :

E.9 – 16. (HH¹) : / il est très difficile de travailler avec ce genre d'apprenants / ils se désintéressent de tout ce qui se passe en classe comme si apprendre le français est le dernier de leur souci / on a affaire à ce public dans les filières scientifiques / ils ont des potentialités mais ils ne veulent les exploiter que dans des domaines précis /

5.3. Apprenants dynamiques

La troisième catégorie représente « les élèves les plus spontanés et les plus dynamiques ». Quelle que soit la nature de leurs compétences, ces apprenants prennent des initiatives. Ils répondent sans être interrogés, ils manifestent des idées et ils expriment des sentiments personnels. Selon une enseignante à Nabatieh :

E.4 – 20. (NF¹) : / même pendant l'explication d'un texte ce sont les étudiants qui prennent la parole / même s'ils sont nombreux et loin d'être autonomes je les aide en posant de petites questions en partant du point de vue de l'auteur / la classe est toujours divisée en deux groupes ceux qui sont pour et ceux qui sont contre / on va toujours aboutir à une discussion dans chaque période / il est très motivant pour nous les enseignants de travailler dans telle ambiance mais c'est dommage ces élèves ne sont pas majoritaires dans les classes, bon < ! > finalement ça dépend des classes et des âges /

5.4. Apprenants au « degré zéro de motivation »

La quatrième catégorie, la plus stigmatisée par les enseignants, représente les apprenants au « degré zéro de motivation ». Ces élèves ne montrent aucun intérêt ni pour la langue ni pour la culture françaises. Leurs difficultés sont à la fois d'ordre linguistique (grammaire, syntaxe) et psychologique (l'âge). Ils sont très dépendants de l'enseignant et ils n'aiment pas travailler en groupes tout simplement parce qu'ils ne voient pas l'intérêt. Ils sont en insécurité à l'oral. Ce public est paradoxalement très présent dans les filières littéraires notamment chez les jeunes garçons. D'après mes observations, le nombre d'étudiants dans les filières littéraires est très réduit par rapport à celui dans les filières scientifiques. Les lycées qui proposent cette spécialité sont de moins en moins rares. Les étudiants se dirigent vers les « Sciences générales », « Sciences de la vie » ou les « Sciences économiques », spécialités très valorisées dans la société et qui sont censées faciliter l'accès au marché du travail dans l'avenir. Pour la majorité des Libanais, les sections littéraires sont moins importantes et dévalorisantes notamment pour les garçons. Il faut mentionner que les représentations que se font les apprenants de

leur orientation sont une source importante de leur dé/motivation. D'après cette enseignante à Marjayoun :

E.8 – 32. (MF²) : / au Liban les filières littéraires ne sont pas très appréciées / elles sont proposées pour dépanner les élèves qui sont moins braves en sciences / ça n'a rien à voir avec leur préférence leurs compétences littéraires ou bien avec leur vocation / c'est une orientation subie et non pas choisie /

Les critères que les enseignants retiennent dans l'élaboration de cette typologie s'appuient sur le degré de motivation et de l'intérêt portés par leur public aux différentes activités réalisées pendant les cours. Un grand nombre d'enseignants considère non seulement l'âge et le sexe des élèves mais aussi leur orientation scientifique ou littéraire comme facteurs influents sur leur motivation/démotivation et sur leur implication en général. L'anxiété langagière est plus présente parmi les jeunes garçons à Hasbaya alors qu'à Marjayoun c'est l'inverse. Cet aspect est remarquablement repéré dans les classes terminales comme l'explique ces enseignants :

E.10 – 34. (HF¹) : / très souvent en terminale on a affaire à des jeunes garçons qui refusent catégoriquement de parler en français / les filles sont moins difficiles que les garçons / à cet âge le garçon est beaucoup plus sensible à son image / il évite à tout prix les moqueries de ses amis et les remarques de l'enseignant /

E.7 – 22. (MF¹) : / dans les classes à Marjayoun j'ai très souvent affaire à des jeunes filles hésitantes intimidées surtout devant des mots comme « amour » / pourtant il y a plus de filles que de garçons dans les classes /

Un autre enseignant remarque également la timidité des filles dans un des lycées de Nabatieh, mais il précise que cette peur et cette appréhension de prendre la parole relèvent aussi d'un manque d'habitude, il explique :

E.2 – 12. (NH²) : / cette habitude communicative n'existe pas vraiment dans les classes / on ne peut pas la créer du jour au lendemain / si l'élève n'avait pas l'habitude de prendre la parole dans les petites classes il ne va jamais le faire au secondaire / j'avais des lycéennes qui refusaient catégoriquement de parler en français / elles avaient peur / j'avais compris que c'était la première fois pour elles où on leur demandait de s'exprimer en français en plus devant toute la classe elles avaient peur /

Généralement, les élèves dans les classes terminales ont entre (16-18) ans. Les enseignants remontent les sources de ces problèmes psychologiques à l'âge notamment à cette phase d'adolescence qui, comme l'expliquent V. Castellotti et M. De Carlo, « [...] est une période particulièrement critique, elle représente le passage entre l'enfance et l'âge adulte. La personnalité de l'individu commence à s'esquisser, son identité sexuelle à se former, les aspects rappelant l'enfance sont rejetés. Cette insécurité ne peut que nuire à l'apprentissage d'une langue étrangère où, dans le jeu spontané et artificiel, il est nécessaire de se mettre en scène et de s'exposer. »¹²³

La personnalité, l'attitude et la réaction de l'enseignant jouent ainsi un rôle important dans la classe. Nombreux sont les élèves qui ont aimé le français avec tel ou tel enseignant, puis ont décroché avec un autre. Il est évident, que pour combattre la timidité des élèves, les enseignants se montrent compréhensifs et rassurants en expliquant à leur public que ce sentiment est naturel et, qu'il est tout à fait normal de faire des erreurs en abordant une langue étrangère. L'élève aura confiance en ses ressources, il apprend à connaître ses droits et à assumer ses responsabilités par conséquent, il prend conscience que sa réussite dépend tout d'abord de lui-même, de sa motivation et de sa persévérance. Il ne faut pas oublier que chaque élève a ses propres intérêts, goûts, modes de vie. Il serait passionnant que la langue étrangère participe à son développement social et culturel. Comme l'explique Louis Porcher : « pour mettre en place un enseignement centré sur l'apprenant, il faut proposer à celui-ci des activités et des thèmes qui l'intéressent, c'est-à-dire qui correspondent à ses goûts, et, donc, à sa situation, à son expérience, à son environnement et à ses espérances [...]. »¹²⁴

En effet, en français, l'on peut apprendre autre chose que la mélancolie chez Baudelaire et la fuite du temps chez Chateaubriand, parce que « la vie sociale qui nous entoure ne laisse pas indifférents nos apprenants. Il est utile de les motiver à nommer en français quelques faits entendus dans les médias, par exemple. On peut souhaiter qu'ils s'expriment brièvement sur les événements qui se passent autour

¹²³ Castellotti V. & De Carlo M., 1996, « Les enseignants face aux difficultés des élèves », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *La didactique au quotidien*, Juillet, p. 34.

¹²⁴ Porcher L., 1987, « Manières de classe », Paris, Alliance Française, p. 11, cité dans Anderson P., 1993, « La question de l'affect dans la relation apprenant-enseignant », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°31, pp. 5-6.

d'eux et dans le monde. »¹²⁵ L'élève constate donc que cette langue est à la fois vivante et dynamique.

6. Face aux difficultés des apprenants, quel(s) remède(s) ?

« *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.* » C'est ainsi que Philippe Perrenoud définit le métier de l'enseignant. Si cette affirmation est vraie pour tout enseignant, elle est d'autant plus pour l'enseignant de langue, appelé à opérer sur un terrain particulièrement sensible au changement et à l'évaluation. »¹²⁶

Il me semble que ce constat fait par P. Bertocchini et par E. Costanzo sur le métier de l'enseignant de langues pourrait également être appliqué au contexte libanais. Après la réforme de 1997, les tâches confiées à l'enseignant de français ont extrêmement augmenté. Les objectifs ont radicalement changé et les mesures qui ont été mises en place pour accompagner les enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches n'ont pas été à la hauteur. C'est ainsi que les enseignants libanais se voient travailler dans l'incertitude entre les exigences de l'institution, l'ampleur des objectifs, les attentes des parents et les besoins réels des apprenants. D'autant plus qu'au Liban, les enseignants dans le cycle secondaire interviennent auprès d'un public assez spécifique. À ce stade d'études, les difficultés subsistent chez les enseignants ainsi que chez les apprenants. Les techniques et les stratégies d'enseignement-apprentissage du français qui avaient fait preuve de leur efficacité aux premiers cycles d'études semblent désormais impuissantes devant le manque ou le peu de motivation des apprenants dans ce cycle.

Il est certain que la « peur de la langue » et le « peu de motivation » accordée à l'enseignement du français, sont les premiers obstacles auxquels les enseignants sont confrontés pendant les cours. Par conséquent, ils mettent généralement l'accent sur l'aspect artificiel de leur discipline et sur la contradiction entre la réalité des pratiques sociales des apprenants dans leur vie quotidienne et l'aspect caricatural du contexte institutionnel. C'est parce que la langue n'existe pas à l'extérieur de l'école et qu'elle ne peut pas être apprise en milieu naturel que le cadre

¹²⁵ Apanovitch E., 2002, « Apprenants démotivés : Quel remède ? », in *Le Français dans le Monde*, N°322, p. 43.

¹²⁶ Bertocchini P. & Costanzo E., 2008; « Pour une démarche centrée sur l'enseignant », in *Le Français dans le Monde*, N°360, p. 38.

de l'école semble contraignant et inadéquat pour les apprenants. Cela revient à dire que les possibilités de recontextualisation et de simulation des connaissances acquises en classe dans la réalité extrascolaire dans des situations authentiques sont aussi limitées sinon invraisemblables d'où la contradiction entre les objectifs communicatifs de nouveaux programmes de français et la réalité des pratiques sociales des apprenants. Les enseignants ont pour la plupart fait état des difficultés rencontrées par les élèves à concevoir la langue étrangère qu'ils étudient à l'école comme une réalité vivante.

E.4 – 24. (NF¹) : / tout le temps avec nos élèves on leur demande de parler français en dehors du cadre scolaire mais ça ne se passe jamais / ils disent franchement qu'ils ne voient pas l'intérêt de parler en dehors de la classe ils vont pas chez le boucher pour lui parler en français et c'est pareil pour les profs -< ! > /

E.6 – 30. (BF¹) : / nos élèves sont excellents en grammaire mais une fois en dehors de l'école auraient-ils la capacité de se servir de français < ? > / la réponse est négative / à l'école on étudie Baudelaire et Balzac mais un lycéen pourrait-il mener une conversation en français à propos des prix de l'essence au Liban par exemple < ? > / tout est centré sur ce qu'on fait à l'école bien sûr ce n'est pas la faute aux profs- / on est limité à enseigner des thèmes précis dès la maternelle jusqu'en terminale / on est en train d'enseigner une langue des livres et non pas une langue de communication /

Les étudiants ne conçoivent pas l'emploi du français dans un contexte qui ne justifie pas ce choix d'où leur démotivation et leur désintérêt envers cette langue notamment chez les étudiants du cycle secondaire. En effet, ils sont chez eux, dans une classe linguistiquement homogène et sont obligés d'effectuer des efforts énormes pour communiquer avec des résultats médiocres. Qui plus est, lorsqu'ils parviennent à entrer dans le jeu, à faire comme si, à produire de manière satisfaisante une situation de communication en français, tôt ou tard la réalité de l'école avec ses exigences de correction, d'évaluation les ramène à leur ancienne peur de l'erreur. D'après les professeurs, ces étudiants - déçus par leurs résultats - approchent la langue d'un point de vue très formel. Paradoxalement, le français représente, pour eux, un objet convoité pour le capital symbolique et prestigieux que son usage procure mais inaccessible vu la difficulté de son apprentissage d'autant plus qu'ils ont du mal à se reconnaître comme étant des personnes plurilingues ou même bilingues. Par ce que, le français n'existe qu'à l'école, leurs compétences en cette langue se limitent à l'écrit, ils s'en servent pour des activités déterminées

pendant le cours. Pour eux, ils sont loin d'avoir une maîtrise équilibrée, parfaite et symétrique des deux codes à savoir l'arabe et le français. Tout cela relève du problème de l'insécurité linguistique et culturelle très remarquable chez les élèves tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.

Au cycle secondaire, la grammaire ne devrait plus faire l'objet de leçons programmées dans les manuels de français. D'après les professeurs, elle n'est introduite que lorsque des difficultés générales surgissent mais concrètement, elle prend une place largement plus importante dans les cours. Ces difficultés, qui, généralement, ne devraient plus avoir lieu à ce stade, continuent à persister chez les élèves. Plus important encore, il est fréquent de rencontrer dans ces classes des élèves qui réclament de leur professeur « plus de grammaire » et des activités visant la correction. Nous savons bien que *« l'attrait pour le communicatif ou la demande de grammaire – pour ne citer que ces exemples – sont aussi le reflet de situations culturelles et de représentations qu'ont les acteurs de la langue et des conditions optimales de son apprentissage. »*¹²⁷ Pour ces apprenants, la maîtrise de la langue doit commencer par une connaissance de sa structure et de sa construction grammaticale sans oublier qu'une grande majorité des élèves sollicite également des activités orales leur permettant de parler cette langue au quotidien.

Il faut souligner que les enseignants enquêtés mettent en cause le manque et l'insuffisance de formations initiale et continue dispensées avant et après la réforme. Ces formations sont censées d'une part, les conduire vers une autonomie d'action leur permettant d'éviter la dépendance à des méthodes d'enseignement dominantes et aux manuels de langue jugés « inadaptés » au contexte libanais en termes de choix de textes à étudier et d'activités didactiques et d'autre part, d'analyser les situations auxquelles ils sont confrontés pour construire des scénarios motivants et vivantes et des outils adéquats qui répondent aux attentes des élèves. Au Liban, les enseignants ne reçoivent pas d'offres de formation mais des convocations comme je l'ai déjà mentionné. D'ailleurs la formation suivie ne débouche ni sur une récompense ni sur une promotion. L'on peut donc comprendre qu'elle soit généralement perçue par les enseignants comme une obligation. Ainsi le peu de formations assurées par les différents organismes éducatifs n'a pas remédié aux

¹²⁷ Chiss J.-L. & Cicurel F., 2005, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », in Beacco J.-C. & alii (Dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 8-9.

difficultés persistantes pour cela, l'explication linéaire (traduction) des textes littéraires domine, la référence absolue à la grammaire normative est majeure.

Après tout, les objectifs d'enseignement du français ont changé, les manuels ont été modifiés et la place accordée à l'oral a augmenté mais l'application réelle de nouveaux programmes est tributaire de plusieurs facteurs notamment du rôle de l'enseignant. Il est certain que c'est un grand pas vers le changement mais ces programmes sont loin de répondre aux particularités et à la complexité du contexte libanais. Il semblerait que dans cette région du Liban, nous pouvons parler d'une didactique de la langue française à « la libanaise », parce que comme l'explique cet enseignant :

E.1 – 44. (NH¹) : / là je crois que c'est la compétence de prof- et le choix de sa méthode qui jouent un rôle primordial / à la libanaise le mot méthode ou stratégie n'a pas le même sens que celui connu en France / la méthode du prof est à la fois son choix de documents à proposer aux étudiants les activités à appliquer pendant le cours l'utilisation du tableau les jeux de rôle etc. / je vois qu'il nous faut une réflexion sur nos choix de méthodes d'une part pour briser la routine de la classe et d'autre part pour éveiller et attirer l'attention des étudiants /

En effet, en l'absence de formations suivies, les enseignants gèrent leur classe en fonction de ce qui existe et de ce qui est disponible à leur disposition. Ils sont confrontés quotidiennement aux problèmes ou aux difficultés d'ordre aussi bien linguistique que culturel, parfois assez spécifiques (refus des élèves de regarder des films, écouter des chansons, ou bien de participer à des activités orales, etc.) Dans ce contexte, ils sont à la fois enseignants mais aussi metteurs en scène. Ceux-ci devraient faire preuve de leur créativité toutes les fois qu'ils sont confrontés à la démotivation de leur public, à leur ennui et à leur indifférence envers la langue, à leurs difficultés à communiquer et à leur dépendance excessive par rapport à la présence de l'enseignant. « *Il faut à tout prix trouver les moyens pour avoir des clients pendant le cours et de les garder sinon l'enseignant va chanter tout seul toute l'année* » déclare l'un des professeurs à Hasbaya.

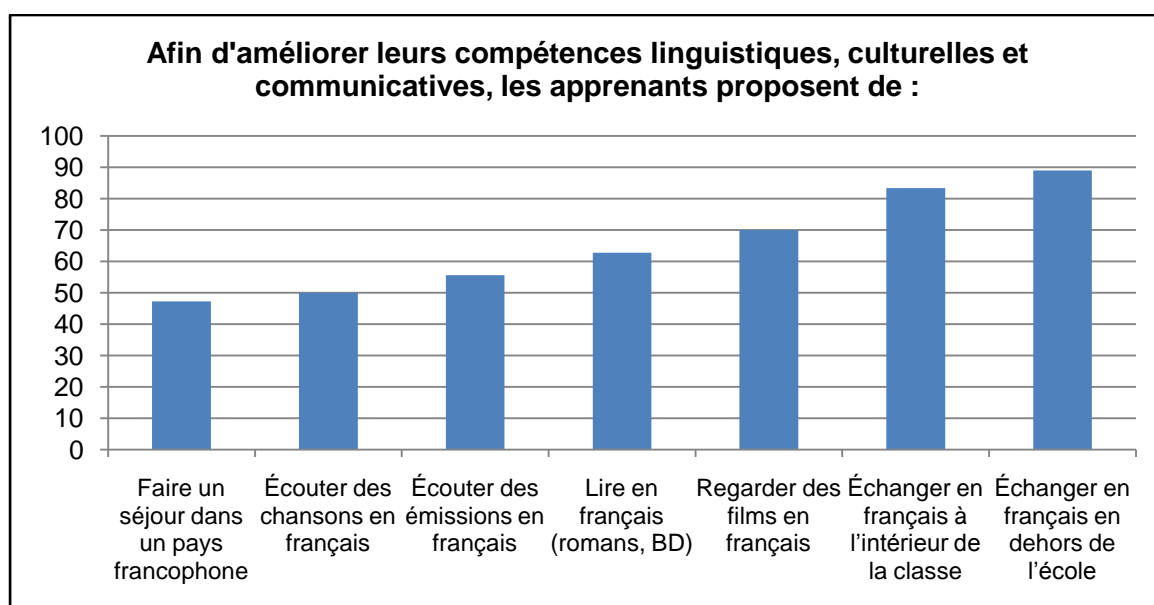
L'amour (l'admiration) de la langue française est largement présent chez les élèves mais c'est la motivation de l'apprendre qui manque chez eux. Tout porte à croire que les professeurs qui s'entretiennent avec leurs élèves de sujets dépassant

le simple cadre scolaire, qui adoptent en cours un discours « cool », qui s'intéressent à ce qu'ils font, à leur manière d'apprendre, à ce qu'ils pensent, déclenchent une ambiance vivante et dynamique pendant le cours liée directement à l'implication de leurs élèves dans le jeu. Les enseignants, appliquant cette stratégie, remarquent très vite la différence : les élèves interviennent de leur propre initiative, prennent des risques, donnent leurs avis, n'hésitent pas à poser des questions, à répondre et à demander des explications. Cette vivacité et cette spontanéité avec lesquelles, ils participent aux activités de la classe semblent également influencer sur les représentations qu'ils se font de la langue, de sa difficulté et de son hermétisme. D'après les enseignants enquêtés, c'est le seul moyen pour parvenir à créer chez leurs élèves un intérêt pour cette langue qui, tôt ou tard, serait utile et primordiale pour eux notamment pour ceux qui suivent leurs études dans les universités francophones. On pourrait dire s'ils ne sont pas motivés au début mais, ils le deviennent. Ainsi, « [...] *une relation heureuse au sein de la classe suppose également la capacité d'improviser et de prendre en compte les réactions des partenaires.* »¹²⁸

Par ailleurs, les apprenants enquêtés pensent que la multiplication des occasions d'échange effectif en français à l'extérieur comme à l'intérieur de la classe concourt certainement à créer de la motivation chez eux. Le fait d'entretenir des rapports quotidiens avec cette langue à travers la lecture des romans, des revues ou des bandes dessinées ainsi qu'à travers l'écoute des chansons et des émissions pourrait améliorer leurs compétences linguistiques, culturelles et communicatives en français.

Pour un enseignement-apprentissage efficace du français, les apprenants proposent certaines mesures, elles se résument dans le graphique suivant :

¹²⁸ Arditty J., 2005, « Approches interactionnistes. Exemples de fondements théoriques et questions de recherches », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Les interactions en classe de langue*, Juillet, p. 17.



Graphique 20 : Suggestions afin d'améliorer les compétences linguistiques et culturelles chez les apprenants

7. Repenser l'enseignement du français

Pour remédier à cette image quelque peu défavorable de l'enseignement-apprentissage du français au sud du Liban, les enseignants essayent d'intégrer la langue française dans la vie de l'apprenant. Ils soulignent qu'il est possible de dépasser l'espace cloisonné de la classe en évoquant des sujets qui intéressent les apprenants sans pour autant dévaloriser la nature et la finalité des cours.

E.4 – 36. (NF¹) : / j'essaye d'être créative dans la mesure du possible / je pars toujours des thèmes proposés dans le manuel pour lancer des débats et des discussions par exemple sur le thème de la femme / on parle de la femme dans la société libanaise de la violence de la guerre /c'est sur ce thème que les productions abondent / même si les textes choisis dans ces manuels n'incitent pas beaucoup à parler les élèves ramènent plein de choses sur leurs expériences / même dans leurs productions écrites il y a des traces de leur vie personnelle /

Les manuels de français actuellement en usage dans les classes au Liban proposent généralement des textes et des documents qui mettent l'accent sur des thèmes concrets et qui touchent la vie et les intérêts des apprenants en tant qu'acteurs sociaux (thème de la violence, l'émotion, la fuite du temps, les sciences, la fiction, le patrimoine, etc.) En effet, à travers la diversité et la richesse des thèmes,

les apprenants pourraient découvrir, expérimenter, se cultiver, se construire, et bien évidemment apprendre la langue. Cependant, les enseignants soulèvent le problème de l'ambiguïté des consignes et des activités proposées dans les manuels utilisés. Les consignes d'utilisation qui accompagnent ces thèmes sont généralement orientées vers le contenu linguistique et non vers ce qui permettrait de développer une véritable interaction communicative entre les partenaires de la classe. D'autant plus que le choix des documents, au-delà de la polémique authentique/fabriquée comme dans les manuels FLE, se révèle souvent dépassé et déstabilisant et pour les apprenants et pour les enseignants. L'un des enseignants témoigne :

E.10 – 42 (HF¹) : / 10 ans après l'exploitation des manuels de français / il est temps de les changer / on est en 2008 et il faut continuer à enseigner aux petits libanais des textes apportant des idées dépassées à l'exemple d'un texte intitulé « comment faire pour affronter l'année 2000 et le nouveau millénaire » / il n'y a rien dans les livres qui rattache cette génération à la réalité vécue dans le pays /

Il faut signaler qu'il y a un écart entre ce que les enseignants considèrent utile de faire et ce qu'ils font réellement en classe. Pour tenter de remédier à leurs difficultés quotidiennes, ils prennent des initiatives qui sont généralement d'ordre personnel, mais « ces recettes ne sont pas magiques » d'après l'un des enseignants à Nabatieh. Plusieurs comportements ont été établis par les enseignants qui, selon eux, pourraient stimuler les élèves et créer un climat d'interaction en classe :

- Se montrer patient et bienveillant,
- Créer un climat détendu dans la classe en adoptant un ton chaleureux,
- Valoriser les compétences et entretenir des rapports amicaux avec les élèves,
- Encourager l'implication des élèves à travers les discussions et l'échange des idées personnelles en instaurant dans la classe un climat de communication comme l'explique C. Arnaud « [...] où le « je » personne, et non le « je » apprenant, qui s'exprime. [l'enseignant] cherche à ce que les apprenants expriment « réellement » leurs idées et leurs sentiments, émettent leurs doutes, expliquent l'usage qu'ils ont fait de la langue en dehors du cours, etc. évitant ainsi que l'impératif de l'apprentissage imprègne et structure en

permanence la substance du discours. »¹²⁹ Ainsi au-delà de la relation enseignant-enseigné, l'enseignant n'est pas indifférent aux caractéristiques personnelles des apprenants,

- Intéresser le public à la culture francophone et française (carte de la francophonie, organisme francophone, auteurs francophones, raconter l'histoire de la francophonie au Machrek par exemple, apporter des informations supplémentaires sur les habitudes culturelles dans les pays francophones, etc.),
- Stimuler la spontanéité : l'enseignant n'hésite pas à exprimer ses idées et ses sentiments personnels pour encourager les élèves à intervenir de leur propre initiative,
- Varier les supports en utilisant des matériels motivants (certains enseignants) (audiovisuel, roman, bandes dessinées, etc.).

Quand l'élève réussit à s'impliquer (ou pas) dans le cours, ses réactions se traduisent de la façon suivante :

- Spontanéité : l'élève prend l'initiative d'exprimer ses idées, il pose des questions, il demande des explications, il manifeste son contentement ou bien son mécontentement des activités réalisées,
- Insécurité/sécurité : en fonction des activités réalisées, l'apprenant se montre hésitant et tendu (voix basse, débit lent) ou au contraire, il s'adresse aux autres, il montre de l'intérêt à travailler volontiers en groupe.

Les enseignants soulignent que les apprenants ayant des préférences pour un enseignement « traditionnel » centré sur les activités écrites, la grammaire et les corrections ont du mal à s'impliquer et à trouver leur place dans les activités nécessitant une certaine dynamique, une prise d'initiative et une vraie implication dans la vie de classe. D'après les enseignants, ces apprenants se retranchent derrière ces activités pour dissimuler leur insécurité, leur peur et leur anxiété. Il est fréquent également de trouver dans les classes des élèves appréciant particulièrement un enseignement dynamique et varié. Cependant, ils sont

¹²⁹ Arnaud C., 2006, « Attentes, perceptions, jugements et comportements des apprenants et des enseignants en classe de langue étrangère », in *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, N°29, www.institucional.us.es/revistas/revistas/.../2Arnaud.pdf, page consultée le 17/02/09, p. 28.

confrontés à un professeur passif et à un enseignement pas assez attrayant. Quelle que soit la nature des activités proposées M.-C. Lauga-Hamid note que « *dans la classe, l'apprenant est cadenassé par les contraintes du rôle dont il est investi. Il se doit de produire du langage, de montrer qu'il sait parler, qu'il a acquis des connaissances langagières et qu'il les teste dans son activité discursive. Il lui incombe de se soumettre aux règles du rituel pédagogique sous peine de "sanctions".* »¹³⁰

Les enseignants enquêtés pointent du doigt, encore une fois, le contenu « médiocre » des formations suivies. Dans ce domaine, elles mettent très peu l'accent sur les stratégies ludiques et sur les moyens qui pourraient aider les enseignants à surmonter ces obstacles dans le quotidien. L'enseignant stimule l'interaction par tous les moyens disponibles, il encourage mais, il ne réussit toujours pas à vaincre la réticence de certains à participer. Les enseignants estiment que les réactions personnelles, les petits exposés, les débats et les jeux de rôle sont des activités stressantes pour un grand nombre de personnes, même dans leur langue maternelle. Elles le seront davantage en langue française. Ainsi, la peur ressentie par les apprenants devant la langue française est tout à fait légitime.

Il s'est avéré à travers les entretiens, qu'une partie de mes interlocuteurs, arrivant à un âge précis (45-60) ans, perd tout espoir de changer la réalité et de faire évoluer les représentations figées chez certains apprenants sur la difficulté de la langue française. Ils ont affaire à un public démuné de toute motivation notamment dans les classes terminales. La plupart des élèves dans ces classes, n'a pas l'intention d'effectuer le moindre effort pour apprendre cette langue. Ces élèves se contentent d'avoir une note qui effleure à peine la moyenne générale. Un enseignant à Bent Jbeil explique :

E.5 – 52. (BH¹) : / au fait on essaye d'attirer l'attention des élèves avec tous les moyens disponibles / dans les petites classes on peut distribuer des bonbons mais dans les classes terminales comment faire < !? > les bonbons ne sont plus efficaces pour les 16-17 ans /

¹³⁰ Lauga-Hamid M.-C., 1990, « L'implication du sujet dans son apprentissage », in Dabène L. & alii, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier, p. 56.

Ces enseignants baissent les bras devant la démotivation des apprenants. Cette démotivation est paradoxalement jugée « légitime ». En l'absence de moyens et de possibilités permettant aux apprenants de vivre cette langue et de la pratiquer, il serait déraisonnable de demander à ces élèves de faire quelque chose lorsque l'on sait à l'avance qu'ils ne le peuvent pas. Pour certains enseignants, dans les classes de français au sud du Liban « il faut exiger de chacun ce que chacun peut donner ». De ce fait, ils se contentent d'enseigner le français à l'écrit, d'enseigner la littérature bref la « culture cultivée ». Le même enseignant à Bent Jbeil constate que :

E.5 – 54. (BH¹) : / ce qui nous attache à la langue française en tant que Libanais c'est la culture que comporte cette langue / mais a t on vraiment besoin de français pour trouver un travail au Liban < ? > la réponse est négative / si les étudiants ne veulent pas de l'oral alors il ne sert à rien de les obliger à parler / je parviens à ce constat après 30 ans d'expérience dans l'enseignement / c'est l'anglais qui prendra la place de français dans les années à venir /

« *Si les étudiants ne veulent pas de l'oral alors il ne sert à rien de les obliger à parler* », à quel point ce postulat est valable ? Peut-on/doit-on enseigner le français au Liban seulement en tant que code pour l'écrit ? Peut-on procéder à une séparation des activités linguistiques et communicatives pendant les cours ?

La question sur le rôle de la langue française dans la société libanaise revient dans les débats à chaque fois qu'on pose la question sur les choix pédagogiques les plus efficaces et les mieux adaptés au contexte libanais. Dans cette perspective, Katia Haddad développe un ensemble de réflexions sur l'utilité du français dans la société libanaise : « *encore une fois, la question est de savoir si les Libanais doivent apprendre une langue française qui leur permette de communiquer entre eux ou avec leur environnement, comme c'est le cas dans les pays d'Afrique francophone. La réponse est évidemment négative, puisque l'arabe dans ses deux formes, dialectale et littéraire, remplit parfaitement cet office. Doivent-ils apprendre la langue qui leur permettra de s'expatrier sans trop de difficultés d'insertion dans le pays d'accueil ? La question a été posée lors des années de cendre que furent les années de guerre, mais c'était alors un objectif ponctuel qui ne saurait constituer un but à moyen terme. Doivent-ils connaître la langue des transactions commerciales et des*

*ordinateurs ? L'anglo-américain remplit aujourd'hui, mieux cette fonction que le français. »*¹³¹

Chaque enseignant et chaque chercheur croient sans doute pouvoir apporter à ces questions une réponse adéquate et appropriée : le français appris au Liban sert-il comme langue de communication entre les Libanais ? Comme langue d'expatriation pour faciliter l'intégration à l'étranger ? Ou bien comme langue du travail et de l'informatique ? À mon avis, ces interrogations restent ouvertes à toute sorte d'interprétation. Personne n'est en mesure de trancher sur le rôle que joue actuellement la langue française dans la société libanaise et sur celui qu'elle pourrait jouer dans l'avenir. Même si pour la majorité des Libanais, cette langue représente la « langue de culture et d'ouverture », il ne faut pas oublier que « *chaque individu, [comme le dit D. Coste], apprend une langue différemment, pour des raisons et avec des motivations, pour des buts et avec des intérêts différents.* » Il faut mentionner également que les sociétés sont en perpétuel changement ainsi, l'avenir et le rôle des langues au Liban notamment le français est difficilement prédictible.

Par conséquent, l'apprentissage du français ne devrait pas se limiter à l'écrit comme l'envisage ces enseignants. Même s'ils sont découragés suite au manque d'intérêt porté par leur public, c'est à eux de chercher les moyens afin de créer un climat dynamique et encourageant pour accrocher l'attention de leur public qui tôt ou tard aurait besoin de cette langue.

Mes interlocuteurs ne partagent pas tous une vision simpliste des finalités de l'apprentissage des langues. La grande majorité d'entre eux est convaincue de l'importance de l'apprentissage des langues notamment de la langue française dans le contexte libanais. D'après ces enseignants, cette langue devrait participer à la construction de la personnalité et à l'enrichissement intellectuel de l'apprenant. Elle doit être un instrument de découverte de la diversité culturelle et linguistique du monde francophone auquel nous appartenons.

¹³¹ Hadad K., 1994, « Problèmes du français langue seconde au Liban », in Abou S. & Haddad K. (Dir.), *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, Université Saint-Joseph, p. 430.

DISCUSSION I

REPENSER LE CONTEXTE, ENSEIGNER AUTREMENT

Au Liban, la mise en place de la réforme du système éducatif au début des années 1997 a vu naître des nouveaux programmes pour toutes les disciplines enseignées dans le cadre scolaire entre autres pour les langues étrangères. L'orientation prédominante n'est plus celle de la langue comme système mais celle de « compétences ». La notion de « compétence » est introduite dans les programmes en vue de développement social de l'apprenant. La langue y est envisagée dans sa dimension communicative au service de « pratiques langagières ». Une nouvelle génération de manuels est née en rupture sur bien de points avec les options précédentes. On est passée des contenus purement linguistiques à des contenus plus diversifiés tenant davantage compte des aspects socioculturels de la langue.

Cependant, un décalage se manifeste entre le « dire » et le « faire », entre les intentions et les résultats, entre le discours officiel et les pratiques effectives dans les classes. Au sud du Liban, l'enseignement-apprentissage du français porte toujours les marques d'un héritage « franco-centré » qui confère au français de France (langue et culture) le statut de modèle. Dans les classes, on communique en un temps limité pour apprendre et l'ombre de la norme plane par-dessus tout. La langue première (l'arabe) y est mal vue. Les usages de ces langues restent la plupart du temps clairement cloisonnés. Les enseignants se font généralement du mal à accepter de jouer leur nouveau rôle d'« intermédiaire » et de « passeur » culturel. Les apprenants, quant à eux, sont très souvent dépendants de la présence de l'enseignant et manquent d'intérêt pour le français surtout à l'oral.

Dans ce contexte, l'enseignant n'est pas le seul responsable de l'efficacité/inefficacité, de l'inadéquation/adéquation et de la réussite/échec de ses pratiques. Sa formation initiale et continue, l'institution ou l'établissement scolaire dans lequel il exerce, la motivation et le niveau de ses élèves, la politique linguistique et éducative du pays sont des facteurs primordiaux de la réussite du dispositif d'enseignement des langues. Par ailleurs, l'on apprend une langue pour

s'en servir, les contenus de la langue-cible sont donc à sélectionner en fonction d'intentions pragmatiques. Puisqu'il s'agit, dans cette nouvelle approche d'enseignement-apprentissage des langues au Liban, de se centrer sur l'élève, il est logique et indispensable de s'appuyer sur une analyse des besoins de cet élève, de manière à lui proposer un cheminement adéquat d'apprentissage qui lui soit véritablement utile. Comme le note Louis Porcher, « *il est nécessaire, pédagogiquement, de connaître ces besoins pour s'appuyer sur eux, puisqu'un enseignement qui ne correspond pas aux souhaits des élèves est le plus souvent voué à l'échec.* »¹³² Ces besoins devraient constituer le point de départ de tout enseignement de langue étrangère. La prise en compte de ceux-ci permet de connaître le public, de ne pas perdre le contact avec l'élève et de négocier avec lui comme étant un acteur principal de son apprentissage. Selon L. Porcher, il existe une autre dimension des besoins ressentis par les élèves, celle des besoins dits « objectifs » qui ne sont pas ressentis dans l'immédiat par eux. C'est au professeur qu'incombe le soin de les repérer et le défi de les identifier parce que les élèves ne sont pas toujours les mieux placés pour déterminer quels sont leurs besoins les plus essentiels et ce dont ils manquent.

Je me permets d'emprunter le terme utilisé par Porcher et dire que les besoins sont des « réalités fondantes ». Au fur et à mesure de l'apprentissage, les besoins, demandes et ressentis des élèves se modifient, d'anciens souhaits disparaissent, de nouveaux désirs naissent et d'autres espérances se transforment : l'élève ne change pas d'avis mais c'est sa position vis-à-vis de la langue qui change par l'influence de ce qu'il a déjà acquis. À mon avis, l'identification des besoins n'est pas seulement un préalable obligé et une démarche que l'on doit accomplir une fois pour toute en amont des cours. Elle est un processus continu tout au long de l'enseignement, comme le dit Porcher, « *c'est elle qui dynamise l'activité pédagogique et garantit la centration sur le destinataire ; c'est par elle que celui-ci peut participer activement à la gestion de son propre apprentissage.* »¹³³

En effet, l'analyse des besoins permet de connaître le public auquel on a affaire et dès lors construire les objectifs d'apprentissage et de mettre en place les pratiques didactiques appropriés au contexte. Mais, il faut bien signaler qu'il existe

¹³² Porcher L., 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette Éducation, pp. 23-24.

¹³³ Porcher L., 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette Éducation, p. 24.

d'autres configurations pédagogiques là où les objectifs sont déjà fixés à l'avance sans l'implication des enseignants et des élèves comme c'est le cas au Liban. Les objectifs d'enseignement du français y sont déjà fixés par les programmes officiels ainsi dans ces conditions, l'analyse des besoins ne semble plus servir à rien pour une grande partie des enseignants enquêtés. Il importe donc de préciser que même si les contraintes sont plus fortes, ces enseignants devraient s'appuyer sur le profil de leur public qui leur permettrait au moins d'identifier les méthodologies et les pratiques didactiques indisponibles afin d'atteindre les objectifs envisagés.

L'action isolée de certains enseignants enquêtés peuvent difficilement résoudre les difficultés que présentent les classes de français au Liban. Par conséquent, il est inconcevable d'étudier un système éducatif ou de comparer plusieurs systèmes éducatifs sans se référer à leur contexte ou encore de comprendre ce qui se passe dans une classe de langues en l'isolant de son contexte. C'est en effet cette « lecture structurante » du contexte dont parle Daniel Coste qui permettra au didacticien de concevoir une adaptation au plus près des besoins de son public. C'est en tous cas l'idée que j'ai voulu développer ici, en affirmant avec Daniel Coste que :

« Le décisif reste clairement le contexte où les changements sont envisageables ou paraissent souhaitables. Ce sont les latitudes et les contraintes que présente ce contexte, les dynamiques et les blocages avec lesquels toute intervention doit compter qui importent en dernier ressort et qui pèseront sur toute tentative de mise en œuvre de telle ou telle dimension d'une construction utopique. »¹³⁴

Après avoir mis l'accent, dans la première partie de ce travail, sur les enjeux contextuels et leurs effets sur les pratiques didactiques dans les classes de français au sud du Liban, il sera question dans la deuxième partie des dimensions culturelles francophones de l'enseignement-apprentissage de cette langue.

¹³⁴ Coste D., 2005, « Éléments pour une construction utopique nécessaire », in Prudent L. F. & alii, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern, Peter Lang, p. 415.

L'enseignement-apprentissage des langues est un objet/vecteur de connaissances sur « autrui ». En transmettant une langue, l'on ne transmet pas uniquement de la technicité « savoir faire », mais également du « savoir être ». Une langue sert aussi à codifier un certain nombre de règles et de lois, elle fait ainsi partie de la culture au même titre que d'autres aspects comme l'habitat, les vêtements, la nourriture, etc. Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vie, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle et différente. Ce qui signifie, d'après T. Nikou, « *sortir de son monde, quitter tout ce qui semble 'naturel' et rassurant, 'naviguer' sur un autre monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, à d'autres valeurs. Il s'agit vraiment d'une transformation.* »¹³⁵ La rencontre avec ce monde inconnu ne va pas de soi, elle est loin de laisser l'apprenant indifférent. Elle suscite chez lui, d'une part, un désir de contact, une ouverture vers l'Autre différent et une envie de le découvrir, et d'autre part un sentiment d'insécurité dû à la confrontation avec ce même autre différent. Apprendre une langue étrangère, c'est découvrir l'étrangeté et donc, pas forcément seulement ce qui est semblable à nous. Ainsi, peut-on enseigner une langue sans sa(ses) culture(s) ? Quelles images les manuels de français en usage au Liban véhiculent-ils ? Sont-ils porteurs de traits relatifs à la culture libanaise (vie quotidienne, patrimoine, histoire(s) et religion(s)), à la France ou à la francophonie ? Quelles sont les particularités du discours culturel/interculturel de ces manuels et quelles en sont ses limites ?

¹³⁵ Nikou T., 1999, « L'interculturel : Essai de mise en pratique », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°42, p. 137.

PARTIE II

ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE FRANCOPHONE DU FRANÇAIS AU LIBAN ?

REPRÉSENTATIONS ET STATUTS DE LA « CULTURE » EN DIDACTIQUE DU FLE

L'enseignement-apprentissage de la culture en classe de langue constitue non seulement un sujet didactique toujours d'actualité, mais soulève également des questions d'ordre ethnosociolinguistique, social, éducatif et même politique. Selon Daniel Coste, deux choix s'offrent aux concepteurs des politiques éducatives et des dispositifs didactiques : opter pour la mise en place d'un enseignement-apprentissage « *dépendant ou indépendant de la culture* ». Des choix, en vérité, bien illusoire car l'on ne peut pas séparer la langue de sa dimension culturelle. À ce propos, Martine Abdallah-Pretceille indique que « *l'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps reconnue par les ethnologues comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante [...], le culturel sous-entend le linguistique et réciproquement.* »¹³⁶

Depuis les années 1980, la culture connaît un grand engouement en didactique des langues. Sur le plan pédagogique, elle est à la fois la finalité et le moteur de l'apprentissage qui vise, directement ou indirectement la rencontre de l'autre et par conséquent le questionnement de soi. En matière de didactique de français, l'on est passé progressivement d'un enseignement de la civilisation française à un apprentissage des cultures et à une éducation de l'interculturel. D'autant plus, il est convenu que la culture ne s'enseigne plus mais se découvre, se construit et s'interprète dans les actes communicatifs. La réflexion s'est transformée donc d'une question épistémologique « *quels savoirs enseigner ?* » à une question méthodologique « *comment aider l'apprenant à interpréter la culture dans les interactions et dans les actes communicatifs et à s'en servir pour communiquer ?* ».

La didactique des langues ne mentionne explicitement dans son intitulé que la composante linguistique. La place et le rôle réservés à chacune des composantes de langues à savoir les composantes linguistique et culturelle varient en fonction des sociétés, des contextes et des options méthodologiques retenues. Jusqu'à une date

¹³⁶ Abdallah-Pretceille, 1983, « La perception de l'autre : point d'appui de l'approche interculturelle », in *Le Français dans le Monde*, N°181, p. 40.

récente, les méthodes d'enseignement sont restées focalisées sur l'acquisition du système linguistique, de la grammaire et des fonctions communicatives de la langue, sans prêter une attention suffisante au lien étroit et nécessaire qui existe entre une langue et sa culture. J.-P. Cuq et I. Gruca considèrent « [...] *la langue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture.* »¹³⁷

En effet, l'enseignement-apprentissage du français ne peut se réduire à l'enseignement du seul système linguistique. La prise en compte de la composante culturelle de la langue se justifie, comme le dit Louis Porcher, par le fait que « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit.* »¹³⁸ Sans oublier que la langue est également une pratique sociale fortement dépendante de ceux qui s'en servent. Désormais, il est nécessaire, avant d'aborder la question des aspects culturels dans les classes de français au Liban, d'évoquer ce que l'on entend par le concept de « culture » et de celui de « civilisation » en didactique des langues.

1. Approche conceptuelle « culture » ou « civilisation »

La seule compétence linguistique ne suffit pas pour communiquer avec l'autre et ainsi de comprendre sa culture. Acquérir une compétence culturelle voir interculturelle s'inscrit donc dans les finalités de l'enseignement-apprentissage des langues et constitue une part essentielle de l'éducation générale de l'individu. Mais, il faut rappeler que les difficultés auxquelles se heurtent les enseignants, didacticiens et concepteurs de manuels lorsqu'ils souhaitent aborder la composante culturelle de la langue sont bien d'ordre conceptuel. En 1973, A. Thévenin explique qu' « *au contraire de ce qui se passe pour l'enseignement des langues vivantes, qui ne cesse d'apparaître comme le bénéficiaire privilégié des recherches de tous ordres sur le langage, les études contemporaines sont loin d'apporter à l'enseignement des cultures étrangères le même secours et les mêmes avantages.* »¹³⁹ Ainsi, l'absence de modèle théorique de définition et de description de l'objet « culture » et donc de

¹³⁷ Cuq J.-P. et Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, p. 80.

¹³⁸ Porcher L., 1995, *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette Éducation, p. 53.

¹³⁹ Thévenin A., 1973, « Sur l'enseignement des cultures étrangères », in Reboullet A., *L'enseignement de la civilisation française*, p. 30, cité dans Puren C., 1998, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in *Études de Linguistique Appliquées*, N°109, p. 21.

contenus culturels à enseigner ne peut qu'interpeller l'attention sur la complexité et sur la nature polysémique de ce concept et sur ses acceptions pluridimensionnelles.

Le débat didactique s'est à un moment nourri de l'ambiguïté conceptuelle que recouvrent le terme de « culture » et celui de « civilisation ». Bien qu'à des degrés divers, Jean-Claude Beacco voit que ces deux termes ont été communément sollicités et impliqués en didactique « [...] *pour désigner ce qui, dans l'enseignement des langues, concerne autre chose que la langue : les genres de vie, les mœurs, les caractéristiques de l'organisation des sociétés humaines.....* »¹⁴⁰ En effet, historiquement, les frontières qui délimitaient l'usage et le sens du terme « civilisation » et celui de « culture » restaient floues. Ces deux termes sont chargés d'ambiguïté sémantique et recouvrent une pluralité de connotations. Étant souvent utilisés l'un pour l'autre, C. Abastado résume bien les rapports entretenus entre ces deux termes en constatant que « *les termes 'culture' et 'civilisation' souvent s'équivalent ; quelquefois au contraire ils s'opposent, l'un désignant une mémoire cumulative des traditions et du savoir, l'autre un progrès des mentalités et des mœurs [...]* »¹⁴¹. Ces rapports pourraient ainsi être définis en termes d'équivalence et d'opposition.

1.1. Définitions courantes du concept de « civilisation »

La définition traditionnelle de « civilisation » s'appuie sur la représentation évolutionniste du monde fondée sur l'opposition nature/culture. D'après Le Robert, cette notion « *désigne l'action de faire passer une collectivité d'un état primitif à un état plus évolué dans l'ordre moral, intellectuel, artistique, technique, [...]* », elle désigne également « [...] *l'ensemble de caractères communs aux vastes sociétés les plus cultivées, les plus évoluées de la terre voire, plus généralement, l'ensemble de phénomènes sociaux, à caractère religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques [...] communs à une grande société ou à un groupe de société.* » À ce titre, la « civilisation » est perçue comme un processus d'évolution ascendante des sociétés humaines et de l'accession des peuples de l'état « nature » et primitif à l'état « culture ». Cette vision a été adoptée par les idéologies colonialistes

¹⁴⁰ Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre, p. 23.

¹⁴¹ Abastado C., 1982, « Culture et médias », in *Le Français dans le Monde*, N°173, p. 6.

occidentales pour justifier les conquêtes territoriales censées apporter la « civilisation » à des sociétés moins évoluées.

La civilisation institue donc une valorisation implicite en distinguant entre collectivités « primitives » et « développées », voire entre les grandes sociétés et les autres. En effet, la mission des peuples dits « civilisés » était de guider les autres populations sur le chemin du progrès, du développement scientifique et de la raison. La langue française était enseignée pour son excellence et les œuvres littéraires pour témoigner du génie et de l'esprit de ses écrivains. En diffusant la pensée des Lumières, c'est-à-dire les valeurs européennes, voire françaises, l'enseignement de la langue se fait donc le moyen de transmission d'une langue mais aussi d'une idéologie. Un rapport d'équivalence est également manifeste entre « culture » et « civilisation », il est directement lié à l'humanisme traditionnel, hérité du XVII^e siècle. La culture peut être définie « comme la formation de l'esprit et de la personnalité toute entière ». Le terme « civilisé » est alors synonyme de « cultivé » pour désigner les hommes du cour, le haut niveau de leurs mœurs, leur mode de vie ainsi que leurs comportements en opposition à ceux des hommes socialement moins évolués.

La notion de « civilisation » peut s'opposer à celle de « culture » dans des circonstances historiques précises. La civilisation fondée sur des valeurs universelles s'applique à un ensemble de peuples ou de sociétés pour désigner un caractère supranational, universel, commun à plusieurs sociétés : la civilisation occidentale/orientale/hellénique, etc. La culture dénote ainsi un caractère national et indique l'ensemble des réalités matérielles, institutionnelles et sociales datées, délimitées, propres à une société déterminée ou à un État-nation : la culture britannique au XVIII^e siècle, la culture française. L'on peut en effet remarquer que les différentes conceptions usuelles et collectives de « civilisation » se rattachent à une tradition humaniste dont les enjeux ont été/sont d'ordre idéologique et politique, issus de la période coloniale et donc s'avèrent fortement connotées. Désormais, le terme de « civilisation » qui sous-entend une hiérarchisation des communautés humaines, des valeurs et une suprématie des pays dits « civilisés », est progressivement abandonné au profit de celui de « culture(s) » qui semble écarter d'avance toute définition qui traduirait une attitude ethnocentrique et discriminatoire, comme « [...] *il implique au moins la reconnaissance d'une pluralité de systèmes*

*ayant tous la même dignité. »*¹⁴² Cependant, vouloir cerner un concept assez lourd de sens que celui de culture semble être une tâche complexe parce qu'il s'agit, d'après Jean-Claude Beacco, « [...] *d'un de ces mots pièges [...] dont la définition est, comme pour tant d'autres, un enjeu intellectuel et social et non un simple acte lexicographique. »*¹⁴³

1.2. La « culture », définitions et composantes

Diverses disciplines sont directement concernées par l'étude de l'objet « culture », telles que l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie sociale, etc. D'après le *Dictionnaire Actuel de l'Éducation (1988)*, la « culture » est définie comme « *un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, un ensemble de connaissances, de réalisations, d'us et de coutumes, de traditions, d'institutions, de normes, de valeurs, de mœurs, de loisirs et d'aspirations. C'est dire que, puisqu'elle englobe toutes les activités de la vie humaine, la culture peut être perçue comme la manière par laquelle nous vivons et résolvons les problèmes auxquels nous sommes confrontés. Au total et surtout sur le plan anthropologique, la culture est l'ensemble des traits distinctifs caractérisant le mode de vie d'un groupe humain organisé, d'un peuple ou d'une société. »*

La culture serait donc un ensemble de significations, de pratiques et comportements sociaux inventés, hérités et transmis dans le groupe : la langue, les rites (sociaux, religieux), les traditions, les coutumes, les cultes, les fêtes, les calendriers (dates et hommes historiques célébrés) mais aussi les modes d'habitat (urbains, ruraux), les habitudes alimentaires et vestimentaires, l'artisanat, la musique, les légendes, etc. Alors que la civilisation représenterait l'aspect concret, les formes explicites et les productions tangibles de la culture, comme par exemple les institutions scolaires, les beaux-arts, le système politique, etc. La culture, quant à elle, serait, selon l'expression de Gohard-Radenkovic, un « système » formé par l'ensemble de ces significations qui fonctionnent comme des références ou des indices d'identification et de reconnaissance. D'autant plus que ces significations sont à la base de tous les modes de communication à l'intérieur comme à l'extérieur

¹⁴² De Carlo M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLÉ International, p. 34.

¹⁴³ Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre, p. 22.

de la société et définissent, de manière transverse, l'appartenance familiale, ethnique, confessionnelle, sociale, régionale et nationale de ses membres. L'on peut donc constater, avec A. Gohard-Radenkovic, que ces significations ou « ces expressions culturelles sont vécues et partagées au plan régional, national, religieux ou ethnique et constituent en fait le patrimoine commun, soit ce dont un groupe a hérité du passé et qu'il maintient collectivement au présent. »¹⁴⁴

Il est important de mentionner que chaque société est gérée par un nombre de lois, de règles, de sentiments, de représentations, de valeurs, etc. Entre les membres appartenant à cette société se tissent des liens et s'établissent des interactions fonctionnant sur ces références sociales partagées qui contribuent à la cohésion du groupe et des individus.

Sur le plan individuel, la culture propose à chaque individu, de manière plus ou moins libre ou contraignante, des modèles auxquels il se conformera ou s'opposera, mais auxquels il se référera pour affirmer sa personnalité, et qui lui permettront de s'associer à d'autres qui partagent les mêmes options. La culture permet alors d'affirmer, d'imposer, de préserver une identité, des valeurs, etc.

Sur le plan social, elle unit les gens, forme des groupes humains, elle les structure, les classe et les exclut par rapport aux autres. Elle permet également d'assurer leur pérennité grâce aux compromis, aux valeurs héritées, aux savoirs partagés, ce qui contribue à la cohésion du groupe et au tissage des relations privilégiées entre les individus. C. Abastado propose une définition assez significative de ce que serait la culture, c'est « la fiche d'identité d'une société, ses 'signes particuliers'. Ce sont les **connaissances** scientifiques et techniques dont elle dispose, globalement, avec toutes les disparités concevables de compétences individuelles. Ce sont les **opinions** [...] fondées sur des convictions plus que sur un savoir [...], relevant d'une adhésion affective, d'une croyance, mais ayant la même force de vérité que les connaissances assertées. Ce sont les **représentations** stéréotypées d'un imaginaire collectif, une 'mythologie quotidienne'. Tous ces contenus sont un système de références structuré par les formes de la pensée, de la

¹⁴⁴ Gohard-Radenkovic A., 2004, *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, Peter Lang, p. 115.

*sensibilité et de l'action : les **mentalités** ; ils composent une vision du monde et dictent aux individus leurs modes d'être et leurs conduites. [...] Un label d'identité collective et individuelle [...]. Elle crée des relations solidaires, des connivences et des exclusions. Elle propose aux individus des modèles à imiter ; elle inspire des conformités et des dissidences. »¹⁴⁵*

La culture est en effet ce qui réunit et ce qui distingue. Elle permet d'établir et d'identifier les liens entre moi et l'autre, comme entre nous et les autres. Cependant, en tant qu'individus, nous participons simultanément à plusieurs « microcultures » diversement connectées, qui nous déterminent à des degrés divers, par exemple celles liées à notre origine ethnique et socioculturelle, à notre génération, à notre éducation, à notre position sociale, à notre profession, à notre lieu de résidence, à nos convictions politiques, religieuses, etc. Par conséquent, une communauté ne peut pas être homogène, elle est toujours constituée des personnes qui ne partagent pas entièrement les mêmes manières de faire, de penser ou d'agir : dans une même communauté, tel verra dans le chien la fidélité, le compagnon et la tendresse indéfectible, tel autre l'utilité (garde, chasse), tel autre la sexualité, la saleté, etc. En effet, à l'intérieur d'une même communauté, les histoires et les identités sont différentes mais elles présentent des régularités qui permettent de les repérer et de les décrire.

Paradoxalement, parce que natifs de la culture, les acteurs sociaux ne sont conscients ni des modèles culturels ni des implicites qu'ils véhiculent donc à leur insu. Ces mêmes modèles déterminent les rapports entre les individus et contribuent à structurer et à maintenir l'unité de leur groupe au-delà des variations et de l'infinité de « microcultures » qui le composent. Les modèles culturels, ces manières d'être, de fonctionner et de communiquer, que Bourdieu définit par le concept d' « habitus » sont tellement ancrés voire incorporés dans les pratiques, qu'ils sont reproduits inconsciemment par les membres du groupe. L'habitus est donc ce qui caractérise une classe ou un groupe social par rapport aux autres qui ne partagent pas obligatoirement les mêmes conditions sociales. L'habitus est également ce qui permet aux individus de s'orienter dans l'espace social qui est le leur et d'adopter des pratiques qui sont en accord avec leur appartenance sociale. En tant qu'acteurs

¹⁴⁵ Abastado C., 1982, « Culture et médias », in *Le Français dans le Monde*, N°173, p. 6.

sociaux, nous baignons donc forcément dans plusieurs cultures spécifiques qui, selon les cas, s'additionnent, s'englobent, s'entrecoupent, cohabitent de manière harmonieuse ou conflictuelle.

L'on retient donc que chez un individu comme au sein d'un groupe, la culture est changeante, multiple et hétérogène. La culture vit et évolue comme les individus. D'un contexte à l'autre, d'un groupe social à l'autre, comme d'une génération à une autre, elle est perçue et vécue différemment. Les changements sociaux, les contacts et la rencontre avec l'Autre entraînent nécessairement des changements de modes de pensée, d'action, de perception, d'expression, bref des changements de notre culture. Ceci implique qu'elle est produite par les acteurs sociaux, elle les inscrit simultanément dans des systèmes de valeurs et de normes qui les identifient. Elle est donc un processus lié à la dynamique des interactions sociales de l'homme avec son environnement et avec autrui. En reprenant Bourdieu, l'on peut dire que le « capital culturel » dont on dispose est dynamique. Un capital est un bien, cela se gère par l'individu qui le possède, il s'alimente, en famille, à l'école, au travail et s'accroît par les relations et les interactions avec les autres. Ainsi, notre capital culturel se transforme sans cesse, il se diversifie, se réorganise constamment, se restructure et prend une configuration nouvelle. Donc, chaque individu possède son capital culturel propre qui peut se définir, selon Bourdieu, à partir de trois caractéristiques : il est « quantifiable » (un plus ou moins grand « volume » de connaissances, de savoirs et de savoir-faire) ; il est diversifié (des connaissances appartenant à des domaines plus ou moins multiples) ; et enfin, comme le capital économique, il s'accroît et se diversifie d'autant plus aisément qu'il est déjà plus grand et plus diversifié.

La culture est également multiple, voire hétérogène. En fonction des groupes et sous-groupes auxquels on appartient et selon les contextes, on agit différemment, comme on parle différemment. Dans une même société, l'on peut porter les mêmes marques de jeans, suivre les mêmes modes, écouter les mêmes chansons et se passionner pour les mêmes stars du sport ou du cinéma, l'on peut aussi avoir des convictions politiques différentes, des appartenances religieuses multiples ou des origines ethniques métissées. Ce qui fait la cohérence de cette hétérogénéité, c'est l'existence des représentations collectives et d'une unité symbolique.

Afin de synthétiser, l'on peut admettre qu'il existe trois grandes définitions de la notion de « culture » : la première relève du sens traditionnel dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, les beaux-arts et les belles lettres. Dans cette conception, la culture désigne un « savoir acquis, hérité et transmissible », on est alors pas, peu ou très cultivé ; la deuxième définition issue de l'anthropologie où « *tout ce qui n'est pas nature* » chez l'homme est *culture* dans l'ensemble de son mode de vie et de ses pratiques quotidiennes. La culture serait donc un état de perfection humaine ou un processus y conduisant ; la troisième définition usitée en psychologie sociale, fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant un ensemble de moyens de significations et de valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans le comportement habituel des individus qui se caractérisent par la diversité de leurs pratiques. Ph. Blanchet perçoit donc la culture comme :

« [...] *un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages).* »¹⁴⁶

Cette définition me semble tout à fait satisfaisante parce que la culture est envisagée à la fois comme une connaissance mais aussi comme un processus dynamique, actif et concret, elle n'est fonctionnelle que lors des interactions. Dans le même sens, M. Abdallah-Pretceille affirme que si dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, « [...] *l'objectif reste fondamentalement la communication, la culture ne peut être envisagée que dans ses rapports avec elle et non pas comme un savoir en soi.* »¹⁴⁷ En effet, l'objectif reste fondamentalement la communication, la compréhension et par conséquent les rapports sociaux. L'on aboutit donc au constat selon lequel, « *c'est la relation qui donne sens à la culture et non l'inverse. [À ce titre] la définition de **ma** culture, de **mon** identité est autant le*

¹⁴⁶ Blanchet Ph., 2007, « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », in Blanchet Ph. & Diaz O. M. (Coords.), *Synergies Chili, Pluralité linguistique et approches interculturelles*, Santiago du Chili, Revues du GERFLINT, p. 22.

¹⁴⁷ Abdallah-Pretceille M. et Porcher L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, p. 116.

produit de **mes** relations à autrui que le produit de **mon** affirmation propre et unique. »¹⁴⁸

2. En didactique des langues, du civilisationnel au culturel

La didactique de la langue française a toujours été tributaire de la position politique et économique de la France selon les époques ainsi que des représentations véhiculées sur le pays, son peuple et sa société. En tant que discipline, la didactique du français langue étrangère (FLE) est d'institutionnalisation récente, elle a emprunté aux disciplines voisines comme la linguistique, la pédagogie, la psychologie, la sociologie et même l'histoire, leurs méthodes et leurs concepts. La civilisation/culture est reconnue comme une composante essentielle des cours de FLE. Evelyne Argaud voit qu'elle est « [...] *une discipline d'enseignement récente, même si dans les pratiques, elle a toujours existé, essentiellement à travers les contenus culturels véhiculés implicitement par les dialogues, les manuels et les cours de langue.* »¹⁴⁹

L'évolution de l'enseignement-apprentissage de la culture/civilisation française est étroitement liée aux différentes conceptions de la langue qui sous-tendent le champ de la didactique ces dernières années. Ainsi, l'on a assisté progressivement et parallèlement à un changement dans les références théoriques : de la langue comme « structure », l'on passe à la langue comme « moyen » de communication, et l'on arrive à la période où la langue est envisagée comme une activité sociale. L'on a remarqué également un glissement progressif du terme de « civilisation » à celui de « cultures », glissement qui s'est opéré en prenant appui sur les différents courants qui ont affecté l'enseignement du FLE. L'évolution de la didactique n'est pas due uniquement à des raisons d'ordre théorique. L'on retrouve donc derrière ces modalités, l'influence non seulement des théories linguistiques mais aussi des enjeux socio-économiques et même politiques.

¹⁴⁸ Abdallah-Preteille M. & Porcher L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, pp. 119-120.

¹⁴⁹ Argaud E., 2000, « L'enseignement de la civilisation française dans la didactique du français langue étrangère : Quelques éléments pour l'histoire d'une discipline », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°43/44, p. 82.

Le développement économique et technologique, l'accroissement des échanges scientifiques, se sont traduits par une poussée spectaculaire de la demande en langues ainsi que par une interrogation pressée autour des besoins langagiers propres aux différentes catégories d'apprenants. J.-C. Beacco voit que la prise en compte de la problématique culture/civilisation est également parallèle à « *l'émergence de la francophonie comme institution, mais aussi comme expression collective du droit à une certaine différence devant l'homogénéisation culturelle (ou ce qui est ressenti comme tel), tout comme la valorisation des cultures minoritaires ne sont pas étrangères à ce mouvement de prise de conscience qui tend à rendre plus difficilement tenables des choix de contenus culturels trop naïvement nationalistes et donnés comme allant de soi.* »¹⁵⁰ En effet, la prise de conscience de la francophonie comme une institution non seulement linguistique mais aussi culturelle, à la fois hétérogène et multiple a joué un rôle fondamental dans l'évolution de la didactique de la langue-culture(s) françaises.

Dans ce grand espace que constitue la francophonie, connaître les autres et les accepter pour ce qu'ils sont, s'impose comme une nécessité sociale et une finalité du processus éducatif. Ainsi, il semble être évident d'introduire la culture dans les cours de FLE, parce qu'elle, comme le dit Robert Galisson, « [...] sert à mieux connaître l'autre et à mieux se connaître soi-même, par la mise en rapport à la comparaison de cultures qui s'éclairent et s'expliquent mutuellement. Elle éduque en socialisant plus large, en dépassant l'horizon borné de la collectivité d'origine. »¹⁵¹ Il ne s'agit pas de donner à l'apprenant la compétence culturelle du natif, puisque l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition d'une compétence communicative relèvent d'un processus de socialisation tenant compte de la langue première de l'apprenant, de son identité et de son environnement social.

En effet, parallèlement aux transformations subies : de la linguistique appliquée à la didactologie des langues et des cultures, de l'enseignement de la civilisation par les monuments littéraires aux approches communicatives, l'approche

¹⁵⁰ Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre, p. 33.

¹⁵¹ Galisson R., 1995, « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°100, p. 89.

des aspects culturels dans les manuels et dans les méthodes d'enseignement-apprentissage du français a connu historiquement plusieurs phases. Si Salvador Benadava (1982) en distingue trois étapes distinctes (étape extra-linguistique, étape intra-linguistique et étape ethnocommunicative), Christian Puren (1998), quant à lui, perçoit quatre étapes consécutives dans cette évolution. Celle-ci serait fondée sur une représentation conceptuelle progressive des rapports entre enseignants et apprenants et sur les représentations de la culture et de ses différents statuts en didactique. Elle est calquée sur le modèle d'évolution de la didactique des langues et du passage de « la perspective objet » (langue enseignée et matériel didactique), à « la perspective sujet » (apprenant). Puren postule que l'évolution de la didactique de la culture s'est faite parallèlement à celle de la didactique du FLE dans le sens (**Objet** → **Sujet**). Ce modèle, appliqué à la didactique de la culture, donne le schéma¹⁵² suivant :

Description linguistique

La linguistique structurale	L'analyse contrastive	La linguistique de l'énonciation	L'« Interlangue »
(La langue comme système)	(Système L1 vs L2)	(Le locuteur natif, ou l'apprenant dans la langue)	(La langue de l'apprenant)

Description de la culture

C2 (la culture cible)	L'analyse contrastive	La C2 représentée à travers ses représentations	L'« Inter-culturel »
Comme système	(Système C1 vs C2)	(des natifs/concepteurs de matériels didactiques)	

Christian Puren, dans un article paru en 2002 dans *Les Langues Modernes*, trace l'évolution historique de la didactique de la culture en passant en revue la

¹⁵² Puren C., 1998, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in *Études de Linguistique Appliquées*, N°109, pp. 18-19.

succession des différentes méthodologies constituées en didactique de langues-cultures et il aboutit à la modélisation¹⁵³ suivante :

Méthodologie		MT	MA	AC	Perspective co-actionnelle co-culturelle
Objectif social de référence		Compréhension des grands textes de la littérature étrangère	Accès à tous documents culturels en Langue étrangère	Echanges ponctuels avec les étrangers	Réalisation commune d'actions sociales
Perspective actionnelle	Opération	Traduction	Explication	Interaction	Co-action
	Moyen	Reproduire	Parler sur	Parler avec/agir sur	Agir avec
Perspective culturelle	Type	Universaliste	Culturelle	Interculturelle	Co-culturelle
	Objet	Valeurs	Connaissances	Représentations	conceptions

Tableau 4 : Évolution historique de l'évolution de la didactique de la culture selon Christian Puren

La lecture de ce tableau permet de constater un dépassement de la perspective interculturelle dominante en didactique des langues-cultures et liée à l'approche communicative, élaborée au début des années 1970, vers la perspective co-actionnelle-co-culturelle », proposée dans le *Cadre européen commun* du Conseil de l'Europe. Puren propose donc de désigner les différentes configurations historiques en didactique des langues-cultures au moyen de quatre paires de concept (le premier actionnel, le second culturel) : la traduction/les valeurs ; l'explication/les connaissances ; l'interaction/les représentations ; la co-action/les conceptions. Les trois premières configurations correspondent à mon avis à la distinction déjà élaborée par S. Benadava en 1982. C'est pour marquer la quatrième et la dernière configuration historique actuellement en voie d'émergence en Europe que Puren utilise l'expression de « perspective co-actionnelle-co-culturelle ».

¹⁵³ Puren C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », in *Les Langues Modernes*, N°3, p. 65.

2.1. La perspective « traduction/valeurs » en didactique des langues

La première configuration est désignée par Puren par la double perspective « *traduction/valeurs* ». Elle caractérise la première moitié du siècle où la langue et la civilisation sont perçues comme deux entités distinctes. La civilisation est enseignée comme une collection de personnages et une juxtaposition de faits et d'événements cloisonnés (littéraires, artistiques, géographiques, historiques, etc.) visant l'acquisition d'un savoir encyclopédique et d'une culture générale. Ce sont des méthodes normatives et correctives, fondées sur le travail de la traduction des textes littéraires et centrées sur l'écrit et la grammaire qui dominaient dans les classes. L'on cherchait généralement à faire connaître les monuments, les institutions, et les chefs-d'œuvre artistiques et littéraires, en passant sous silence les différences sociales et culturelles ainsi que la diversité régionale au profit d'une image simplifiée et homogène de la réalité française.

La littérature et la traduction occupent une place privilégiée dans cette conception « *de la sorte, elle servait en premier lieu un modèle de francophonie fondé sur l'idée de la suprématie de la culture française, représentée par des monuments inébranlables qui se sont transformés en stéréotypes encore persistant de nos jours* »¹⁵⁴, comme le dit De Carlo. Ainsi, l'on apprend le français pour pouvoir lire Rousseau, Flaubert, ou Hugo, etc. La lecture et l'étude des « grands auteurs » sont par conséquent un objectif majeur. Les œuvres littéraires sont considérées comme le degré le plus élevé de l'expression culturelle et artistique d'un pays. De plus, cette littérature classique a constitué le mythe d'une « civilisation française universelle », un mythe qui a été longtemps diffusé par les pratiques didactiques, les manuels d'enseignement et les discours. Même aujourd'hui, cette vision de l'enseignement que l'on pourrait également appeler « traditionnelle » est encore très ancrée dans les représentations, celles des institutions éducatives que celles des enseignants et du grand public, mais aussi dans les programmes scolaires. Cette conception « élitiste » voire « ethnocentrique » de l'enseignement du français vise à faire découvrir par l'élève une civilisation indépendamment des fins pratiques et fonctionnelles de la langue.

¹⁵⁴ De Carlo M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLÉ International, p. 25.

2.2. La perspective « explication/connaissances » en didactique des langues

La deuxième configuration qui marque l'enseignement du français à partir des années cinquante est désignée, selon C. Puren, par la double perspective « *explication/connaissances* ». Dans la méthodologie dite « active » développée pendant cette période, il s'agit de rendre les élèves capables de développer leurs connaissances en langue-culture étrangère par l'exploitation didactique de différents types de documents, des textes littéraires mais aussi d'autres « documents authentiques » qui se sont développés grâce au progrès de la reproduction photographique. Comme dans la méthodologie traditionnelle, la littérature reste au cœur de cette méthodologie, elle est censée contribuer à l'enrichissement culturel des élèves et au développement de leurs connaissances sur la pensée du peuple étranger. Il s'agit donc d'apprendre la langue pour la langue et de cumuler les connaissances et les savoirs encyclopédiques. En effet, « *cette argumentation a donné lieu à une tradition de l'enseignement du français langue étrangère qui a privilégié la lecture et l'écrit ainsi que les exercices correspondants tels que la dissertation, le commentaire et l'explication philologique des textes. En même temps, on éliminait le phénomène de la variation linguistique : la langue française était réduite au seul registre soutenu.* »¹⁵⁵ Cette période est marquée par une « aseptisation » de la langue marquée, par la dominance de la norme, par la suppression des variations linguistiques et par la neutralisation des différences culturelles. L'approche des textes est faite donc « à la française » (explication et dissertation), cette méthode sert encore actuellement en France de modèle pour l'enseignement scolaire et pour l'évaluation terminale du cursus.

Les bouleversements historiques et sociologiques que connaît la France dans les années soixante, vont entraîner une modification des représentations de la langue et de la culture françaises. E. Argaud explique que « *la perte de prestige de la France et la reconsidération de sa place dans le monde, les revendications des nationalismes, l'émergence de l'exigence de réciprocité dans les relations internationales, les remises en question des anthropologues et ethnologues, les nouvelles considérations linguistiques sur les langues, l'apparition de nouveaux publics et la démocratisation de l'enseignement déterminent et imposent un nouveau*

¹⁵⁵ Lüdi G. & alii, 1994, « Vers un enseignement pluriel de la civilisation dans le cadre du français langue étrangère », in Coste D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, Crédif, p. 102.

discours qui prône le respect des réalités nationales et locales, de la langue et de la culture de ceux que l'on appellera bientôt apprenant. »¹⁵⁶

Tous ces facteurs ont donc favorisé l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques auxquelles l'enseignement de la civilisation ne pouvait rester étrangère : la littérature, jugée jusque là comme l' « emblème de la culture cultivée », va être peu à peu marginalisée ; le recours à des disciplines telles que la sociologie et l'anthropologie dont la reconnaissance universitaire est récente va contribuer à une nouvelle lecture des réalités françaises et donc à moderniser l'enseignement de la civilisation et démythifier l'image de la France que cet enseignement en donnait. Pendant cette période, les méthodologies structuro-globales audiovisuelles (SGAV) vont constituer une avancée non négligeable dans le domaine de l'enseignement du FLE, dans la mesure où elles ont accordé de l'importance à l'aspect oral de la langue. Mais, la composante culturelle n'occupait que peu de place dans ces méthodes qui semblent présenter des situations d'apprentissage invraisemblables et des personnages parlant une « langue standard » et appartenant à un monde homogène où il n'existe pas de différences sociales ou culturelles.

Ce n'est qu'avec les méthodes audiovisuelles « Seconde génération » que l'enseignement devient plus réaliste. Les méthodes audiovisuelles reconnaissent une évolution dans l'approche de la culture en proposant une langue proche de la réalité et en prêtant attention aux modes de vie et aux valeurs de la société dans ses manifestations diverses. Une diminution progressive de l'étude des textes littéraires a marqué l'enseignement du français en faveur d'un usage pratique de l'enseignement de la culture. L'enseignement des faits quotidiens a remplacé graduellement l'enseignement des arts et de la littérature. Au-delà de ces renouvellements, cet enseignement est resté centré sur le matériel pédagogique sans pouvoir pour autant se débarrasser de l'aspect figé et artificiel de la langue et « [...] sans que les caractéristiques culturelles des apprenants soient elles-mêmes vraiment prises en compte »¹⁵⁷, comme le dit D. Coste. Cet enseignement reste hanté par l'usage de la norme et par l'image d'une civilisation universelle de la

¹⁵⁶ Argaud E., 2000, « L'enseignement de la civilisation française dans la didactique du français langue étrangère : Quelques éléments pour l'histoire d'une discipline », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°43/44, pp. 84-85.

¹⁵⁷ Coste D., 1994, « Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes », in *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, Crédif, p. 123.

France. L'apprenant risque ainsi de se retrancher dans une vision généraliste et très souvent utopique sur le(s) pays où l'on parle la langue et dans un comportement de simple touriste par rapport à la culture de l'Autre. Malgré toutes leurs limites, ces méthodes ont ouvert la voie à une nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures qui se développera au cours des années suivantes.

2.3. La perspective « interaction/représentations » en didactique des langues

Au début des années soixante-dix, une nouvelle conception est ainsi introduite à l'enseignement des langues avec l'avènement de l'approche communicative. Cette étape dite « ethnocommunicative » correspond, d'après Puren, à la double perspective « *interaction/représentations* ». Le but devient désormais d'apprendre à communiquer dans des situations usuelles et concrètes, l'on postule donc que la seule maîtrise du code linguistique ne permet pas à l'apprenant de communiquer. Dans une situation de communication donnée, sont requises, en outre des compétences discursives, stratégiques et socioculturelles. Hymes explique que pour communiquer, « [...] *il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique ; il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social. En effet, on ne parle pas de la même façon à divers interlocuteurs, dans divers endroits, ou selon les diverses intentions que l'on peut avoir. Sans la connaissance des règles sociolinguistiques qui gouvernent le choix des structures linguistiques par rapport aux structures sociales, la connaissance de la langue reste entièrement abstraite, détachée de la réalité.* »¹⁵⁸

Il ne s'agit plus de faire découvrir une « civilisation », de rendre capable de lire des textes littéraires mais de diffuser une langue de communiquer. Donc, pour communiquer, il faut connaître non seulement les règles linguistiques mais aussi les normes et les règles comportementales propres au groupe dans lequel on veut agir. Parler avec les mots de l'Autre est une condition nécessaire, mais pas suffisante, pour communiquer. La compétence de communication ne se limite pas donc à la seule compétence linguistique, c'est-à-dire à la capacité à comprendre et produire des phrases grammaticalement correctes, elle intègre d'autres savoir-faire.

¹⁵⁸ Hymes D., 1984, Vers la compétence de communication, Paris, Hatier/CREDIF.

Dans une communication, il est indispensable de comprendre la situation d'ensemble et pas seulement l'indice linguistique parce que, les individus échangent du sens et non pas seulement des signes. Dans cette perspective, A. Gohard Radenkovic envisage la compétence de communication « [...] *comme un ensemble de compétences de survie et d'orientation de nos apprenants dans la culture cible, englobant l'apprentissage de la langue dans une démarche systématique, en sélectionnant et en organisant un certain nombre de connaissances actives et réinvestissables et de stratégies fondamentales qui devront s'avérer opérationnelles et transférables dans n'importe quel contexte culturel.* »¹⁵⁹

En effet, il s'agit d'amener l'apprenant à acquérir une compétence culturelle désormais nécessaire pour lui faire découvrir la réalité sociale qui sous-tend tout énoncé linguistique et de développer chez lui des savoirs et des savoir-faire qui assurent non seulement la connaissance d'une autre culture mais aussi l'identification des différences culturelles et par là leur compréhension. D. Coste, explique que « *l'importance accordée à la notion de compétence de communication, conçue comme plus large et plus liée aux dimensions culturelles que celle de compétence linguistique aurait dû entraîner non seulement une plus grande centration sur l'apprenant mais aussi un renforcement de l'intégration de la composante culturelle dans les options méthodologiques et pédagogiques de l'enseignement des langues.* »¹⁶⁰ À partir de là, un nouveau regard est porté sur l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture françaises, il est représenté à la fois par la « centration sur l'apprenant » et par l'identification de ses besoins, par le développement de l'autonomie de l'apprentissage ainsi que par la recherche d'une authenticité de la langue enseignée.

La perspective culturelle de cette méthodologie est celle de l'interculturel. Elle se manifeste non seulement par le contact et la rencontre avec l'Autre « l'étranger », par la découverte de sa culture, mais aussi par la prise de conscience de ses particularités et de ses différences. Elle contribue donc, comme l'explique T. Nikou, à « [...] *doter l'apprenant d'une compétence culturelle [qui] lui permettra de parler de*

¹⁵⁹ Gohard-Radenkovic A., 2004, *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, Peter Lang, p. 97.

¹⁶⁰ Coste D., 1994, « Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes », in *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, Crédiff, p. 125.

sa propre culture, d'être prêt à s'ouvrir, de respecter les différences, de s'intéresser aux convergences pour pouvoir communiquer efficacement. »¹⁶¹ L'interculturel constitue donc une dimension spécifique dans la réflexion didactique et ses implications méthodologiques ont marqué les pratiques didactiques ainsi que les manuels des langues. L'on cesse donc à partir des années quatre-vingt d'utiliser le terme de « civilisation », qui impliquait une hiérarchisation et une certaine supériorité au profit de celui de « culture ». Dès lors, l'enjeu, n'est pas seulement de proposer des activités pédagogiques à base culturel et des manuels à présentation panoramique sur l'Autre mais d'inscrire la didactique des cultures dans une perspective de compréhension et non seulement de description, ceci implique, selon M. Abdallah-Preteille et L. Porcher, de s'appuyer sur « une épistémologie de complexité et non de la simplification ».

2.4. La perspective « co-action/conceptions » en didactique des langues

La quatrième configuration dans l'évolution de la didactique des langues-cultures, élaborée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), est désignée selon Puren par la double perspective « co-action/conceptions ». Elle correspond particulièrement à la problématique de « l'intégration européenne ». Cette méthodologie marque l'évolution de l'approche communicative et le passage de l'« interaction » comme perspective actionnelle à la « co-action », et de l'« interculturel » comme perspective culturelle au « co-culturel ». Le CECR associe clairement la perspective actionnelle à la notion de tâche. Dans cette perspective, les tâches sont à réaliser à l'intérieur d'un projet social, l'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives chez les apprenants. Je reprends ici la définition de la perspective actionnelle telle qu'elle a été élaborée par le CECR : « *un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont*

¹⁶¹ Nikou T., 2002, *L'interculturel : Une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère*, Thèse de doctorat dirigée par Boyer H., Montpellier-III, p. 108.

pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »¹⁶²

L'Europe est caractérisée aujourd'hui par la mosaïque des langues et des cultures, par l'effacement des frontières et par la mobilité continue des personnes. À l'intérieur de cet espace multiculturel et multilingue, les relations entre les différents pays et les différentes cultures ne cessent de se développer. La mondialisation des marchés économiques, les voyages, le tourisme, les congrès scientifiques ou professionnels multiplient les occasions de contact et amènent de plus en plus les individus à communiquer, à se rencontrer, à échanger, à vivre et travailler avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels extrêmement variés. Les jeunes sont tout spécialement concernés par ces situations de contact entre cultures différentes, tant par leur goût des voyages que par leurs besoins professionnels sans oublier l'intérêt qu'ils montrent pour la rencontre de l'autre.

Dans cette perspective, Puren montre la limite de la perspective interculturelle en didactique de langues-cultures qui prêche l'objectif de « *vivre ensemble avec nos différences* »¹⁶³ parce qu'actuellement, il n'est pas suffisant de « *co-habiter ou co-exister* » ensemble en assumant nos différences, il faut impérativement « *faire ensemble* » (co-agir) afin de « *créer ensemble des ressemblances* ». La perspective actionnelle est focalisée prioritairement vers l'action commune, « [...] *laquelle exige de se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective.* »¹⁶⁴ (toujours selon Puren). L'objectif de l'enseignement-apprentissage du français, en effet, ne serait pas seulement la formation des individus autonomes mais également celle des citoyens responsables, actifs et solidaires.

¹⁶² Conseil de l'Europe. Division des langues vivantes, 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les éditions Didier, p. 15.

¹⁶³ De Carlo M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLÉ International, p. 39.

¹⁶⁴ Puren C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », in *Les Langues Modernes*, N°3, p. 63.

Finalement, le glissement du civilisationnel au culturel ne peut traduire qu'une ouverture et une prise de conscience de la dimension proprement humaine des langues. Afin de résumer les différents courants méthodologiques qui ont marqué l'évolution de la didactique des langues-cultures et le passage de l'enseignement de la civilisation à l'enseignement-apprentissage des cultures, je me réfère de nouveau à Puren qui synthétise ainsi : « *dans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant **traduire** (des documents) ; dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant **parler sur** (des documents) ; dans l'approche communicative on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire **parler avec** (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle esquissée par le Cadre européen commun de référence, on se propose de former un « acteur social », ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire **agir avec** les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. »¹⁶⁵*

La place et le rôle de la culture dans l'apprentissage des langues dépendent essentiellement de l'option méthodologique choisie. Celle-ci est fortement liée aux objectifs et au public visés et à la conception que les didacticiens se font de la langue et de l'Homme. Sur le plan historique, l'on peut constater une évolution de la civilisation comme objet d'enseignement aux cultures comme moyen d'enseignement-apprentissage. Il s'agit donc moins d'accumuler les savoirs sur la culture et la langue de l'Autre que d'apprendre à comprendre l'Autre dans toutes ses différences. Martine Abdallah-Preteceille regroupe les grands traits distinctifs des grandes options culturelles qui ont été à la une ces dernières années : « *on assiste de fait au passage d'un enseignement de la civilisation conçu comme un savoir normatif et descriptif à un apprentissage d'un savoir-faire de type compréhensif et interprétatif. [...] pour dire et se dire, l'individu utilise des mots, des gestes, des signes, des silences.... mais aussi des indices culturelles. Ces derniers nécessitent un codage et donc un décodage, non pas à partir d'une signification culturelle globale a priori mais à partir d'une situation concrète qui implique des sujets, sujets-*

¹⁶⁵ Puren C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », in *Les Langues Modernes*, N°3, p. 64.

acteurs de leur « dire » (linguistique et culturel). [...] Il ne s'agit pas de réifier la culture mais au contraire de la percevoir et de l'appréhender à partir de situations singulières, à travers des indices qui sont davantage porteurs des enjeux d'une relation et d'une communication que des révélateurs d'une appartenance culturelle. »¹⁶⁶

L'élaboration de la perspective co-actionnelle-co-culturelle, avec ses modes de mise en œuvre dans les matériels et les pratiques didactiques implique nécessairement un dépassement de la perspective interculturelle instaurée il y a plus de trente ans. Mais, cela ne signifie aucunement qu'il faille rejeter cette dernière et la substituer par d'autres plus récentes. Philippe Blanchet voit que « *les méthodes d'une époque perdurent aux époques ultérieures. Il n'y a donc pas substitution générale mais ajout en parallèle, avec plus ou moins de mixages intermédiaires.* »¹⁶⁷ C'est essentiellement par rapport à une définition des objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues qu'il faudrait adopter le progrès tout en l'adaptant aux différents enjeux constitutifs des contextes donnés. Il ne faut pas oublier, comme le dit Abdallah-Preteceille, qu'« *un enseignement n'a pas de valeur intrinsèque et son degré d'efficacité est corrélatif des objectifs.* »¹⁶⁸ De chaque courant méthodologique, il faut retenir les acquis les plus solides et délaisser les hypothèses les plus discutables. Les différentes perspectives devraient ainsi être utilisées les unes et les autres en fonction des objectifs, des besoins et des contextes d'enseignement-apprentissage des langues.

À mon avis, dans le domaine de la didactique des langues, il est difficile de constater l'obsolescence de l'enseignement du français sur le mode d'une accumulation d'informations factuelles sur la littérature, l'histoire ou les arts. Il est évident que les configurations propres à la méthodologie active (explication-connaissances) et aux approches communicative et interculturelle (interaction-représentation) restent actuellement toutes deux indispensables à la gestion des

¹⁶⁶ Abdallah-Preteceille M., 1998, « Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité », in *Les Cahiers Pédagogiques, FLE une langue vivante*, N°360, pp. 50-51.

¹⁶⁷ Blanchet Ph., 2004, *Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères*, UED de didactique des langues, Licence 3, Université Rennes 2, cours en ligne <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?rubrique344>, p. 9.

¹⁶⁸ Abdallah-Preteceille M. & Porcher L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, p. 109.

processus d'enseignement-apprentissage du français notamment en milieu institutionnel.

Dans cet état des lieux de l'évolution de l'enseignement de la langue et de la culture françaises, il n'est pas possible de laisser de côté la question du matériel pédagogique, et notamment celle du manuel. Étant reconnu comme un produit idéologico-pédagogique, le manuel scolaire est un outil privilégié de représentation historique, culturelle et sociale. À vrai dire, la dimension historique d'un peuple et la représentation de la culture locale, nationale et/ou universelle trouvent en classe de langues le principal champ d'action qui devient ainsi un espace où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture de la langue à enseigner. La culture de l'Autre se manifeste à travers cet outil qui est avant tout un instrument de culture et de socialisation ; il permet entre autres de donner une importance grandissante de la culture de l'apprenant tout en s'ouvrant à la culture universelle. Il sert donc à préparer des citoyens, à développer le sentiment d'appartenance en moulant les consciences et en développant les comportements sociaux auxquels se réfèrent élèves et enseignants.

Au Liban, le manuel de français en usage au cycle secondaire est un manuel de littérature ainsi, quelles pratiques de l'enseignement de l'oral, le manuel pourrait-il favoriser ? La notion de la « francophonie » existe-elle explicitement ou non dans les manuels ? Si oui, de quelle manière, sous quels aspects apparaît-elle, quelles en sont ses dimensions culturelles ? Faut-il un seul manuel pour l'ensemble du pays, ou bien des manuels adaptés à la diversité des contextes libanais et des profils d'apprenants et prenant en compte leurs particularités ? C'est à ces questions que je tenterai de répondre ci-après.

Le but n'est pas de juger de la pertinence des approches curriculaires, il s'agit plutôt d'examiner si les textes et les programmes officiels libanais concernant l'enseignement prennent en compte ou pas la dimension culturelle francophone de l'enseignement du français. Notons ici que par curriculum, il faut entendre « *l'ensemble structuré de l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations entre les diverses composantes de celles-ci, planifiées pour un niveau d'études et, ou pour un sous-groupe, de sujets dans une école, un collège ou*

une université [...] le curriculum ainsi entendu contient des indications précises quant aux contenus, aux objectifs et aux méthodologies. »¹⁶⁹

¹⁶⁹ Le Blanc R., 1989, « Le curriculum multidimensionnel : une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°75, p. 80.

CONCEPTION DE LA « CULTURE » DANS LES MANUELS DE FRANÇAIS AU LIBAN

Au Liban, même si le discours de la réforme de 1997 est généralement favorable à une approche de type communicative et interculturelle, la réalité de la classe et des manuels montre des pratiques beaucoup plus nuancées. Jusqu'à une date très récente, nous adoptions aveuglement des méthodes et des manuels calqués sur le système éducatif français parce que, comme l'explique Daniel Coste, « [...] *les réalisations de la France, dans le domaine littéraire notamment, ont longtemps constitué une référence obligée et affectée l'organisation de l'ensemble de l'enseignement du français, jusqu'aux examens et diplômes sanctionnant son étude.* »¹⁷⁰ Aucune interrogation n'a été portée sur l'adaptation de ces programmes aux particularités du contexte libanais, sur leurs dimensions culturelles et sur leur impact sur la construction et le développement du répertoire plurilingue et pluriculturel des apprenants. Dans les manuels, la francophonie dans ses acceptions les plus larges n'existait pas. Les grands classiques, les incontournables de la littérature française étaient les seuls représentants de la francophonie comme si la langue française n'appartenait qu'à la France et au peuple français et les écrivains libanais d'expression française étaient complètement absents des programmes.

La nouvelle politique éducative introduite par la Réforme prétend offrir aux élèves la possibilité d'une ouverture aux cultures mondiales entre autres francophones à travers une variété de textes et de thèmes. Afin de mesurer les dimensions culturelles de l'enseignement du français au Liban, j'ai interrogé les enseignants non seulement sur leurs pratiques de classes et sur le bien-fondé de la présence de la langue française dans la région sud du Liban en tant que langue dynamique et vivante mais aussi sur les représentations qu'ils se font de la notion de la « francophonie », sur l'introduction de ce thème dans les manuels, sur la place accordée aux écrivains libanais d'expression française et sur la réception réelle de ce genre d'écriture par les apprenants.

¹⁷⁰ Coste D., 2000, « Unité et diversité des didactiques des langues dans l'espace francophone : quelques repères pour l'analyse », in Billiez J. & alii, *La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité*, Grenoble, ACEDLE, p. 24.

1. Les manuels pour quoi faire ?

Dans le domaine de l'enseignement du français, le marché éditorial est très vaste et de nouvelles méthodes apparaissent presque tous les jours. En effet, les enseignants y disposent d'un matériel particulièrement abondant. Face à cette inflation éditoriale, le choix de la « bonne » méthode et du « bon » manuel n'est pas une tâche facile ni pour les enseignants ni pour les institutions éducatives. Au Liban, les livres scolaires destinés à l'enseignement du français que l'on trouve dans les écoles publiques, sont ceux du Centre National de la Recherche et du Développement Pédagogique (CRDP). Ils appartiennent à une collection unique : « Livre Scolaire National, Nouveau Programme ». Cette collection est éditée avec le concours du Fonds d'aide au manuel scolaire de l'Agence de la Francophonie (ACCT). Si le livre scolaire est unique dans les écoles publiques, il ne l'est pas dans les écoles privées. Il est souvent importé ou calqué avec, pour critère unique le choix des livres les plus récents en France et aux Etats-Unis pour le livre d'enseignement de l'anglais.

Le manuel reste généralement le matériel le plus privilégié dans l'enseignement des langues au Liban, il offre des contenus organisés selon une méthodologie contribuant à la structuration progressive des connaissances. Il est également un moyen de formation méthodologique pour les apprenants. Fabriqué ou non dans le pays d'enseignement, il reflète les orientations didactiques dans la discipline considérée et les choix institutionnels du pays qui l'élabore. C'est ainsi que les enseignants ont été interrogés sur le rôle que pourrait jouer le manuel dans les classes de français au Liban :

- ***Que représente pour vous le manuel de français ?***

L'objectif de cette question est de comprendre la relation de l'enseignant ainsi que de l'apprenant à cette source de connaissance jusqu'à ce jour irremplaçable pour sa facilité d'accès et pour la masse d'informations et de propositions d'activités qu'il contient. Il s'agit donc d'identifier les options méthodologiques, linguistiques et culturelles qui sont privilégiées dans le système éducatif libanais afin de créer les conditions de réception de la langue française les plus favorables chez les partenaires de la relation didactique : enseignants et élèves. Du point de vue

didactique, le manuel est souvent la seule manifestation de la langue française quotidiennement présente dans l'environnement des élèves et parfois des enseignants. D'un point de vue culturel, c'est le produit d'un discours culturel sur la langue française qui influe sur les représentations que se forgent ses utilisateurs. Ainsi, par ses prises de position didactique, culturel mais aussi pédagogique, le manuel contribue à la construction de représentations et des enseignants des apprenants sur la langue et la culture françaises.

Je précise d'entrée que mon propos ne porte pas sur les éléments constitutifs structurant le manuel (la typographie, l'iconographie, la mise en page, l'architecture et l'organisation des leçons, le découpage, la progression, les consignes et les activités proposées), mais bien plutôt sur son discours et particulièrement au plan du contenu culturel ou idéologique véhiculé (discours culturel). D'après C. Cordier-Gauthier, « *il est légitime de parler du « discours » du manuel dans la mesure où ce dernier est constitué d'un ensemble de textes, très disparates certes, mais dont la vocation sociale clairement affichée est de servir d'outil d'enseignement/apprentissage.* »¹⁷¹ En effet, les éléments constitutifs du manuel (forme et contenu) se combinent pour former son discours. Même si la forme et le contenu varient en fonction du contexte et du public, chaque élément y a sa nécessité et une fonction didactique et pédagogique qui lui sont propres. D'abord qu'est-ce qu'un manuel ?

1.1. Qu'est-ce qu'un manuel ?

Alain Chopin¹⁷² explique qu'historiquement, le manuel était perçu comme un « [...] *livre du maître, ou plutôt un guide qui impose à l'enseignant un contenu scientifique, un système de valeurs et une méthode d'enseignement.* » Au fil du temps, le contenu comme l'apparence des manuels se sont profondément transformés mais sans pour autant se débarrasser de la conception traditionnelle et rigide des manuels de la fin du siècle : structure linéaire, chapitres conçus suivant une progression rigoureuse qui impose une lecture en continu. Selon Chopin, cet aspect des manuels « [...] *dispenserait l'enseignant des recherches personnelles, de*

¹⁷¹ Cordier-Gauthier C., 2002, « Les éléments constitutifs du discours du manuel », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°125, p. 34.

¹⁷² Chopin A., 1998, « Une perspective historique », in *Les Cahiers Pédagogiques, Du bon usage des manuels*, N°369, pp. 9-11.

réflexion critique ; [et] l'inciterait à adopter un comportement pédagogique routinier [...] ».

Ce n'est qu'à partir des années 1950 que se produit une véritable mutation dans le statut que dans la structure des manuels. Les unités didactiques viennent remplacer la répartition rigoureuse des chapitres et les éléments iconographiques y occupent une grande place. À partir de cette date, l'on voit introduire d'autres auxiliaires pédagogiques en classe et l'on aperçoit un élargissement du rôle de l'enseignant à qui appartient désormais la tâche d'élaborer la cohérence entre les différentes activités proposées dans le manuel. Dans ce sens, l'enseignant est un médiateur indispensable, sans lequel le manuel ne peut pas remplir toutes ses fonctions. En effet, tel qu'il est perçu aujourd'hui, le manuel pourrait être défini comme étant « un livre », « un contenant chargé d'un certain contenu », « un vecteur de scolarisation » et un outil attractif qui doit plaire à ses différents destinataires. Pour l'enseignant, il représente un auxiliaire didactique de la prise en main de la classe, puisqu'il lui permet d'une part, d'organiser les cours et d'autre part, de présenter les connaissances et les activités d'une manière structurée susceptible de faciliter leur apprentissage par les apprenants.

En didactique de langues, le manuel a toujours suscité des polémiques et il est constamment objet de controverse. M. Verdelhan-Bourgade le perçoit comme un outil qui a ses qualités et ses défauts. Il représente ainsi un « *objet de détestation pour les uns, accusé à la fois de provoquer sclérose de l'enseignement et scoliose de l'écolier, objet-culte pour d'autres qui en magnifient les vertus informatives et éducatives, il cristallise beaucoup de contradictions des discours sur l'école, accuse le contre-coup de toutes les évolutions pédagogiques et se trouve de plus actuellement affligé d'une image de ringardise face à l'ordinateur paré des vertus de la modernité.* »¹⁷³ En d'autres termes, le manuel est une arme à double tranchant. Il possède différentes fonctions et occupe une situation à la fois privilégiée et complexe. Ph. Blanchet énumère ses grandes qualités, celles, notamment, de fournir

¹⁷³ Verdelhan-Bourgade M., 2002, « Présentation », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°125, p. 7.

à l'enseignant et à l'apprenant un « [...] référent commun, un cadre, un outil, mais aussi une méthode et une logistique pédagogiques clé-en-main. »¹⁷⁴

Le manuel constitue donc un outil important de la vie scolaire dans les classes de français. Il rassure l'apprenant et conforte l'enseignant dans ses démarches en lui proposant une structure apparente et une programmation claire, car comme l'explique F. Debyser « à l'origine, les manuels ont eu surtout pour fonction de faciliter la tâche des professeurs en leur fournissant un matériel de travail sous forme de textes ou d'exercices, et de rapprocher la langue étrangère des élèves. [...] mais également un chemin tracé, facilité, progressif. »¹⁷⁵ Ainsi, pour les enseignants, les manuels fournissent, en quelque sorte, un ensemble pédagogique comprenant les objectifs, les contenus, les démarches pédagogiques et les activités des apprenants. Ce qui permet à l'enseignant de savoir d'où il part et où il va, en suivant l'itinéraire déjà tracé afin d'atteindre les objectifs visés.

1.2. Quelle place pour les manuels dans les classes de français au Liban

Dans le système éducatif libanais, les manuels destinés à l'enseignement du français au cycle secondaire (Première et Deuxième année secondaire) s'intitulent « *De la LANGUE à la LITTÉRATURE - Textes et Méthodes* » : un titre assez significatif et dévoile nettement de quoi il est question. La combinaison entre les termes « **LANGUE** » et « **LITTÉRATURE** » et leur mise en évidence ne laisse pas la moindre ambiguïté sur la visée linguistique et culturelle de l'enseignement-apprentissage du français au niveau de ce cycle. Les manuels s'ouvrent sur une présentation générale et un avant-propos s'adressant aux utilisateurs mais implicitement aux enseignants et présentant brièvement les principes méthodologiques et l'organisation du manuel. Les intentions affichées dès les premières pages reprennent généralement les directives de la réforme et vantent la marque de modernité, la qualité et la richesse des manuels en question. En s'appuyant sur une organisation temporelle et progressive et sur un choix thématique, « *le livre progresse selon une succession de thèmes illustrés par des textes littéraires et des documents authentiques. Il favorise ainsi un élargissement de*

¹⁷⁴ Blanchet Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 192.

¹⁷⁵ Debyser F., 1973, « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », in *Le Français dans le Monde*, N°100, p. 66.

l'horizon de l'apprenant et lui permet de découvrir les différentes variations que peut subir un thème, non seulement à travers un genre déterminé ou à une réponse précise, mais aussi selon le domaine concerné, peinture, cinéma. »¹⁷⁶

Ce bref discours introductif tenu par les auteurs des manuels dans l'enseignement secondaire est jugé « nuancé » par les enseignants enquêtés. Il bénéficie ainsi d'une notoriété limitée dans la mesure où il présente ambitieusement le contenu modeste voire « maigre » des activités notamment communicatives proposées aux apprenants libanais. Toutefois, le manuel de français semble être pour l'ensemble des enseignants enquêtés, un outil indispensable mais aussi irremplaçable malgré ses nombreuses lacunes et ses déficiences quant au choix des textes littéraires et des activités communicatives proposées. Sans le recours aux manuels, il n'est pas question de mettre en œuvre un enseignement de la langue française dans le contexte libanais. En effet, rares sont les enseignants qui n'utilisent pas le manuel, ils sont près de 95 % à le considérer comme l'outil de travail par excellence.

À la question « pourquoi un manuel ? », les enseignants enquêtés répondent qu'il s'agit d'abord d'une demande sociale de la part des parents et des apprenants qui ressentiraient le besoin d' « une béquille et d'un soutien tout au long du cours ». Le manuel a donc une fonction purement psychologique. Il rassure l'élève en matérialisant les savoirs qu'il doit acquérir. Cette prise de position envers le support écrit provient d'une approche traditionnelle du processus d'enseignement-apprentissage qui suppose que le vecteur normal du savoir est le livre, disqualifiant *a priori* toute forme d'enseignement-apprentissage oral. Ce qui paraît évidemment paradoxal lorsqu'il s'agit d'enseigner un savoir oral comme les langues. Dans ce sens, les enseignants enquêtés perçoivent le manuel comme étant :

- Un vecteur important d'enseignement-apprentissage ;
- Un réservoir de documents ;
- Un stock de connaissance et un accès au savoir ;

¹⁷⁶ « Avant-Propos », 1999, in *Le livre scolaire national : De la LANGUE à la Littérature. Textes et Méthodes*, Enseignement secondaire, Deuxième année, Série Humanités, Beyrouth, CNRDP.

- Un vaste choix des textes ;
- Une base de connaissance grammaticale, linguistique et culturelle ;
- Un facilitateur du travail de l'enseignant et de l'apprenant ;
- Un mode d'appropriation progressif de la langue ;
- Un cadre de réflexion pour les apprenants ;
- Une garantie d' « une bonne maîtrise de la langue » ;
- Un stimulus de la « curiosité » et de l' « esprit critique » des apprenants ;
- Une voie vers un « savoir littéraire et une culture générale ».

En effet, la spécificité de cet outil réside dans la manière dont ses utilisateurs s'en servent. Mais, les manuels n'ont pas que des atouts, ils ont également de gros défauts. Selon Ph. Blanchet, « *ils empêchent de travailler. Ils font des enseignants, et souvent des apprenants aussi, de simples exécutants, répétiteurs dépendant d'un outil, et non concepteurs d'un enseignement ou d'un apprentissage appropriés.* »¹⁷⁷

La critique de l'usage du manuel n'est pas en effet une nouveauté. Le manuel fait l'objet de multiples controverses à propos de son contenu, sa forme voire son poids. Il est accusé d'offrir à ses utilisateurs des recettes pédagogiques, des « prêts-à-porter », selon l'expression de Ph. Blanchet. Quel que soit le degré de sophistication du manuel, il enferme l'enseignant dans un déroulement linéaire et monotone. C'est pourquoi il a provoqué/provoque des mises en garde quant à son usage exclusif par les enseignants. Cette mise en garde est d'autant plus importante que les enseignants appliquent le manuel à la lettre et dans l'ordre, sans modifier ni introduire d'autres activités au travail proposé, ou pire « [...] *en piochant au hasard, parce qu'on n'a pas le temps de tout faire, quitte à porter gravement atteinte à la progression méthodique de l'ouvrage.* »¹⁷⁸

Il faut bien souligner qu'il n'existe pas une seule façon d'utiliser le manuel de langues. Henri Besse explique que ces utilisations dépendent « [...] *de la conception que maître et étudiants se font, consciemment ou non, d'une langue, [...], de leur*

¹⁷⁷ Blanchet Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 192.

¹⁷⁸ Blanchet Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 193.

tempérament et personnalité, des interrelations qui s'instaurent entre eux, de l'institution dans laquelle ils travaillent, de leurs besoins et désirs, de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, des autres et du monde. »¹⁷⁹ En effet, le manuel n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés. Sa place change en fonction des méthodes, des pratiques adoptées et des objectifs d'enseignement. Comme pour tout outil, son efficacité relative dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses particularités. Les avis divergent par rapport à l'usage du manuel en classe de français au Liban. Certains enseignants le considèrent lourd et crient la nécessité de l'alléger et d'autres déplorent constamment de voir le programme s'appauvrir et se vider des éléments essentiels qui existaient dans les anciens manuels, ceux qui ont précédé la réforme.

Dans leur ensemble, les enseignants enquêtés se voient généralement des « exécutants » mais « autonomes » des manuels sauf dans les classes terminales où les directives officielles priment sur les options pédagogiques. Dans ces classes, les enseignants sont dépendants du contenu des programmes. Cependant, une petite minorité d'entre eux sait comment faire pour se débarrasser de cette dépendance excessive : ils adoptent les principes méthodologiques des manuels en usage et les transposent sur d'autres supports sélectionnés ailleurs : des supports jugés plus cohérents, mieux adaptés, modernes et plus utiles. Il serait ainsi naïf de croire que les manuels existant dans l'enseignement public libanais couvrent l'ensemble des besoins langagiers des apprenants. En effet, 30 % des enseignants enquêtés s'accordent à considérer que l'élaboration du cours et du matériel fait partie intégrante du métier de l'enseignant. Pour eux, en aucun cas, le manuel de français ne devrait être complet comme l'expliquent ces enseignants :

E.1 – 22. (NH¹) : / les cours ne sont pas de simples bouts de papiers que l'on jette sitôt le cours terminé mais l'expression concrète de l'esprit créatif de l'enseignant et de ses compétences / le manuel de français ne pouvait pas être complet et ne devrait pas être considéré comme complet aux yeux des enseignants /

Les enseignants libanais sont très souvent conduits, compte tenu des particularités du public et de leur niveau linguistique (relativement bas), à élaborer des solutions originales et adaptées. Ils cherchent constamment des documents

¹⁷⁹ Besse H., 1993, *Méthode et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif Didier, p. 15.

motivants qui pourraient interpeller la curiosité et stimuler la participation de leurs élèves. C'est ainsi que la préparation des cours constitue un souci supplémentaire pour une grande partie d'entre eux. Parmi les enseignants enquêtés 90 % trouvent les programmes « peu ambitieux, pauvres et ne piquent pas assez la curiosité des élèves ». En outre, le manuel leur paraît rarement complet et moins adapté aux besoins réels de leurs élèves. Dans ces conditions, ils se chargent de constituer leurs propres supports, des supports « sur mesure » modulables et adaptables aux besoins de chacun. Ils consultent d'autres manuels et en dégagent des éléments qui complètent ou comblent le manque existant.

Les manuels deviennent dans ce cas, un outil au service de l'enseignant et non pas l'inverse, de plus un outil imprimé par la « marque personnelle » de chaque enseignant parce que, comme le dit Ph. Blanchet, « *enseigner, c'est choisir, c'est sélectionner, c'est trier.* »¹⁸⁰ Sans être de simples utilisateurs, les enseignants devraient apporter un regard critique sur le matériel en mains, en vérifiant sa pertinence et en évaluant son adaptation aux différents enjeux contextuels. Il est utile de rappeler que les chercheurs en didactique se posent constamment la question sur les critères permettant de choisir le « bon » manuel de langues, celui qui répond le plus aux objectifs d'enseignement dans un contexte donné. Ainsi l'on se pose l'interrogation suivante : ***l'origine de l'auteur des manuels serait-elle un réel gage de qualité ?***

1.3. Existe-il un « bon/mauvais » manuel de langues ?

Le manuel d'enseignement de langues est après tout un produit culturel qui illustre un projet d'apprentissage. Il est porteur d'un discours valorisant sur la réalité. D'après le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, « [...] son élaboration est tributaire d'un certain nombre de paramètres relatifs :

- À la situation d'enseignement (âge et besoins des publics) ;
- Aux objectifs liés à cette situation (généraux et spécifiques) ;
- Aux coûts (rédaction, impression, diffusion) »¹⁸¹

¹⁸⁰ Blanchet Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 193.

¹⁸¹ Robert J.-P., 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Éditions Ophrys, p. 124.

Par conséquent, le choix des textes, des illustrations, des exemples, des activités du langage, des arguments employés reflète toujours un ensemble de valeurs, de croyances, d'opinions, de perceptions propres à la culture d'origine de l'auteur du manuel. M. Verdelhan-Bourgade considère, elle aussi, que les manuels « [...] *peuvent donner un éclairage pertinent sur les savoirs qu'une société juge utile de transmettre, mais aussi sur les idées, les préjugés, les représentations véhiculées par cette société et sous-jacentes aux choix des connaissances transmises.* »¹⁸² Un pays qui fabrique ses propres manuels y incorpore en effet ses valeurs autant que ses savoirs.

En principe, les manuels, selon qu'ils sont fabriqués au Liban ou dans d'autres pays, n'ont pas les mêmes retombées didactiques. Il convient donc de constater que l'auteur du manuel est bien au service des intérêts identitaires et nationaux de sa communauté et donc de celle des apprenants. Puisque, le manuel n'est pas seulement du texte, il comporte tableaux, dessins, schémas, reproductions d'œuvres d'art, photos, etc. Ainsi, il représente par l'intermédiaire de son contenu un vecteur important de transmission de savoirs, et un vecteur particulièrement sensible aux messages non seulement linguistiques mais aussi culturels, idéologiques, identitaires, nationaux, etc. L'on peut donc comprendre à travers les discours recueillis que les enseignants partagent généralement ce constat fait par Cecilia Condei, selon lequel elle insiste sur le fait que « [...] *les textes participant au contenu des manuels, eux aussi liés aux contextes de leur production, déterminent l'existence d'une liaison complexe entre le manuel et le contexte social dans lequel il circule.* »¹⁸³

En effet, si les textes introduits dans les manuels reflètent, comme le dit C. Condei, un certain rapport entre la langue enseignée et le contexte où l'on enseigne cette langue, les manuels libanais illustrent donc une image de la langue française centrée sur l'écrit et sur la culture littéraire. Il est évident que dans le cycle secondaire, les activités proposées favorisent la consolidation des acquis à l'écrit et non pas à l'oral. Les enseignants expliquent que la maigre présence de la langue

¹⁸² Verdelhan-Bourgade M., 2007, « Avant-Propos », in Verdelhan-Bourgade M. & alii (Coords.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, p. 7.

¹⁸³ Condei C., 2006, « Le discours sur le mode de l'Autre dans les manuels roumains de FLE. La construction des représentations collectives », in Condei C. & alii (Coords.), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Cortil Wodon, EME, pp. 120-121.

française dans la société libanaise impose bien ce choix. Mais, paradoxalement, les concepteurs libanais des manuels, actuellement en usage dans les lycées publics, n'ont pas mis en valeur des éléments linguistiques ou culturels en rapport avec le Liban (culture, histoire), comme si en langue française, l'on ne peut parler que de la littérature et des valeurs universelles. Certains enseignants ont dénoncé avec fermeté la vacuité de la réforme et des nouveaux manuels parce que changer la couverture pour annoncer une mise à jour illusoire ne suffit pas.

Certes, la réforme était un grand pas vers le changement, mais depuis 1997, l'action s'est arrêtée là. Cette image sacralisée de la langue et de la culture françaises est toujours en vogue au Liban malgré les prises de conscience de l'importance d'apprendre une langue pour communiquer et pour échanger et non seulement pour écrire. Au Liban, l'on ne manque pas de ressources humaines mais plutôt d'actions et d'orientations didactiques actualisées et fondées sur la réalité du terrain.

Par ailleurs, au Liban, tout un ensemble de « raisons objectives » plaide en faveur des ouvrages importés notamment ceux produits dans le(s) pays où la langue est parlée. Selon G. Zarate, les « auteurs natifs » des pays où l'on parle la langue enseignée contribuent dans la plupart des cas à la qualité de ces ouvrages parce qu'« ils disposent ainsi d'un environnement a priori beaucoup plus favorable que les auteurs travaillant en contexte local : libre accès documentaire, contact suivi avec les centres de recherche du pays en didactique des langues. Les auteurs non-natifs sont en effet toujours dépendants de la documentation ramassée lors de leur dernier séjour sur place ou de leur réseau d'amitiés transformé empiriquement, pour l'occasion, en réseau d'informateurs. »¹⁸⁴ À mon avis, le produit importé n'est pas nécessairement meilleur que le produit local. L'origine de l'auteur ne pourrait pas être le seul garant de la qualité d'un manuscrit. D'autres critères interviennent et seront décisifs dans l'adoption des manuels par les institutions éducatives notamment leur adaptation aux particularités culturelles du public et leur degré d'actualisation. Le manuel a une durée de vie limitée. Quelques années après sa parution, il devient désuet et périssable (environ cinq ans). À cet effet, peut-on donc

¹⁸⁴ Zarate G., 1995, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, p. 49.

constater avec G. Zarate, que « [...] *le bon manuel est celui dont l'information est en prise sur le présent.* »¹⁸⁵ ?

Les manuels en usage dans l'enseignement public au Liban ont déjà treize ans d'ancienneté. C'est ainsi que les enseignants enquêtés s'accordent tous sur la nécessité de les mettre à jour parce qu'ils restent les médiateurs les plus concrets, loin du professeur, entre la langue et les apprenants. Mais, la conception et la fabrication des manuels de langues sont dépendantes des contraintes financières. Au vue de la situation économique au Liban, il est difficile, voire impossible de procéder à un renouvellement systématique des manuels. Il est certain que la mise à jour des informations, des textes et des documents n'est pas sans répercussion sur le public. Paradoxalement, ce critère n'est pas suffisant pour mesurer l'intérêt didactique d'un ouvrage parce qu'il peut servir à des fins commerciales plus que pédagogiques, notamment dans le secteur de l'enseignement privé dans un pays tel que le Liban.

Ce secteur représente un vaste marché soumis à une sévère concurrence où les lycées cherchent à attirer les clients en adoptant dans leur programme les éditions importées les plus récentes et les plus chères. Celles-ci bénéficient d'un surcroît de prestige par rapport à la production locale. Bien qu'enseignants, parents, apprenants et éditeurs estiment que le manuel importé est le meilleur parce qu'il engage l'apprenant dans une relation directe avec la culture étrangère. La fiction d'une relation directe avec la réalité est motivante voire séduisante. L'apprenant partage donc d'une certaine façon le statut du natif en étant confronté aux mêmes documents que lui.

Ainsi, pour l'apprenant libanais, l'adoption des manuels importés serait-il le moyen le plus efficace pour apprendre le français ?

Les réponses à cette interrogation divergent parce que, dans ce cadre, les protagonistes ne partagent pas tous la même logique. Pour un éditeur, par exemple, le manuel est publié pour être vendu tandis que pour un enseignant, le manuel est fait, entre autres, pour faciliter son travail et pour transmettre la plus grande quantité

¹⁸⁵ Zarate G., 1995, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, p. 50.

possible de connaissances sur la langue enseignée aux apprenants. Le manuel se transforme ainsi en un produit à la fois économique et éducatif. Dans une telle société de consommation, les parents et les apprenants deviennent des clients soumis aux intérêts des décideurs institutionnels et des maisons d'édition. Cette société qui a inventé et qui est gérée par la loi de « l'obsolescence programmée », selon laquelle, comme l'explique R. Galisson, « *les produits en circulation sont régulièrement périmés par des produits plus performants (ou censés l'être), qui poussent les clients à multiplier leurs achats. Les méthodes d'enseignement actuelles obéissent à cette loi du marché, et vieillissent presque aussi vite que les ordinateurs !* »¹⁸⁶ Les manuels de français font partie bien évidemment de ces produits d'où la nécessité de lutter contre leur « mise au rebut organisée ». Les enseignants pourraient toujours, comme le dit Galisson, « *sortir de cette spirale qui crée, artificiellement, de la désuétude* » en optant pour « *des modes de recyclage, ou de réhabilitation* » des manuels en usage et des outils de la classe quel que soit leur type.

La majorité des enseignants libanais enquêtés se sont déjà mis à l'œuvre en déclarant avoir recours à d'autres manuels et à des documents importés afin d'actualiser leurs connaissances, de mettre à jour et de compléter leurs cours. Mais, à mon avis, au-delà de cinq ans d'ancienneté des manuels en usage, cette mesure ne serait plus envisageable parce qu'elle exige plus de temps et des efforts de la part des enseignants. En effet, au Liban, dans tous les cycles, il faut envisager une véritable relecture des manuels d'enseignement du français après plus de dix ans de leur mise en usage pour examiner à la fois leur « pertinence », leur « performativité » et leur « exploitabilité ». D'après M. De Carlo, au moins ces trois critères pourraient guider dans le choix du matériel didactique afin d'accéder à la langue et à la culture étrangères :

- « *La pertinence, pour vérifier s'il contient au moins un élément connu par l'élève, s'il peut lui suggérer quelque chose d' « autre » ou éveiller une connaissance par contiguïté ;*

¹⁸⁶ Galisson R., 1995, « À enseignant nouveau, outils nouveaux », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Méthodes et méthodologies*, Janvier, p. 74.

- *La performativité, pour déterminer les limites de temps imparti, prévoir le degré de participation et la qualité de la réception ;*
- *L'exploitabilité, afin d'établir jusqu'où aller dans la proposition des activités, en tenant compte de la variété des exercices, de l'utilité à l'intérieur du programme, de la motivation des élèves. »¹⁸⁷*

Il faut bien mentionner que ces critères ne sont pas absolus et dépendent des objectifs visés dans chaque contexte. De façon générale, pour les enseignants enquêtés, il n'y a ni « bon » ni « mauvais » manuel d'enseignement du français. Chaque contexte et pour être plus précise, chaque secteur selon qu'il soit privé ou public a ses particularités, ses contraintes et ses publics. Du point de vue didactique et même culturel, il existe certainement des manuels plus « performants » que d'autres et ce sont les enseignants qui devraient en tirer profit pour enrichir le fond de leurs cours. En partant de la définition que donne J.-P. Cuq, l'on peut constater qu' « [...] *un support pédagogique performant est un support qui, dans une situation d'enseignement-apprentissage donné aide l'apprenant à structurer les références culturelles qui permettent à ses connaissances idiomatiques de devenir de véritables savoir-faire linguistique.* »¹⁸⁸ La prise en compte de la réalité linguistique, sociale et culturelle de l'apprenant est un enjeu primordial dans l'élaboration des manuels parce que, comme le dit E. Bérard, « [...] *seul un matériel conçu pour un public dont on aura défini les besoins et cerné les caractéristiques pourra être efficace.* »¹⁸⁹

L'on peut donc retenir que le manuel, comme tout autre support pédagogique, n'est qu'un outil au service de l'enseignant et de l'apprenant. Il n'est efficace que lorsqu'il satisfait des besoins précis du groupe et des options didactiques particulières à chaque contexte. Pour synthétiser, je partage le constat fait par Ph. Blanchet, il postule que dans le choix du manuel, « [...] *le critère de la fonctionnalité pédagogique doit rester prioritaire [afin d'assurer un] enseignement/apprentissage raisonné, tant sur le plan didactique que sur le plan pédagogique, et dont l'objectif est, non pas la langue, mais les besoins de communication et l'épanouissement*

¹⁸⁷ De Carlo M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLÉ International, p. 57.

¹⁸⁸ Cuq J. -P. & Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, p. 88.

¹⁸⁹ Bérard E., 1995, « Faut-il contextualiser les manuels », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Méthodes et méthodologies*, Janvier, p. 21.

d'une personne humaine autonome et responsable qui puisse vivre et communiquer le plus harmonieusement possible avec autrui. »¹⁹⁰

Les enseignants libanais entretiennent avec le manuel des rapports ambivalents. Le manuel doit être une aide à l'enseignement en balisant le champ à enseigner et en fournissant les matériaux ; mais il ne peut pas se substituer au maître, à qui il revient d'assumer pleinement la responsabilité des choix didactiques. C'est sans doute pour résoudre ce conflit que bon nombre d'enseignants choisissent de photocopier des extraits de manuels à partir desquels ils construisent leurs cours. Outre les arguments pédagogiques que l'on peut invoquer pour justifier cette pratique – dont les conséquences redoutables n'ont pas toujours été mesurées par ceux qui s'y adonnent – il faut lui reconnaître une fonction symbolique, car elle permet à l'enseignant de se libérer du poids pesant du manuel qui est certainement adjuvant mais très souvent envahissant.

Il est important de noter que les manuels actuellement en usage dans les trois années du cycle secondaire sont relativement conçus selon le même modèle. Ils sont constitués d'une somme d'informations à retenir, des connaissances factuelles à apprendre, des documents à lire, des activités à remplir, des normes à respecter, des règles à mémoriser, des consignes à suivre, des commentaires à faire et des textes à produire. En gros, ces manuels proposent un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-vivre. L'on a bien remarqué que la principale fonction assignée au manuel de français par les enseignants est celle qui en fait un outil indispensable pour l'enseignement-apprentissage. Plus précisément, il aide à établir une programmation ainsi qu'une progression surtout dans les classes terminales.

Du manuel de français, l'on attend également qu'il soit à la fois une anthologie de textes littéraires, une grammaire de référence pour les élèves et un guide touristique, un stimulus de curiosité, une voie d'ouverture et un support soutien pour le travail de l'enseignant. Ces différentes fonctions assignées par les enseignants au manuel ne sont pas classées par priorité ni par préférence. Il est utile de rappeler que le manuel est également perçu comme un « outil de médiation

¹⁹⁰ Blanchet Ph., 2004, *Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères*, UED de didactique des langues, Licence 3, Université Rennes 2, cours en ligne <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?rubrique344>, p. 14.

culturelle » entre les différentes cultures qui se rencontrent en classe (en principe entre la culture cible et celle(s) des apprenants). Par les activités qu'il propose, le manuel contribue à former les apprenants au niveau linguistique et culturel. En effet, il devrait être non seulement un outil d'acquisition mais également un espace de réflexion. Il faut que les élèves apprennent à le manipuler, qu'ils découvrent sa fonction, son utilité mais également ses limites. Face aux produits notamment culturels exposés dans les manuels, les élèves devraient être attentifs mais également curieux ; il faut qu'ils apprennent à devenir des utilisateurs actifs et non seulement de simples consommateurs passifs et dociles des aspects culturels exposés dans ces manuels.

À ce point, la lecture du curriculum et l'observation des manuels seraient nécessaires afin d'identifier la nature des objectifs culturels préconisés par la réforme et la dimension des aspects culturels disséminés au fil des unités didactiques des manuels.

2. Quels discours culturels des manuels de français au Liban ?

En didactique des langues-cultures, l'on ne bénéficie pas d'une « grammaire culturelle » de référence ainsi, comme le dit J.-C. Beacco « *tout contenu culturel est légitime* »¹⁹¹. Mais, il demeure indispensable d'opérer des sélections de tel ou tel objet culturel que doit contenir le manuel parce que l'institution éducative et la classe de langue imposent des contraintes de temps et d'espace qui, à leur tour imposent des choix dont la configuration globale devrait être soumise à des évaluations.

D'après le **curriculum de langue et de littérature françaises** élaboré en 1997, les principaux rôles dévolus à l'enseignement du français portent sur le développement de la personnalité des citoyens libanais dans le cadre des valeurs « *enracinées dans les réalités nationales et ouvertes aux cultures du monde dans une optique d'interaction qui favorise la reconnaissance des similitudes et le respect de l'altérité.* »¹⁹² Dans cette perspective, les changements et innovations observés aujourd'hui dans le texte de restructuration de nouveaux programmes et dans les

¹⁹¹ Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre, p. 66.

¹⁹² Objectifs généraux, in *Curriculum de langue et de littérature françaises*, Annexe 1.

nouveaux manuels d'enseignement du français ne sont pas à interpréter comme de simples évolutions méthodologiques et épistémologiques. Ils représentent une véritable rupture avec la vision réductionniste et circulante dans le monde francophone, celle qui accorde la priorité à l'enseignement du code linguistique en se focalisant sur l'écrit et en négligeant complètement la dimension interactionnelle, communicative et interculturelle de la langue.

Les nouveaux programmes d'enseignement du français au Liban visent un enseignement communicatif et une approche interculturelle de la langue sans que ce dernier objectif soit explicitement nommé dans le curriculum. Certains enseignants enquêtés sont allés plus loin dans leurs interprétations en disant que ces changements sont les reflets des bouleversements qui affectent le champ sociopolitique et idéologique dans le pays. Dans le nouveau curriculum, au cycle secondaire, le terme « civilisation française » a été soigneusement évité et remplacé par celui de « culture ». Les termes « francophonie » et « écrivains libanais d'expression française » y trouvent une place. L'apparition de ces notions dans les textes officiels, même si elle est vague et rapide, marque la nouveauté de ces programmes. Les enseignants expliquent que la langue française ne peut plus être enseignée au Liban seulement comme la « langue de Baudelaire et de Hugo » parce qu'elle est traditionnellement perçue comme la « langue de culture et des droits de l'Homme ».

Sans doute, dix ans après la mise en application des programmes, l'impact de ces changements aurait pu être observé dans les pratiques didactiques si les enseignants étaient suffisamment formés à enseigner le français, comme toute autre langue vivante, c'est-à-dire en tant qu'un instrument d'accès au savoir et un moyen de dialogue de culture(s) et d'ouverture. Les enseignants au secondaire sont grandement conscients du nouveau rôle assigné à la langue française dans le pays, mais ils reprochent aux concepteurs de ne pas avoir assez développé cet aspect dans le choix des textes et des thèmes dans les manuels.

Dès lors où apprenants et enseignants de français se réfèrent aux manuels pour y puiser des connaissances, il est question maintenant de vérifier s'il s'agit dans ceux-ci d'un discours sur la culture des pays de la langue cible en espérant que ce savoir se transforme en un savoir-faire culturel, ou même - objectif encore plus

ambitieux - en savoir être qui intégrerait la compétence interculturelle chez les apprenants. Au plan culturel, quelles images les manuels véhiculent-ils ? Sont-ils porteurs de traits relatifs à la culture libanaise : vie quotidienne, patrimoine, histoire(s) et religion(s) ? Quelles sont les particularités du discours culturel/interculturel de ces manuels et quelles en sont ses limites ?

Quelles que soient les motivations de l'apprentissage des langues et la nature des publics et de leur demande, l'intérêt pour les langues semble toujours présenter une composante culturelle, même s'il est difficile d'en évaluer l'importance. La curiosité qui se manifeste dans la volonté d'apprendre une langue est susceptible d'être interprétée comme une attirance pour une autre culture. Celle-ci constitue une motivation qui ne relève alors ni de la contrainte sociale/institutionnelle ni du besoin. Il peut s'agir tout simplement de la fascination pour certaines productions culturelles, ou d'une attirance pour un art de vivre. Les orientations méthodologiques des manuels et leur contenu éducatif sont représentatifs des politiques linguistiques du pays. Elles sont soumises aux priorités pédagogiques dominantes et elles devraient généralement répondre aux attentes et aux demandes sociales du public.

En effet, il n'y a pas d'enseignement des langues vivantes sans contenu socioculturel. En revanche, bien que cette réalité s'avère évidente, il est aussi certain que le fait de déterminer les composants socioculturels à retenir dans cet apprentissage constitue une tâche complexe. Donc, il serait bien difficile de tenter d'établir un panorama exhaustif des contenus culturels dans les manuels de français au Liban puisque, dans son acception la plus large, la culture couvre tous les aspects, la littérature, les faits et gestes, tous les objets et événements de notre vie en société. Je tenterai ci-après de décrire les orientations culturelles telles qu'elles sont présentées dans les manuels d'enseignement du français pour les classes de Première et de Deuxième année du cycle secondaire, celles-ci renvoient à certaines des interprétations et des approches de « culture », qui sont l'approche cultivée et littéraire, l'approche anthropologique et quotidienne et l'approche interculturelle.

J.-C. Beacco explique que *« les interrogations sur les modes de construction de l'objet culture-civilisation dans le cadre d'enseignements de langue ne devraient pas faire perdre de vue la problématique essentielle : celle des finalités que l'on*

*souhaite assigner à l'étude de ces éléments non fondamentalement langagiers. »*¹⁹³
En effet, les contenus des manuels sont conçus et sélectionnés en fonction des objectifs et des finalités dans chaque contexte éducatif. La lecture générale du **curriculum de l'enseignement de langue et de littérature françaises** dans les trois cycles de l'enseignement général me semble fondamentale afin de déterminer la nature des orientations et des perspectives didactiques culturelles actuellement privilégiées au Liban.

2.1. Les perspectives culturelles dans les manuels de français au cycle primaire

Les trois premières années du premier cycle de l'enseignement primaire sont centrées particulièrement sur le code linguistique, sur la connaissance de la langue et sur l'éducation civique des enfants, l'on envisage donc de :

- *« Former un apprenant apte à pratiquer l'écoute puis l'expression spontanée, au moins dans le cadre de la classe et de la vie à l'école dans un premier temps ;*
- *Faire découvrir, à travers les thèmes proposés, les valeurs véhiculées par ceux-ci dans le monde de l'enfance et notamment l'esprit d'ouverture et de tolérance dont le Libanais doit se prévaloir. »*¹⁹⁴

La contribution à l'enrichissement de la culture de l'apprenant n'est définie comme objectif spécifique qu'à partir du deuxième cycle du primaire c'est-à-dire à l'âge de dix ans. L'enseignement du français au cours des trois dernières années du primaire permettra à l'apprenant de réinvestir ses acquis langagiers et de développer chez lui le goût de la lecture. À la sortie de ce sous-cycle, l'apprenant sera capable, entre autres, de *« lire et comprendre une œuvre intégrale écrite à l'intention des lecteurs francophones de son âge. »* Selon le curriculum, les textes proposés *« seront choisis de façon à satisfaire la curiosité des apprenants et à susciter en eux une variété de plaisirs qui leur donneront à la longue, le goût de la*

¹⁹³ Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre, p. 43.

¹⁹⁴ Objectifs généraux, in *Curriculum de langue et de littérature françaises*, http://www.crdp.org/crdp/all%20curriculum/Francais/Francais_1ere%20langue%20curriculum.html page consultée le 12 mars 2007.

lecture. » À travers ces textes (contes, récits d'aventure, poèmes, fables, etc.), l'apprenant découvrira progressivement et apprendra à connaître :

- Les valeurs personnelles ;
- Les valeurs fondatrices de toute vie sociale ;
- La spécificité et la richesse de son patrimoine ;
- Les problèmes de son pays et du monde (problèmes de l'environnement, émigration, pauvreté, etc.)

2.2. Les perspectives culturelles dans les manuels de français au cycle moyen

Durant les trois années de l'enseignement moyen (13-15 ans), l'enseignement du français devra contribuer, à travers un choix thématique et typologique varié des textes à former des citoyens libanais autonomes et ouverts aux cultures du monde. Les thèmes qui seront privilégiés correspondent au vécu des apprenants et à l'environnement qui les entoure : la famille, l'école, la ville, le quartier, la société, les métiers, le sport, les loisirs, etc.

L'on peut donc constater que, dans les deux premiers cycles de l'enseignement général, c'est-à-dire aux niveaux de l'Éducation de base et de l'Enseignement moyen, la « culture » n'est pas nommée comme un objectif en soi. L'on privilégie un enseignement globaliste de la langue : la langue en tant que « totalité ». Les manuels se caractérisent par leur polyvalence. Bien évidemment, il n'existe pas de séparation ou de distinction en ce qui concerne la forme des activités ou des exercices proposés. Il n'y a pas d'activités consacrées à l'enseignement de la langue et d'autres pour la culture. L'appropriation des faits culturels se fait donc, selon l'expression de Beacco, par « *imprégnation non systématique* »¹⁹⁵. De plus, dans ces manuels, l'on cherche très souvent une progression didactique et une continuité thématique marquée par la diversité : on passe de la famille, à la communauté, au territoire, du climat, à l'environnement et à l'écologie, des sciences à la fiction, un peu de coutumes et des recettes de cuisine, de Victor Hugo,

¹⁹⁵ Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre, p. 77.

Lamartine et Saint-Exupéry, à Nadia Tuéni et Amin Maalouf, du Louvre à Baalbek (monuments historiques à l'est du Liban), un peu d'histoire et de géographie, etc.

Ces manuels présentent un choix didactique d'une forte diversification thématique qui se justifie par la volonté de conserver un caractère ludique et souple de la langue afin d'éviter la routine et l'exposition trop sérieuse à des connaissances dites « étrangères ». Si pour les enseignants, ces manuels présentent « **un peu de tout !** », je dirais plutôt que ceux-ci proposent « **de tout, un peu** ». Il ne faut pas oublier comme le dit Beacco que dans la classe, « *une langue étrangère est ainsi facilement transportable et transposable [locuteur compétent, natif ou non, manuel de grammaire, dictionnaire], alors qu'une culture ne l'est pas. C'est une évidence : on ne peut en introduire en classe que des simulacres ou des bribes, des extraits comme arrachés à leur milieu, des images (au sens propre du terme).* »¹⁹⁶

Quant à l'exploitation des documents culturels, selon l'un des enseignants, ces documents servent communément de « catalyseurs » pour expliquer des règles de grammaire (faire produire un texte argumentatif par les apprenants, décrire un personnage ou bien écrire un court essai dans lequel ils sont tenus à utiliser le style indirect, le passé, etc.), et pour susciter la prise de parole dans la classe, des débats d'idées et des discussions relatives par exemple à la société, à la famille, à la situation de la femme, etc. En plus des textes littéraires, l'enseignement des faits culturels s'appuie aussi sur des textes et des documents contenant des scènes de la vie quotidienne, des photographies de paysage, des monuments ou des publicités, etc. Les enseignants enquêtés expliquent que, dans ces classes, l'identification aux personnages du manuel est une entrée affective qui peut éveiller la curiosité des apprenants et créer la motivation chez eux, à condition bien évidemment que les personnages soient bien choisis et puissent constituer des modèles d'identification avec des appartenances, des références ou des valeurs partagées avec les apprenants. À ce stade, l'on peut donc parler d'une appropriation implicite de la culture cible qui repose très souvent sur la comparaison de faits culturels. Mais, les supports culturels sont essentiellement exploités pour leurs potentialités langagières et communicatives. Il n'est pas difficile de comprendre donc de quel côté penche la

¹⁹⁶ Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre, p. 67.

balance, comme le montre le curriculum, l'acquisition et la consolidation des acquis langagiers restent prioritaires dans ces deux cycles.

En un mot, le cadre général de l'enseignement de la langue/culture tel que l'on peut le percevoir à travers les manuels de français dans ces classes est caractérisé par la prééminence de la langue sur la culture, par la non différenciation des activités d'enseignement relatives à l'un et à l'autre domaine et par l'exploitation polyvalente des supports. Au total, les contenus culturels semblent davantage présents qu'exploités surtout, lorsque enseignants et apprenants constatent que certaines activités sont factices. Ainsi, un exercice de genre :

Décrire le facteur de votre quartier.... La bibliothèque publique de votre village.... Une journée au Louvre.... Dans un café parisien..... Les transports en commun au Liban....., etc.

est invraisemblable. Au Liban, il n'y a malheureusement pas de facteur qui fait sa tournée à vélo pour distribuer le courrier comme en France. Les bibliothèques publiques sont localisées dans les grandes villes. La majorité des élèves ne connaît même pas le centre ville de Beyrouth ni le musée national. Comment donc décrire un café parisien ? Et, que dire du transport en commun au Liban, un système qui n'existe pas et cela pour plusieurs raisons notamment la guerre.... À mon avis, cet exercice semble avoir un seul avantage, celui de faire travailler l'imagination des petits libanais et de donner libre cours à leur créativité et c'est sûrement l'occasion pour eux de plaider les causes perdues dans ce pays et de remémorer ses richesses révolues.

2.3. Les perspectives culturelles dans les manuels de français au cycle secondaire

Sur le plan culturel, l'enseignement-apprentissage du français au cycle secondaire, devra promouvoir « *l'appropriation d'une culture littéraire et générale à partir de l'étude de textes de type et de genre variés dans le cadre d'une thématique destinée à répondre aux préoccupations affectives, intellectuelles et morales de l'apprenant* », et développer « *le goût de la lecture la sensibilité littéraire et esthétique, le respect de l'altérité, la conscience de l'identité nationale et l'esprit d'ouverture.* ». Selon le curriculum :

- *Les textes littéraires appartiendront à des genres différents et seront choisis dans des œuvres d'écrivains français et francophones d'époques différents ;*
- *Les textes généraux (authentiques et autres) aborderont des thèmes d'actualité (arts, sciences techniques, société) ;*
- *Les œuvres intégrales seront choisies dans le répertoire français ou libanais d'expression française.*

À partir de la deuxième année du cycle secondaire, les aspects culturels seront choisis dans les manuels de français en fonction des orientations littéraires ou scientifiques des apprenants. Dans la série **Humanités**, l'enseignement du français repose sur un choix de thèmes et de textes (littéraires et non littéraires) en rapport avec la réalité sociale et culturelle contemporaine. Les œuvres intégrales sont choisies en fonction de leur valeur littéraire et humaine. Il faut retenir qu'à ce niveau d'études, *« l'ouverture à la culture francophone et mondiale sera assurée par le recours à des textes d'écrivains d'expression française, (de préférence des textes d'auteurs libanais), ainsi que des textes d'auteurs traduits en français qui ont marqué l'esprit humain et l'histoire littéraire. »*

Dans les séries **Sciences**, deux orientations détermineront la formation culturelle des apprenants dits « scientifiques » ayant « le sens du concret » :

1. La « culture spécifique » proposée par le biais des « textes de français de spécialité » (économie, botanique, médecine, droit, sciences, etc.) ;
2. La « culture littéraire et générale » est un « complément à la culture spécifique » des apprenants qui seront exposés à plusieurs types de textes ou de documents authentiques (pièces de théâtre, films, publicités, tableaux, etc.).

L'enseignement du français en Troisième année secondaire, série **Lettres et Humanités**, se propose de consolider les compétences des apprenants afin qu'ils puissent accéder au monde du travail ou poursuivre des études en Lettres ou en Sciences Humaines et Sociales. Selon le curriculum, *la littérature et la civilisation françaises et francophones (notamment la littérature libanaise d'expression*

française) contribueront à la formation d'une *culture générale, ouverte, humaniste et contemporaine* chez les apprenants et à l'épanouissement de leur personnalité en tant que citoyens « *libres, lucides et tolérants* ». Les thèmes proposés dans les manuels sont abordés particulièrement à travers des supports littéraires appartenant à des tendances et des courants littéraires variés dans une approche qui cherche à développer l'esprit et le sens critique chez les apprenants.

En troisième année série **Sciences** qui se répartit en trois filières (**Sciences Générales, Sciences de la vie, Sociologie et économie**), l'enseignement du français devra contribuer à former une culture à la fois « spécifique et variée » chez les apprenants en s'appuyant sur des « manuels spécialisés ». Sans pour autant négliger l'orientation scientifique dans ces classes, la dimension humaine et sociale des langues est prise en compte à travers la variété de thèmes et de textes littéraires et non littéraires. Mais, il est évident que le développement de la compétence linguistique et du savoir-faire prime sur le culturel.

L'on peut donc résumer que l'objet « culture » au cycle secondaire, tel qu'il a été convenu dans le curriculum, est :

- « **Littéraire et général** » en Première année ;
- « **Francophone et mondial** » en Deuxième année ;
- « **Spécifique et varié** » en Troisième année.

Dans le cadre de cette recherche, l'intérêt est porté particulièrement sur les deux premières années secondaires et cela pour plusieurs raisons. À ce stade de l'enseignement général, la Première année représente une classe charnière qui sert de transition entre deux cycles fondamentaux. De plus, elle est un socle commun et un passage obligé de tous les élèves avant d'être classés selon leurs orientations scientifiques ou littéraires. Ainsi, il me semble fondamental d'examiner la nature de la culture « littéraire et générale » enseignée à ce niveau.

Le manuel de français en Deuxième année secondaire - Série Humanités (Première) mérite également d'être analysé : c'est la seule classe où l'on consacre

une place concrète à la « culture francophone ». La « francophonie » y est proposée en tant que thème d'étude. Il est intéressant de voir comment celle-ci a été problématisée, de quelle façon elle est abordée par les enseignants et comment elle est perçue par les apprenants. Il est donc utile de rappeler que les manuels sont le reflet des programmes définis par le curriculum. Ils doivent être conformes aux objectifs envisagés afin d'assurer la continuité des cycles d'apprentissage. En effet, en Première et Deuxième année secondaire, trois approches de la culture sont retenues à travers le discours général des manuels : la première approche est « cultivée », la deuxième est « anthropologique », tandis que la troisième relève de l'« interculturel ». Dans ces classes, l'on propose donc d'enseigner :

- La culture comme savoir (discours cultivé) ;
- La culture comme savoir-faire (discours anthropologique) ;
- La culture comme savoir-être (discours interculturel).

Par conséquent, comment ces trois aspects du discours culturel sont-ils transposés dans les manuels de français ?

Étudier la façon dont ces manuels présentent ce qui relève de la culture cultivée et ce qui procède de la culture anthropologique et de l'interculturel, c'est tenir compte de la complexité du manuel en tant que lieu où s'expriment les représentations collectives d'une société. N'oublions pas que le choix des éléments culturels dans les manuels de langues est loin d'être neutre, il est tributaire de plusieurs facteurs entre autres des politiques linguistiques et éducatives, du contexte où l'on enseigne la langue, de l'origine et de l'âge du public destinataire.

Dans un premier temps, je tenterai d'élaborer une distinction conceptuelle entre ce qu'on appelle une « culture cultivée », une « culture anthropologique » et de l'« interculturel » ensuite, je procéderai à une analyse des aspects culturels dans les manuels en question.

3. La culture comme savoir ou « culture cultivée » dans les manuels de français au cycle secondaire

La culture « cultivée » se trouve opposée à la culture « anthropologique ». Pour reprendre la distinction élaborée par Robert Galisson, par « culture cultivée », il faut entendre tout ce qui relève du niveau esthétique et tout ce qui est relatif, comme le dit Henri Besse, aux « œuvres de l'esprit »¹⁹⁷ : la littérature, la musique, la peinture, les arts, l'histoire en bref, l'ensemble de savoirs valorisants dont la connaissance permet de se distinguer puisqu'ils ne sont pas partagés par tous. A. Gohard-Radenkovic¹⁹⁸, J.-P. Cuq et I. Gruca¹⁹⁹ expliquent que la culture cultivée est :

- Élitaire, c'est-à-dire qu'elle appartient à un petit groupe qui en fonde la légitimité ;
- Implicite et codifiée, c'est-à-dire qu'elle est certes transmise par le groupe, mais qu'elle s'acquiert aussi de façon volontaire et consciente, par exemple par une scolarisation de haut niveau et par la fréquentation de lieux culturels ;
- (Auto)valorisante et distinctive.

En effet, la culture cultivée constitue le fondement de l'identité linguistique et culturelle de chaque société. Elle englobe l'apprentissage de la littérature et des autres expressions artistiques, elle est ainsi « transculturelle ». Selon Cuq et Gruca, l' « on veut dire par là que bien des savoirs qui la composent appartiennent à ce qu'on appelle aujourd'hui le patrimoine de l'humanité : Cicéron, Homère, le théâtre No, Rudolf Noureev, la calligraphie arabe, etc. »²⁰⁰ De plus, Olivieri considère que « l'opposition culture cultivée/culture de masse repose au départ moins sur des

¹⁹⁷ Besse H., 1993, « Cultiver une identité plurielle », in *Le Français dans le Monde*, N°254, p. 42.

¹⁹⁸ Gohard-Radenkovic A., 2004, *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, pp. 122-126.

¹⁹⁹ Cuq J.-P. & Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, p. 87.

²⁰⁰ Cuq J.-P. & Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, p. 87

différences de contenus que sur des différences de modes de transmissions, en gros l'école et les médias, [...] »²⁰¹

En effet, si l'école et les institutions éducatives sont chargées de l'initiation à la culture cultivée par opposition, la culture anthropologique peut s'acquérir par d'autres voies que celles de la classe. L'accès aux produits de la culture « cultivée » demeure une des finalités des enseignements culturels, la littérature y occupe une place primordiale. Les œuvres littéraires sont considérées comme le degré le plus élevé de l'expression culturelle et artistique et la France se place au premier rang dans ce domaine. En didactique, le texte littéraire a toujours revêtu une grande importance et souvent occupé une place de choix dans les différentes grandes familles méthodologiques de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

3.1. Le « texte littéraire », pierre de touche de la « culture cultivée »

Le parcours de l'histoire de la didactique des langues-cultures nous montre, comme l'explique Christian Puren, que dans toutes les constructions méthodologiques, toutes méthodologies confondues, l'on a toujours placé « [...] au centre de la « leçon » (ou, en d'autres termes plus modernes, comme principe d'unité de l'« unité didactique ») un document de langue – qu'il soit authentique comme le texte littéraire ou journalistique, ou fabriqué comme le « dialogue de base » audiovisuel – dont on fait reproduire la langue et sur lequel on fait produire de la langue par les élèves jusqu'à ce qu'ils soient capables de réaliser leurs propres productions en recombinaison pour eux-mêmes les formes linguistiques fournies par le document. »²⁰² En effet, le texte littéraire en tant que support d'enseignement-apprentissage était toujours au cœur de la réflexion didactique. Mais, qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

²⁰¹ Olivieri C., 1996, « La culture cultivée et ses métamorphoses », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Cultures, culture ...*, Janvier, p. 10.

²⁰² Puren C., 2006, « Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social », in *Les Langues Modernes*, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>, p. 3. Page consultée le 7 mars 2008.

3.1.1. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

Étymologiquement, le mot « texte » signifie « trame » et « tissu ». Étudier un texte, qui plus est littéraire, c'est essayer de retrouver tous les fils qui le sous-tendent et de voir comment ils sont agencés. Afin d'exprimer mon positionnement, je me permets d'emprunter la définition suivante à Christian Puren : le texte serait donc « *toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à **activité** langagière au cours de la réalisation d'une **tâche**.* »²⁰³ Dans la classe de langue, le texte qu'il soit littéraire ou non est perçu en tant que « phénomène social », parce qu'il s'inscrit dans une situation de communication et dans un cadre d'échange à propos de quelque chose, entre les partenaires de l'échange.

Mireille Naturel distingue le texte littéraire du texte qui ne l'est pas, à partir de sa polysémie. Pour sa part, « *il apparaît donc clairement que le texte non littéraire a un sens et un seul alors que le texte littéraire permet une lecture plurielle ; d'une part, il peut être abordé sous différents angles d'analyse et, d'autre part, il se prête à de multiples lectures et donc à de multiples interprétations.* »²⁰⁴ Le texte littéraire, réduit dans un premier temps à une « pièce de musée », une représentation des faits de civilisation, ou à un simple support d'apprentissage linguistique, est actuellement remis à l'honneur. Il est perçu comme un « laboratoire de langue » avec d'innombrables fonctions et un « espace privilégié où se déploie l'interculturalité. » (J. Peytard (1982), J.-P. Cuq & I. Gruca (2005)).

En s'interrogeant sur la nature même du discours littéraire, J.-L. Greffard y répond ainsi : « *et qu'est-ce que la littérature sinon la langue de tous prise dans un usage spécifique ? Prenant sa source dans la langue commune, elle en explore les ressources et les potentialités par le travail de l'écriture. Sa différence est d'usage et non de nature.* »²⁰⁵ Il est utile de rappeler qu'il est difficile voire impossible de donner une définition fermée de ce qu'est la littérature, mais, à mon avis, cette ébauche de définition que propose Greffard semble être à la fois satisfaisante et

²⁰³ Puren C., 2009, « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », in *Les Langues Modernes*, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>, p. 3. Page consultée le 2 juin 2010.

²⁰⁴ Naturel M., 1995, *Pour la littérature : De l'extrait à l'œuvre*, Paris, CLÉ International, p. 8.

²⁰⁵ Greffard J.-L., 1998, « Les textes littéraires en FLE », in *Les Cahiers Pédagogiques, Le FLE, une langue vivante*, N°360, p. 45.

significative. Les outils linguistiques que sont le lexique et les structures de la langue sont communs à tous les écrivains qu'ils soient journalistes, juristes, rédacteurs ou enseignants. Albert et Souchon considèrent la littérature comme un art, « *elle utilise les mots, qui lui préexistent, tout comme les couleurs et les sons préexistent à la peinture et à la musique.* »²⁰⁶ Mais, à la différence des autres pratiques de l'écriture, la littérature a longtemps été considérée comme le lieu où s'exercent la belle langue, le raffinement de l'expression et la finesse du style. La particularité de l'écrivain est qu'il emploie la langue dans une intention esthétique et non pas dans une intention pratique, et la finalité de son travail réside dans l'acte d'écriture lui-même.

La littérature est donc, avant tout, de la langue, destinée non seulement à des usages spécifiques mais également à des visées symboliques. Dans ce sens, M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher insistent également sur la langue qui est la source et la « matière première » de la littérature qui serait, selon eux « [...] *un tissu de phrases et de mots, une chair linguistique vivante et qui fonde l'humanité de l'homme.* »²⁰⁷ L'originalité de cette définition se traduit par la nature « vivante » et « humaniste » assignée à la littérature. La littérature naît donc des mots et de l'usage diversifié (subjectif, objectif, etc.) que l'on en fait. C'est un lieu spécifique où l'homme, par le biais de la langue, exprime sa vision du monde. C'est également un espace où se rencontrent l'imaginaire et la réalité, le rêve et le vécu, l'identité et l'altérité, le Moi et l'Autre, en bref l' « humanité de l'homme ». La littérature permet donc, selon M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher, « [...] *d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. C'est cette dimension humaniste qui curieusement ressurgit et est directement interpellée en didactique des cultures ainsi qu'en formation générale.* »²⁰⁸

Dans la mesure où le texte littéraire est perçu comme un espace de langage, il est/a été exploité différemment selon les courants méthodologiques qui dominent le champ de la didactique du français langue étrangère. Si la littérature est enseignée actuellement pour sa dimension humaniste et interculturelle, pour

²⁰⁶ Albert M.-C. & Souchon M., 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette Livre p. 18.

²⁰⁷ Abdallah-Pretceille M. & Porcher L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, p. 143.

²⁰⁸ Abdallah-Pretceille M. & Porcher L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, p. 138.

rencontrer l'Autre et pour mieux le connaître, historiquement les visées de cette didactique n'étaient pas les mêmes.

3.1.2. La place de la littérature en didactique du FLE

Dans la méthodologie active des années 1920-1960, l'enseignement de la langue s'est fait à partir/à propos d'un support littéraire. Afin de véhiculer la norme et la langue raffinée, l'on a nettement privilégié l'écrit et l'acquisition du code linguistique. L'enseignement de la littérature débute à partir du moment où le bagage linguistique des apprenants est considéré comme plus ou moins solide. Ce choix se justifie, selon Cuq et Gruca, par le fait que « *l'apprentissage linguistique, essentiellement grammatical, conduit obligatoirement à une formation culturelle, étape où la littérature est considérée comme la représentante de la norme, mais aussi comme la manifestation la plus intérieure de la culture et la voie royale pour accéder à une certaine civilisation.* »²⁰⁹ La littérature a constitué donc un corpus idéal qui répondait aux différents objectifs formatifs de l'enseignement-apprentissage du français à savoir les trois concepts de la philosophie humaniste « le Beau, le Vrai, le Bien » en d'autres termes l'esthétique, l'intellectuel et le moral.

Le texte littéraire introduit dans les constructions méthodologiques de l'époque, a calqué son cadre sur celui de l'enseignement du français langue première qui repose pour l'essentiel sur l'explication de textes, l'analyse thématique, le commentaire et la dissertation d'où la présence dans les manuels en usage de recueils de textes appartenant aux classiques du patrimoine français (Stendhal, Flaubert, Balzac, etc.) et des morceaux choisis des anthologies traditionnelles. Ce dispositif se traduit donc comme l'explique Puren « [...] *par un parler sur le texte qui assure l'entraînement langagier sur les formes linguistiques qu'il introduit, d'**extraire** du texte de nouvelles connaissances culturelles et de **mobiliser** des connaissances culturelles antérieures ou fournies en temps réel par l'enseignant, ou encore recherchées par les apprenant.* »²¹⁰ Par l'intermédiaire des textes littéraires, l'on se

²⁰⁹ Cuq J.-P. & Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, p. 414.

²¹⁰ Puren C., 2006, « Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social », in *Les Langues Modernes*, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>, p. 3. Page consultée le 7 mars 2008.

propose donc de former des gens capables de maintenir plus tard un « contact à distance » avec la langue-culture étrangère.

Dans les années soixante, l'on assiste à un renversement et l'on voit envoyer la littérature aux oubliettes. Afin de représenter la parole en situation et d'assurer la connaissance pratique des langues vivantes, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) a donc écarté le texte littéraire des supports d'enseignement. Apprendre une langue c'est acquérir une compétence de communication, c'est-à-dire développer un savoir-faire, devenir apte à mettre en action des connaissances. La littérature est jugée, comme l'explique J.-L. Greffard dans *Les Cahiers Pédagogiques*, « éloignée d'une pratique langagière quotidienne et réelle, elle serait **le tombeau de la langue** que caractériseraient des tours syntaxiques inhabituels, des emplois lexicaux rares et désuets : bref, elle représenterait un enseignement susceptible de fausser la réalité quotidienne de la langue et chacun de ses textes serait à lire comme autant de pièces de musée. »²¹¹ La littérature a été ainsi remplacée par le dialogue. Les protagonistes de la SGAV ont toujours opposé l'aspect fictionnel et non fonctionnel du texte littéraire à la mise en œuvre d'un enseignement fonctionnel ou communicatif de la langue qui prendrait en compte les besoins langagiers des apprenants. Selon une conviction communément partagée, la littérature n'apprendrait ni à parler, ni à lire le journal, ni à écrire une lettre, ni à réserver une chambre d'hôtel. De plus, dans les esprits, lire Proust n'assure pas que l'on sache commander une pizza. Ce n'est qu'au début des années quatre-vingt, avec l'approche communicative qui récuse l'hégémonie de l'oral et qui réhabilite la place de l'écrit, que la littérature a refait son retour dans les classes de langue.

L'approche communicative se propose donc de prendre en compte la totalité de la langue dans la variété de ses usages. Les textes littéraires sont considérés comme des « documents de langue » parmi d'autres, ils apparaissent avec les recettes de cuisine, les publicités, les petites annonces et les bulletins météo afin d'exemplifier les variétés de la langue française que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Mais sans être vraiment accompagnée d'une réflexion didactique ou méthodologique, le texte littéraire était considéré comme un simple « document authentique » destiné à apprendre à communiquer. Sans prendre en compte ses particularités textuelles, il

²¹¹ Greffard J.-L., 1998, « Les textes littéraires en FLE », in *Les Cahiers Pédagogiques, Le FLE, une langue vivante*, N°360, p. 45.

était exploité dans une approche globale comme tout autre document informatif, limité à la formation linguistique.

Par conséquent, le statut du texte littéraire dans l'enseignement du français langue étrangère tel que l'on peut le percevoir à travers les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, peut se résumer, selon Mireille Naturel, en trois périodes : « grandeur, décadence et renouveau ». La « **grandeur** » se manifestait d'abord dans les méthodes dites actives où la littérature était donc conçue comme une consécration, comme l'aboutissement de l'apprentissage de la langue. La « **décadence** » du texte littéraire marque la période allant des années 1960 à 1980. Certes, le texte littéraire n'est pas complètement disparu dans les méthodes FLE, il apparaît mais, comme l'explique Naturel, « [...] *il est relativement rare et, lorsqu'il est cité, c'est pour illustrer un thème d'étude, un phénomène de société, etc., à peine reconnaissable entre un article de journal et une page de statistiques, tantôt cité pour son auteur, tantôt pour lui-même, mutilé parfois, incompris le plus souvent [...].* »²¹² Les années quatre-vingt marquent le « **renouveau** » du texte littéraire par l'intérêt porté à la « lecture ». Celui-ci était enseigné selon une démarche littéraire classique (explication et commentaire, dissertation, etc.) Dans ce sens, Cuq et Gruca²¹³ soulignent quelques écueils de cette exploitation et la non compatibilité du texte littéraire avec l'approche communicative. Je cite entre autres :

- Chaos à l'intérieur d'une même série méthodologique : généralement absent dans les deux premiers livres, le texte littéraire fait brutalement son apparition dans le livre 3 ;
- Exploitation du littéraire sous l'hégémonie de l'approche globale de la situation générale de la communication ;
- Aucun instrument ou outil d'analyse que l'apprenant pourrait progressivement s'approprier pour devenir autonome dans ses entrées en littérature ;
- Absence de véritable articulation lecture-écriture ou de réelles applications des ateliers d'écriture ;

²¹² Naturel M., 1995, *Pour la littérature : De l'extrait à l'œuvre*, Paris, CLÉ International, pp. 19-20.

²¹³ Cuq J.-P. & Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, p. 419.

Par ailleurs, l'emplacement des textes littéraires dans l'organisation structurale des manuels a toujours provoqué de nombreuses polémiques, et elle semble toujours être d'actualité. Il est évident qu'en didactique des langues, la littérature représente un « appui pédagogique » incontournable cependant, encore aujourd'hui, dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), les textes littéraires ne sont proposés qu'au terme de plusieurs années d'étude. Les concepteurs des manuels offrent ces textes de caractéristiques si spéciales seulement en fin d'apprentissage. En effet, dans les manuels FLE, la littérature est perçue, généralement, comme la cerise sur le gâteau.

Ainsi, à la question quand peut-on et doit-on exposer les élèves aux textes littéraires, les opinions divergent. Certains didacticiens exigent avant d'introduire la littérature en classe de langue, de manière utopique souvent, que les élèves aient une connaissance voire une « maîtrise » de la langue, équivalente à celle dont le texte est fait. L'on suppose ainsi que le passage à l'appréciation du texte littéraire n'est concevable qu'une fois solidement établies les fondations de la langue parlée et écrite. En effet, cette tendance nie, comme le dit D. Coste, « [...] *qu'on puisse apprendre la langue par la littérature pour mieux affirmer qu'on apprendra la littérature par la langue.* »²¹⁴ Par conséquent, la langue vient d'abord et rien que la langue.

D'autres vont à l'encontre de ce constat en recommandant vivement d'introduire la littérature le plus tôt dans les classes. Dans cette optique, J. Peytard, dans un article paru en 1982, exprime son positionnement envers cette question, il explique que l' : « *on ne conteste pas, ici qu'une bonne compétence linguistique aide à une lecture sémiotique du texte. Mais on aimerait suggérer aux didacticiens qu'il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du « cours de langue », un document d'observation et d'analyse des effets polysémiques. En regardant le texte dans sa matérialité scripturale, et en débusquant les « différences », en tous points, à tous niveaux. En lui reconnaissant sa spécificité, en*

²¹⁴ Coste D., 1982, « Apprendre la langue par la littérature », in *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier, p. 70.

*tant que discours situé et défini. Lire le texte littéraire, c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage là où ils sont les plus forts. »*²¹⁵

Tout en partageant cette conviction de Peytard, j'insiste sur le fait que l'acquisition d'une compétence linguistique est un préalable à l'approche du texte littéraire mais, cela n'empêche pas la confrontation progressive des apprenants, à ces textes, dès le début de leur exposition à la langue étrangère. Cuq et Gruca vont dans ce sens en expliquant que dans les classes de FLE, « *même s'ils ne maîtrisent pas totalement le système langagier, les apprenants sont loin d'être insensibles aux variations linguistiques, aux écarts, aux connotations et aux modulations par rapport à une attente, une contrainte ou une convention [...].* »²¹⁶ De plus, il ne faut pas oublier que cet apprenant sait bien lire dans sa langue, il possède son propre réservoir encyclopédique nourri de son éducation, de ses expériences, de son environnement, de ses lectures, etc. L'ensemble de ses connaissances serait donc mobilisé dans l'exploitation du texte littéraire, à côté des autres compétences linguistiques et culturelles requises en langue étrangère.

Contrairement à une idée très répandue, les difficultés que soulève l'introduction du texte littéraire dans une classe de langue ne sont pas forcément d'ordre linguistique ou textuel, elles relèvent des éléments socioculturels et du culturel en général. Dans tous les cas, il vaut mieux « amortir le choc » des débutants en proposant des textes souples et abordables qui vont préparer progressivement les apprenants à confronter les constructions syntaxiques complexes, le registre soutenu, le sens ambigu et les implicites culturels des auteurs traditionnels ou d'autres hermétiques. À mon avis, Prévert, Pennac ou Pagnol seraient bien placés, mieux perçus et beaucoup plus appréciés que Racine et Baudelaire dans un premier temps.

Outre la place et la nature des textes littéraires dans les manuels de français, nombreux sont les didacticiens qui contestent l'adaptation du document littéraire à la mise en œuvre de l'approche communicative en classe de langue. Nous savons très bien que cette approche consiste à faire communiquer entre eux les élèves pour

²¹⁵ Peytard J., 1982, « Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°45, p. 102.

²¹⁶ Cuq J. -P. & Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, p. 424.

qu'ils apprennent à communiquer en société, dans des situations d'interaction orale de la vie quotidienne. Les textes littéraires ont certainement de la valeur esthétique, ils sont considérés avant tout comme des produits linguistiques d'un genre particulier mais, réputé le plus éloigné qui soit de la langue parlée. En contexte scolaire, dès lors que le texte littéraire est utilisé comme support à une communication conçue à la fois comme objectif et comme moyen, Puren constate qu' « [...] *il ne peut donner lieu qu'à un commentaire « scolaire » puisque les élèves vont naturellement parler en tant qu'élèves au professeur en tant que professeur.* »²¹⁷ En adoptant le postulat de Puren, c'est toute l'approche communicative qui se révèle inadaptée à l'exploitation des documents littéraires en situation scolaire. Puisqu'enseigner la langue selon l'approche communicative consiste à faire vivre les élèves une situation « authentique » de communication, c'est-à-dire, faire en sorte qu'ils s'imaginent en dehors de la classe, ailleurs, dans un « agir social ». Or, devant le texte littéraire, enseignants et apprenants forment des commentateurs et non des communicateurs. Il est évident que ce n'est pas la même chose de savoir parler **des textes littéraires** dans le cadre très culturellement normé et ritualisé des échanges langagiers en classe, que de savoir parler **dans des situations variées de la vie quotidienne**.

Par conséquent, l'on conteste l'utilité immédiate du texte littéraire dans la vie quotidienne des apprenants qui, dans leur majorité, représentent des publics aux « objectifs pragmatiques ». Ces publics qui cherchent généralement à apprendre la langue afin d'acquérir une compétence de communication, de développer un savoir-faire, et de mettre en action leurs connaissances sur la langue. En bref, ils cherchent à devenir des acteurs actifs hors de la classe « lieu de simulation d'actions », c'est-à-dire dans la société qui représente à l'inverse de la classe, le « domaine de réalisation des actions ».

Ainsi, constituer un bagage culturel de nature savante, cultivée ou littéraire ne rentre pas très souvent dans les « objectifs pragmatiques » de ces publics. D'ailleurs, il n'est pas toujours aisé ni possible d'intégrer et d'exploiter en permanence dans le cadre des interactions sociales qui sont, d'après Puren des « actions sociales réelles ». En dehors du cadre de la classe, rares sont les occasions qui permettraient aux élèves d'entreprendre des échanges quotidiens

²¹⁷ Puren C., 2006, « Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social », in *Les Langues Modernes*, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>, p. 4. Page consultée le 7 mars 2008.

autour d'un texte littéraire où seront abordées ses aspects langagiers, esthétiques et culturels sauf dans certaines situations particulières (rencontres avec des auteurs, des passionnés de littérature, critiques littéraires dans des émissions ou des débats littéraires, etc.) Par conséquent, ces situations simulées de communication littéraire ne pourraient intéresser qu'un très faible pourcentage d'élèves. La maigre présence de la langue française dans certaines régions au Liban et son absence quasi-totale de la vie quotidienne de la majorité des apprenants dans d'autres cas, ne permet de maintenir qu'un contact à distance avec cette langue et cela dans la classe, à travers la lecture et l'analyse des textes.

3.2. Modalités d'introduction et d'exploitation des textes littéraires dans les classes de français au Liban

Dans les classes de français au Liban, on ne propose pas seulement d'enseigner la langue mais aussi la littérature. Dès le cycle complémentaire, l'on veille à développer, chez les élèves, les moyens et le goût de lire des textes, et ce, non pas de façon annexe, mais en les intégrant dans les cursus et les programmes d'apprentissage. Par les activités de lecture et d'écriture auxquelles ils se prêtent, les textes littéraires sont au cœur de l'enseignement-apprentissage du français. Leur place dans les manuels n'est pas périphérique. Ils ne sont pas présentés à la fin de l'unité didactique en tant que supplément culturel comme dans les manuels de FLE, mais sont choisis en fonction de leur contenu thématique.

Au cycle secondaire, les manuels contiennent généralement une variété de genres littéraires (romans, nouvelles, essais, pièces de théâtre, poésie), mais l'on privilège les extraits de romans et de nouvelles parce qu'ils correspondent mieux, selon les enseignants, aux compétences requises à ce stade (lecture, explication du texte, dissertation, etc.). Ainsi, il y a bien des manières d'exploiter le texte littéraire en classe : l'on peut en faire un document culturel pour aborder certains faits de société ; ou un réservoir linguistique pour élargir le répertoire lexical des apprenants, il arrive aussi parfois que l'on cherche dans ces textes des exemples de structures grammaticales.

Généralement, c'est la méthode active, plus précisément, à travers son activité de référence l'explication de textes littéraires qui est en usage dans ces

classes. L'objectif est de faire connaître la littérature française/francophone à travers des extraits d'œuvres sélectionnés en fonction de leur thème et de leur caractère représentatif (les incontournables classiques comme Hugo, Lamartine, Balzac, etc. et les novateurs contemporains comme Yourcenar, Maalouf, etc.) Les interactions apprenants/apprenants et apprenants/enseignant ont le plus souvent pour objet « le texte ». Selon les enseignants enquêtés, dans ce type d'approche ce qui est à privilégier, ce n'est pas la relation apprenant-enseignant, ce n'est pas non plus le texte lui-même, mais c'est la relation texte-apprenant. Au sein de ce dispositif, l'enseignant n'est pas le dépositaire du sens du texte, son rôle est plutôt de montrer comment et avec quels outils il est possible de reconstruire du sens en procédant à un questionnement autour/sur le texte.

Il faut bien signaler que le travail demandé aux élèves au cycle secondaire, a moins pour objet le texte en lui-même que la maîtrise de certaines méthodes d'analyse et certaines techniques de rédaction. À titre d'exemple, dégager la problématique dans une dissertation, savoir mener une réflexion personnelle, produire un texte argumenté et logique, ou encore dans un commentaire de texte, situer le texte, bien organiser le plan, procéder à une étude analytique et synthétique, etc. En effet, l'on forme plutôt des apprenants experts à manipuler des concepts et des techniques d'analyse que des apprenants lecteurs passionnés de la lecture et de la littérature.

Dans l'approche des textes littéraires, les enseignants procèdent de façon générale de la même manière. Ils exigent presque tous de leurs élèves, au début de chaque unité didactique, un travail préparatif sur le thème à aborder et sur les auteurs à étudier. Ce travail d'initiation à la recherche est une activité préalable au traitement collectif des textes en classe (élaboration de dossiers, recherche et analyse de documents divers iconiques, sonores, etc.) Selon les enseignants, il est intéressant d'essayer de recueillir des données concernant l'univers dans tel ou tel roman (par exemple de réunir des informations sur la vie des mineurs à l'époque où Zola a situé *Germinal* ou relater les événements sociohistoriques qui caractérisaient la période pendant laquelle Maalouf a situé ses romans). Cela constitue sans aucun doute une source très appréciable de motivation pour les apprenants. L'entrée effective en relation avec le texte se fait par une lecture collective, ensuite les élèves prennent successivement la parole sous le contrôle et la demande de l'enseignant

qui intervient assez souvent pour reformuler ou préciser ce qui n'est pas compréhensible. L'enseignant oriente la discussion en classe conformément à l'objectif visé afin de faciliter l'activité réflexive et conceptuelle des apprenants. Il essaie de valoriser leurs productions, de mettre en valeur leurs hypothèses de lecture afin d'encourager les échanges spontanés. Selon les enseignants enquêtés, cette approche permet d'impliquer les élèves dans l'activité de lecture tout en mobilisant leur compétence interactionnelle.

Certaines catégories de textes se distinguent des autres principalement par le fait qu'elles renvoient à des éléments référentiels (personnages, lieux, actions) attestés dans la réalité comme les autobiographies, les souvenirs de voyage, les mémoires, à des degrés divers les romans historiques, les chroniques, etc. D'après les enseignants, certains élèves affichent une certaine préférence pour ce genre de textes. Mais, le plus souvent, ce sont les textes de fiction qui auraient plus d'audience auprès des apprenants libanais au cycle secondaire. Jean Peytard explique que « [...] *l'apprenant de langue étrangère étant un créateur de langage est aussi un créateur d'univers. En effet, avec la langue qu'il apprend il va édifier un monde qui n'est déjà plus tout à fait conforme à celui qu'il connaît déjà et dont il possède l'intime expérience, et qui ne correspond pas non plus à celui (ou ceux) de la langue cible. C'est ainsi qu'il peut être gratifiant pour le lecteur-apprenant de se projeter dans un texte où la référence se construit parce qu'elle n'est pas déjà là et parce qu'elle est en cours d'élaboration.* »²¹⁸ En effet, devant les textes de fiction, les élèves goûtent davantage au plaisir de la lecture et de la recherche du sens, parce que ces textes se prêtent à des interprétations multiples.

Quels que soient le type et le genre de textes proposés dans les manuels, les difficultés éprouvées par les élèves en les abordant sont les mêmes. Elles sont généralement d'ordre linguistique et culturel. La perception des modes et des temps verbaux est l'une des grandes difficultés pédagogiques que l'on rencontre dans les classes au Liban. En arabe, il n'y a ni imparfait, ni passé composé, ni passé simple, il y a un passé court, qui est moins un temps qu'un aspect « l'accompli », par opposition à l'« inaccompli », qui correspond à peu près au présent et au futur. Il est clair que le discours littéraire est très chargé de connotations d'où la difficulté pour

²¹⁸ Albert M.-C. & Souchon M., 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette Livre, p. 81.

les apprenants d'accéder au(x) sens. Cette difficulté n'est évidemment pas spécifique au public libanais.

En effet, il faut bien voir la réalité en face, aujourd'hui, dans les classes de français au Liban, l'évaluation des exercices dits de langue (grammaire, syntaxe) donne lieu chez la plupart des apprenants à de bonnes notes, alors que celle des exercices de littérature, où les mêmes élèves sont appelés à faire des développements écrits, à rédiger ou à commenter, se traduit par des résultats bien moins bons. Ces élèves se montrent incapables d'écrire un « français acceptable », et surtout éprouvent des difficultés linguistiques qui sont censées avoir été éradiquées, par les exercices de grammaire prétendument appropriés, dans les classes primaires et complémentaires. En effet, les notes changent selon qu'il s'agit d'un exercice de langue ou d'un exercice de littérature. Dans une dissertation, les apprenants libanais s'arrachent les cheveux pour se rappeler la forme particulière que le verbe exige à un certain temps et à un certain mode chaque fois que la personne change. Le participe passé est une autre histoire, parce que pour écrire, il faut répondre à une foule de questions inévitables : quand le verbe est pronominal, s'il est de sens réfléchi ou réciproque ; s'il est transitif direct ; si oui, le genre et le nombre du complément d'objet ; puis la place qu'il occupe dans la phrase par rapport à son participe passé, etc. La liste des subtilités linguistiques et grammaticales de la langue française est très longue. Afin de montrer les difficultés linguistiques chez les apprenants libanais, je me réfère à Tahar Ben Jelloun qui témoigne de ce problème par la bouche de Kenza, l'héroïne des *Yeux Baissés* :

« Mon handicap majeur était l'utilisation des temps. J'étais fâchée avec la concordance des temps. Je confondais les différentes étapes du passé. Je n'arrivais pas à repérer et bien manier toutes ces nuances qui étaient le propre d'une langue que j'aimais, mais qui ne m'aimait pas. Je butais contre l'imparfait. Je me cognais la tête contre le passé simple – simplicité toute illusoire – et je calais devant le passé composé. Pour tout simplifier, je réduisais l'ensemble au présent, ce qui était absurde. »²¹⁹

²¹⁹ Ben Jelloun T., 1991, *Les yeux baissés*, Paris, Seuil, p. 103.

D'ailleurs, même si dans les nouveaux programmes, les écrivains contemporains tendent à supplanter Racine et Corneille en raison de leur hermétisme, les textes ne sont pas toujours accessibles en raison de la complexité du discours, de l'abondance et de l'ambivalence du vocabulaire, etc. C'est pourquoi travailler sur des extraits peut paraître problématique pour certains enseignants, parce que, amputer le texte par des coupures destinées à le raccourcir ou à en éliminer certains extraits pose assurément problème dans la mesure où les séquences ou les extraits isolés, ne donnent pas accès à ce qui constitue le « tout de l'œuvre » et ne laissent pas prévoir l'enjeu du texte.

Certains enseignants enquêtés réclament donc une place plus large à l'étude des œuvres intégrales notamment en Deuxième année secondaire, Série Humanités. Mais, dans l'ensemble les enseignants enquêtés semblent être satisfaits de la façon dont les extraits de textes sont proposés dans les manuels. Selon eux, cette organisation structurale offre la possibilité aux élèves d'étudier plusieurs auteurs au lieu de se limiter à une ou deux œuvres durant l'année scolaire. De leur côté, ces enseignants reconnaissent que lorsqu'on lit un texte, l'enjeu n'est pas d'en comprendre chaque élément, mais de le saisir dans sa globalité. Ils admettent également que les élèves qui n'ont pas de problèmes en langue réussissent facilement telle dissertation de tel examen sur *Le Père Goriot* de Balzac par exemple, même sans avoir lu le roman. Tout se passe comme si, l'objectif n'est plus d'apprendre la littérature Balzacienne et Baudelairienne ou le réalisme et le romantisme, comme c'était le cas dans les anciens programmes, mais de transmettre à travers ces extraits ou ces morceaux choisis des valeurs et des images sur la culture de l'autre.

À travers les différents discours recueillis, l'on peut remarquer une certaine sacralisation du texte littéraire. L'on en fait une sorte de « modèle » ou tout au moins de témoignage unique et attesté de la langue française condamnée à rester dans ces classes comme la « langue des livres et de la littérature ». Les textes littéraires tendent à n'être qu'un prétexte à la découverte de la « culture cultivée » et à l'apprentissage de la « norme » et du « bon usage ». En privilégiant la lecture et l'analyse des spécificités textuelles, l'on a tendance à gommer les apports langagiers de ces textes et leur rôle dans le développement des compétences communicatives des apprenants. Globalement, les entretiens laissent comprendre que faire ses

commentaires sur le texte et en donner l'explication sont les seules pratiques communicatives en classe. Il s'agit donc de la « communication littéraire », d'où les difficultés communicatives rencontrées par les élèves, en dehors de la classe, à mener de véritables interactions sociales. Il convient donc de constater que la « culture cultivée » acquise en classe, est loin d'être transposée ni exploitée dans la société. Certes, elle sert aux apprenants libanais à passer l'examen et à obtenir des notes à l'écrit.

L'explication traditionnelle des textes littéraires gardera une grande place dans l'avenir actuellement envisageable de l'enseignement-apprentissage du français au Liban. Ce type d'activité s'avère peu coûteux en moyens, en ressources humaines, et en organisation. Il n'exige pas beaucoup de préparation de la part de l'enseignant. Il se fait directement en mettant en contact l'apprenant avec le texte. La didactique de la littérature me semble moins coûteuse que celle de la langue parce que l'écrivain écrit pour l'éternité. Ainsi, l'on prend plaisir à lire et à enseigner tel écrivain du XVIIIe siècle mais l'on ne peut pas proposer dans les classes de langue, un journal vieux de dix ans ou une ancienne brochure touristique. Enquêtes, sondages, interviews, bulletins météorologiques, émissions radiophoniques, petites annonces, faire-part de mariage et de décès, chansons, publicités provenant des médias en tous genres, etc. sont avant tout des documents d'actualité. Ils bénéficient d'une durée de validité très brève, et ils sont très vite périmés. Parce que selon L. Porcher, « [...] *cette péremption rapide induit aisément de fausses représentations sur les pratiques culturelles dont ils sont censés être représentatifs* [...] ». ²²⁰

De ce point de vue, l'avantage est encore du côté de la littérature. Ainsi, les manuels de langue devraient être actualisés constamment. Contrairement au texte littéraire qui par-delà l'espace et le temps, par delà parfois les frontières de langue, peut parler à tout le monde, parce qu'il se distingue par sa nature polysémique et par sa richesse inépuisable de sens. Et, à ce titre bien sûr, l'apprenant libanais qui est à la fois lecteur-commentateur pourrait légitimement, à la lecture et à l'analyse de ces textes, les investir de ses propres sentiments, les voir, les vivre, les comprendre à sa façon même si les manuels actuellement en usage dans les écoles publiques libanaises ont plus de dix ans d'ancienneté.

²²⁰ Porcher L. 1988, « Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°69, p. 97.

3.3. Les enseignants libanais face à l'enseignement de la littérature

Amor Séoud explique que la littérature, plus que toute autre discipline, est liée aux valeurs. C'est pour cette raison qu'il est difficile de trouver un consentement autour des finalités de son enseignement. Ainsi, le débat a toujours tourné autour de trois grandes questions : pourquoi enseigner la littérature, quoi enseigner et comment ? Il n'y a pas de réponses simples et absolues à toutes ces questions, en revanche, il y a plusieurs réponses partielles, déterminées par les enjeux de tel ou tel contexte dans lequel se situe l'enseignement. Sur ce débat, Séoud explique qu' :

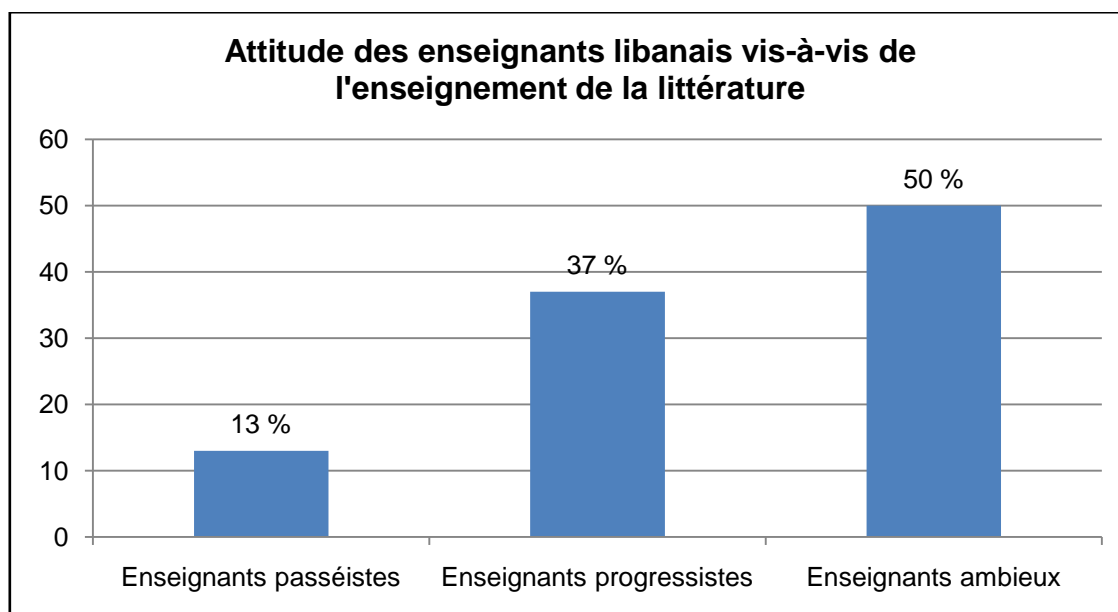
« au fond, l'attitude des uns et des autres vis-à-vis de la littérature comme objet d'enseignement dépend fortement de leur profil idéologique, et correspond dans tous les cas de figure, consciemment ou inconsciemment, à une certaine position politique. De ceux qui font de l'enseignement de la littérature une forme d'apprentissage de la vie, de préparation à l'intégration sociale, à ceux qui, au contraire, lui attribuent des fonctions de critique de l'Ordre établi, voire de contestation et de subversion, en passant par ceux qui n'y voient que la finalité du plaisir ou de la connaissance désintéressée, il est clair que l'on passe d'une position idéologique à une autre. »²²¹

Il faut avouer que dans les classes de français au Liban, la littérature, tous genres confondus, se plie à tous les usages. Son enseignement-apprentissage relève autant de l'ordre de l'esthétique et du plaisir que de l'ordre pédagogique et de l'accumulation de savoirs et de connaissances informationnelles et anecdotiques. Vis-à-vis de la place de la littérature en classe, trois catégories d'enseignants pourraient être observés au Liban, elles correspondent plus ou moins à la distinction faite par Séoud. L'on peut donc observer :

1. Ceux pour qui l'enseignement de la littérature est une « activité qui va de soi » ou les « enseignants passéistes » ;
2. Ceux pour qui la littérature est une « expression esthétique » ou les « enseignants ambitieux » ;
3. Ceux pour qui la littérature est un « phénomène social », ou les « enseignants Progressistes ».

²²¹ Séoud A., 1997, *Pour une didactique du texte littéraire*, Paris, Hatier/Didier, p. 41

Ces enseignants sont répartis selon le schéma suivant :



Graphique 21 : Distribution des enseignants selon leur attitude vis-à-vis de l'enseignement de la littérature

3.3.1. Les enseignants « passésistes »

J'appelle « passésistes », les enseignants qui ont une vision figée de l'enseignement. Ils sont minoritaires et ne représentent que 13 % des enseignants enquêtés. Ils considèrent que l'expression littéraire est beaucoup plus facile à aborder et à introduire dans la classe que les phénomènes socioculturels. Il est toujours plus aisé d'expliquer la révolution française ou *Les Misérables* aux apprenants libanais que d'aborder le thème de la guerre dans *Les échelles du Levant* d'Amin Maalouf ou la condition de la femme et l'identité sexuelle dans *L'enfant de sable* de Tahar Ben Jelloun. La sensibilité à la fonction sociale des langues pousse ces enseignants à dénier la littérature de sa fonction principale, c'est-à-dire, d'en faire une lecture critique.

Il me paraît que cette « position idéologique » des enseignants est prise, soit par excès de méfiance vis-à-vis de la réaction du public afin d'éviter les malentendus, soit par indifférence totale, soit par manque de formation. Il est toujours difficile de trancher, mais une chose est sûre, ces enseignants semblent

être convaincus du rôle anthropologique de la littérature et de son importance dans la transmission des images culturelles et des savoirs sur telle ou telle société mais, paradoxalement ils refusent d'évoquer en français tout ce qui est en rapport avec l'histoire du Liban, ses problèmes sociaux et mêmes ses spécificités culturelles ou d'approcher des sujets qui semblent être toujours considérés comme des tabous.

Ces enseignants laissent comprendre qu'il leur serait difficile, dans un cours de littérature, de préserver une position neutre et objective devant un sujet « délicat et épineux » comme celui de la guerre civile par exemple. Dans la mesure où le texte littéraire véhicule des images propres à une communauté, à ses valeurs et à sa réalité, ainsi toute attitude prise vis-à-vis de ces sujets correspond, comme le dit Séoud, consciemment ou inconsciemment à une position idéologique et même parfois politique. D'autant plus que, pour ces enseignants, à travers la langue française, il faut voir autre chose que le Liban, il faut voyager et découvrir d'autres horizons. C'est ainsi qu'ils justifient l'impérialisme des textes littéraires francophones non libanais dans les manuels en usage au cycle secondaire par rapport aux autres modes d'expression et aux autres documents.

À mon avis, cette prise de position relève d'une réaction contre la réalité sociale et politique d'une société qui subit constamment les soubresauts de l'histoire, la violence de la guerre civile et de l'occupation, les épreuves de l'immigration, les problèmes sociaux et ceux de la diversité religieuse, culturelle et politique. Même si ces enseignants se trouvent dans une région appartenant relativement à la même couleur politique et idéologique, ils choisissent la facilité, en réduisant la littérature à ses finalités esthétiques et linguistiques. Afin de ne pas heurter les sensibilités, ils évitent à tout prix de pointer du doigt les sujets qui fâchent. Cependant, quelle que soit la nature des sujets à aborder, il ne faut pas oublier que l'école devrait toujours s'ouvrir à la vie, son rôle fondamental est de former à l'interculturel et au dialogue notamment dans un pays tel que le Liban où les citoyens se parlent mais ne savent pas s'écouter.

Ma position envers ces enseignants serait peut-être empreinte d'intransigeance, mais ayant moi-même effectué ma scolarité entre les années (1982-2000) dans ce type d'enseignement, j'ai été éduquée avec toute une génération à accepter aveuglement et à sacrifier tout ce qui est dit par le

« maître ». Celui-ci n'était aux yeux de ses élèves que le dépositaire d'un savoir inépuisable et de connaissances incontestables à tel point que le « pourquoi » et le « comment » n'avaient pas leur place en classe. À titre d'exemple, l'on a appris dès l'enfance à exalter la France « notre tendre mère », à aimer la langue française « notre langue aînée » et à admirer la « littérature française », sans jamais connaître les raisons réelles pour lesquelles ce pays, cette langue et cette culture sont tant appréciées dans cette région du monde !

Le contexte libanais, dans son ensemble, est accablé par le poids de l'histoire, de la politique et des contentieux qui, quoi que l'on fasse, ressurgissent toujours à la surface pour ébranler l'existence même du pays. En effet, éviter d'évoquer les « sujets qui fâchent », comme le disent les enseignants enquêtés, n'est sûrement pas la seule solution. L'enseignant, à travers les thèmes et les sujets proposés en cours, devrait toujours provoquer la réflexion des élèves et les former à poser des questions même s'il ne lui est toujours pas possible d'en trouver des réponses !

3.3.2. Les enseignants « ambitieux »

Les enseignants « ambitieux » représentent 50 % des personnes enquêtées. Ils accordent à la littérature une fonction esthétique. Ceux-ci militent pour un enseignement de la littérature pour elle-même. Un cours de poésie ne permettrait peut-être pas de transformer les apprenants en poètes mais, il crée certainement chez eux « le bonheur de la lecture » et « le plaisir de produire des sens ». Ces enseignants envisagent le cours de la littérature comme un moment de rêve et de voyage parce que comme le dit Daniel Pennac, « *quand on n'a ni le temps ni les moyens de s'offrir une semaine à Venise, pourquoi se refuser le droit d'y passer cinq minutes.* »²²² Mais, créer le goût de la lecture chez un public assez jeune constamment à l'affût de la nouvelle technologie et de la rapidité, n'est pas une tâche facile. Tout le monde n'aime pas lire notamment les jeunes, et le problème est plutôt là. Dans cet extrait, Pennac expose le rapport au livre et à la lecture à sa façon :

²²² Pennac D., 1992, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, p. 169.

« Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe « aimer.... le verbe « rêver ».....

On peut toujours essayer, bien sûr. Allez-y : « Aimez-moi » ! »

« Rêve ! » « Lis » « Lis ! Mais lis donc, bon sang, je t'ordonne de lire ! »

- Monte dans ta chambre et lis !

Résultat ?

Néant.

Il s'est endormi sur son livre. »²²³

Pennac essaye de montrer que « lire » est un acte individuel, personnel, parfois solitaire lié à une motivation personnelle, très intime. Ainsi, faut-il croire que le rapport au livre et à la littérature relève essentiellement non seulement de l'intellect mais de l'affect ? Claude Héman, à son tour, dans son article « Lire des textes littéraires en classe », paru en 2006 dans *Babylonia*, explique que « lire est un acte qui se joue à deux : un texte et un lecteur. Sans le lecteur, le texte n'est rien. Son monde ne peut vivre sans le regard du lecteur. Sous son regard le monde s'ébroue, les personnages respirent. »²²⁴ D'autant plus que les lecteurs ne lisent jamais un texte de la même façon. Leur lecture est à chaque fois différente, comme si le texte était à chaque fois différent. De ce point de vue, le rapport que l'on établit avec le texte est à la fois personnel et passionnel ainsi, « lire » est à la fois « aimer » « imaginer » et « créer ». Si ces enseignants encouragent les apprenants à la découverte des potentialités de la langue, de ses richesses et de sa nature polysémique, serait-il probable que cet objectif intéresse moins les étrangers que les natifs ?

L'intérêt de l'apprenant étranger pour la langue qu'il apprend, par rapport à celui du natif, se limite très souvent à des objectifs pragmatiques, comme l'on a déjà expliqué plus haut, mais personne ne peut nier que lire est aussi découvrir son patrimoine littéraire, se comprendre soi-même et connaître les autres, sans oublier que c'est aussi un plaisir et un divertissement.

²²³ Pennac D., 1992, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, p. 13.

²²⁴ Héman, 2006, « Lire des textes littéraires en classe », in *Babylonia*, N°3-4, p. 89.

Il faut avouer que ces enseignants ont tout le mérite de se fixer comme objectif le développement du désir et du plaisir de lire. Ce type d'enseignement est tout à fait légitime, mais, il me paraît ambitieux et invraisemblable notamment quand l'enseignant dans les classes de français au Liban tend à être, comme le dit Séoud, le « gardien de sens unique au lieu d'être un agent de circulation des sens » en refusant les « droits de polysémie » dont sont faits les textes. D'autant plus que le texte littéraire en tant que « laboratoire langagier » et témoin de la richesse de la langue et des sens, se transforme très souvent en support pour l'exploitation du lexique et de la syntaxe. Même si la culture littéraire s'affiche parmi les objectifs mentionnés dans le curriculum de l'enseignement du français au cycle secondaire, l'on peut constater qu'implicitement, la priorité est accordée à la maîtrise des techniques de traitement de texte et de la dissertation. Ainsi, à ce stade, l'on ne forme pas des apprenants lecteurs, mais des commentateurs et dans une moindre mesure des communicateurs.

Il convient donc de dire que commenter un texte n'aboutit certainement pas à faire aimer la lecture. Dans ce sens, Henri Besse s'interroge : « *comment trouver un intérêt à un texte tronqué qu'on n'a pas choisi, qu'on est incité à lire pour la première fois dans le coude-à-coude de la classe (que ce soit silencieusement ou à haute voix), et que le maître glose – lui, qui l'a lu, choisi, relu, étudié – en s'appuyant sur un appareillage théorique et de multiples connaissances qui ne me concernent pas directement.* »²²⁵ De ce fait, si la lecture est une activité solitaire découlant d'une motivation très personnelle, l'école, comme espace ritualisé par les contraintes du temps et les évaluations, ne favorise peut-être pas les conditions naturelles de cette activité (coupure avec le monde, lecture du soir, silence, etc.). Mais, il ne faut pas nier que la lecture en commun dans le cadre de la classe, est aussi un moment de partage et de plaisir parce qu'elle, comme le dit Séoud, « [...] *produit par la force des choses un jeu de regards, un phénomène d'interaction qui permettra en fin de compte à tout un chacun, à travers la perception des différences et des singularités, des affinités et des spécificités, de se voir autrement, et ainsi de mieux prendre*

²²⁵ Besse H., 1991, « Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du F. L. E. », in *Ici et là*, N°20, p. 55. Cité dans Séoud A., 1997, *Pour une didactique du texte littéraire*, Paris, Hatier/Didier, p. 123.

conscience de soi. »²²⁶ L'apprenant apprend donc à reconnaître sa subjectivité et à respecter celle des autres.

Cependant, l'on ne peut pas empêcher l'ennui de s'installer en classe pendant les séances de lecture. Il n'y a certainement pas de recettes miracles pour lire en classe et faire participer tous les élèves. Claude Héman propose, pour finir avec les réponses du tac au tac et les discussions qui se terminent parfois vite et dans un silence gêné, après chaque séance de lecture, d'utiliser les blogs Internet. « *C'est ainsi qu'à partir d'un thème général, une discussion très engagée et controversée peut se passer entre les élèves d'une classe sur une plate-forme de discussion commune.* »²²⁷ Il existe de nombreux sites sur le Web qui proposent des blogs gratuits et faciles à gérer d'autant plus que c'est un moyen de communication que les jeunes connaissent et pratiquent. Sans oublier que le blog se caractérise par son anonymat qui permet à l'utilisateur d'exprimer des choses qu'il n'oserait pas dire directement devant les autres. L'Internet est certainement le moyen idéal qui pourrait dynamiser le cours de langue et briser la monotonie de la classe. Mais, les enseignants au Liban ne sont pas tous formés à l'utiliser dans une perspective didactique dans les cours de français. D'autant plus que les moyens financiers dans les écoles publiques sont assez limités, ce qui rend difficile l'équipement informatique des salles de cours et ainsi toute exploitation possible des ressources Internet dans les classes de langue.

À mon avis, par-delà toute exigence naturelle d'intimité avec le livre et d'environnement propre à l'acte de lecture, les élèves libanais n'aiment pas lire en classe ni tout seuls. Dans ce contexte, l'on ne peut pas accuser l'école, seule, de cette déperdition, d'autres éléments y contribuent. Au Liban, les livres ne sont pas à la portée de tout le monde surtout en l'absence de bibliothèques publiques. D'autant plus que les livres en français sont très souvent importés, ainsi ils coûtent chers. Le manque de moyens financiers et les conditions difficiles du quotidien obligent les gens à se limiter au strict minimum dans leurs dépenses surtout lorsqu'on choisit de scolariser ses enfants dans le secteur privé. Donc, le livre parascolaire est un auxiliaire qui ne rentre pas nécessairement dans les priorités des familles à revenu

²²⁶ Séoud A., 1997, *Pour une didactique du texte littéraire*, Paris, Hatier/Didier, p. 134.

²²⁷ Héman C., 2006, « Lire des textes littéraires en classe », in *Babylonia*, N°3-4, p. 90.

moyen. Mais, en dehors de tous ces enjeux, ***pourrait-on dire que les Libanais ne possèdent pas la « culture de lecture » ?***

Dans le monde arabe, un proverbe ancien et très en vogue rappelle qu'en matière de livres, « **le Caire écrit, Beyrouth édite et Bagdad lit** ». L'on ne peut pas généraliser évidemment et prendre ce proverbe pour une preuve attestée, mais celui-ci reflète une part de vérité. Beyrouth a toujours incarné le refuge pour les intellects et les penseurs arabes qui fuient l'oppression et la censure de leur régime, et un marché florissant de livres et de maisons d'éditions. Mais, il n'y a pas d'études officielles faites sur le rapport des Libanais au livre et à la lecture. D'ailleurs, il est rare de croiser un Libanais qui lit dans un bus par exemple, que ce soit en arabe ou en français. Ce n'est sûrement pas un indice de manque de culture parce que chaque personne a ses propres rituels de lecture. Cette pratique a probablement une autre signification : le Libanais qui prend le bus ou le taxi tous les jours pour aller au travail préfère entrer en discussion avec son voisin au lieu de passer son temps à feuilleter un journal ou à lire un roman.

Bien que les manifestations culturelles mettant en valeur le livre et les écrivains prospèrent dans les pays, les Libanais n'entretiennent pas de bonnes relations avec la lecture. Dans le Salon du livre arabe qui se déroule chaque année à Beyrouth, les gens affichent un engouement remarquable pour les livres d'astrologie, pour les guides culinaires (recettes de cuisine, arts de table) et pour les livres de décoration. En 1997, le Liban était le « *premier consommateur de livres francophones en Asie, principal fabricant et exportateur de livres en langue arabe, organisateur de plusieurs salons du livre qui connaissent un succès grandissant, [...]* »²²⁸ En 2006, l'édition du livre francophone, selon N. Levisalles, « [...] *ne représente que 5 % de la production libanaise* »²²⁹. Il est sans doute difficile de dire si cette réalité est la même aujourd'hui, et si l'édition francophone se porte bien dans un pays très fragilisé économiquement.

²²⁸ Magazine Littéraire (Supplément), 1997, « Poètes et romanciers du Liban », in *Magazine Littéraire*, N°359, p. 99.

²²⁹ Levisalles N., 2006, « Le français c'est chic : Le Liban vers un trilinguisme désiré », in *Libération* (Supplément), N°7730, jeudi 16 mars, p. 63.

Dans ce sens, il est important de noter que les Libanais sont au rendez-vous annuel avec le Salon du livre francophone. Créé en 1992, à l'initiative de l'Ambassade de France au Liban et en partenariat étroit avec le syndicat libanais des importateurs de livres et avec les libraires francophones, ce salon témoigne chaque année de la vitalité de la francophonie libanaise. « De 25 000 visiteurs en 1992 à 60 000 en 1996 »²³⁰, il a accueilli quatre-vingt mille visiteurs en 2009, selon le site officiel de la France Diplomatie. Dans un pays qui ne dépasse pas cinq millions d'habitants, il est devenu ainsi le troisième salon francophone au monde, après ceux de Paris et de Montréal. La nomination par l'UNESCO de Beyrouth, « Capitale mondiale du livre », d'avril 2009 en avril 2010, a donné à cette seizième édition 2009 une résonance particulière. Paradoxalement, l'on sort tous les ans avec un bilan mitigé non pas sur la réussite de cette manifestation qui rassemble, tous les ans, près d'une centaine d'auteurs, mais sur son impact direct sur l'encouragement à la lecture chez les jeunes libanais, notamment en raison de l'absence de données officielles sur le public fréquentant ce salon (groupe d'âge, origine, classe sociale, profession, etc.) et sur le nombre et le genre de livres vendus.

Quant à la lecture en milieu scolaire, les enseignants au cycle secondaire se voient obligés d'imposer à leurs élèves la lecture de livres faisant partie du programme scolaire. La relation des élèves avec le livre est définie en terme de devoir et non pas de plaisir d'où leur démotivation pour ce type d'activité. D'après les enseignants enquêtés, les lycées sont généralement dotés d'un « coin plutôt bien équipé pour la lecture, mais ce sont les élèves qui ne veulent pas lire. Ce n'est pas le livre qui manque, c'est la motivation ». Par conséquent, il faut avouer que la position de ces enseignants qui revendiquent un enseignement de la littérature pour le plaisir de lire, est un peu délicate. Cette idée de « plaisir » ne flatte pas les directeurs de lycées ni les inspecteurs pédagogiques notamment dans les classes terminales où il faut respecter à la lettre les programmes scolaires. Par ailleurs, où est la part de désir et de liberté quand les élèves doivent se résigner au choix littéraire fait par leur enseignant ?

Il est évident que les élèves n'aiment pas ce qu'on leur propose comme livres. Même si les enseignants pensent que connaître *Madame Bovary* de Flaubert

²³⁰ Eddé M., 1995, « Une francophonie jeune et universelle », in Saint-Prot Ch., 1995, *Littérature Libanaise d'expression française*, Paris, Association des écrivains de langue française, p. 19.

est fondamental pour le développement du goût littéraire et esthétique de leurs élèves, ces derniers ne pourraient pas être tous d'accord bien évidemment. D'ailleurs, ils sont rarement interrogés sur leurs préférences de lecture que ce soit sur les auteurs ou sur les genres littéraires. Ainsi, il n'est pas étonnant d'entendre dans la bouche des élèves, à la sortie de la salle de vidéo dans un lycée à Nabatieh, certaines remarques jugées à la fois intelligentes et ingénieuses : « **après tout, Mme Bovary n'est-elle pas morte à cause de ses lectures ?** ». L'enseignant qui a raconté cette anecdote me laisse comprendre, que ces élèves, après avoir regardé le film de *Madame Bovary*, n'ont pas mis en cause directement les lectures d'Emma autant qu'ils ont mis en doute implicitement la pertinence du choix littéraire de leur professeur. Ces enseignants sont tous conscients de l'inadaptation de certains textes proposés dans les programmes scolaires au goût et même à l'âge de leur public mais, n'ayant ni le choix ni les moyens, ils sont dans l'obligation de respecter les programmes tels qu'ils sont et de se contenter des films tels que *Le malade imaginaire* ou *Emma Bovary* que l'on trouve facilement dans les lycées publics au Liban. Certains enseignants parviennent parfois à détourner le contenu de ces manuels mais sans pour autant réussir à créer le goût pour une lecture de bonheur et de plaisir chez leur public !

M. Naturel constate que « *faire aimer la littérature, c'est amener l'étudiant à découvrir la beauté et la richesse d'une œuvre – la meilleure évaluation de ce type de cours est lorsqu'un apprenant vous dit qu'il n'a apprécié l'œuvre au programme qu'après l'avoir étudiée [...]* ». Le plus important encore, à mon avis, c'est d'amener l'élève à dire non seulement qu'il a apprécié ou pas un roman lu ou étudié, mais aussi à justifier les raisons liées à son appréciation. Il faut souligner que les enseignants essayent de surmonter ces obstacles quotidiens pour rendre le français plus accessible aux yeux de leur public. La plupart souhaiterait introduire des activités théâtrales, ludiques, et créatives dans le cours. Certains regrettent de ne pas maîtriser suffisamment les techniques nécessaires. D'autres dressent eux-mêmes des barrières, sous couvert de manque de temps ou d'obligations institutionnelles surtout qu'il faut à tout prix terminer le programme. D'autres enfin sont confrontés à la désapprobation des étudiants quand il s'agit d'écouter des chansons ou de regarder des films. À titre d'exemple, l'un des professeurs enquêtés à Bent Jbeil est obligé, pour faire passer le film de *Mme Bovary* en Deuxième année

littéraire, de couper certaines scènes, d'y appliquer une sorte de montage/censure. Les étudiants n'acceptent pas de regarder ces films ou bien d'écouter des chansons qu'ils estiment en contradiction avec leurs convictions morales et religieuses. Un autre professeur à Nabatieh disait n'avoir plus recours à l'audiovisuel dans ses cours pour ne pas heurter la sensibilité de ses élèves, il explique :

E.3 – 11. (NH³) : / avec le temps j'ai renoncé à l'audiovisuel tout simplement pour éviter les malentendus / quand je commençais le thème de l'amour je préférais sensibiliser les étudiants par l'intermédiaire d'une chanson mais des valeurs socioculturelles religieuses je ne sais pas < ?! > m'empêchent de faire passer une chanson parlant de l'amour en classe / c'est la mélodie le rythme le lexique utilisés qui font problèmes / tout cela est désapprouvé par certains étudiants / pour moi c'était un moyen de sensibiliser et d'attirer l'attention / c'est dommage / en plus entamer un débat avec eux sur ce sujet est très problématique / finalement ils ont le droit de dire non /

En effet, ce qui est efficace ailleurs est peut être inadapté au contexte libanais. Ce ne sont évidemment pas les quelques ruses de certains auteurs de manuels scolaires, qui remplacent le prénom de François par Marwan et Mohamad ou les recettes de la tarte tatin ou du far breton par celle du Taboulé, qui vont résoudre le problème. Toutes ces contraintes devraient favoriser la réflexion sur la dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage du français et sur l'adaptation des manuels et des méthodes employés à la diversité sociale, culturelle et religieuse du public. Ainsi, la question qui se pose est la suivante : ***dans ce contexte hétérogène peut-on proposer des limites culturelles, religieuses et didactiques concernant le choix des thèmes et des supports pédagogiques à utiliser pendant le cours de français ?***

Il est difficile de répondre à cette question surtout que les professeurs confrontés au refus des apprenants de participer à de telles activités ne cherchent pas à convaincre leurs élèves ni à justifier leurs choix didactiques, ils y renoncent immédiatement. Il ne faut pas oublier, comme le dit Daniel Pennac, dans son *Chagrin d'école*, qu' « *une bonne classe, ce n'est pas un régiment qui marche au pas, c'est un orchestre qui travaille la même symphonie. [D'autant plus que] chaque élève joue de son instrument, ce n'est pas la peine d'aller contre.* »²³¹ Il est évident que dans la classe de langue, l'enseignant comme l'élève ne peut pas travailler seul

²³¹ Pennac D., 2007, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, p. 136.

parce que dans un cours de français, il faut parler, interagir, travailler en groupes et écouter les autres. Et, si le cours est perçu par les enseignants enquêtés comme un moment qui joint l'utile au plaisir, donc la prise en compte de l'apprenant comme acteur principal de son apprentissage est une nécessité voire une condition déterminant sa réussite d'où la nécessité de son implication directe dans le choix des activités à réaliser pendant le cours. Paradoxalement, les enseignants sont tous conscients du rôle joué par l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage, mais à l'école il n'y a pas beaucoup d'alternatives comme l'expliquent ces enseignants :

E.10 – 14. (HF¹) : / l'apprenant est roi dans les centres culturels il peut proposer accepter refuser une activité et s'abstenir d'y participer s'il le veut alors qu'à l'école il faut avoir des notes (...) /

E.5 – 16. (BH¹) : / l'on n'est pas dans un centre culturel / ici je ne peux pas me concerter avec mes élèves chaque fois que je vais travailler une activité / j'ai un programme à respecter / de plus trop de liberté pendant le cours tue la liberté /

Il semble donc que les contraintes du temps et des évaluations ainsi que la surcharge des programmes ne laissent pas la possibilité aux enseignants d'aller vers leur public. De plus l'instabilité de la situation générale dans le pays (grèves, manifestations, élections, etc.) impose un rythme accéléré de travail qui se limite exclusivement aux impératifs scolaires. Ainsi, les préférences des apprenants ne viennent pas toujours au premier plan.

Pour ce qui est de l'enseignement de la littérature, l'objectif pédagogique dans les classes de français au Liban, n'étant pas, comme le dit I. Gruca, de « [...] *former des spécialistes en ou de littérature, mais des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier et qui, étrangement, font écho à ceux qu'ils ont fréquenté et fréquentent toujours dans leur langue maternelle.* »²³² Ainsi, la mise en contact de l'apprenant avec le texte littéraire n'est pas une tâche facile. Il serait donc nécessaire de procéder à une « prélecture » qui,

²³² Gruca I., 2007, « Le texte littéraire en classe de langue : Un parcours méthodologique pour la compréhension », in *Études de Lettres, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, N°4, p. 209.

selon Cuq et Gruca, permettrait d'anticiper le contenu et de faciliter la lecture, afin de « [...] créer des conditions favorables à la réception d'un texte, [ainsi] il est quelquefois judicieux, avant la lecture, de l'interroger en analysant son titre, en observant sa présentation iconique, sa physionomie typographique pour en repérer sa structure, son type de discours, le genre auquel il appartient ; confronter ces informations recueillies à la couverture, à la quatrième de couverture, à la préface, à des jugements critiques puisés dans la presse, à des données sociohistoriques, bref à tout l'appareil paratextuel et/ou à un cadre contextuel qui donnent à voir ou qui éveillent l'imaginaire [...]. »²³³ Tous ces éléments établissent ainsi une interaction intime entre le texte-objet et l'apprenant/lecteur-sujet et garantissent en quelque sorte la compréhension.

L'apprenant, au centre de ce dispositif, engage donc toute sa personnalité, son identité et son vécu dans la construction du sens. Ainsi, la référence à des données civilisationnelles, à des éléments extra-linguistiques et extratextuelles pourrait d'une part, guider l'apprenant, éveiller sa sensibilité, provoquer son imaginaire et d'autre part, moduler ses représentations, favoriser le contact et dynamiser sa rencontre avec l'Autre. Par delà ses spécificités textuelles, linguistiques et esthétiques, le texte littéraire devrait être perçu comme un espace de la découverte de soi par l'expérience de l'Autre. Un autre élément qui pourrait, à mon avis, transformer nos apprenants en lecteurs passionnés des livres et de la création des sens, c'est de les informer, comme le dit Daniel Pennac, de leurs « droits imprescriptibles du lecteur » afin qu'ils puissent vivre cette activité non pas comme une obligation, mais comme une aventure. Ainsi, ils ont le droit de savoir qu'ils ont :

1. Le droit de ne pas lire ;
2. Le droit de sauter des pages ;
3. le droit de ne pas finir un livre ;
4. Le droit de relire ;
5. Le droit de lire n'importe quoi ;
6. Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible) ;
7. Le droit de lire n'importe où ;

²³³ Cuq J.-P. & Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, p. 421.

8. *Le droit de grappiller ;*
9. *Le droit de lire à haute voix ;*
10. *Le droit de nous taire.*

3.3.3. Les enseignants « progressistes »

Si le texte littéraire a été identifié par les deux premières catégories d'enseignants comme un « espace où la langue travaille et est travaillée », la troisième catégorie d'enseignants dont il est question ici perçoit la littérature comme un « phénomène social » et comme un « discours sur l'homme et sur le monde ». Ces enseignants représentent 37 % de l'ensemble des enseignants enquêtés. À vrai dire, pour eux, le texte littéraire est multidimensionnel. Il sert communément de modèle linguistique qui entraîne une réflexion sur le fonctionnement de la langue tout en diversifiant les expériences de lecture, et de modèle culturel représentatif d'une société donnée invitant à réfléchir sur soi tout en s'ouvrant sur l'autre. Mais, c'est cette dernière fonction qui semble être prioritaire pour ces enseignants. D'après l'un d'eux à Hasbaya, « dans une société comme la nôtre, la littérature est un précieux outil interculturel pour l'enseignement-apprentissage du français ». À mon avis, ces enseignants sont progressistes dans leur façon d'approcher le texte littéraire, ils le sont certes par rapport à leurs collègues, c'est-à-dire ceux qui se limitent seulement à la fonction esthétique et linguistique de la littérature.

Nombreux sont les chercheurs et les didacticiens qui mettent en valeur la fonction anthropologique de la littérature. Henri Besse va affirmer clairement la primauté de celle-ci par rapport aux autres formes de savoirs. C'est parce que « *toute société développe, par réflexion sur son expérience du monde et du langage, des savoirs où elle codifie cette expérience et qui concourent à sa transmission aux générations suivantes. La littérature orale, ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur cette expérience, nous paraît être un de ces savoirs, peut-être le premier, car que seraient la Religion, le Droit, la Morale, ou même la Grammaire, sans les textes littéraires qui les fondent, les représentent ou les exemplifient ?* »²³⁴ Dans l'approche des aspects culturels, les textes littéraires ont donc l'avantage d'être plus représentatifs de la culture d'une communauté que les documents authentiques, qui

²³⁴ Besse H., 1991, « Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du F. L. E. », in *Ici et là*, N°20, p. 53.

sont vite périmés, et dont la durée de validité est si brève « qu'ils n'autorisent aucune conclusion fiable » comme le dit Louis Porcher. Dans ce sens, Jean-François Bourdet rappelle que parmi les étrangers qui apprennent le français dans le monde, seul un petit nombre aura la chance de se rendre en France. Il met en cause l'authenticité même de ces documents en s'interrogeant ainsi : « *que reste-t-il de l'authenticité des publicités, journaux, messages radiophoniques, faits pour être lus dans certaines rues, entendus sur certaines radios, lorsqu'à des millions de km de leur lieu d'émission ils se voient privés de leur code de compréhension, de ce qu'en littérature on nommerait leur contexte ?* »²³⁵ Ces documents sont donc faits pour fonctionner dans des contextes particuliers, en dehors desquels ils perdent toute « authenticité ». L'on peut donc constater la différence entre les « documents authentiques » et le texte littéraire qui, selon Séoud, « [...] *même sous la forme d'extrait, « de morceau choisi », comme texte coupé de son contexte immédiat (l'œuvre d'origine) continue d'avoir de la valeur, de produire du sens, indépendamment de cette œuvre, ou même contre elle.* »²³⁶ Un extrait de *Germinal* par exemple, pris isolément de l'œuvre intégrale, suscite toujours chez les élèves des réactions et des émotions vives parce qu'il offre, généralement, des éléments (ponctuation, temps verbaux, connotations, etc.) que l'on peut assimiler à des outils qui en rendent possible la lecture ou l'interprétation.

Dans le même sens que Besse, A. Séoud explique pour sa part que « *la littérature, tous genres confondus, et quelle que soit la conscience qu'en ont les écrivains, ou les intentions de création dans lesquelles ils inscrivent leurs œuvres, ou même la langue dans laquelle ils écrivent, intègre inmanquablement, d'une manière plus ou moins explicite et plus ou moins dense mais toujours mieux que toutes les autres formes du discours, les traits culturels et les ressources symboliques des espaces sociaux où elle se développe. Mais il faut aller plus loin, en ayant conscience que cette qualité distinctive du fait littéraire a aussi une fonction sociologique, voire politique, importante, qu'une bonne didactique de la littérature en F. L. E. comme en langue maternelle, n'a pas intérêt à négliger non plus.* »²³⁷ En effet, l'approche anthropologique des textes littéraires contribue à la construction de

²³⁵ Bourdet J.-L., 1988, « Texte littéraire, l'histoire d'une désacralisation », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Littérature et enseignement*, Février/mars, p. 146.

²³⁶ Séoud A., 1997, « Document authentique ou texte littéraire en classe de français », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°94, p. 10.

²³⁷ Séoud A., 1997, *Pour une didactique du texte littéraire*, Paris, Hatier/Didier, p. 60.

compétences culturelles et sociales chez l'apprenant en s'appuyant sur une approche réflexive, en d'autres termes sur un « regard ethnologique », c'est-à-dire par l'identification de ses propres valeurs, par la remise en question de ses représentations, la relativisation de ses modèles culturels, la compréhension de ses trajectoires sociales, les siennes et celles des autres.

La littérature n'offre pas seulement du langage poétique à charge émotionnel et affectif ou de l'imaginaire, mais elle reflète, comme l'expliquent, à leur tour, Abdallah-Pretceille et Porcher, « [...] *la vie des hommes dans sa vérité quotidienne comme dans son histoire, dans son ici et maintenant comme dans ses ailleurs. Elle constitue une source d'informations souvent irremplaçables [...].* »²³⁸ Maurice Mourier, dans un article du *Français dans le Monde* (1984), et dont le titre est fort significatif « Le monde est un livre », montre que la littérature est source d'intérêt même pour les historiens. À titre d'exemple :

Balzac, dans *Le curé de Tours*, témoigne sur la condition des prêtres de province à l'époque de la Congrégation plus que les archives ecclésiastiques elles-mêmes, *Les Mémoires d'Outre-tombe* dévoilent non seulement la mélancolie de Chateaubriand mais aussi les grands événements politiques et historiques de la France : la Révolution, l'Empire, la Monarchie, etc. Bien que l'essentiel dans *Les Misérables* de Victor Hugo se résume par une peinture de la société et de la vie dans la France et dans le Paris pauvre, ce roman relate à grands traits des moments clés de l'histoire, notamment la fin de l'épopée napoléonienne. À travers *Nedjma*, Kateb Yacine peint l'histoire tragique de l'Algérie où celle-ci rêvait de prendre son indépendance. *L'aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kan ne trace pas seulement le simple itinéraire d'un Africain en occident, il pointe du doigt la question de l'identité et de la rencontre symbolique entre « colonisé-colonisateur », du choc des cultures, du métissage, de l'acculturation, etc. On aurait tort de réduire *Les échelles du Levant* d'Amin Maalouf à un simple périodique historique des conflits en Orient, c'est un véritable miroir de la société libanaise, des relations humaines et sociales pendant la guerre, etc.

²³⁸ Abdallah-Pretceille M. & Porcher L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, p. 143.

Par conséquent, les œuvres littéraires qui témoignent de l'histoire humaine, de l'homme et de la société sont innombrables « [...] *et si nous-mêmes* [dit Séoud], *contemporains de Georges Perec, désirons apprendre quelque chose sur les fameuses années soixante telles qu'elles furent vécues en France jusqu'au mouvement 68, ou telles que nous pouvons les avoir vécues nous-mêmes, il ne faut pas chercher dans les statistiques de l'I.N.S.E.E., ou les discours du Général De Gaulle, mais dans le petit roman des Choses : tout y est, des illusions nourries par une certaine jeunesse jusqu'à la nostalgie de l'empire colonial, en passant par l'idéologie de la consommation, et le reste.* »²³⁹ Ainsi pour toutes ces spécificités, la littérature représente un réservoir inépuisable de savoirs. Elle offre donc un espace de partage, de dialogue et d'enrichissement mutuel.

Mais, il faut préciser que tout texte littéraire ne reflète qu'un regard de la réalité, de la société, des références culturelles d'une communauté, de ses valeurs et ses modes de pensée, etc. Notre lecture du texte ne serait donc que « fragmentaire » à travers un autre regard que nous apportent ces textes, sur tel ou tel modèle culturel. Puisqu'il ne faut pas oublier qu'à l'intérieur de chaque système culturel, les mêmes réalités peuvent être organisées et distribuées de façon différente et peuvent ainsi acquérir une valeur plus ou moins importante. De plus, notre perception de ces réalités est toujours sélective et dépend de notre identité, de nos intérêts, de notre vision du monde et de notre affectivité. En effet, la multiplicité des regards (juxtaposition de textes en rapport avec les mêmes thèmes) permet aux élèves de se rendre compte des valeurs autour desquelles se construit le monde et la société. Comme le dit De Carlo « *la multiplicité des perspectives sur la même réalité, à l'intérieur d'un texte, permet d'une part le développement des capacités cognitives des élèves, l'observation, le classement, la confrontation, l'interprétation, et d'autre part, les amène à reconnaître leurs comportements, leurs habitudes, leurs modèles identitaires non plus comme innés, naturels, universels, mais inscrits dans une dimension sociale et historique, ayant le même statut que tout autre système culturel.* »²⁴⁰ Professeurs et enseignants ont donc l'occasion d'en mesurer la relativité en les confrontant à d'autres qui relèvent d'un autre univers culturel. Par conséquent, découvrir l'autre, ce n'est pas seulement apprendre comment il vit, c'est

²³⁹ Séoud A., 1997, *Pour une didactique du texte littéraire*, Paris, Hatier/Didier, p. 59.

²⁴⁰ De Carlo M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLÉ International, p. 77.

aussi mesurer les différences qui peuvent exister entre les façons d'envisager le monde, afin de les relativiser.

À ce propos, l'on peut remarquer que les textes littéraires proposés dans les manuels de français au Liban ne sont pas seulement de type descriptif mais aussi discursif. Les thèmes des différents extraits présentés sont assez vastes et ne portent pas directement sur la relation avec l'étranger. Les enseignants laissent comprendre que pendant le cours, ils incitent les apprenants à interpréter le texte en fonction de leur expérience personnelle, et à développer chez eux parallèlement une compétence interculturelle. Lors de la lecture de textes littéraires, la culture de l'apprenant ne peut être considérée comme un obstacle, mais comme un lieu de ressourcement, qui permet un échange interactif avec le texte. Devant un extrait de récit ou une autobiographie, l'enseignant pourrait aborder, suivant le contenu du texte, certains faits de société (pauvreté, chômage, racisme, discrimination, ouverture, etc.) qui peuvent servir de comparaison dans les deux cultures, celle de l'apprenant et celle du/des pays où l'on parle la langue enseignée. En l'occurrence, il s'agit de comparer la manière dont les Libanais et les autres habitants du monde francophone Maghrébins, Français ou mêmes Belges, appréhendent un certain nombre de traits culturels repérables dans les œuvres étudiées (gestion du temps et de l'espace, rapport au corps, à la famille, au sacré, à la politique, etc.). L'apprenant apprend donc à exprimer son opinion propre sur un phénomène qui le touche directement et qu'il perçoit de manière singulière, échangeable avec la manière singulière de chacun des autres partenaires de la classe.

Cependant, les enseignants enquêtés se montrent généralement dubitatifs concernant le contenu des textes proposés dans les programmes, parce que comme le signale Alfred Noé, « *aucun écrivain ne cherche dans son œuvre à donner à son lecteur une image statistiquement objective de la réalité.* »²⁴¹ En effet, effectuer un choix ou un tri des textes représentatifs et significatifs de cette réalité, semble être une tâche très délicate. Dans le choix des textes et dans l'analyse des aspects culturels exotisme, ethnocentrisme et folklorisation s'avèrent être des pièges qui se tendent aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants. Marc Lits explique qu' « *un certain type de littérature coloniale a pu développer un regard fortement*

²⁴¹ Noé A., 1993, « Littérature : Retour du texte », in *Le Français dans le Monde*, N°261, pp. 63-67.

ethnocentrique qui conditionne encore notre vision de certaines réalités culturelles éloignée. La tentation est grande de juger les pratiques d'autres groupes ethniques selon nos propres critères de fonctionnement social et à l'aune de notre conception du progrès et de la civilisation. »²⁴² 20 % seulement des enseignants enquêtés ont évoqué cette problématique pendant les entretiens mais sans pouvoir donner des détails ou des exemples plus précis sur les textes en question. Dans tous les cas, le recours aux données civilisationnelles et aux données extratextuelles serait pour ces enseignants une nécessité afin de faciliter la compréhension des textes et l'accès à la culture de l'autre notamment.

Il convient donc de noter que l'approche des textes littéraires du point de vue anthropologique est bien ancrée dans les dires de cette catégorie d'enseignants, mais l'on ne sait pas à quel point cette approche est opérationnelle dans les classes au Liban. Il est évident que dans ce dispositif, aborder les questions d'origine, d'ethnie, de diversité, de religion ou d' « identité nationale » ne peut se faire qu'avec prudence surtout face à des publics hétérogènes du point de vue culturel. Les enseignants libanais semblent être conscients de la sensibilité que pourraient susciter ces questions en classe mais ne pas les aborder semble devenu impossible. Paradoxalement, au nom même de cette « identité » / « unité » et sous prétexte de préserver l'identité première de leurs élèves, certains enseignants s'attardent longuement sur la question d'origine des auteurs proposés dans le programme. Ils condamnent ainsi leur public à se fermer sur eux-mêmes en se limitant à des auteurs ou des textes littéraires reconnus comme appartenant officiellement à la culture où l'on enseigne la langue, c'est-à-dire à la littérature libanaise. Dans ce sens, un groupe d'enseignants a fait part de leur interrogation autour de cette problématique. Plus que tous les autres écrivains libanais francophones, André Chedid qui revendique au même titre que ceux-ci son multi appartenance, a déclenché les réflexions suivantes chez certains enseignants enquêtés :

E.9 – 20. (HH¹) : / Andrée Chedid est née au Caire / elle a immigré en France mais elle a ses origines ancestrales au Liban / elle est donc libanaise /

E.5 – 32. (BH¹) : / Andrée Chedid est franco-libanaise / / franchement je ne sais pas dans quelle catégorie de littérature faut-il que je la classe < ! > /

²⁴² Lits M., 1994, « Approche interculturelle et identité narrative », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°93, p. 28.

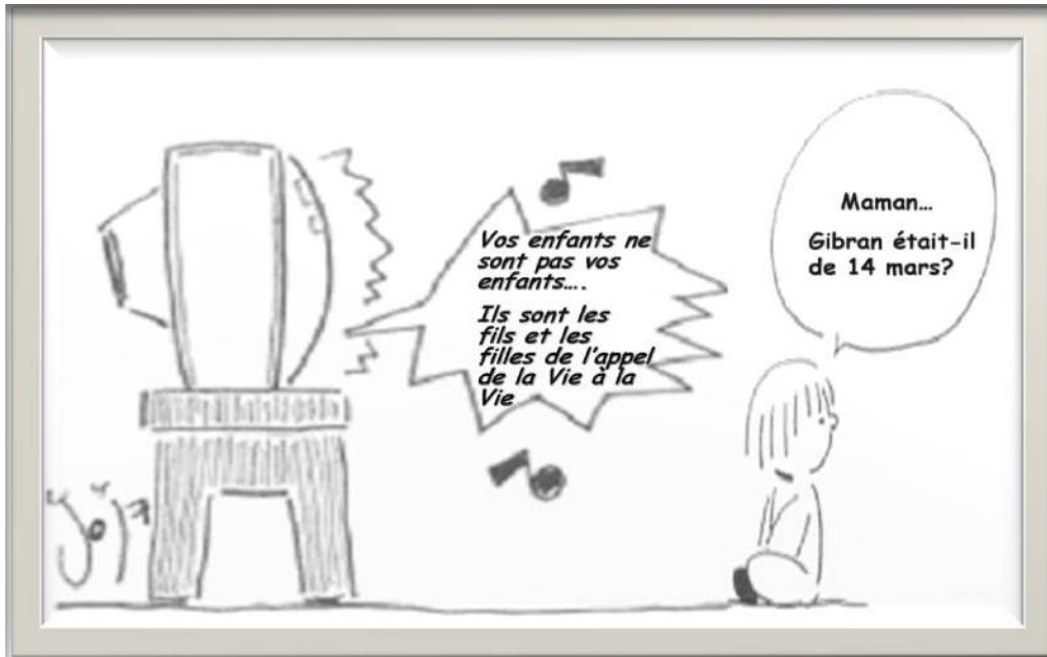
E.8 – 30. (MF²) : / Andrée Chedid est française même si elle a écrit le Liban dans ses œuvres / je ne dis pas qu'il ne faut pas l'enseigner dans nos programmes mais elle n'est pas libanaise /

Certains discours laissent comprendre que c'est la carte d'identité de l'auteur qui détermine la valeur linguistique ou culturelle de ses productions. L'on ne peut juger que de la futilité de ce débat qui montre bien la limite de la perception de certains enseignants qui prétendent enseigner la littérature dans une approche interculturelle. Ceux-ci ne conçoivent pas que l'œuvre de Chedid, au-delà des frontières et de la question d'origine, s'adresse à l'Homme, l'être humain dans son existence. Ces enseignants ne revendiquent pas la nationalisation des manuels de français. Mais, au Liban, l'on vit dans une société profondément politisée où tout est loin d'être neutre. Il n'est pas étonnant ainsi que ces enseignants s'interrogent sur l'identité des auteurs proposés dans le programme. L'illustration suivante donne une idée assez large de ce qu'est la société libanaise :



Figure 7 : Représentation de la société libanaise

Source: Amal KAAWACH, <http://meiroun.blogspot.com/2007/01/we-love-life.html>



**Figure 8 : Représentation de la société libanaise (propos traduits)
(Reproduction autorisée par l'auteure)**

L'image sociopolitique au Liban est en perpétuel changement. L'assassinat de l'ancien premier ministre Rafic Hariri en 2005 a déclenché une grande révolution dans le pays qui s'est traduite par la naissance des deux grandes coalitions politiques. La première est l'alliance du **14 mars** qui représente la majorité parlementaire. La deuxième est l'alliance de l'opposition de **8 mars**, elle est appelée ainsi en réaction à la première. Khalil Gibran dont il est question dans cette illustration est le grand poète et peintre libanais, il est connu internationalement grâce à son fameux recueil *Le Prophète*, il est mort en 1931. Cet enfant qui semble avoir à peine cinq ans et qui est en train d'écouter un poème de Gibran - « **vos enfants ne sont pas vos enfants... Ils sont les fils et les filles de l'appel de la Vie à la Vie** »²⁴³ - demande à sa mère si ce dernier était de l'alliance du 14 mars : « **Maman, Gibran était-il de 14 mars ?** » !

Il convient donc de dire que les Libanais, toutes appartenances confondues, sont affectés par l'emprise de la vie politique que ce soit à l'école, à l'université, au travail, à la télévision, etc. Et, l'on est constamment appelé à prendre position, même par rapport aux valeurs culturelles (comme Gibran) qui sont reconnues et acceptées par tous et qui font partie de notre patrimoine et de notre identité. Il est difficile d'être

²⁴³ Gibran Kh., 1956, *Le prophète*, Paris, Casterman, p. 19.

neutre ou objectif dans un pays où chaque région est étiquetée sous une couleur politique et idéologique différente.

Dans tous les cas, ces propos ouvrent le débat sur la notion de la littérature francophone libanaise, ses apports et sa réception par les apprenants libanais.

3.4. La littérature francophone libanaise, apports et représentations

La littérature ne raconte pas seulement « la vie des hommes ». Elle contribue à développer chez les apprenants, la conscience d'une « identité culturelle » qui fait partie bien évidemment de leur identité propre. Si l'on perçoit la culture, suite à Philippe Blanchet, comme un ensemble de schèmes interprétatifs qui permet à chacun, au sein de ce cadre spécifique, de produire et de percevoir les significations sociales de ses propres comportements et de ceux d'autrui, et ainsi de s'inscrire dans des systèmes de valeurs et de normes bien définies, l'identité culturelle, en ce sens, regroupe toutes ces ressources culturelles qui permettraient d'établir l'identification. La littérature comme la langue, les arts, les rites, les traditions, les coutumes, les cultes, les fêtes, les calendriers, les modes d'habitat, les habitudes alimentaires et vestimentaires, l'artisanat, la musique, les légendes, etc. en font partie. Ainsi, la littérature, dans la mesure où elle fait appel à tous ces produits ou ces ressources qui connotent et dénotent de multiples significations que partagent les acteurs sociaux détenteurs des mêmes référents culturels, fournit à l'apprenant, selon les contextes et les époques, les éléments indispensables à la construction de son identité personnelle et collective.

Dans ce sens, Marc Lits explique que, « *permettre aux élèves de s'approprier leur patrimoine littéraire (tant les auteurs du passé que les créateurs d'aujourd'hui), c'est leur donner l'unique occasion d'accéder à un univers imaginaire qui servira de fondement à la constitution de leur identité propre, en relation avec l'identité collective du groupe socio-culturel auquel ils appartiennent.* »²⁴⁴ C'est ainsi que les enseignants enquêtés ont été interrogés sur l'introduction du thème de la « francophonie » dans les nouveaux programmes, sur la place accordée à la

²⁴⁴ Lits M., 1994, « Approche interculturelle et identité narrative », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°93, p. 26.

littérature libanaise d'expression française et aux écrivains libanais francophones, sur l'importance et les apports symboliques de cette littérature dite « francophone libanaise », et ainsi sur la réception réelle de cette littérature par les apprenants libanais. La question leur a été posée sous la forme suivante :

- ***Quels objectifs et finalités à enseigner les littératures francophones entre autres libanaise aux apprenants ? Et quelle est la place accordée à l'enseignement de cette dernière dans les Nouveaux Programmes ?***
- ***Comment percevez-vous la réception des textes littéraires libanais d'expression française par les apprenants ? (leurs réactions par rapport à d'autres textes, leur participation au cours, etc.)***
- ***Quelles représentations symboliques, ces textes apportent-ils aux apprenants ?***

Les différents discours des enseignants concernant les apports de la littérature francophone libanaise s'articulent généralement autour de deux aspects qui sont, dans un premier temps la relation des Libanais avec la F/francophonie en tant qu'entité politique, et dans un second temps leur identification symbolique à ce qu'elle représente comme espace de rencontre et d'enrichissement sur le plan à la fois linguistique et culturel. Mais, avant de montrer en détail les différentes réponses obtenues, j'aimerais exposer les raisons du choix de ces questions.

Luc Collès dans son étude menée en 1994, au sein de classes belgo-maghrébines de l'enseignement secondaire, a essayé de montrer que les cours de français peuvent y être vécus comme un moment de confrontation, de reconnaissance, d'identification et d'échange où Belges et enfants de migrants (qui sont probablement belges aussi) réagissent autour de textes issus des littératures françaises de France et de Belgique ainsi que du Maghreb et de l'immigration. L'objectif consistait à fournir aux uns comme aux autres des outils d'analyse pour les aider à rendre moins étrangers leurs comportements respectifs, à mieux prendre conscience de leur identité propre et à percevoir l'originalité de la culture d'autrui. Il s'agissait donc, en s'appuyant essentiellement sur la littérature migrante, de faire apprendre à valoriser ce qui est propre à chacun tout en relativisant ses « cribles culturels ».

En Belgique francophone comme dans de nombreux pays européens, la problématique de l' « intégration » des immigrés et de leurs enfants reste un enjeu d'actualité, particulièrement d'un point de vue social. Ainsi, quelle est l'image que se font ces migrants de leur identité sociale et culturelle notamment si leur langue et leur culture d'origine sont très souvent ignorées ou dévalorisées ? La démarche préconisée par Collès consiste à introduire en classe ce qu'il appelle des « objets-témoins », notamment des textes littéraires de la culture migrante afin de permettre aux élèves de se reconnaître et de comparer ces textes à ceux proposés dans les programmes scolaires.

Une telle démarche semble être, selon Collès, une véritable formation à l'interculturel car elle sensibilise l'élève à l'arbitraire de son propre système de références. Sans oublier que l'analyse des différences culturelles permettrait à chacun de porter un autre regard sur sa propre communauté. Il n'y a probablement pas beaucoup de points communs entre le contexte belge et le Liban mais, il est certain que la réalité libanaise est loin d'être homogène que ce soit sur le plan social, culturel, ou religieux. Il est vrai, qu'au Liban, l'on mange tous du Houmous²⁴⁵ et du Taboulé mais en même temps, tout le monde ne mange pas Halal, ne boit pas du vin, ne fait pas la bise et ne serre pas la main. Ainsi, dans un pays qui ne dépasse 10 452 km², soit l'équivalent du plus grand département français métropolitain (la Gironde), et qui aussi le plus petit pays du Proche-Orient en superficie, la diversité est extrême.

Mon objectif n'étant pas de transposer les démarches suivies par Collès dans son étude sur le contexte libanais mais de montrer que la visée de la recherche est relativement la même. En m'appuyant sur l'hétérogénéité culturelle dans les classes au Liban, j'ai essayé de mesurer l'impact de la littérature francophone libanaise sur la motivation des apprenants libanais à apprendre le français. Et, en même temps de voir ce que cette littérature confère à leur identité notamment quand elle renvoie à des images, des valeurs, des croyances, des héros ou à des mythes qu'ils reconnaissent et acceptent.

²⁴⁵ Plat traditionnel libanais à base de pois chiches, de crème de sésame et du citron.

La diversité des pays francophones est extrême, tant à l'égard de leur position géographique qu'aux raisons historiques de leur présence dans ce domaine linguistique. Dans la mesure où tous les pays francophones n'ont pas connu la même histoire et les mêmes rapports avec la langue française, l'on peut parler donc d'une certaine cohérence de cet ensemble hétérogène uni par une même langue d'adoption. En effet, la littérature francophone suppose un certain rapport avec cette langue : un rapport qui est à la fois intellectuel et passionnel souvent même conflictuel et intime à la fois. Bien que cette langue soit un outil de communication, une manière de penser, un signe d'appartenance, elle est aussi un moyen de séduire et un reflet de culture. Innombrables sont les écrivains qui ont choisi le français comme langue d'écriture, leur habileté étant de trouver le moyen d'accorder leur sensibilité à cette langue qui n'est pas première pour la majorité. Dans certains contextes, comme au Maghreb par exemple, les écrivains vivaient une tension linguistique et identitaire, associant étroitement l'acte de l'écriture à la question du choix ou du refus de la langue, de l'appartenance, de l'identité, de l'acculturation ou de l'assimilation, etc. Tels sont les axes qui ont donné consistance à la « littérature francophone » pendant plusieurs années.

3.4.1. Au Machrek, rapport passionnel avec le français, rapport particulier avec la France

La situation des pays anciennement colonisés par la France a influencé directement le mode d'écriture. Pour ce qui est de la francophonie au Liban, il se peut que la spécificité de cette région du Machrek, vis-à-vis du Maghreb, réside dans le rapport qu'elle entretient avec la langue française. La francophonie au Liban a toujours paru un facteur d'ouverture et de liberté. Les écrivains francophones libanais n'éprouvent guère le sentiment douloureux d'aliénation qui hante les auteurs maghrébins de la première génération qui se sentent dépossédés de leur « langue première » par la colonisation. Par ailleurs, dans les livres d'histoire et dans les documents relatant la présence militaire des Français au Liban durant les années (1920-1945), l'on ne parle pas de la France en tant que pays « colonisateur » mais plutôt en tant que pays « mandataire ».

La première génération d'écrivains libanais d'expression française se constituait de jeunes militants qui luttèrent contre l'occupation ottomane et

revendiquaient l'autonomie du pays. Le choix du français s'expliquerait par la fascination de l'idéal démocratique et de liberté que la France héritière du siècle des Lumières représentait. Les écrivains de la première génération pour qui la poésie fut un genre de prédilection, étaient unanimes à exprimer en français non seulement leur sympathie pour la France mais aussi leur glorification de la civilisation arabe.

À l'époque du Mandat français, le climat politique a changé. Les intellectuels libanais étaient confrontés à un problème d'identité où chaque communauté prenait conscience de ses spécificités. Le patrimoine islamo-arabe n'est plus considéré comme unique et l'on se met à fouiller l'Histoire pour établir d'autres tendances. Cela explique la célébration du « thème phénicien » dans les productions littéraires, car il est établi que les Phéniciens comptent parmi les ancêtres les plus lointains des habitants de cette région. La mise à l'honneur du thème phénicien, pour les romanciers de cette époque, pourrait s'expliquer par la volonté incessante chez certaines communautés libanaises de marquer leur particularité et leur différence par rapport au reste de la population en remontant leurs origines lointaines aux Phéniciens et non pas aux Arabes, comme l'explique l'un des penseurs libanais : « *nous sommes trop dissemblables. Nous ne voulons pas dire que nous sommes meilleurs ; mais nous devons dire que nous sommes certainement différents.* »²⁴⁶

Avec le changement de la situation politique sous l'Indépendance fondée sur un consensus national, le français qui fut adopté comme langue de l'enseignement et dont la diffusion fut généralisée grâce à l'essor de l'école publique, était devenu pour une grande partie de la population une langue de culture, un véhicule de valeurs humanistes et un moyen d'ouverture à l'universel. À partir des années soixante, une nouvelle génération d'écrivains francophones affirmait son enracinement dans la culture arabe. Amenés à s'interroger sur leur choix et sur la relation qu'ils entretiennent avec leur culture d'origine ainsi que sur la place qui leur revient dans la culture d'adoption, ces écrivains affirment leur double appartenance vécue non comme un déchirement mais comme une complémentarité entre deux mondes, deux civilisations qui se sont développées sur les deux rives de la méditerranée.

²⁴⁶ Corm Ch., 1919, « De la lumière ! », in *La Revue phénicienne*, Beyrouth, Édition Dar an-Nahar, Août, p. 111. Cité dans Darwiche-Jabbour Z., 2007, *Littératures francophones du Moyen-Orient : Egypte, Liban, Syrie*, Aix-en-Provence, Les Écritures du Sud, p. 88.

L'on peut parler ainsi d'une nouvelle tendance de la littérature francophone libanaise qui va progressivement s'éloigner des approches subjectives de la réalité et dépasser l'unique référence à la couleur locale. Elle tend à devenir le miroir d'un monde où se bousculent les événements et se déchirent les êtres. Cette tendance commence à s'affirmer dans les années (1950-1960) où le roman s'intéresse à figurer des drames humains plutôt qu'à énumérer les répercussions des événements historiques sur la vie des individus ou des groupes. Dans cette perspective, il est important de citer l'œuvre romanesque d'Andrée Chedid qui s'étend de 1952 jusqu'à nos jours. Dans ses écritures, Chedid ne fait que s'interroger sur le sens de l'appartenance et de l'identité, ses héros appartiennent à divers pays, ils sont tous porteurs d'attaches humaines et affectives qui les enracinent dans leurs pays d'origine sans les empêcher d'être proches de leurs semblables partout dans le monde entier. L'art de Chedid consiste à saisir la dimension humaine d'une manière poétique et poignante, notamment dans *Le sixième jour* (1960), *Les marches de sable* (1981), *L'enfant multiple* (1989), etc.

L'éclatement de la guerre civile favorise, paradoxalement, un essor remarquable de la littérature francophone qui s'est manifesté dans la prolifération de recueils de poésie, mais aussi d'œuvres romanesques. Notons que la contribution féminine y est particulièrement éminente. Tous les écrivains de cette période sont unanimes à condamner l'absurdité de la guerre et la violence. Ils vont consulter le passé et tirer leçon de l'histoire. La langue française leur procure la distance nécessaire pour une méditation lucide sur les malentendus de l'histoire dans cette région du monde.

Il convient donc de dire que si la littérature libanaise d'expression française a affirmé sa présence dès les débuts du XXe siècle, elle n'a acquis ses titres de noblesse qu'à partir des années 1975. Les années sanglantes de la guerre (1975-1990) ont eu paradoxalement le mérite d'éveiller les consciences à l'urgence du dialogue et à la nécessité de respecter les droits de l'Homme. L'histoire du Liban a souvent été marquée par des conflits d'ordre religieux qui dressaient les communautés les unes contre les autres. Cet arrière plan d'ordre social, religieux et politique sert de trame à beaucoup de romanciers qui ont pu ainsi transmettre un message de tolérance sans jamais altérer la narration romanesque et l'agrément qu'elle est censée procurer.

De nos jours, la francophonie au Liban, malgré l'emprise de l'anglais, « langue du travail et des affaires », est une composante essentielle de l'identité culturelle. Dans ce sens, Zahida Darwiche-Jabour, auteure libanaise note que « *l'usage du français n'est point chez les Libanais un facteur de déchirement identitaire, la double appartenance est vécue comme une symbiose entre deux langues et deux cultures qui, située de part et d'autre de la méditerranée, n'ont jamais cessé de dialoguer.* »²⁴⁷ Les motifs du choix du français comme langue d'écriture sont, certes, très variés et la question ne cesse de se poser : pourquoi écrire en français quand on est Libanais, c'est-à-dire appartenant à ce grand monde de l'arabité et possédant en partage avec plus de cent millions d'arabes une langue riche, vivante et héritière d'un passé glorieux de culture et de civilisation ? Dans le but de montrer leur rapport avec la langue française, langue d'adoption et d'écriture, je rapporte ci-après le témoignage de quelques écrivains libanais d'expression française.

3.4.2. Pourquoi écrire en français au Liban ?

Ghassan Fawaz, l'auteur de *Les moi volatils des guerres perdues* (1996), déclare dans *La langue française vue d'ailleurs* : « *le rapport de ma langue maternelle à la langue française a été complémentaire. Quand on accède de façon assez complète à une autre langue, c'est une forme d'appropriation du monde, un autre regard qu'on porte sur lui. Chaque langue est porteuse d'une culture. Et, de ce point de vue, la langue française représentait pour moi une ouverture certaine. Mais, en ce qui me concerne, elle n'entre pas en conflit avec la langue arabe en tant que langue ; en tant que porteur de culture, certainement.* »²⁴⁸

Vénus Khoury-Ghata (Grand Prix de poésie de l'Académie française 2009, Grand Prix Guillevic de Poésie Saint-Malo 2010), vit depuis plus d'une trentaine d'années à Paris. Elle est poétesse, romancière et auteure de plusieurs recueils de poèmes : *Les ombres et leurs cris*, prix Apollinaire (1980) ; *Monologue du mort*, prix Mallarmé (1987), etc. D'après elle, « [...] *j'écris l'arabe à travers le français. J'ai deux langues maternelles, la langue arabe et la langue française. [...] J'aime cette langue*

²⁴⁷ Darwiche-Jabbour Z., 2002, *Parcours en Francophonie*, Beyrouth, Éditions DAR ANNAHAR, p. 37.

²⁴⁸ Cité dans Martin P. et alii, 2001, *La langue française vue d'ailleurs*, Maroc, Casablanca-Tarik Éditons, p. 222.

française qui vient d'ailleurs. Que ce soit celle du Maghreb, des Antilles, du Québec, la nôtre, qui ont enrichi la langue française, sèche et froide, celle de Descartes. La langue française actuelle, je veux dire hexagonale, avait besoin de toutes ces langues qui viennent d'ailleurs pour l'enrichir et lui donner une âme. »²⁴⁹

L'attribution du prix Goncourt (1993) à Amin Maalouf pour son célèbre roman *Le Rocher de Tanios*, a démontré l'extraordinaire énergie de la littérature libanaise d'expression française. A. Maalouf est également l'auteur des essais *Le dérèglement du monde* 2009, *Les Identités meurtrières* (1998), dans lequel, il s'interroge sur la notion d'identité tout en dénonçant nos sociétés qui seront indéfiniment soumises aux tensions et aux déchaînements de la violence pour la seule raison que les êtres qui se côtoient n'ont pas tous la même religion, la même couleur de peau, la même langue, ou la même culture. Dans un entretien accordé au *Magazine Littéraire*, Maalouf répond en l'interrogeant sur son rapport avec la langue française ainsi : « *je n'ai jamais senti qu'en écrivant en français, je quittais ma langue naturelle pour écrire dans une langue étrangère. J'ai un rapport assez particulier avec la langue française : dans ma famille on n'a jamais parlé français, ce n'est pas une langue que j'utilisais dans la vie courante, je n'ai commencé à l'utiliser dans la vie courante qu'en venant m'installer en France. [...] Autant il ne m'était pas habituel de parler le français, autant cela venait très naturellement pour écrire.* »²⁵⁰

Alexandre Najjar, chroniqueur littéraire dans diverses revues littéraires, auteur de plusieurs œuvres : des romans, des recueils de nouvelles et de poèmes, une pièce de théâtre, des essais, témoigne à son tour de son rapport avec la langue française lors de son intervention au colloque qui s'est déroulé à Beyrouth le [2-3 mai 2001] dans le cadre des activités préluant au IXe Sommet de la Francophonie. Pour cet écrivain, le français est également le moyen idéal pour transmettre des messages aux autres afin d'établir entre l'Orient et l'Occident un pont devenu nécessaire, il développe en disant : « *mon choix du français comme langue d'écriture n'est donc pas fortuit. L'héritage du Mandat n'y est plus rien ; mon éducation dans un collège jésuite n'explique pas tout. L'histoire qui me lie à cette langue est une histoire d'amour et de raison. L'amour échappe à l'analyse. Quant à*

²⁴⁹ Cité dans Martin P. et alii, 2001, *La langue française vue d'ailleurs*, Maroc, Casablanca-Tarik Éditions, pp. 232-233.

²⁵⁰ Rabouin D., 2001, « Amin Maalouf : Je parle de voyage comme d'autres parlent de leur maison », in *Le Magazine Littéraire*, N°394, p. 103.

la raison, elle me dicte d'employer 'la langue de la liberté' pour défendre une certaine idée du Liban et pour essayer de tracer un trait d'union entre deux mondes qui ne doivent plus s'ignorer. »²⁵¹

En effet, le fait d'écrire dans une langue autre que la « langue première » n'empoisonne plus les débats culturels. Pour ces écrivains, ce n'est plus la question du choix de la langue qui pose problème mais bien comment écrire et quelles idées exprimer, témoigner, révéler ou dénoncer. Leurs écrits sont apparemment différents les uns des autres mais ils s'orientent vers une même perspective. Ainsi, si l'hétérogénéité caractérise l'espace culturel francophone, elle n'annule pas un espace culturel de liaison, une originalité précieuse et une ouverture sur l'Autre. Il ne faut pas oublier que la présence de la culture française dans plusieurs pays a créé les conditions favorables à la naissance d'une nouvelle culture.

3.5. Quelle littérature francophone dans les manuels de français au cycle secondaire ?

Au cycle secondaire, les anciens manuels se présentaient comme un ensemble monolithique qui inculque une seule sorte de culture, à savoir « la culture cultivée ». Les textes illustraient des courants littéraires sous la forme d'une anthologie ou d'une encyclopédie. En revanche, les nouveaux manuels ont tendance à refléter un aspect universel dont le centre d'intérêt est le monde et l'être humain. La morale tourne principalement autour de « l'amour » et de « l'humanisme », thèmes principaux qui reviennent presque dans tous les dossiers. Quant aux exercices et aux activités proposés, ils sont variés et utilisent l'image comme support visant surtout la communication et la mise en relation entre les partenaires de classe. Notons que l'image est aussi porteuse d'informations culturelles. Sans négliger l'aspect discursif du texte, les exercices sont généralement centrés sur la dimension littéraire. Par ailleurs la culture libanaise est timidement exploitée à travers les illustrations iconiques dont la plupart font référence au paysage environnemental, architectural et touristique libanais. Le vécu d'un point de vue social et économique est complètement négligé.

²⁵¹ Najjar A., 2001, « pourquoi j'écris en français », in Mouvement Culturel-Antelias, *La Francophonie Libanaise, Culture et Humanisme*, Actes du Colloque National [2-3 mai 2001], organisé par le Mouvement Culturel-Antelias, dans le cadre des activités préluant au IXe Sommet de la Francophonie, Beyrouth, Éditions du MCA, p. 179.

Le tableau suivant récapitule les principaux éléments qui rentrent dans la structuration des anciens (avant la réforme) ainsi que des nouveaux manuels de français (après la réforme) au cycle secondaire :

Tableau descriptif des anciens et des nouveaux manuels de français au cycle secondaire	
Manuel avant la réforme de 1997	Manuel après la réforme de 1997
Dépend du choix du professeur et/ou de l'école	Unique dans les écoles publiques
Présenté sous forme de dossiers illustrant des courants littéraires (le classicisme, le romantisme, le réalisme, etc.)	Présenté sous forme de thèmes (l'amour, le fantastique, l'évasion, l'enracinement, etc.)
Tous les textes sont extraits d'œuvres littéraires	Les textes sont extraits d'œuvres littéraires, de revues et d'autres documents authentiques
Textes tirés exclusivement de la littérature française de France	Une variété de textes avec une insistance sur la littérature de France
Absence totale de la francophonie	Présence de la francophonie mais timide
Peu illustré	Insiste sur l'image/couleurs
Activités didactiques purement linguistiques	Activités didactiques linguistiques, communicatives et culturelles
Culture savante et littéraire	Culture savante/anthropologique
Concepteurs libanais	Concepteurs libanais

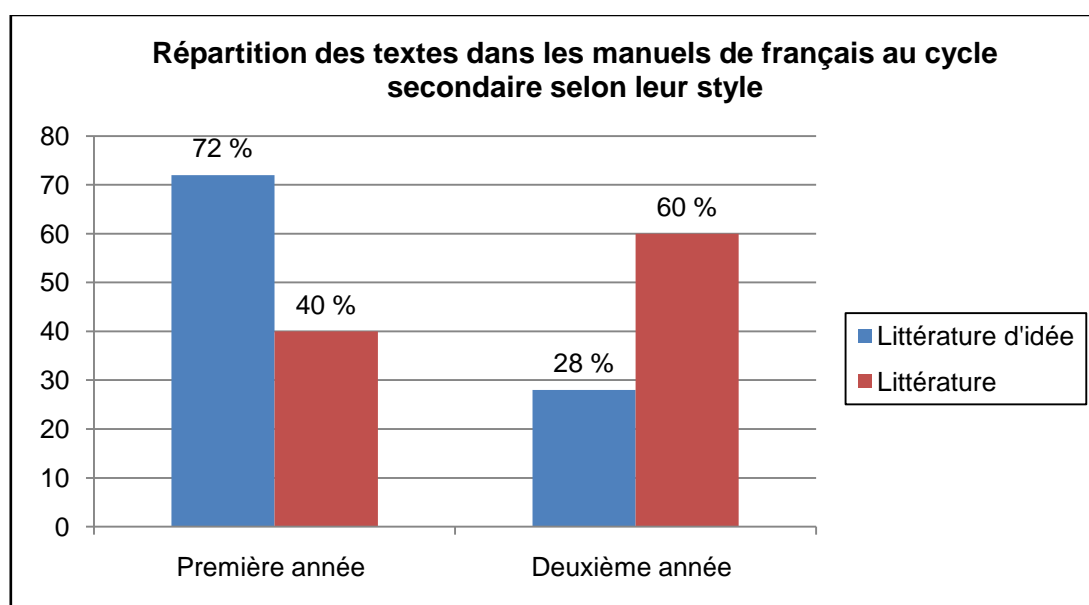
Tableau 5 : Descriptif de la structuration des anciens et des nouveaux manuels au cycle secondaire

En effet, dans les manuels de français actuellement en usage au cycle secondaire, le texte littéraire est présent à travers une diversité de genres parmi lesquels le roman, la poésie et la nouvelle qui y prennent une place importante. Cependant, malgré les évolutions et les modifications non négligeables entreprises après la réforme, le corpus ne semble pas révéler, selon le discours des enseignants enquêtés, un choix pertinent et adapté.

Dans les deux manuels observés (Première et Deuxième année secondaire), j'ai pu relever un total de 174 documents. Sous cette appellation, sont réunis tous les

textes (extraits ou intégraux) destinés à l'exploitation didactique et pédagogique en classe (lecture et compréhension, explication et commentaire, débats et discussions, etc.) Il paraît difficile d'établir une distinction plus précise de la nature de ces textes, étant donné la diversité des formes et des usages qu'ils peuvent présenter. Puisque, les textes ne se lisent pas et ne peuvent pas être abordés de la même façon.

Ainsi, j'ai divisé le corpus présenté en deux catégories intitulées : « littérature » et « littérature d'idée ». Dans la catégorie « littérature », je classerai les textes littéraires tout genre confondu (poésie, roman, théâtre). La deuxième catégorie intitulée « littérature d'idée » est un terme emprunté à Estelle Riquois pour qui « *ce genre inclut l'essai, le traité, tout comme les articles de presse ou les récits de vie.* »²⁵² (Les essais, les textes philosophiques et les écrits journalistiques). La première observation des manuels donne le schéma suivant :



Graphique 22 : Nature des textes littéraires au cycle secondaire

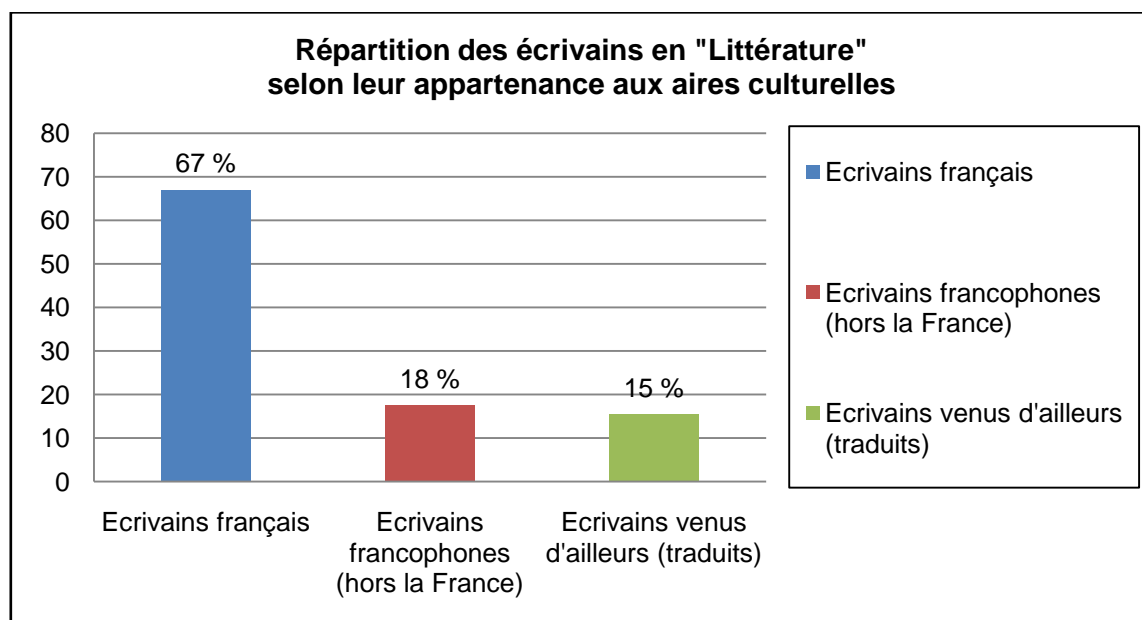
La lecture de ce graphique montre bien que « la littérature » occupe une place importante dans les programmes de Deuxième année secondaire. La « littérature d'idée » est plus particulièrement utilisée en classe de Première année

²⁵² Riquois E., 2009, *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : Du roman légitimé au roman policier*, Thèse de doctorat dirigée par Lane Ph., Université de Rouen, p. 197.

secondaire. Il est évident que cette catégorie de textes est propice à la mise en place de discussions et de débats en classe.

Une observation plus précise du corpus montre que 80 % des écrivains présents dans les manuels sont des « classiques », c'est-à-dire ceux qui appartiennent au patrimoine culturel français. Parmi les auteurs contemporains qui représentent 20 % de l'ensemble du corpus, il est possible d'y distinguer deux catégories d'écrivains identifiés en fonction de leur reconnaissance et de leur statut dans le champ littéraire. La première catégorie réunit les écrivains contemporains les « plus médiatisés ». La deuxième catégorie représente les écrivains contemporains les « moins / peu médiatisés ». Ces derniers sont moins connus mais leurs œuvres sont utilisées pour leur adéquation aux thèmes proposés dans les manuels.

Dans l'ensemble du corpus « littérature », j'ai pu relever 18 % d'écrivains francophones et 15 % d'écrivains provenant d'autres communautés linguistiques qui sont généralement traduits. Le schéma suivant montre la répartition des écrivains en première et deuxième année selon leur appartenance :



Graphique 23 : Répartition des écrivains en "Littérature" selon leur appartenance aux aires culturelles

Certains textes mettent en valeur leur adhésion à l'espace francophone du fait de leur introduction dans des thèmes qui préoccupent prioritairement l'espace francophone comme « l'enracinement » et « l'humanisme ». D'autres sont inclus dans la littérature française, sans mention de cette particularité. L'apprenant doit ainsi pouvoir disposer d'informations suffisantes pour contextualiser le texte qu'il a sous les yeux. Quant à la répartition proportionnelle des genres littéraires dans les manuels : les romans et nouvelles occupent près de la moitié du corpus littéraire. La poésie occupe la deuxième position dans l'espace dédié à la « littérature ».

L'examen des manuels en question permet de déceler un décalage entre les objectifs socioculturels visés par la réforme et le contenu proposé. L'on peut constater que, contrairement à ce qui a été prôné dans la réforme, les manuels actuellement en usage manifestent une stagnation des corpus. Les auteurs classiques trônent toujours en maîtres. Certaines formes littéraires sont quasiment absentes comme la littérature de jeunesse, les bandes dessinées. Quant à la littérature francophone, elle est très marginalisée, se réduisant à des extraits peu représentatifs de la diversité francophone littéraire. Les apprenants sont rarement appelés se à rendre compte de leur réalité locale en français. Dans les corpus « littérature », l'on peut compter cinq extraits d'œuvres appartenant à des écrivains libanais (Nadia Tuéni, André Chedid, Salah Stétié, Farjallah Haïk). Ils occupent environ 5 % de l'ensemble du corpus « littérature » en première et deuxième année secondaire. Ces mêmes noms d'auteurs reviennent quasiment dans toutes les réponses obtenues en interrogeant les apprenants sur les auteurs francophones qu'ils connaissent et qu'ils étudient en cours. C'est Amin Maalouf qui occupe la première place parmi les auteurs libanais (80 %), Nadia Tuéni (77 %) et Andrée Chedid (18 %). Quant à la francophonie étrangère ou « non-libanaise », elle est représentée par Tahar Ben Jelloun (65 %). Aucune mention n'a été faite sur les auteurs francophones de France.

La situation de lecture et de compréhension des textes littéraires appellent toujours un processus de négociation avec l'imaginaire du texte, avec celui de l'auteur et également de l'illustrateur. Mais, la présence limitée de textes de contextes culturels différents ne favorise ni le dialogue ni la communication réciproque des cultures et des littératures dans les classes au Liban. Les enseignants se plaignent de la « nature passive » de certains textes. Ceux-ci ne

suscitent pas un dialogue avec le lecteur, car ils ne posent pas de questions et n'engendrent donc pas de réponses. Ce qui a pour résultat l'absence d'implication des apprenants, d'investissement et d'appropriation de leur part. Les enseignants enquêtés reprochent aux auteurs des manuels de ne pas avoir été assez audacieux concernant le choix des textes.

D'après les enseignants enquêtés, en dépit de l'origine et de l'identité des textes littéraires proposés dans le programme, ceux-ci permettent d'une part, d'apprendre une langue normative censée approfondir les connaissances grammaticales et d'autre part, d'enrichir le vocabulaire de l'apprenant, sans oublier que c'est aussi un moyen d'épanouissement culturel par excellence. C'est « instruire » et « plaire » en même temps. En passant d'un thème à un autre, d'un mouvement littéraire à un autre, le texte semble être, pour eux, le modèle le plus approprié pour la mémorisation des acquis linguistiques, culturels, littéraires ou grammaticaux. Tout au long de l'année scolaire, leur travail avec les élèves est planifié. Il suit une certaine routine parce que dans chaque dossier du manuel, les activités sont les mêmes, ce qui change seulement c'est le thème. Dans ces séances, il s'agit d'un travail sur le fond et sur la forme. À titre d'exemple : le repérage systématique de champs lexicaux et des procédés énonciatifs, des marques stylistiques et des indices thématiques, commentaire de texte et dissertation. Ce sont généralement les tâches principales envisagées dans l'enseignement de la littérature en classe. Les textes sont choisis en fonction des activités didactiques et des thèmes que l'on prévoit de proposer. L'on cite ces quelques exemples : *Mme Bovary* pour le thème de l'évasion ; Baudelaire pour le rêve et le voyage ; Racine et Stendhal pour l'amour ; Michel Guillou pour parler de la francophonie ; Balzac pour la description, etc.

Du point de vue didactique, l'on constate que les traces du modèle « franco-centré » continuent à affecter notre système. L'usage fait du texte se rapproche de celui que l'on fait en classe de français langue première. Du point de vue culturel, c'est la culture « cultivée » au sens classique du terme qui est présentée à travers les textes (culture littéraire) : les élèves n'apprennent rien sur la vie quotidienne des peuples francophones, leurs modes de vie, leurs habitudes, leurs pratiques sociales, etc. comme c'est le cas très souvent dans les manuels de FLE. Cet aspect de la langue est complètement absent dans les programmes. C'est la « belle langue »,

l'élégance et le raffinement de l'expression qui domine. Ce n'est pas étonnant qu'en sortant du cycle secondaire, nos élèves se sentent en décalage avec cette langue des livres « non fonctionnelle » et « non adéquate » avec les spécialités universitaires les plus demandées sur le marché du travail. L'un des professeurs explique :

E.1 – 42. (NH¹) : / je crois que les méthodes FLE ont réussi beaucoup dans ce domaine que le livre scolaire national / le FLE nous plonge directement dans des contextes différents que le notre / par contre je n'ai pas l'impression en étudiant un texte littéraire de Baudelaire de vivre un peu ailleurs c'est le point faible des NP / le choix des textes dans les livres scolaires ne permet pas au lecteur de voyager pourtant à travers l'apprentissage d'une langue étrangère on doit faire le voyage dans d'autres pays / les thèmes qu'on peut trouver dans les manuels touchent la vie quotidienne de tous les étudiants à titre d'exemple les droits de l'Homme la condition de la femme l'amour la fiction / ce sont des thèmes intéressants mais j' vois pas qu'il y a une vraie ouverture à travers les textes proposés dans les manuels (...)/

Les enseignants s'accordent tous sur l'importance des thèmes proposés mais c'est le choix des textes qui est problématique. Après 1997, nous nous attendions à des manuels comprenant des aspects culturels allant du local au francophone large. En gros, des manuels donnant la possibilité aux apprenants de vivre non seulement une « *interculturalité exogène* » mais également une « *interculturalité endogène* » selon l'expression de Francine Cicurel. Mais, il est évident que les nouveaux manuels ne sont pas à la hauteur des attentes des enseignants. Si j'insiste sur l'importance de la culture libanaise dans les manuels et dans les cours de français, c'est parce qu'en situation d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, un apprenant se sentira valorisé si on lui demande de présenter, de lire ou de traduire un extrait de la littérature de son pays. De plus, la confrontation des apprenants avec ces textes qui font partie de leur patrimoine, leur offre le privilège de revendiquer au moins symboliquement l'appartenance à « la francophonie ». Le français pratiqué par les écrivains libanais francophones, comme Maalouf et Fawaz, a généralement une coloration spécifique. Ces textes témoignent ainsi d'une autre variante de la langue française que celle que les apprenants ont l'habitude de lire dans la littérature française de France.

Dans ces classes, l'on ne s'adresse pas à un public anonyme. Ainsi, l'on ne peut enseigner une langue et sa culture qu'en s'appuyant sur l'apprenant, sur son identité, ses acquis antérieurs et sur des stratégies qui lui sont familières. Dans ce

sens, Amor Séoud montre que « *l'enseignant de FLE qui partage la culture maternelle de l'apprenant est bien mieux placé que quiconque à élaborer une didactique appropriée à la situation, une situation qu'il est probablement même, par la force des choses, le seul à pouvoir maîtriser.* »²⁵³ En effet, au même titre que l'enseignant qui partage des aspects culturels appartenant à son public, il me semblerait que les écrivains qui font une référence directe ou indirecte au Liban dans leurs écritures, qui situent leurs héros dans ce pays, qui témoignent de l'histoire et des valeurs culturelles de ses habitants ou qui réhabilitent leur(s) mémoire(s), participent à un processus de reconnaissance et de reconstruction de l'identité individuelle et collective à la fois pour les lecteurs mais aussi pour les auteurs. La possibilité d'exploiter ces productions comme outils de sensibilisation, d'éducation, de formation et de conscientisation à la diversité des expériences et des appartenances ouvre des perspectives enrichissantes dans les milieux scolaires libanais. D'autant plus que présenter ces auteurs et les faire reconnaître dans les cours de français, est aussi porteur d'un autre message celui de créer des vocations à écrire et à lire chez ce public.

La littérature francophone libanaise offre donc aux apprenants un espace privilégié de lecture de l'identité et de l'altérité, d'accès à l'univers socioculturel que la langue véhicule et même de réflexion sur la langue. La littérature, dans la mesure où elle est représentative des valeurs propres à une communauté, va permettre à l'apprenant, au travers d'un processus complexe d'identification, de différenciation, de projection, de repérage, etc. de s'y reconnaître et d'avoir le sentiment d'une identité. Le texte littéraire a donc une fonction intégrative évidente parce qu'il permet une reconnaissance de soi-même et une confrontation des apprenants avec l'altérité et avec une autre perception du monde. La littérature offre également un espace « interactif », entre le texte et le lecteur, entre l'enseignant et les élèves et entre les apprenants eux-mêmes. Elle invite à réfléchir sur les non-dits comme elle incite à s'interroger sur les implicites sociaux et sur les valeurs qui régissent la relation avec l'autre.

²⁵³ Séoud A., 1997, *Pour une didactique du texte littéraire*, Paris, Hatier/Didier, p. 17.

3.6. Quels composants de « la francophonie » en classe de Deuxième année secondaire ?

La littérature francophone libanaise a été introduite dans les manuels de français au cycle secondaire, mais de façon très timide comme le montre ce tableau :

Deuxième année secondaire (Humanités)		
La Francophonie		
		Auteurs (extraits d'œuvres)
Présentation du thème		Katchig Babikian, 1985, « Réflexions d'un Libanais sur la Francophonie », (texte introducteur)
Sous-thème. 1	Le français, une langue partagée	Michel Guillou, 1995, « La Francophonie, ouverture sur les langues », <i>La Mangue et la pomme</i> (extrait).
Sous-thème. 2	La Francophonie : Lieu des diversités culturelles	1. Michel Hannou, 1988, « La francophonie, une richesse et une chance », in Croissance des jeunes nations (extrait d'un article). 2. Extrait de l'allocution de François Mitterrand prononcée le 18 mai, 1987.
Sous-thème. 3	La Francophonie : Lieu de rencontre et de correspondance	Extrait d'un entretien avec Vénus Khoury-Ghata, 1995, « Écrire l'arabe en français ».
Sous-thème. 4	Francophonie et créativité	Analyse d'une séquence du film <i>Rue Cases-Nègres</i> , adaptation du roman de Joseph Zobel.
Dossier documentaire		1. Léopold Sedar-Senghor, « La Francophonie : Un humanisme intégral », in <i>L'Orient-le-jour</i> , « Francophonie quel avenir », Beyrouth, (extrait) ; 2. Nadia Tuéni, 1986, « La Francophonie : Une harmonisation des cultures », in <i>La prose</i> , (extrait) ; 3. Dominique Eddé, « Pour Kateb Yacine », in <i>L'Orient-le-jour</i> , « Francophonie quel avenir », Beyrouth ; 4. Pierre-Elliot Trudeau, 1974, « La Francophonie : porte ouverte sur l'avenir », in <i>Formes et Langages</i> , Numéro spécial « connaissance de la francophonie » (extrait) ; Jacques Cellard, « Francophonie : Perspectives et prospective », in <i>L'Orient-le-jour</i> , « Francophonie quel avenir », Beyrouth (extrait) ; 5. Lettres de la Francophonie, 1993.

Tableau 6 : Descriptif du thème de la Francophonie – Deuxième année secondaire

Le thème de la francophonie est proposé seulement dans le programme de la classe de première (Série Humanités). Il est présenté par des textes parlant de la francophonie institutionnelle, de petits extraits de textes de quelques écrivains libanais (Vénus Khoury-Ghata, Salah Stétié) et des articles de journaux. Le tableau montre bien la nature de textes et de documents proposés.

Les quatre sous-thèmes (ci-dessus) définissent la Francophonie comme un espace de rencontre, de diversité et de dialogue entre plusieurs cultures par l'intermédiaire d'une langue commune. Ce discours sur la francophonie est perçu par les enseignants comme « vague », « très institutionnel et généralisant ». Le **dossier documentaire** accompagnant ce thème présente la Francophonie (au sens de l'OIF) comme une communauté de 47 pays et gouvernements seulement, alors qu'elle y englobe à l'heure actuelle 60. Aucune carte de la francophonie n'est proposée dans ce thème. Tout cela montre la nécessité voire l'urgence de mettre à jour les manuels en usage dans ces classes.

C'est dans le thème de l'Enracinement que l'on voit les noms de quelques écrivains appartenant à l'espace francophone (Cheikh Hamidou Kan, Mouloud Faraoun, Tahar Ben Jelloun, Kateb Yacine, Driss Chraïbi, etc.) Et, quand il s'agit du Liban dans les textes, c'est généralement pour évoquer soit les années sombres de la guerre soit les richesses révolues du passé. Ces deux périodes extrêmes, avant et après la guerre, ont marqué la société libanaise sur tous les niveaux et même aujourd'hui, l'on n'arrive pas à les dépasser pour se construire à nouveau. L'un des enseignants explique :

E.1 – 38. (NH¹) : / la littérature libanaise francophone existe dans les manuels mais elle est presque inaperçue elle est un peu perdue dans cette grande masse de textes littéraires et des auteurs connus ou méconnus / je cite par exemple le poème de Nadia Tuéni un texte unique en classe de seconde je regrette vraiment de ne pas pouvoir travailler l'intégralité de son œuvre même ce poème choisi rappelle la méchante guerre civile / c'est vrai son message est de prévenir les Libanais contre les méfaits de la guerre mais pour l'étudiant on parle de la guerre / dans les autres classes je trouve pas de traces de Tuéni / le choix qu'on a fait des auteurs est discutable /

Dans le même sens, je cite deux extraits de textes cultes qui illustrent bien les deux images extrêmes du Liban telles qu'elles se présentent dans les manuels de français au cycle secondaire :

Image 1 : le Liban de rêve, de voyage et d'évasion peint sous la plume de Lamartine dans *Voyage en Orient* en 1835 :

« Je me suis levé avec le jour ; j'ai ouvert le volet de bois de cèdre, seule fermeture de la chambre où l'on dort, dans ce beau climat. J'ai jeté mon premier regard sur la mer et sur la chaîne étincelante des côtes qui s'étendent en s'arrondissant depuis Bayruth (Beyrouth) jusqu'au cap Batroun, à moitié chemin de Tripoli.

Jamais spectacle de montagnes ne m'a fait une telle impression. Le Liban a un caractère que je n'ai vu ni aux Alpes ni au Taurus : c'est le mélange de la sublimité imposante des lignes et des cimes avec la grâce des détails et la variété des couleurs ; c'est une montagne solennelle comme son nom ; ce sont les Alpes sous le ciel de l'Asie, plongeant leurs cimes aériennes dans la profonde sérénité d'une éternelle splendeur. Il semble que le soleil repose éternellement sur les angles dorés de ces crêtes ; la blancheur éblouissante dont il les imprime se laisse confondre avec celle des neiges qui restent jusqu'au milieu de l'été sur les sommets les plus élevés. La chaîne se développe à l'œil dans une longueur de soixante lieues, depuis le cap de Saïda, l'antique Sidon, pour laisser le mont Taurus jeter ses racines d'Alexandrette. »²⁵⁴

Image 2 : Le Liban déchiré par la guerre, étranglé par les conflits et sangloté par les morts est raconté par Andrée Chedid dans *La maison sans racines* en 1985 :

Sur une place au cœur de Beyrouth, deux femmes marchent à la rencontre l'une de l'autre : Myriam, la Chrétienne et Ammal, la Musulmane, venues, l'une de l' « Est », l'autre de l' « Ouest », pour faire le geste symbolique de l'unité du pays. Un franc-tireur les guette ; les deux femmes sont foudroyées devant les yeux de Kayla qui les observe de sa fenêtre et qui accourt sur la place pour essayer de les sauver.

« La place était encore déserte. Sous les deux corps, soudés l'un à l'autre, s'étalait une nappe de sang aux bords déchiquetés.

Dans cette masse, un cri s'éleva, aigu, déchirant. Puis, ce fut le silence.

²⁵⁴ Lamartine A., 1835, *Voyage en Orient*, Extrait de *Le Liban*, Thème Le voyage, in *De la Langue à la Littérature. Textes et Méthodes*, Enseignement secondaire première année, p. 84.

Le revolver au poing, les yeux tantôt fixés sur une fenêtre, tantôt sur une porte pour prévenir toute attaque, tout danger, Kayla se mit en marche.

Le chemin allait lui paraître interminable. La distance infinie...

[...]

Autour, rien ne semble respirer. Même les oiseaux désertent avec leur battement d'ailes. »²⁵⁵

En effet, il est difficile de trouver, dans les manuels de français au cycle secondaire, des textes suffisamment significatifs et représentatifs de la réalité libanaise pour être soumis à la réflexion des élèves. Et, la plupart du temps, les traits culturels appartenant aux autres espaces francophones sont épars dans la minorité de textes proposés. C'est pourquoi, d'après les enseignants enquêtés, il est difficile d'envisager au niveau de l'enseignement secondaire, une lecture anthropologique et interculturelle de ces textes qui permettrait une analyse comparative de quelque pertinence.

Finalement, quelle que soit la place accordée à la littérature francophone dans les manuels, les apports de ces textes, spécifiquement pour les jeunes que nous devons sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle, sont indéniables. Cependant, les réponses des enseignants sur les apports de cette littérature sont très aléatoires parce que, comme l'explique Cicurel, « *la littérature fascine, obsède parfois, ou laisse indifférent.* »²⁵⁶ Les textes littéraires touchent des publics indéterminés dans le temps comme dans l'espace, sans oublier que « *les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun.* »²⁵⁷ Ainsi, qu'ils s'agissent de textes francophones français ou d'autres espaces francophones, le goût et le dégoût littéraires des apprenants libanais dépendent de plusieurs facteurs. Leur approche de ces textes se fait en fonction de leur degré de facilité, de difficulté,

²⁵⁵ Chedid A., 1985, *La maison sans racines*, Extrait de *Le tragique de la guerre : Souvenir et actualité*, Thème La guerre, in *De la langue à la Littérature. Textes et Méthodes*, Enseignement secondaire première année, p. 198.

²⁵⁶ Cicurel F., 2007, « Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire », in Bemporad Ch. & Jeanneret T. (édit.), *Études de Lettres, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne, N°4, p. 156.

²⁵⁷ Abdallah-Preteille M. & Porcher L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 142.

de longueur, du vocabulaire utilisé, du thème choisi et du sens bien évidemment. Cet extrait résume bien la perception de la littérature dans les classes :

E. 4 – 40. (NF¹) : / pour être franche ce qui compte ici c'est le thème / par exemple en classe de première on a travaillé le thème de l'amour je te dis les apprenants se transforment en poètes et peu importe pour eux l'origine de ces textes / d'après mon expérience personnelle c'est le thème qui séduit les étudiants plutôt qu'un écrivain / ils sont adolescents / ils ne sont pas en mesure de goûter la richesse de la littérature francophone libanaise comme vous et moi /

D'après les enseignants, le désintérêt des apprenants envers la littérature s'explique généralement par :

- L'émergence d'un public en quête, de plus en plus, d'une langue pratique et fonctionnelle, une langue sur objectifs spécifiques ;
- L'impact de la perception du français comme une réalité non-vivante ;
- La perception de la littérature comme une langue à part, qui n'a rien à voir avec la langue courante.

La francophonie littéraire est une notion plurielle, elle ne se réduit pas aux littératures de production française. Elle englobe toutes les formes d'expression littéraire pratiquées dans l'ensemble du monde francophone, en tenant compte de leur diversité, de leur métissage et de leur richesse interculturelle. Cependant, en parlant de leur public âgé entre (15-18) ans, les enseignants affirment que c'est en fonction de leurs besoins qu'ils se perfectionnent en français d'autant plus qu'ils semblent « indifférents devant la richesse de la francophonie » comme l'explique l'un des enseignants à Nabatieh. Vu le niveau linguistique relativement bas des apprenants de français au cycle secondaire, la littérature, tous genres confondus (francophone libanaise ou étrangère), semble représenter pour eux des difficultés au niveau de la compréhension mais aussi au niveau du lexique. Ils s'accordent à l'unanimité sur l'importance d'étudier la littérature francophone libanaise dans leurs classes à condition que les œuvres ou les textes soient faciles et abordables. À ce stade, bien d'apprenants souhaitent, dans un premier temps en tout cas, ne disposer que d'un français « de survie » pour passer l'examen. Bien peu avouent poursuivre l'étude de cette langue pour mieux comprendre la culture ou découvrir la littérature

française. S'il leur arrive occasionnellement de lire des romans francophones, c'est essentiellement en raison des contraintes scolaires. Dans ce contexte, les élèves reçoivent ces textes de manière assez diversifiée allant de l'indifférence générale et du désintéressement jusqu'à l'admiration complète et l'émerveillement devant des écrivains comme Amin Maalouf par exemple. L'un des enseignants à Nabatieh explique :

E.1 – 40. (NH¹) : / je me rappelle la réaction de quelques étudiants en seconde « ah il y a des écrivains libanais qui écrivent en français » ils n'ont jamais entendu parler d'un écrivain libanais d'expression française mais j'ai pas senti une certaine particularité dans leurs réactions devant ces textes / quelle que soit l'origine des textes francophones cette littérature mérite d'être étudiée (...) je pense pas qu'un écrivain libanais francophone dans les programmes va être valorisé plus qu'un écrivain maghrébin / il se peut que les étudiants dans ce cycle sont indifférents devant la richesse de la francophonie /

Il convient donc de dire que les écrivains libanais d'expression française ne sont pas tous « Amin Maalouf ». Si, ce dernier a consacré la grande partie de ses productions littéraires pour parler du/autour du Liban, ce n'est certainement pas le cas des autres. En effet, l'importance des textes littéraires ne se mesure pas en fonction de leur carte d'identité. L'on peut donc aimer lire ou étudier un texte sans même en connaître l'auteur. C'est ainsi qu'aux yeux des apprenants dans les classes de français au sud du Liban, la reconnaissance de l'importance des textes littéraires libanais d'expression française, les représentations symboliques qu'ils véhiculent, dépendent de la lecture que l'on en fait notamment du sens qu'on leur attribue. Cela ouvre donc le débat sur le rôle que peut jouer le texte francophone comme « passeur culturel et interculturel » dans les classes de français au Liban.

3.7. Le texte littéraire francophone, « passeur culturel et interculturel »

En didactique des langues, le rapport langue/littérature ne peut être dissocié du débat langue/société/littérature. C'est ainsi que l'enseignement du français, littérature ou pas, ne peut pas être pensé indépendamment du contexte social, politique, économique et culturel des apprenants. Les objectifs liés à l'enseignement de la littérature sont à la fois multiples et variés. Yves Reuter essaie de faire le tour en constatant que l'on enseigne la littérature pour « *développer l'esprit d'analyse,*

développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité. »²⁵⁸ De l'apprentissage de la langue, de la lecture et de l'écriture, à la formation culturelle et au développement de la personnalité de l'apprenant tout en participant au raffinement de son esprit critique et esthétique, la littérature représente donc un matériel aux vertus pédagogiques et didactiques multiples. Mais, quelles finalités spécifiques assigner à l'enseignement-apprentissage de la littérature francophone dans les classes de français au Liban ?

Si d'un point de vue géographique et géopolitique, l'ampleur de l'espace francophone est considérable, d'un point de vue culturel, les écrivains qui y appartiennent, sont multiples. Les littératures francophones sont avant tout la manifestation culturelle qui remet en question le concept d'identité, voire même, le concept de « littérature ». De ce fait, qu'est-ce qu'un écrivain francophone ? Qu'est-ce qui fait qu'une œuvre littéraire de langue française soit considérée comme « francophone » de façon distinctive ? Et, comment lire des textes dont la langue d'écriture est le français, mais qui parlent d'autres lieux et d'autres cultures qui ont une pratique du français à la fois proche et lointaine de la nôtre ?

3.7.1. Identité littéraire en francophonie

La francophonie est une notion qui peut être appréhendée selon plusieurs perspectives : historiques, linguistiques, culturelles, didactiques, etc. Avant de désigner un champ linguistique, et par là une littérature, la francophonie circonscrit un champ géopolitique qui réunit les anciennes colonies de l'Empire français dont les Antilles, l'Afrique occidentale, le Maghreb et l'Indochine. Les différentes modes d'appropriation de la langue française, les pratiques variées de cette langue et les relations complexes d'opposition ou de complémentarité qui s'établissent entre langue, culture et identité ont permis, comme le dit Christiane Albert, « [...]

²⁵⁸ Reuter Y., 1999, « L'enseignement-apprentissage de la littérature en question », in *Enjeux*, N°43, p. 191.

l'émergence de littératures appartenant à des aires géographiques et culturelles différentes qui définissent une francophonie plurielle. »²⁵⁹

Par conséquent, il est difficile de fournir une seule définition de ce que représente la littérature francophone en raison de sa pluralité. Mais, l'on peut affirmer que la spécificité de cette littérature réside certainement dans le rapport complexe qu'entretiennent les écrivains avec la langue d'écriture notamment, lorsque ceux-ci se trouvent dans des contextes plurilingues et pluriculturels. De nombreuses tentatives de théorisation de ce rapport à la langue ont imprégné l'histoire littéraire parce que, le choix de français comme langue d'écriture n'est jamais neutre, il est souvent lourd d'implications. Donc, dans toute sa diversité, la littérature francophone ou les « francophonies littéraires », selon l'expression de Christiane Achour, « [...] désignent des écrivains nés dans une autre langue que le français et qui, sous les coups de butoir de l'Histoire collective ou les à-coups de leur histoire personnelle, ont « choisi » cette langue pour entamer leur chemin de création et dire leur être au monde et les utopies qu'ils construisent. Plus sensiblement que la plupart des écrivains français, ils sont en « insécurité linguistique » et surinvestissent leur territoire de langue. [Achour explique également que] la différence entre écrivains francophones venus des colonies et « autres » francophones, par choix personnel ou par une histoire collective spécifique, est sûrement dans leur positionnement par rapport au français auquel ils ne furent pas « convié » mais qui leur fut imposé, ou du moins qui fut imposé à leurs aînés. [...] Entre les francophones issus des colonies et les autres francophones, il y a deux couples parallèles et non synonymes : hôte/invité et dominateur/dominé. »²⁶⁰

En effet, si dans certains contextes, le français a pu paraître comme une manière de résister face à l'occupant, dans d'autres situations, cette langue était le moyen d'affirmer une identité. Si l'idéal des uns a été d'adapter le français à leur réalité en lui donnant une couleur locale, l'ambition des autres aura été de s'approprier cette langue, voire de la déconstruire (métissage, emprunts) afin de se libérer, au moins symboliquement, de toute forme de tutelle et d'assimilation.

²⁵⁹ Albert Ch. (Dir.), 1999, *Francophonie et identités culturelles*, Paris, Karthala, p. 5.

²⁶⁰ Chaulet Achour Ch., 2006, « Qu'entend-on par 'francophonies littéraires' ? Quels enjeux de transmission », in Chaulet Achour Ch. (Dir.), *Convergences francophones*, Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise, CRTF, pp. 16-17.

Quelles que soient les raisons d'adoption de la langue française par les écrivains francophones, il est difficile, comme l'explique Albert de « [...] *fonder le discours identitaire sur la langue, dans la mesure où son imaginaire varie selon les époques : si dans les années cinquante l'appropriation du français par des écrivains dont ce n'était pas la langue maternelle passait par le strict respect d'un français académique, à partir des années quatre-vingt une sorte de rupture idéologique et conceptuelle se produit, qui fait qu'on ne conçoit pas la possession de la langue de la même manière, puisqu'on la fonde désormais sur la capacité de jouer avec les structures pour en tirer des mots ou des constructions que les grammairiens n'avaient pas prévues. L'idéologie de la langue est donc bien évolutive et rien ne permet d'affirmer que cette évolution soit finie.* »²⁶¹

Dans tous les cas, la langue ne peut être qu'un paramètre parmi d'autres de définition de cette littérature qui est à la fois, le produit de l'Histoire/des histoires et de la société. La langue ne suffit pas à fonder le « discours identitaire » dans la mesure où elle n'est qu'un instrument au service des écrivains. D'autres éléments apparaissent, en effet, déterminants dans l'élaboration de cette identité, éléments indissociables de l'Histoire collective ou personnelle et des développements propres à chaque société. Pour cela, tout discours sur la francophonie « [...] *implique donc naturellement qu'on s'engage dans une dialectique du commun et du singulier, de l'universel et de l'identitaire.* »²⁶²

3.7.2. Littératures francophones marginalisées, hermétisme ou manque d'enseignants qualifiés ?

Presque tous les écrivains francophones écrivent « en présence » d'autres langues. Ils sont souvent amenés à exprimer à l'intérieur même de leurs œuvres des prises de position sur leur(s) langue(s) d'écriture, sur le bi-/plurilinguisme et surtout sur la façon dont ils exploitent cette pluralité et ces variations à des fins créatrices. Ces productions littéraires engagent certainement une réflexion particulière sur la langue française et amènent à poser un regard autre sur la littérature « hexagonale »

²⁶¹ Albert Ch. (Dir.), 1999, *Francophonie et identités culturelles*, Paris, Karthala, p. 7.

²⁶² Soubias P., 1999, « Entre langue de l'Autre et langue à soi », in Albert Ch. (Dir.), *Francophonie et identités culturelles*, Paris, Karthala, p. 119.

et, au bout du compte, à remettre en question la manière dont ces littératures sont abordées/enseignées dans les programmes scolaires.

Nombreux sont les chercheurs qui se sont intéressés à ces questions. Dans *Le Français dans le Monde*, numéro paru en février 2006, J.-L. Joubert montre la nécessité d'enseigner les littératures francophones qui représentent, selon ses mots, « une langue commune, un ailleurs culturel ». Quant à la façon la plus appropriée d'enseigner cette littérature, Joubert répond ainsi : « [...] *comme tous les textes littéraires, c'est-à-dire comme on peut, en essayant d'être le « passeur » du texte, grâce à tous les outils mis au point par les études littéraires. Mais il y a sans doute quelques points particuliers qui font la spécificité des textes littéraires francophones et sur lesquels il faut réfléchir. C'est par exemple le travail sur la langue d'écriture, la considération de la référence de ces textes et de la stratégie des écrivains dans le champ littéraire.* »²⁶³ En effet, insister sur la langue s'explique par le fait que dans l'espace francophone, le français est en contact, en concurrence voire souvent en conflit avec une ou plusieurs langues. L'écrivain va se servir de cette situation pour se forger sa propre langue d'écriture en laissant percevoir à travers son français l'écho de ses autres langues.

C'est ainsi que le français des francophones peut notablement varier par rapport au français académique du « centre » symbolique que constitue la France dans les représentations dominantes. La création ne se limite pas seulement à l'emploi de certaines particularités lexicales, ou à un simple métissage de mots et d'expressions, mais par l'imprégnation de ces textes par de tournures de phrase et de pensée qui renvoient à un autre univers langagier, pour dire des réalités et des situations inconnues.

La plupart de ces textes semble être écrit, comme le dit Joubert, « [...] *pour le plaisir d'exhiber leur étrangeté dans la langue.* »²⁶⁴ L'usage d'une langue d'écriture mêlant le français et une ou plusieurs autre(s) langue(s) avait été un des arguments principaux du refus d'éditer pour un grand nombre d'écrivains, et c'est lui qui a fait

²⁶³ Joubert J.-L., 2006, « La littérature francophone par ceux qui la font : Enseigner les littératures francophones », in *Le Français Dans le Monde*, N°343, p. 24.

²⁶⁴ Joubert J.-L., 2006, « La littérature francophone par ceux qui la font : Enseigner les littératures francophones », in *Le Français Dans le Monde*, N°343, p. 24.

aussi leur succès. La difficulté soulevée par la lecture des textes francophones tient au référent sur lequel ils s'appuient. Ils parlent des mondes étrangers par leurs réalités géographiques, historiques et sociales et par les systèmes de valeurs qui les sous-tendent. La difficulté est plus délicate encore quand il s'agit de comprendre l'implicite culturel, ce que l'écrivain ne prend pas la peine très souvent de détailler parce qu'il le partage avec le public qu'il vise. Dans ces textes, le lecteur est généralement confronté à des mots détournés de leur sens ou de leurs constructions habituelles. C'est ainsi que beaucoup de lecteurs, peu familiers avec ce genre d'écriture, se trouvent désarçonnés devant ces textes. L'on n'est pas sûre de bien comprendre, même si ces textes fournissent en général les outils nécessaires (traductions, commentaires et explications, variations en d'autres termes) pour décrypter les mots et expressions venus d'ailleurs.

L'œuvre de l'écrivain ivoirien Ahmadou Kourouma est exemplaire à ce sujet puisque le malinké est largement présent à l'intérieur de ses romans écrits en langue française. À commencer par « **les soleils** » dans *Les soleils des indépendances*, qui, au pluriel, en malinké, signifie « **époques** ». En effet, le seul moyen de comprendre ce texte qui a pour sujet l'ère des indépendances et la période postcoloniale, serait de le placer dans son contexte. Le travail sur la langue s'intensifie dans *Allah n'est pas obligé*. Kourouma, par le biais de son héros l'enfant soldat « Birahima », un narrateur pas comme les autres qui raconte sa vie dans sa langue à lui – malpolie et directe – et à l'aide de quatre dictionnaires, aborde de nombreux thèmes, dont celui du rapport à la langue comme outil de maîtrise et domination. Ainsi, l'enfant soldat témoigne :

« *Pour raconter ma vie de merde, de bordel de vie dans un parler approximatif, un français passable, pour ne pas mélanger les pédales dans les gros mots, je possède quatre dictionnaires. Primo le dictionnaire Larousse et le Petit Robert, secundo l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire et tertio le dictionnaire Harrap's.* »²⁶⁵

L'enfant soldat raconte non seulement sa vie mais son errance dans les mots. Il parle « petit nègre » et se sert en permanence de quatre dictionnaires. Chaque

²⁶⁵ Kourouma A., 2000, *Allah n'est pas obligé*, Paris, Seuil, p. 11.

mot posant problème est suivi d'une définition entre parenthèses, de manière à pouvoir s'adresser à un double destinataire : les « toubabs français de France » et les « noirs indigènes d'Afrique ». Tenant compte de la diversité linguistique, géographique et culturelle de ses lecteurs potentiels, l'enfant soldat se sert du premier dictionnaire afin de « vérifier et expliquer les gros mots du français de France aux noirs indigènes d'Afrique », le deuxième « explique les gros mots toubabs (signifie blanc) français de France » et le Harrap's « explique les gros mots pidgin à tout francophone qui ne comprend rien au pidgin ».

Kourouma, comme tout autre écrivain francophone, est soucieux d'être compris de deux publics différents. Le fait de s'adresser à un double destinataire, à un double lectorat et de se faire comprendre par eux devient même une source d'originalité de ces écrivains. On voit donc que dans les écritures francophones, la langue est censée être commune mais, paradoxalement, elle génère un sentiment d'insécurité à cause de son métissage. Sans pour autant être hermétiques, ces textes offrent toujours au lecteur, comme le dit Violaine Houdart-Merot, « [...] *des stratagèmes lui permettant d'entrer dans cette langue autre même si cette écriture peut être déroutante pour moments.* »²⁶⁶ Sur le plan pédagogique, didactique et culturel, les apports de ces textes sont multiples. Ils sont la preuve qu'on ne peut pas parler d'une seule langue française mais des langues françaises. Par ailleurs, ils obligent à reconnaître la dimension pluriculturelle de cette langue comme ils nous invitent à rompre avec cette approche centriste de sa propre culture et de son propre monde. Ainsi, comme l'explique Joubert, « *la confrontation aux écritures en français d'ailleurs possède une réelle vertu pédagogique. Elle permet de prendre conscience de la variabilité de la langue et de sa nécessaire tension entre l'exigence normatrice (qui seule assure l'intercompréhension) et la prolifération infinie des particularités (qui affirme l'identité par la langue).* »²⁶⁷ Ces textes présentent donc un intérêt incontournable pour les apprenants parce qu'ils se prêtent à un travail lexical intense et de ce fait, procurent un vrai plaisir de lecture et de découverte.

²⁶⁶ Houdart-Merot V., 2006, « Convergences entre littératures francophones et littérature française : Les écritures babéliennes », in Chaulet Achour Ch. (Dir.), *Convergences francophones*, Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise, CRTF, p. 75.

²⁶⁷ Joubert J.-L., 2006, « La littérature francophone par ceux qui la font : Enseigner les littératures francophones », in *Le Français Dans le Monde*, N°343, p. 25.

La lecture de ces textes nécessite donc une approche particulière de la langue, source d'un plaisir spécifique et d'un enrichissement intellectuel. Ainsi, plaisir et dépaysement exotique seraient vécus à travers le voyage dans le texte qui représente, à la fois une véritable initiation à l'interculturel et à la rencontre **AVEC L'AUTRE**. C'est une « [...] rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même [...] »²⁶⁸, comme le disent Abdallah-Preteceille et Porcher. Ce qui rejoint la fonction fondatrice de la littérature perçue comme « produit de l'imaginaire » selon les auteurs de *l'Éducation et communication interculturelle*, et comme « productrice d'identité » selon Joubert. Dans la mesure où « les littératures francophones invitent à accueillir dans la langue française l'étrangeté de l'autre, [elles] rendent cette différence à la fois sensible (on touche par les mots l'opacité de l'autre) et proche intellectuellement (on la « comprend » puisqu'elle nous parle dans notre langue. »²⁶⁹ Ainsi, cette littérature ne serait qu'un des modes d'accès à la compréhension du monde, c'est un des moyens d'investigation car elle est lui-même une écriture du monde. Sans oublier que chaque apprenant et enseignant de français ayant une histoire plurilingue/pluriculturelle se reconnaît dans cette littérature et dans ces écrivains qui se trouvent face au défi de dire, en français, une identité autre, multiple et métisse.

Cependant, « l'hypothèse la plus lourde qui pèse sur les littératures francophones est leur faible diffusion. »²⁷⁰ Comme le constatent Lise Gauvin et Jean-Marie Klinkenberg, la réception faible ou limitée de cette littérature par rapport au champ littéraire « franco-français » relève, principalement, d'un problème de « diffusion ». Ce constat est également valable dans les classes de français au Liban où la rencontre avec la littérature francophone est inattendue pour la plupart d'apprenants qui en ignorent l'existence même parfois du fait de leur perception réduisant la francophonie à l'espace géographique de la France. C'est ainsi que les enseignants enquêtés remarquent que très souvent l'approche de ces textes exige plus du temps par rapport aux textes français afin d'éclairer le contexte social,

²⁶⁸ Abdallah-Preteceille M. et Porcher L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, p. 138.

²⁶⁹ Joubert J.-L., 2006, « La littérature francophone par ceux qui la font : Enseigner les littératures francophones », in *Le Français Dans le Monde*, N°343, p. 24.

²⁷⁰ Gauvin L. & Klinkenberg J.-M., 1991, « La diffusion des lettres francophones : une question de représentation », in Gauvin L. & Klinkenberg J.-M. (Dir.), *Écrivain chercheur lecteur : L'écrivain francophone et ses publics*, Paris Créaphis [Montréal], VLB éditions, p. 11.

géopolitique et même culturel de leur production notamment pour les textes francophones d'Afrique.

3.7.3. Quelles modalités pour aborder les littératures francophones en classe ?

Dans *Le Français dans le Monde*, Dominique Rolland propose certaines mesures susceptibles d'intéresser le public sur la réalité de la francophonie. Il explique ainsi : « *une façon d'entrer dans la francophonie, c'est ouvrir devant soi une carte du monde comme un explorateur se préparant à l'aventure et tenter de comprendre ainsi la réalité de cette notion.* »²⁷¹ En effet, Rolland propose d'*aller au-dessous des cartes*. Ce qui permettra aux apprenants de se repérer par rapports aux autres francophones, même si les cartes offrent souvent une vision institutionnelle/géopolitique et non pas sociolinguistique de l'état de la francophonie dans le monde.

La lecture cartographique est intéressante en classe, dans la mesure où elle favorise une réflexion sur le monde qui est loin d'être uniforme, sur sa partition entre pays anglophones, arabophones, francophones, hispanophones, ou lusophones, sur l'histoire coloniale et contemporaine, sur la mondialisation, etc. Sur cette carte, les apprenants aperçoivent que la francophonie ne représente pas seulement un cadre linguistique. Tout cela ne les laisse pas indifférents et les invite à se poser des questions : à titre d'exemple, comment croire que l'Albanie, la Grèce, la Bulgarie, la Roumanie ou Chypre puissent être francophones au même titre que le Maroc ou le Canada, alors que l'Algérie ne le serait pas ? Il est difficile de s'y retrouver dans cette complexité, mais ces éléments auraient l'avantage de briser la routine des cours de français et de s'ouvrir à d'autres problèmes qui touchent l'ensemble des pays francophones comme l'environnement, la pauvreté, l'immigration, etc. Cependant, rares sont les enseignants qui offrent à leurs élèves des possibilités concrètes de réception (cartes de la francophonie, pays membres, histoire, organisations, etc.) à la fois consciente et critique des textes littéraires francophones, de façon à ce que le contexte socioculturel dans lequel ces textes naissent serve au lecteur comme point de départ et de référence pour leur pleine compréhension. L'un des enseignants explique :

²⁷¹ Rolland D., 2006, « Le dessous des cartes », in *Le Français dans le Monde*, N°343, p. 44.

E.2 – 22. (NH²) : / dans mes cours la francophonie est abordée comme les autres thèmes du programme / il n'y a pas directives spécifiques à suivre par les enseignants dans les classes / tout dépend de l'initiative de l'enseignant /

Les enseignants laissent comprendre que « la francophonie » est traitée comme tout autre thème. Les nouveaux programmes insistent sur l'importance de la dimension culturelle francophone de l'enseignement du français sans fournir aux enseignants des indications précises ou particulières à son approche en classe. Ce qui amène à constater l'écart entre les préconisations souvent ambiguës de la réforme et la réalité effective des pratiques.

30 % seulement des enseignants enquêtés considèrent que l'utilisation réflexive et consciente de la notion de « francophonie » en classe a l'avantage de permettre aux apprenants de forger une « pensée singulière ». Dans les cours de français, ces enseignants explorent le rôle que jouent la langue française et les cultures francophones dans la socialisation et la construction identitaire des apprenants et de la leur également. Dans ce cadre, ils forment leurs apprenants à puiser de leurs ressources linguistiques, culturelles, affectives et cognitives, de les mettre en commun et de les développer afin d'apprendre ensemble et autrement le français. En effet, la notion de « francophonie » devient un outil de compréhension et d'analyse anthropologique opératoire pour ces enseignants qui s'appuient sur le rôle que tient la francophonie dans l'histoire socioculturelle du pays afin d'en faire le moteur de leur agir professionnel et de leur métier d'enseignant. Un métier qu'ils veulent rendre compatible avec leur désir de transmettre une langue/culture ancrée en francophonie.

De ce fait, la découverte d'œuvres écrites en français, issues d'identités culturelles américaines, africaines et arabes, permet à l'élève dont le français est langue, maternelle, seconde ou étrangère, d'élargir son patrimoine linguistique et culturel et d'aller à la rencontre de l'autre pour mieux se découvrir soi-même. Cet « ailleurs » qui s'affirme ainsi à l'intérieur de la langue française ouvre des horizons nouveaux, tant dans la reconnaissance d'autres écritures, de voix marquées par la culture d'origine que de thématiques nouvelles. Par le biais des textes fortement connotés, l'élève développe des connaissances tant littéraires que sociales au sens large, sur la diversité culturelle de sa société. Il accroît par conséquent sa familiarité

avec les cultures autres et le respect envers celles-ci, plus spécifiquement celles de la francophonie.

D'autant plus que le travail sur les textes littéraires francophones, sur leurs spécificités linguistiques mais aussi lexicales et sémantiques qui se réfèrent à un système de valeurs et de croyance, serait l'occasion de montrer aux apprenants que dans cet espace francophone, chacun colore le français à sa façon. Les francophones parlent et écrivent des français divers. On parle d'une part, d'un français « métissé » pour évoquer l'intrusion dans le français des autres langues de l'écrivain (Joubert) et d'autre part, on met en lumière les avantages du concept de « langue en partage ». Mais, il est important d'expliquer aux apprenants, comme le dit Rey, que « *la langue ne se partage pas comme un gâteau, mais comme un outil que chacun peut utiliser à sa manière. Ce partage n'est pas celui d'un bien, mais d'un pouvoir, pouvoir de penser et d'agir, pouvoir qui s'exerce à côté d'autres.* »²⁷² Les apprenants comprendront ainsi, à travers les textes littéraires francophones, que le français est « une langue à facettes » et que la francophonie qui « [...] *fait d'abord abstraction des lieux, des statuts sociaux et des situations de communication, notion qui peut recourir à un modèle unique, à une norme nécessaire à l'apprentissage mais qui, par l'idée de partage, remet en valeur ces éléments* »²⁷³, est également un « espace privilégié de lecture des identités et des altérités. »²⁷⁴

En effet, l'une des spécificités fréquemment soulignées dans la littérature francophone est l'accent mis sur les tensions nées de la rencontre et/ou de la confrontation des cultures. Les approches actuelles en font un lieu emblématique de la pédagogie interculturelle. Via le texte, l'apprenant pourra découvrir non seulement une culture mais aussi une société. Puisque, ces textes sont le produit et la représentation d'une culture. Il ne s'agit pas de les percevoir comme un reflet exact de la réalité mais bien une des médiations qui s'offrent à l'homme pour exprimer son rapport au réel, un regard ou un discours sur la réalité. À mon avis, comme le dit Aline Gohard-Radenkovic, la littérature et notamment francophone « [...] *ouvre la porte sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des*

²⁷² Rey A., 2007, « Le français, langue à facettes », in *Le Français dans le Monde*, N°349, p. 17.

²⁷³ Rey A., 2007, « Le français, langue à facettes », in *Le Français dans le Monde*, N°349, p. 17.

²⁷⁴ Gohard-Radenkovic A. (édit.), 2004, *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Altérité et identités dans les littératures de langue française*, Juillet, p. 8.

valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre. »²⁷⁵ Dans cette perspective, est souvent repéré l'intérêt de cette littérature, dans laquelle les thèmes des identités plurielles et problématiques, du contact et du conflit des langues et des cultures sont récurrents. Ces thèmes pourraient intéresser particulièrement l'apprenant libanais qui est amené à expérimenter la rencontre et la juxtaposition/le choc et l'opposition voir parfois la dualité des identités et des cultures présentes dans la société libanaise qui offre un terrain fertile à la diversité et aux contradictions.

3.7.4. La place et la réception de la littérature francophone dans les classes de français au Liban

Ce qui retient plus particulièrement l'attention, à l'observation de manuel de français de classe de Deuxième année secondaire-Série Humanités, c'est la présence quantitativement remarquable des textes francophones dans le thème de « l'Enracinement ». Le tableau suivant résume bien ce que l'on peut y voir comme auteurs :

Deuxième année secondaire – Série Humanités		
L'Enracinement		
Présentation du thème		Auteurs (extraits d'œuvres)
Sous-thème. 1	L'enracinement dans un milieu	Malek Haddad, <i>La dernière impression</i> , 1958.
Sous-thème. 2	Déracinement et intégration	Cheikh Hamidou Kane, <i>L'aventure ambiguë</i> , 1961.
Sous-thème. 3	Enracinement et claustration	Pierre Viansson-Ponté, <i>Des jours entre les jours</i> , 1974.
Sous-thème. 4	Enracinement et ouverture	Salah Stétié, <i>Hermès défenestré</i> , 1997.
Dossier documentaire (extraits d'œuvres)		Tahar Ben Jelloun, <i>L'écrivain public</i> , 1982 ; Driss Chraïbi, <i>Les Boucs</i> , 1955 ; Katab Yacine, <i>Le polygone étoilé</i> , 1966 ; Michel Tournier, <i>La goutte d'or</i> , 1986 ; Farjallah Haïk, <i>Al-Ghariba</i> , 1947.

Tableau 7 : Descriptif du thème de l'Enracinement – Deuxième année secondaire

²⁷⁵ Gohard-Radenkovic A. (édit.), 2003, *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Altérité et identités dans les littératures de langue française*, Juillet, p. 8.

La lecture de ce tableau permet de constater que, par rapport aux autres espaces francophones, la littérature maghrébine occupe une place importante dans ce thème. Les cinq auteurs emblématiques (Malek Haddad, Mouloud Faraoun, Driss Chraïbi, Kateb Yacine, Taher Ben Jelloun) de cette région y sont présents à travers quelques extraits de leurs œuvres traitant principalement des sujets de l'identité, de l'exil, de la culture et de la langue. D'après les enseignants enquêtés, ces auteurs mobilisent bien l'intérêt des apprenants libanais parce que le Maghreb est généralement peu présent sur la scène politique, économique et médiatique libanaise. La langue arabe est censée être une langue commune entre le Machrek et le Maghreb mais paradoxalement, l'arabe pratiqué dans ces deux régions représente des variations considérables tant sur le plan phonologique que lexical. Sans le recours à l'arabe standard ou à une autre langue comme le français, un libanais aurait du mal à se faire comprendre par un algérien ou par un marocain et inversement. Les savoirs des apprenants libanais sur cette région sont très réducteurs et limités. En effet, le fait d'étudier la littérature maghrébine représente pour eux l'occasion de découvrir une autre culture et des réalités historiques et socioculturelles peu connues. Cela permettra également aux apprenants de comprendre cette région dans son évolution y compris dans l'actualité très récente.

Dans cette gamme d'auteurs francophones évoquant le thème de l'enracinement, deux écrivains libanais y sont seulement présents. Les enseignants enquêtés sont majoritaires à pointer cette présence timide et surtout l'absence des auteurs libanais contemporains comme Amin Maalouf, Ghassan Fawaz, Leila Barakat, Dominique Éddé, Alexandre Najjar, etc. surtout lorsque la plupart parmi ceux-ci ont vécu l'expérience de l'exil, de la guerre et de déchirement des identités et des cultures au Liban. À travers leurs productions, ils ont su témoigner comme ils ont réussi à exprimer leur attachement à la langue française, et leur militarisme pour la diversité, pour la rencontre et le respect de l'Autre. Par conséquent, aux yeux des enseignants enquêtés, ces écrivains sont légitimement les mieux placés pour parler de la réalité socioculturelle au Liban, un pays dont l'identité n'est pas clairement définie et qui cherche autant ses racines que son avenir, d'où l'importance de leur présence dans ce thème. Une enseignante à Nabatieh explique :

E.4 – 38. (NF¹) : / je sais bien qu'on parle ici des apprenants lycées ils ne sont pas des spécialistes en littérature / mais au moins ils ont le droit de

connaître certains écrivains emblématiques qui ont marqué la littérature libanaise d'expression française et surtout la littérature de l'exil /

En effet, le Liban « en français » est rarement présent dans les programmes de français. C'est vrai, les apprenants/lycéens ne sont pas spécialistes en littérature, mais il devient important qu'ils apprennent, comme le dit Maha Taha dans son article « Dialectique entre langue d'appartenance et langue d'adoption », à « [...] se regarder à travers le miroir de la littérature de leur propre pays écrite dans la langue de l'Autre. [Parce que] la rencontre avec Soi dans la langue de l'Autre ne peut qu'aider à la construction d'une identité multiple et multilingue. »²⁷⁶ En dépit de la rencontre avec d'autres cultures, les textes francophones incitent, selon les enseignants enquêtés, à la prise de position du lecteur à la fois sur le fond et sur la forme. L'opacité de ces textes qui sont souvent à significations multiples offre davantage l'occasion aux apprenants de relever le défi en cherchant le(s) sens du texte. Cette opacité est toujours relative, elle tient entre autres à une méconnaissance du vocabulaire. Parfois, elle est plus profonde et réfère à un implicite culturel. Quoi qu'il en soit, il faut une certaine opacité pour intéresser les élèves et capter leur curiosité. En tous cas, devant ces textes, il faut s'attendre à ce que les élèves aient des lacunes lexicales et culturelles et y remédier. Le travail dans une perspective dialogique est l'une des pistes proposées par les enseignants afin de déceler les perceptions et représentations des élèves. En groupe, ceux-ci doivent être encouragés à émettre des hypothèses, à anticiper, à découvrir les mots-clés, à dépister des parallèles et des contrastes de sens, à découvrir les régularités de contenu et de forme, à explorer le discours et sa mise en mots, à travailler les variations intratextuelles.

Il convient donc de dire que nous n'existons qu'en relation avec autrui et en interaction avec des contextes sociaux et culturels différents. Dans cette approche, le sens n'existe pas seulement dans le texte, il est construit par le lecteur, ou par l'ensemble de la classe. Comme le dit Monique Lebrun, « lorsque les élèves s'expriment en classe sur un texte littéraire, chacun apporte son bagage socioculturel, ses valeurs, ses points de vue particuliers, ce qui enrichit

²⁷⁶ Taha M., 2004, « Dialectique entre langue d'appartenance et langue d'adoption. Pour une nouvelle identité du francophone libanais », in Gohard-Radenkovic A. (édit.), 2004, *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Altérité et identités dans les littératures de langue française*, Juillet, p. 115.

l'environnement éducatif de tous. L'évolution culturelle de l'élève dépend de la juxtaposition des voix, de l'ajustement personnel à des positions contradictoires et des interactions qui s'établissent à travers le dialogue. »²⁷⁷ Donc, les apports culturels des uns et des autres et l'existence de plusieurs voix en classe facilitent la rencontre avec l'Autre. En réalité, les apprenants n'ont pas tous le même statut face à la différence et à l'étrangeté d'où l'importance du travail en groupes.

La mise en œuvre de projets collectifs en classe dans lesquels les apprenants peuvent s'engager, permet de développer la motivation chez eux. Il convient également de mentionner que cette démarche ne se limite pas à la lecture et à l'interprétation d'un seul texte. On risquerait ainsi de construire un savoir réducteur, partiel voire insignifiant sur l'Autre. Dans ce sens, Luc Collès recommande le travail dans une « approche comparatiste » en confrontant un ensemble de textes littéraires notamment francophones. Il montre que « *la confrontation de divers textes de la francophonie entraîne la réflexion et la participation effective de l'élève. En analysant ce qui le rapproche et le rend différent de l'Autre, celui-ci arrive à construire son identité propre et à mieux percevoir l'altérité.* »²⁷⁸

Je souscris complètement à cette proposition de Collès. Cependant, le seul recours à la littérature ne suffit pas pour dégager des modèles socioculturels. Les apprenants libanais ne parviendront pas à atteindre cet objectif parce que les textes proposés dans le programme n'apporteront pas tous d'informations socioculturelles, d'autant plus que la concentration de ces textes sur une même région, comme le Maghreb par exemple, ne permet pas de multiplier les regards et de confronter les points de vue. Les enseignants jugent les textes francophones dans les programmes du cycle secondaire globalisant, de ce fait, ils n'offrent qu'une vision générale sur les aires francophones.

²⁷⁷ Lebrun M., 2009, « La lecture de textes francophones culturellement connotés : Une question de compétences et de méthodes », in *Le Langage et l'Homme, La didactique du FLE sur la péninsule ibérique. Enseigner et évaluer la « culture » une réalité à négocier*, *Revue de didactique du français*, N°2, Vol. XXXIV, pp. 134-135.

²⁷⁸ Collès L., 2009, « Comment enseigner la culture en lien avec les identités francophones », in *Le Langage et l'Homme, La didactique du FLE sur la péninsule ibérique. Enseigner et évaluer la « culture » une réalité à négocier*, *Revue de didactique du français*, N°2, Vol. XXXIV, p. 143.

D'après les enseignants enquêtés, les lacunes des manuels de français abondent au niveau du cycle secondaire notamment ceux de classe de Deuxième année - Série Humanités, mais certains enseignants trouvent les moyens de les surmonter. Afin de donner un « peu de goût » aux séances de français, la seule enseignante de français au lycée de Hasbaya a réussi, en collaboration avec d'autres partenaires à l'extérieur de son établissement (Banques, Centres culturels, etc.), à transformer le journal de classe de ses étudiants en journal d'école diffusé dans et hors de l'école. Ce projet n'apporte peut être pas de nouveauté, mais il est unique dans son genre dans les lycées publics au département de Nabatieh, surtout qu'il a été réalisé dans un contexte rural à moyens limités et aux ressources humaines très modestes. Rappelons ici que Hasbaya qui se situe à 114 Km de Beyrouth est une région agricole. Elle comporte 30 000 habitants environ à majorité druze.

À propos de cette communauté, dans son roman intitulé *Sous les vignes du pays druze*, l'auteur libanaise Leila Barakat écrit ainsi : « *de vérité inconnue, je ne révèle pas : offre-t-on le bien des autres ? Le secret n'est pas mien, il est nôtre [...]. Le respect délimite mon champ d'écriture ; respect d'une secte qui a choisi de tourbillonner seule, à travers les siècles, avec son héritage ancestral.* »²⁷⁹ Elle ajoute plus loin que « *le portrait druze, on a à peine pu tracer son contour.* » En effet, la communauté druze est détentrice d'un héritage culturel et religieux énigmatique réservé uniquement aux membres et aux adeptes. Elle est marquée par son attachement aux enseignements religieux, son enfermement dans la tradition et par sa solidarité légendaire à travers l'espace et le temps. Au Liban, les druzes sont établis principalement dans la partie centrale du département Mont-Liban (Chouf) et dans la région de Hasbaya (département de Nabatieh).

La carte suivante montre le placement de ces deux principales régions druzes par rapport à Beyrouth :

²⁷⁹ Barakat L., 1993, *Sous les vignes du pays druze*, Paris, L'Harmattan, p. 7.

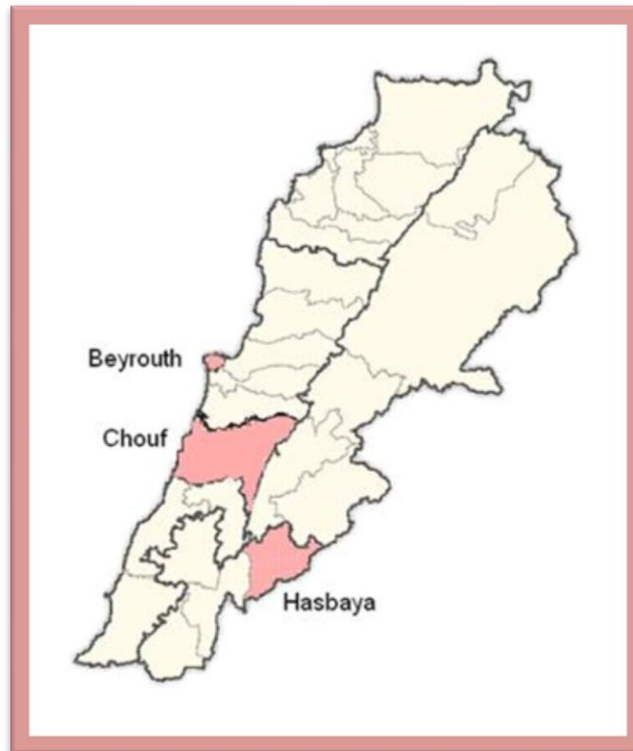


Figure 9 : Le placement des régions druzes par rapport à Beyrouth

À l'intérieur de cette communauté, les savoirs ainsi que les pratiques socioculturelles sont transmis fidèlement de père au fils. Par conséquent, on connaît très peu de choses sur les représentations que se font les Druzes des Français, de la langue française et de son apprentissage. L'inauguration en 1993 du centre culturel français dans la région du Chouf au Mont - Liban (40 Km de Beyrouth) qui représente le fief de la communauté druze, suite à la proposition faite par leur leader politique Walid Joumblatt, a donné un coup de pouce remarquable à la langue française et à la francophonie dans cette région. Ce centre est devenu un espace culturel majeur et un pôle linguistique dynamique qui propose tout au long de l'année des ateliers, des spectacles et des expositions, des cours de langue pour les élèves et des stages de formation pédagogique pour les enseignants.

La situation de français dans les régions de Hasbaya et de Chouf est loin d'être homogène. Géographiquement, le Chouf est beaucoup plus proche de la capitale. C'est un lieu touristique, relativement aisé tandis que Hasbaya est située dans une zone instable et éloignée, faible en ressources humaines et financières. Elle n'a pas été placée directement sous occupation israélienne dans les années (1982-2000) comme les autres régions du sud, mais elle a subi de conséquences

lourdes en raison de son isolement du reste du pays. D'autant plus que la langue française ne semble pas être la langue de préférence pour les habitants de Hasbaya qui privilégient l'anglais comme langue d'étude pour ses vertus reconnus sur le marché du travail à l'intérieur comme à l'extérieur du pays. Par conséquent, éditer un journal en français représentait pour les apprenants/lycéens du Lycée officiel de Hasbaya non seulement une nouveauté mais aussi un défi parce que le français est la langue la moins pratiquée, la moins lue et la moins convoitée par les habitants de leur région parmi les langues du Liban. C'est ainsi qu'il leur fallait alimenter ce journal par des idées et des thèmes en rapport avec la culture locale, en gros avec des sujets qui pourraient attirer les autres et les intéresser.

Ce journal est constitué d'un ensemble de documents groupés autour de plusieurs thèmes culturels, littéraires, scientifiques, historiques, sociaux et économiques, des enquêtes sociologiques, des témoignages, etc. Les différents dossiers ont été conçus et réalisés collectivement par les lycéens/apprenants de français, sous la direction de leur enseignante de français. D'après cette dernière, ce journal intitulé « Spécial Copain » a été le produit d'un véritable travail de groupe dans lequel la dimension interdisciplinaire n'a pas été négligée (collaboration avec les professeurs d'autres matières). La publication finale du journal a donné aux différentes productions des apprenants selon l'expression de Luc Collès, une « [...] *certaine dimension de 'réalité sociale' qui peut certainement aider à leur motivation [...].* »²⁸⁰

D'après l'enseignante à Hasbaya et la responsable de ce projet :

E.10 – 38. (HF¹) : / tous les apprenants ont participé d'une façon ou d'une autre à ce projet / à travers des articles des enquêtes des recherches / ils ont parlé de leur expérience de façon simple mais professionnelle / ils ont travaillé en groupes en partageant les tâches à faire / ils étaient très fiers de leur production / franchement il faut juste trouver l'initiative la bonne volonté et un peu les moyens pour que cette langue devienne utile pour eux / la motivation des étudiants était remarquable pendant cette année / ils ont eu l'impression que la langue française leur sert à faire quelque chose ici / c'est dommage que ce projet n'a pas pu perdurer plus qu'un an /

Ce journal n'a pas été publié qu'en 2007. En raison de manque de moyens financiers le Lycée de Hasbaya n'a pas pu poursuivre ce projet dans les autres

²⁸⁰ Collès L., 2009, « Comment enseigner la culture en lien avec les identités francophones », in *Le Langage et l'Homme, La didactique du FLE sur la péninsule ibérique. Enseigner et évaluer la « culture » une réalité à négocier*, Revue de didactique du français, Vol. XXXIV, N°2, p. 141.

années. Il est important de mentionner ici que dans les lycées officiels du département de Nabatieh, contrairement aux idées reçues, les initiatives et les projets d'action faisant appel au(x) langue(s)-culture(s) des apprenants ne manquent pas. Le journal « Spécial Copain » aurait pu avoir une diffusion plus large s'il a été publié sur Internet. Les collaborations au-delà des seuls étudiants du Lycée de Hasbaya, dans d'autres lycées du département par exemple, et la publication de leurs productions sur le Web auraient donné à ce projet une dimension interculturelle régionale ou nationale. En tous cas, dans cette région du Liban, enseignants et apprenants ont travaillé et travaillent tout le temps dans la mesure du possible et du disponible. Chaque enseignant analyse la situation dans laquelle il se trouve pour répondre de la manière la plus adéquate aux besoins des apprenants.

À mon avis, ce journal rentre bien dans la perspective co-actionnelle proposée par le CECR. En didactique des langues, l'activité de référence de l'approche communicative est « la simulation », où l'on demande à l'apprenant d'agir en classe comme s'il était un usager de langue en société. Désormais, avec la nouvelle perspective proposée dans le Cadre européen, on va donc devoir, afin de préparer les apprenants à l'action sociale, privilégier en classe des « actions sociales ». La nouvelle perspective « co-actionnelle et co-culturelle » constitue un dépassement de la perspective actionnelle de l'approche communicative et elle implique, par conséquent, un dépassement de la perspective culturelle qui lui est liée, celle de l'interculturel. Le Cadre prend en effet en compte un nouvel objectif, celui qui consiste à former les apprenants à travailler avec des personnes appartenant à de différentes cultures en Europe, comme c'est déjà le cas par exemple dans les entreprises multinationales ou dans les universités, etc.

Au Liban, l'on ne prétend pas enseigner les langues selon les perspectives européennes. L'étendue géopolitique de l'Europe et l'hétérogénéité des cultures et des identités qu'elle englobe n'est certainement pas comparable à la réalité libanaise. Mais, ce qui pourrait être relativement commun entre ces contextes, c'est leur diversité à la fois sociale, culturelle, identitaire et idéologique. Dans la société actuelle, il ne suffit plus de « vivre ensemble » avec nos différences et d'avoir une bonne image des autres, le CECR cherche ainsi les modes d'action pour « faire ensemble » (co-agir). Cette notion d' « agir » n'est pas une notion linguistique correspondant aux actes de parole mais une action sociale, collective. Il s'agit donc

de mener des projets communs, d'agir avec l'autre ou les autres, dans un groupe où les cultures et les langues peuvent se mêler.

Dans ce sens, il convient de dire que le discours des hommes politiques libanais qui se répètent pratiquement dans les manuels d'éducation civique sur « la richesse socioculturelle de la diversité libanaise » et sur « les avantages du plurilinguisme et du pluriculturalisme social » n'est plus désormais valable. Dans la société actuelle, nous ne pouvons plus se contenter de vanter nos différences, il nous faut impérativement créer ensemble de ressemblances sinon cette diversité au Liban risque de se transformer en source de conflit et d'opposition. En effet, le modèle d'enseignement-apprentissage des langues, proposé par le CECR, « la pédagogie de projet » pourrait aussi être transférable au contexte libanais. Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs et en programmation. Elle induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. La mise en œuvre d'un projet tel que le journal « Spécial Copain » à Hasbaya serait, à mon avis, un premier pas dans l'application d'une « pédagogie de projet » à la libanaise. D'après la responsable de ce projet, les objectifs d'un tel projet n'étaient pas identifiables dès le début de l'année scolaire et ne figuraient pas au programme mais ses apports étaient multiples sur le plan didactique : une vraie formation au travail du groupe, à la gestion du projet, à la socialisation des apprenants ainsi qu'à la mobilisation de leurs savoirs, au développement de leurs savoir-faire et savoir-être, etc. D'autant plus que l'engagement des apprenants dans une activité signifiante aussi bien sur le plan de l'apprentissage que sur celui de l'engagement social et professionnel a favorisé le renouvellement de leur intérêt pour l'école et surtout pour la langue française qui est presque inexistante à l'extérieur de l'école.

L'ensemble des enseignants enquêtés se disent intéressés à cette pédagogie de projet et à la nécessité d'intégrer la perspective de communication interculturelle mais aussi co-actionnelle dans leurs pratiques didactiques. Par contre, ils mentionnent qu'ils se sentent démunis quant aux modalités pour introduire la littérature notamment francophone dans ces actions. Pourtant, les formes d'action

sociale par la littérature notamment francophone sont nombreuses d'autant plus qu'elles sont réalisables de manière collective comme les représentations de théâtre ou les lectures publiques des poèmes, les ateliers d'écriture et les débats. L'une des enseignants expose le problème à sa manière :

E.8 – 46. (BF¹) : / offrir l'occasion aux apprenants de parler la langue française en jouant une pièce de théâtre est une chose magnifique mais à laquelle on n'a pas été formé / malheureusement au Liban les enseignants n'aiment pas / ne veulent pas / plutôt ils ont peur d'enseigner les langues en bougeant < ! > /

Dans tout ce processus, l'enseignant ne doit pas oublier le rôle majeur que joue l'apprenant en tant qu'acteur social qui doit mobiliser et exploiter ses compétences hors de l'école, dans des contextes socioculturels et socioprofessionnels très variés. Tout cela montre la nécessité d'adopter de nouvelles approches pédagogiques, repenser les tâches proposées aux élèves et d'intégrer la dimension interculturelle dans la compréhension des textes. Les programmes de français devraient donc évoluer afin de dynamiser la relation des apprenants avec la langue/culture françaises en adoptant des projets pédagogiques qui permettrait d'appréhender la classe comme une communauté interprétative, où chacun trouverait sa place.

Il convient donc de constater qu'il n'existe pas UNE SEULE culture associée à l'enseignement-apprentissage de français. L'enseignant de langues n'est pas là pour, seulement, délivrer seulement aux apprenants une somme de connaissances soumises ensuite à évaluation ; il s'agit bien plutôt de conduire ces apprenants à réfléchir sur les représentations qu'ils se font de la culture que l'enseignant est chargé de leur présenter, de les amener à mettre en question l'évidence, interroger l'habituel et le familier. Ce à quoi les cours de français pourraient inviter les apprenants, c'est donc à poser un nouveau regard non seulement sur la culture française ou francophone, mais dans un mouvement sur la leur, un regard plus neuf, plus curieux et plus interrogateur ; en un mot, le cours de français pourrait être l'occasion de l'apprentissage d'un « regard critique ». Et une telle conception de l'enseignement se traduit d'emblée par des choix pédagogiques concrets, le professeur étant amené non plus seulement à délivrer un savoir, mais à élaborer son

approche didactique à partir des connaissances et des représentations de son public.

La trame du quotidien des enseignants libanais dans les quatre départements enquêtés, représente un véritable témoignage du rapport des apprenants de cette région du Liban avec la langue française et avec la littérature francophone précisément. Tout cela me permet de constater que l'interculturel se retrouve non seulement dans les textes, mais aussi dans les manières de les intégrer dans les manuels et dans leurs pratiques didactiques bien évidemment. Dans ce sens, je cite les propos de Marc Lits :

*« C'est notre démarche didactique qui est imprégnée de valeurs, de modèles, de traditions scolaires, de références théoriques spécifiques, de rapports propres au savoir, à l'élève, à la classe, aux manuels, au discours scolaire. Il y aurait là un chantier immense à ouvrir, qui en apprendrait beaucoup sur nos pratiques d'enseignement et nous aiderait à les relativiser comme à les mettre en perspective. »*²⁸¹ Il n'est sans doute pas impossible que le lecteur puisse trouver dans les témoignages des enseignants libanais quelques pistes, voire certains moyens de contribuer à ce chantier dans lequel sont imbriquées les relations complexes qui lient l'enseignant et ses élèves à la langue et à la culture française. Les représentations des enseignants enquêtés de l'enseignement de la littérature francophone libanaise auraient pu être plus significatives si la recherche était menée dans d'autres régions du Liban, à Beyrouth par exemple ou au Nord du pays, afin de montrer les autres valeurs culturelles auxquelles s'attachent les différents habitants au Liban. Les quatre départements enquêtés révèlent bien évidemment une facette de la diversité libanaise mais n'oublions pas que l'on parle du même milieu géographique « le sud ». Rappelons que la place accordée à la littérature libanaise dans les manuels de français dans l'enseignement secondaire est relativement maigre. Les apprenants ne goûtent vraiment ni à la richesse de la francophonie ni à son originalité. Dans la mesure où l'image véhiculée par cette littérature est limitée, les apports culturels, linguistiques et même identitaires sont aussi limités.

²⁸¹ Lits M., cité dans Gagnon J.-C., 1994, « Présentation : Littérature et cultures en situation didactique », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°93, p. 7.

Après avoir étudié l'aspect ou le discours cultivé des programmes de français au cycle secondaire, la place accordée à l'enseignement-apprentissage de la littérature notamment francophone libanaise, ses représentations symboliques et ses apports didactiques pour les apprenants, il serait question dans ce qui suit du discours anthropologique de ces programmes dans la mesure où la classe doit prendre en compte non seulement la partie de la culture cultivée propre à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments de la culture anthropologique nécessaires à l'appropriation effective de celle-ci.

4. La culture comme « savoir-faire » ou discours anthropologique des manuels

La « culture anthropologique » autrement appelée « culture ordinaire » par Henri Besse ou « partagée » par Robert Galisson, et encore « culture patrimoniale » par Louis Porcher, recouvrirait les éléments de la vie quotidienne. À titre d'exemple : comment les Libanais mangent, travaillent, s'amuse, se saluent, bref la manière dont ils vivent. Elle est, comme l'explique Renaud Dumont « [...] *centrée sur les hommes que sur les groupes et sur le concret que sur l'abstraction, [elle] permettra d'aborder les questions de civilisation sous l'angle des réalités quotidiennes, de la vie de tous les jours, des habitudes et des attitudes [...].* »²⁸² C'est en quelque sorte un matériel, permettant comme le dit J.-C Beacco de « [...] *maîtriser efficacement un environnement peu familier et d'accomplir des actes élémentaires de la vie quotidienne, comme s'orienter, gérer les relations de service ou les relations marchandes, se nourrir, se déplacer, comprendre des instructions. Ces compétences incluent un savoir-vivre, au sens de gestion des relations sociales et langagières [...].* »²⁸³ Cette culture serait constituée donc, selon J.-F. Lebranchu des « *savoir-faire autonomisants dont on a besoin pour s'intégrer à un groupe* »²⁸⁴, c'est-à-dire de l'ensemble de pratiques sociales communes et partagées entre les individus qui constituent une part de leur identité et qui contribuent à définir leurs appartenances.

²⁸² Dumont R., 2008, *De la langue à la culture. Un itinéraire didactique obligé*, Paris, L'Harmattan, p. 169.

²⁸³ Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, p. 102.

²⁸⁴ Lebranchu J.-F., 2005, « De la civilisation comme objet d'enseignement aux pratiques de communication », in *Travaux de didactique du FLE*, N°53, p. 15.

L'on peut donc synthétiser, suite à Aline Gohard-Radenkovic, qu'à la différence de la culture « cultivée », la culture « anthropologique » est à la fois :

- Transversale, c'est-à-dire qu'elle appartient au plus grand nombre des membres d'un groupe ;
- Tacite et implicite, c'est-à-dire qu'elle est acquise de manière inconsciente et non volontaire ;
- Non (auto)valorisante puisque sa possession ne distingue pas les membres à l'intérieur d'un groupe. (mais, c'est elle qui distingue un groupe des autres).

Dans ce sens, Manal Assaad explique que « *n'étant pas décrite, mais vécue, la culture partagée n'est pas enseignée. Elle s'inscrit jour après jour, dans la façon de se comporter, de voir et de sentir le monde.* »²⁸⁵ D'autant plus qu' « [...] elle se transmet et évolue de génération en génération au sein de la société qui se reconnaît ou est reconnue par elle. »²⁸⁶ C'est sans doute dans l'interaction avec l'Autre que cette culture prend essentiellement sens et au niveau de la relation avec lui qu'elle ait de valeur.

Robert Galisson constate que ce qui manque le plus aux étrangers désireux de communiquer, c'est la culture « partagée » des natifs. Dans le même sens, Henri Boyer confirme que, « [...] *ce qui fait qu'un étranger ayant appris de manière tout à fait satisfaisante la langue et la civilisation françaises sur les bancs de son collège, à l'Université ou ailleurs, peut être exclu d'une conversation entre Français, se trouver en difficulté devant tel titre de journal ou tel message publicitaire et ne pas comprendre des propos apparemment intelligibles tenus dans telle émission de télévision, ce n'est pas forcément une maîtrise sémiolinguistique déficiente de l'écrit ou de l'oral. Certes, il s'agit là d'un handicap non négligeable qui ne peut que contribuer à exclure notre Étranger de la communication en français. [...] l'accès au sens peut tout de même lui échapper. [...] Parce qu'il n'a peut être pas la maîtrise*

²⁸⁵ Assaad M., 2005, *Le rôle culturel de la publicité dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, Thèse de doctorat dirigée par Blanchet Ph., Rennes 2, Volume 1, pp. 275-276.

²⁸⁶ Besse H., 1991, « Cultiver une identité plurielle », in *Le Français dans le Monde*, N°245, p. 42.

suffisante des implicites [...] »²⁸⁷ propres à la culture française, et précisément de représentations culturelles collectives partagées par la communauté en question.

De ce fait, une approche anthropologique exposant les coutumes et les rituels qui ponctuent le calendrier, l'organisation de la vie quotidienne, les relations familiales, etc. permet de mieux rendre compte de la richesse, de la diversité et surtout du fonctionnement d'une société. Mais, elle offre aux apprenants très peu de moyens pour comprendre la culture étrangère et pour agir dedans. Puisque, la description d'une culture étrangère n'apporte aucune aide à sa compréhension si l'apprenant ignore la signification qu'elle a aux yeux de ceux qui la vivent. L'objectif serait donc, selon M. De Carlo, non pas de cumuler les connaissances sur l'Autre mais d'« offrir aux apprenants les moyens d'organiser leur discours de façon cohérente et interagir facilement avec des étrangers – il est aussi et surtout formatif, à savoir développer le sentiment de la relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente. »²⁸⁸

Dans les méthodologies traditionnelles, la culture visée était la culture cultivée et littéraire, celle qui permettait l'accès aux chefs-d'œuvre les plus classiques des belles lettres et des beaux-arts. Par contre, dans ses objectifs, l'approche communicative, privilégie la culture anthropologique qui détermine les comportements ordinaires des locuteurs. Robert Galisson explique que « l'AC [approche communicative] réhabilite globalement la culture, en habilitant une forme particulière de celle-ci, jusqu'alors exclue du domaine didactique : la culture courante. [...] Parce qu'il est avéré que son objectif n'est pas la culture en soi, mais la communication. [En effet] pour répondre à une demande sociale forte, l'AC cible le type de culture qui sert à vivre dans le quotidien, à se comporter banalement, comme tout le monde, dans l'échange grégaire. D'ordinaire, ce type de culture courant, existentiel, non légitime, ne relève pas de l'appris (à l'école), mais de l'acquis (à la maison, dans la rue, ...). De sorte que l'étranger doit apprendre

²⁸⁷ Boyer H., 1998, « L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées : Un essai de modélisation », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°39, p. 37.

²⁸⁸ De Carlo M., 1997, « Civilisation/culture : Histoire et développement de concepts », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°105, p. 27.

consciemment à l'école, ce que le natif acquiert, inconsciemment, en dehors de la classe. »²⁸⁹

Aujourd'hui, aucun système éducatif n'envisage l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère seulement pour acquérir les « bonnes mœurs » et les « belles lettres ». Les langues-cultures sont désormais appréhendées dans leur diversité et sans hiérarchie aucune. Par conséquent, le développement de la compétence communicative de l'apprenant ne peut que passer par sa confrontation à la parole sociale dans ses conditions de production et dans des situations de communication réelles. Pour ce faire, l'apprenant doit entrer en contact avec la langue telle qu'elle fonctionne vraiment dans la réalité sociale de la communication.

Or, dans le cas de l'enseignement-apprentissage du français à l'étranger comme au Liban par exemple, cette initiation dépend entièrement de l'école. J.-P. Cuq et I. Gruca expliquent que dans certains contextes « *les occasions d'acquisition hors de la classe sont moins fréquentes, voire absentes. La classe doit alors prendre en charge non seulement la partie de la culture cultivée propre à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments de culture anthropologique qu'on a dit nécessaires à son appropriation correcte.* »²⁹⁰

D'après la réforme de 1997, les nouveaux programmes de français cherchent à développer chez les apprenants libanais une véritable compétence culturelle à côté de la compétence de communication. L'on suppose donc que la partie culture des cours de français n'est donc qu'un autre moyen d'approfondir la compétence communicative des apprenants. Cependant, pour les apprenants libanais qui n'ont pas tous la possibilité de vivre des situations réelles de communication avec des natifs, l'exposition aux réalités tant linguistiques que culturelles du/des pays où le français est parlé serait-elle vraiment une nécessité ? Ces apprenants ont-ils vraiment besoin de cette sorte de culture dans leur quotidien ? De plus, quel discours sur la langue française, dans sa dimension socioculturelle et pragmatique, les manuels de français au cycle secondaire tiennent-ils ? Et quelles sont les

²⁸⁹ Galisson R., 1995, « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°100, pp. 85-86.

²⁹⁰ Cuq J.-P. & Gruca I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, p. 87.

informations et les connaissances culturelles dont aurait besoin un locuteur libanais pour communiquer de façon efficace en français ?

4.1. La compétence culturelle, essai de définition

En didactique du français langue étrangère, l'on s'accorde à considérer que la compétence communicative repose, entre autres principes, sur l'idée que la communication, comme réalité sociale et comme pratique, ne se réduit pas à la simple compétence langagière. Il y a du non-linguistique dans la communication, et, dans ces conditions, il ne suffit pas d'enseigner la langue en tant que code pour que les apprenants apprennent à communiquer. La compétence culturelle semble constituer donc le cœur de la compétence communicative, laquelle est également composée d'une compétence référentielle (de type « encyclopédique ») et de compétences langagières qui articulent savoirs et savoir-faire de nature verbale (lexicaux, grammaticaux, phonétiques, mais aussi socio-pragmatiques, discursifs-textuels...) et para-verbale (par exemple micro-gestuels concernant l'oral ou graphiques concernant l'écrit). Suite à Henri Boyer, l'on peut donc définir la compétence culturelle comme :

« [...] un ensemble diversifié de **représentations partagées**, qui sont autant d'images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à-connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort de leurs actes de communication. Ces représentations - qui, on le sait tendent par essence au figement, c'est-à-dire en premier lieu au stéréotypage - participent à des **idéologies** et sont les constituants de base du noyau dur de la compétence de communication : l'imaginaire communautaire, que j'appelle imaginaire ethno-socio-culturel - (IESC), et qui concerne non seulement l'identité collective mais aussi les autres constructions identitaires au sein de la société. Enfin, ces mêmes représentations partagées inspirent les attitudes des membres de la communauté, attitudes dont on peut considérer qu'elles sont autant d'instructions, d'orientations comportementales (inconscientes pour l'essentiel) qui se traduisent par des opinions

*(dites ou non-dites) et des pratiques (verbales et non-verbales) observables dans les communications au sein de la communauté. »*²⁹¹

L'on peut donc synthétiser que, construire chez l'apprenant une compétence de communication suppose qu'on lui fasse acquérir, dans la langue étrangère, un certain nombre de phénomènes extralinguistiques spécifiques de la société dans laquelle cette langue étrangère est pratiquée. La gestualité, la mimique, l'expression corporelle, la psychologie posturale, etc. font partie de ces phénomènes extralinguistiques. Cette culture constitue un ensemble complexe qui pèse implicitement ou explicitement sur le comportement des membres d'un groupe. D'autant plus qu'elle est truffée de structures de significations et de compréhension partagées qui s'expriment de manière symbolique.

Henri Holec fait l'inventaire d'un certain nombre de connaissances extralinguistiques, parmi lesquelles peuvent être repérées les catégories²⁹² suivantes :

- a. *Les informations traditionnelles [...] dont la connaissance est indispensable pour faire jouer à la langue sa fonction référentielle ; [...] les référents des unités lexicales de cette langue et, en particulier, ceux qui n'ont pas leur correspondant dans la « réalité » de l'apprenant :*
 - *Qu'est ce qu'une choucroute, une M.J.C., [...], un C.R.S., etc. ;*
- b. *Les informations permettant de comprendre et d'utiliser les connotations des unités lexicales :*
 - *« ... toute langue naturelle sert de support à un (ou des) système(s) de connotations, partagés par tout ou partie de cette société et pouvant manifester des idéologies, des mythes collectifs, que l'approche d'une culture ou de sous-cultures par le biais de la langue ne peut pas ignorer. Pour un certain nombre de français, « hexagone » par*

²⁹¹ Boyer H., 2001, « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°122, p. 334.

²⁹² Holec H., 1988, « L'acquisition de compétence culturelle : Quoi ? Pourquoi ? Comment ? », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°69, p. 106-107.

exemple connote des notions d' « équilibre », de « centre », [...] (Dictionnaire de didactique des langues, R. Galisson et D. Coste) ;

- c. Toutes les connaissances générales partagées par les membres de la communauté culturelle qui permettent à qui les connaît de reconstruire l'implicite plus ou moins important présent sous la signification 'apparente', explicite, des textes du discours :*
 - Titre d'un article de magazine pour adolescents : « Juliette cherche Roméo » ;*
 - Titre et début d'article de quotidien : « Chirac à l'Élysée » [...] ;*
- d. Les conventions socioculturelles qui règlent les pratiques sociales du langage, [...]. Il s'agit essentiellement des « règles » du savoir-faire, de la politesse et du tact langagiers qui ont cours dans une communauté culturelle :*
 - On ne coupe pas la parole à son interlocuteur ;*
 - On n'interroge pas quelqu'un sur le montant de son salaire, [...] ;*
- e. Les conventions socioculturelles qui règlent le comportement non-verbal en situation de communication, [...] :*
 - On demande la permission avant de fumer sur le « territoire » d'un autre ;*
 - On se conforme aux conventions vestimentaires en usage pour la situation publique envisagée.*

Tous ces éléments sont doublement indispensables pour la l'acquisition d'une compétence communicative, d'une part pour la compréhension du discours de l'autre et de ses intentions discursives et, d'autre part pour le contrôle de son propre comportement social lors des interactions. Dès lors, l'on peut supposer que le malentendu culturel pourrait perturber toute forme de communication avec l'Autre. D'autant plus que l'usage des différences culturelles comme des instruments justificatifs valorisants/dévalorisants les autres est également à l'origine de tout dysfonctionnement relationnel. À titre d'exemple, la gestualité, associée à l'acte de parole, prend un sens différent selon les cultures. Les gestes sont très souvent sources d'incompréhension entre les individus. Selon les situations, elles provoquent des malentendus, des étonnements et parfois d'amusement. Pour illustrer ces propos, je me permets d'emprunter cet exemple cité par M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher : « les Chinois et les Américains se servent de l'index pour indiquer le chiffre 1 alors que les Français utilisent le pouce. Or, dresser le pouce est un signe de

compliment chez les Chinois (« très bien »). Dès lors, on peut aisément imaginer le désappointement d'un commerçant chinois face à une cliente française qui lui exprimerait en utilisant le pouce son souhait d'avoir 2 kg de fruits, par exemple. »²⁹³

Les gestes comme comportements culturels se transforment ainsi en indices porteurs de sens. Toutes ces données culturelles ont un sens et font sens. Elles sont liées à des personnes et à des lieux de mémoire de l'histoire collective d'une culture particulière. Porter un regard anthropologique sur l'Autre, c'est saisir la manière dont un groupe construit son environnement socio-culturel.

Louis Porcher perçoit l'ensemble de ces données anthropologiques en termes des savoir-faire qui se résument par la capacité d'un individu à s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus simplement descriptive. La compétence culturelle se définit donc, selon Porcher par « [...] *la capacité de percevoir mes systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation.* »²⁹⁴ C'est, en quelque sorte, la culture en acte.

Martine Abdallah-Pretceille explique, à son tour, que « *l'individu sélectionne les traits culturels selon ses intérêts et les contraintes de la situation.* » Donc, « *un interlocuteur n'a pas affaire au 'tout' de la culture de l'Autre, il s'appuie sur une connaissance partielle sans cesse remise en cause selon les circonstances et la conjoncture.* »²⁹⁵ Par conséquent, la communication n'exige pas seulement une simple connaissance de système culturel en tant qu'entités autonomes et abstraites mais suppose un usage pragmatique de ces réalités culturelles. C'est à ce niveau qu'intervient l'approche interculturelle. Parce que, ce n'est pas l'apport d'informations qui est essentiel, mais une réflexion sur l'autre et sur la nature des contacts culturels.

²⁹³ Exemple extrait d'un article de Chen Chao Ying, 1990, « Éléments pour une étude contrastive sur les gestes et les comportements des Chinois et des Français », N°9, pp. 75-80, cité dans Abdallah-Pretceille M. & Porcher L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, p. 115.

²⁹⁴ Porcher L., 1988, « Programme, progrès, progressions, projets de l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », in *Études de Linguistique Appliquées*, N°96, p. 92.

²⁹⁵ Abdallah-Pretceille M., 1996, « Compétence culturelle, compétence interculturelle », in *Le français dans le Monde*, Numéro spécial, *Cultures, culture....*, Janvier, p. 33.

4.2. Quels aspects de la culture anthropologique dans les manuels de français au Liban

Nombreux sont les didacticiens et chercheurs qui dénoncent l'effet folklore dont la culture est l'objet dans certains manuels de FLE. Pour sa part, S. A. Syme conteste l'effet « *Disneyland linguistique et culturel* »²⁹⁶ qui consiste en la simplification infantilisante de l'apprenant étranger en réduisant les dimensions culturelles à « [...] *la simple fonction de décor des enseignements langagiers.* »²⁹⁷ Les documents sont souvent employés comme simples illustrations, les concepteurs des manuels ne définissent pas le cadre dans lequel les sélections s'opèrent et omettent de justifier leurs choix. La culture anthropologique se réduit ainsi à une sorte de comparatisme simpliste. Parce qu'il s'agit très souvent de la présentation de stéréotypes qui ne permettent pas de dépasser une certaine vision naïve de la culture étrangère. Les différences qui devraient favoriser le dialogue et la rencontre, sont susceptibles d'entraîner le rejet de l'Autre ainsi que de sa langue et de sa culture.

Il est important d'indiquer que ces manuels aident les enseignants à faire entrer leur public dans cette culture du quotidien, ce qui permet à l'apprenant d'approcher ce monde culturellement nouveau pour lui. Cependant, la réussite de cette entrée est dépendante de la perception que l'on fait de sa propre culture et de celle des autres. Dans ce sens, Véronique Castellotti constate que « [...] *lorsqu'on vise un enseignement, à proprement parler, de ce type de pratiques, on éprouve quelques difficultés à dépasser les généralités simplificatrices et réductrices, qui ne font souvent que cristalliser des stéréotypes déjà bien ancrés et qui, du point de vue de l'apprentissage, ne s'avèrent pas très productives. De nombreux manuels de « civilisation » proposent ainsi des informations telles que 'en France, on aime manger à heures fixes' qui ne sont utiles ni pour voyager en France (les pratiques y*

²⁹⁶ Syme S. A., 1996, *L'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en situation multilingue et scolaire : Le cas du Ghana*, Thèse, Paris III, p. 76, cité dans Assaad M., 2005, *Le rôle culturel de la publicité dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, Thèse de doctorat dirigée par Blanchet Ph., Rennes 2, Volume 1, p. 389.

²⁹⁷ Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, p. 46.

sont de fait beaucoup plus diversifiées) ni à se présenter de manière plus 'réaliste' les façons dont vivent les Français. »²⁹⁸

C'est pour cette raison que l'on peut dire que l'enseignement du français langue étrangère doit intégrer une dimension interculturelle qui permettrait aux apprenants d'aller au-delà d'une simple quantification des informations culturelles. Parce que, les savoir-faire et savoir-être ne trouvent en effet leur pertinence que dans l'espace historique et social de leur production. La culture anthropologique représente l'ensemble de ces savoirs sur la base desquels l'individu établit les « règles du jeu » qu'il applique lorsqu'il entre en interaction avec le monde. Il apparaît vain d'anticiper l'utilité en avance avant d'y être confronté.

Il est certain qu'en classe de langue, la construction de l'objet culturel est bien plus problématique que celle de l'objet langue qui est facilement transportable alors qu'une culture ne l'est pas. Il est indispensable d'opérer des sélections dans les informations disponibles. Mais, l'on ne peut en introduire en classe que des représentations ou des morceaux ou extraits, objets arrachés au quotidien, images et discours. Pour H. Holec, « [...] *enseigner la civilisation d'une communauté conduit inévitablement à en faire une présentation fragmentaire, incomplète, déformée au point d'en être caricaturale parfois [...].* »²⁹⁹ Cependant, sélectionner des documents sur la base de leur supposée « authenticité » ne permet pas de résoudre, le problème de leur représentativité. Les représentations sont parfois faussées, parce que l'intégrité des documents « authentiques » n'est pas respectée.

D'après le curriculum général des langues, les manuels de l'enseignement-apprentissage du français au Liban sont des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation. De ce fait, ils doivent « [...] *contribuer à former chez l'apprenant libanais une culture solidement enracinée dans les réalités nationales et ouverte aux cultures du monde dans une optique d'interaction qui favorise la reconnaissance des similitudes et le respect de l'altérité.*

²⁹⁸ Castellotti V., 2009, « Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels », in Brancourt V. (Modér.), *Rencontres pédagogiques du Kansai 2009* (Table ronde), « La culture dans tous ses états : Actualités de son enseignement », http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066_079_table ronde.pdf, page Consultée le 24 juin 2009, p. 6.

²⁹⁹ Holec H., 1988, « L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°69, p. 108.

*Cet apport linguistique et culturel participera à l'épanouissement et à l'édification du citoyen libanais sur les plans intellectuel, humain, social et national. »*³⁰⁰

L'observation des deux manuels de français au cycle secondaire et l'examen de leur contenu (illustrations de personnages, de lieux ou d'objets, textes littéraires, fiches informatives, documents autres, etc.), et de leur orientation thématique permettent de constater l'existence d'une sorte d'incompatibilité entre la nature de l'image culturelle prônée par la réforme - « *solidement enracinée dans les réalités nationales* » - et celle transmise effectivement dans les manuels en question. Il s'agit donc ici de repérer comment fonctionnent les effets de valorisation/dévalorisation de la culture locale/nationale ou de la culture du/des pays où la langue française est parlée en l'occurrence la France dans les manuels au cycle secondaire.

D'après Geneviève Zarate, dans un manuel de langues, les procédés de valorisation de l'ensemble de représentations culturelles auquel l'apprenant appartient, ne fait pas toujours l'objet d'un discours explicite. Dans son ouvrage *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Zarate répertorie généralement ces procédés³⁰¹ en quatre catégories. Donc, dans les manuels de langues, la culture du pays où la langue est enseignée sera valorisée quand :

- 1. Le décor est planté dans le pays de l'élève ;**
- 2. Le pays de l'élève est situé sur un plan international ;**
- 3. La description des réalités locales se projette dans l'avenir :** [...] *le manuel pointe les réalisations qui symbolisent la réussite aux yeux des pays développés en matière d'urbanisme et d'architecture, de progrès social, ou encore en matière d'urbanisme, de progrès social, ou encore en matière d'environnement [...]* ;
- 4. La description de la culture enseignée universalise les valeurs de la culture locale :** [...] *les écarts entre la culture étrangère et la culture locale sont gommés pour que la description scolaire de la culture étrangère entre en conformité avec les valeurs locales.*

³⁰⁰ *Curriculum de langue et de littérature françaises*, Annexe1.

³⁰¹ Zarate G., 1995, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, pp. 13-16.

L'observation des manuels en usage en Première et Deuxième année du cycle secondaire au Liban, permet de constater qu'aucun de ces procédés indiqués par Zarate, n'a été appliqué par les auteurs des manuels afin de valoriser l'image culturelle du Liban. C'est la France qui se taille la part du lion dans les manuels en question. Mais, c'est la France de « belles lettres », de « grands écrivains » et de la « grande civilisation » qui est valorisée. Quant au Liban, il n'apparaît pratiquement pas, les Libanais non plus. L'existence du Liban se résume par quelques illustrations et quelques affiches publicitaires. En gros, l'on peut dire que l'image véhiculée du pays est généralement de type patrimonial que j'appelle aussi mythique et touristique. Elle est tournée vers le passé paisible des années 1960-1970 avec son joli paysage panoramique, ses monuments historiques et ses grandes places urbaines historiques, etc.

L'observateur remarque également l'absence de toutes données culturelles concernant, par exemple, les pratiques quotidiennes des Libanais, les manifestations culturelles et religieuses dans le pays qui sont une forme d'expression identitaire qui en dit beaucoup sur la culture locale. Après tout, la sélection des connaissances culturelles sur le pays auquel appartient l'apprenant ou sur le pays où la langue est parlée, est tributaire de plusieurs facteurs. Tout porte à croire, comme l'explique G. Zarate que *« la nature du pouvoir local n'est pas non plus sans incidence : un pouvoir totalitaire est, par nature, peu enclin aux ouvertures sur l'étranger, toujours susceptibles de remettre en question son autorité, et choisit de valoriser la culture nationale locale. Mais parfois les réalités économiques et la recherche de solidarités internationales peuvent l'amener à composer avec ce principe d'autonomie : dans ce cas, la description des pays étrangers solidaires des intérêts locaux prend le pas. »*³⁰²

Il est important de rappeler qu'au Liban, la réforme du système éducatif a été mise en œuvre en 1997. Les manuels de français ont été modifiés dans la même période, laquelle n'était pas tout à fait stable sur les niveaux politique, économique et même social. Les années allant de 1990 à 1995 ont marqué, plus ou moins, la fin de la guerre civile et la renaissance du pays malgré les séquelles et la lourdeur d'un passé récent qui est, sans cesse, même jusqu'à aujourd'hui, l'objet de contentieux

³⁰² Zarate G., 1995, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, p. 18.

plus ou moins vifs. Tout cela explique, à mon avis, la volonté des responsables éducatifs, de gommer le passé encombrant du Liban (sans jamais réussir puisque les rares textes d'auteurs libanais introduits dans les manuels évoquent directement ou indirectement la guerre civile), en proposant des manuels généralistes avec une centration forte sur la culture cultivée « franco-centriste » qui ne favorise malheureusement pas l'identification des apprenants au patrimoine national.

Dans ces manuels, la promotion de la France à travers sa dimension littérature et artistique, quant à elle, pourrait s'expliquer par la volonté de conserver la trace d'un passé ancien (le mandat) et peut-être, en reprenant le constat formulé par Zarate, par le désir de re/nouer les liens d'une solidarité historique et internationale, lesquels sont au service des intérêts locaux économiques, politiques et culturels. Dans le même sens, il ne faut pas oublier, que la majorité des Libanais revendique fortement une identité culturelle francophone à côté de leur identité libanaise et/ou arabophone. La France semble être, pour eux, le « meilleur » représentant de la francophonie. Ce qui explique la présence timide et presque inaperçue de la francophonie hors de la France dans les manuels. Je me réfère à nouveau à Zarate pour dire, que finalement « *chaque pays francophone met ainsi au point une francophonie à géométrie variable, celle qui contribue le mieux à servir ses intérêts internationaux.* »³⁰³

À mon avis, en l'absence des aspects culturels anthropologiques dans les manuels de français au Liban, il appartient donc à l'enseignant, d'une part de construire ou de co-construire avec ses élèves une culture partagée qui permette à chacun de faire valoir son propre capital culturel et linguistique, et d'autre part de former les apprenants à l'existence et à la variété de la francophonie culturelle. C'est la seule solution, parce que selon M. De Carlo, « [...] *l'attention des élèves se réveille immédiatement dès qu'ils arrivent à déceler derrière un ensemble de sons un monde qui, par cette langue, vit, communique, s'exprime, crée. C'est à ce moment-là seulement qu'elle devienne une réalité vivante pour l'élève.* »³⁰⁴ Sinon, ces classes

³⁰³ Zarate G., 1995, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, p. 23.

³⁰⁴ De Carlo M., 1997, « Lexique, culture et motivation à l'école », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°97, p. 74.

risquent de sombrer, comme le dit Beacco, dans des « [...] *perceptions figées et appauvrissantes, voire fantasmatiques de réalités autres.* »³⁰⁵

Au Liban, l'on n'oublie très souvent que le français et la langue en général c'est à vivre et à partager. Pour la plupart des apprenants, le français n'est pas une langue, c'est une matière scolaire. Dans le département de Nabatieh, l'enseignement-apprentissage de cette langue reste une activité basée sur le principe de la course d'obstacles : découverte d'un nouveau texte, explication du vocabulaire, analyse d'un point de grammaire, exercices, commentaire de texte, dissertation, jeu de questions/réponses avec quelques élèves privilégiés pour simuler une utilisation effective de la langue. Partout, le scénario didactique est le même, on confond l'objectif et les moyens. Ce qui conduit à se poser l'interrogation suivante : à quelle interculturalité forme-t-on dans les classes de français au Liban ?

L'on pourrait s'attendre à ce que les ouvrages faits dans le pays, par des auteurs locaux, reflètent la réalité linguistique et culturelle du pays, c'est-à-dire sa diversité. Or, dans le cas du Liban, la construction d'une interculturalité à travers les manuels de français, n'est donc pas une chose aisée. Puisque, les instructions officielles prônent à la fois la centration sur le pays et l'ouverture au monde, donc des orientations divergentes. Sans oublier que le passé lourd du pays et la réalité tendue interdit de parler du Liban. De plus, la francophonie en dehors de la France et de certains pays africains surtout du Maghreb, reste complètement absente des programmes. On accorde si peu d'importance à la place du français dans le monde. Une image unilingue de la France est généralement véhiculée dans les classes. Dans les manuels, la francophonie mondiale est souvent ignorée et négligée. C'est la littérature qui sert principalement de vecteur d'interculturalité qui se borne à la littérature française et aux quelques textes de la francophonie africaine.

Les deux manuels observés comportent un petit nombre de textes d'auteurs libanais. Les textes aussi bien que les illustrations dans ces manuels insistent plutôt sur le passé et sur le patrimoine libanais. L'échantillon suivant pris dans les manuels observés illustre bien ces propos. Cet ensemble de tableaux montre le décalage entre l'image du Liban telle qu'elle existe dans les manuels de français, c'est-à-dire,

³⁰⁵ Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, p. 119.

telle qu'elle est transmise aux apprenants et l'image actuelle telle qu'elle est dans la réalité.

4.3. Les représentations du Liban dans les manuels de français au cycle secondaire

1. Le Liban du tourisme et des jolis monuments :

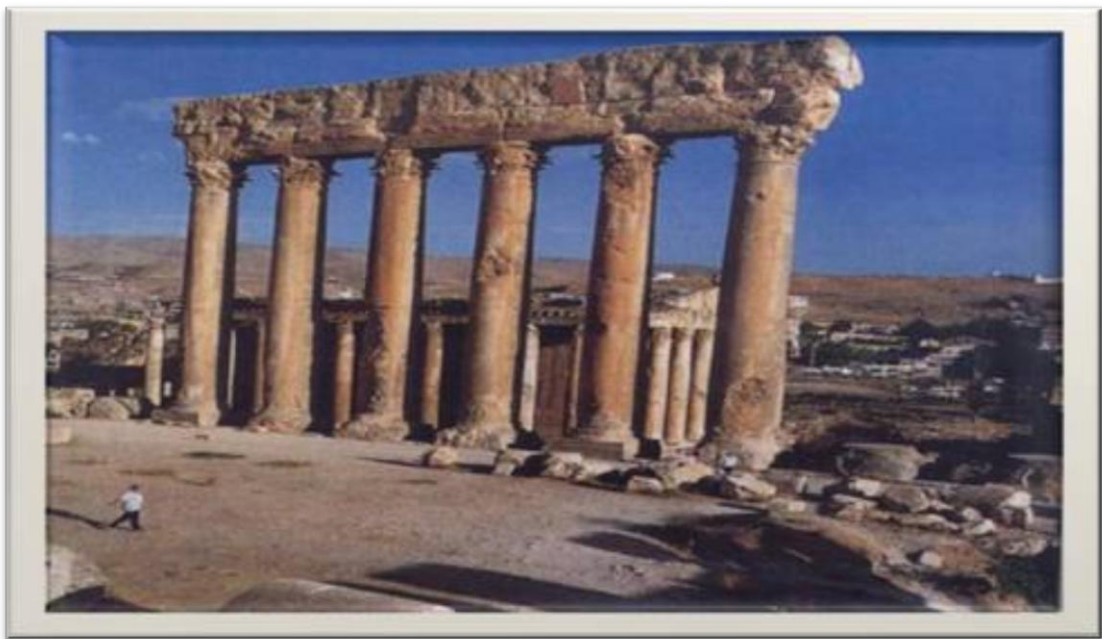


Figure 10 : Monuments de Baalbek – Deuxième année secondaire (Série Humanités)

2. Le Liban tourné vers le passé :



Figure 11 : Le Liban entre le passé et le présent



Figure 12 : Le Liban entre le passé et le présent

3. Le Liban alourdi par la guerre



**Figure 13 : Sculpture d'Arman devant le ministère de la Défense à Yarzé – Liban
Thème de la violence – Première année secondaire**

Ces illustrations permettent de découvrir le discours non seulement pédagogique, mais également idéologique des manuels. Certes leur impact sur l'imaginaire et les représentations collectives des apprenants n'est pas anodin. Ceux-ci vivent un « choc culturel » même à l'intérieur de leur pays, en se confrontant à la contradiction entre la réalité vécue et la culture véhiculée dans les manuels. Il est certain que le Liban n'est pas le seul pays du monde qui est marqué par sa complexité. À ce titre, l'on peut citer l'exemple du Cameroun où co-existent 239 langues, dont cinq langues véhiculaires principales. Le Mali possède une bonne douzaine de langues nationales reconnues. Le Vietnam est un pays multi-ethnique, avec plus d'une cinquantaine de groupes bien distincts (54 étant reconnus par le gouvernement), ce pays consacre tout un musée ethnographique à la gloire de ses minorités ethniques. Au Tchad, plus d'une centaine de langues sont utilisées à travers le pays, etc. En effet, peut-on/doit-on intégrer tous ces éléments dans le manuel de langues ? Est-il question de ce genre de choses dans les manuels de français ?

Ces pays sont complexes au plan linguistique, culturel et même ethnique. Il est bien difficile, à mon avis, de répondre à cette question. On touche là au rôle non seulement éducatif du manuel mais aussi politique. Pour sa part, Michèle Verdelhan considère que, par nature, le manuel de langue seconde est un « objet interculturel », puisqu'il sert à apprendre une langue qui n'est pas la langue maternelle. Toutefois, pour elle, « *ce n'est pas un ouvrage d'ethnographie, ou d'anthropologie, ou de sociolinguistique. [...] C'est un ouvrage d'éducation [...].* »³⁰⁶ En tous cas, le manuel doit permettre de parler de la vie quotidienne de l'apprenant en langue seconde, de nommer différemment les choses, les gens et ce qu'ils font, et donc d'en avoir une vision différente. La francophonie peut être également mise au service de la promotion d'un vrai discours interculturel en s'appuyant sur la description de contextes culturels étrangers. Le français, c'est la langue de la France certes, et c'est aussi celle de la francophonie, qu'il faut voir dans son ensemble. Par conséquent, l'adaptation des manuels de français au contexte libanais, dépasse la simple action de certains concepteurs qui consiste souvent à remplacer les noms propres dit généraux par des noms du pays, et encore à y intégrer quelques photos des endroits et des personnages cultes (le centre ville de Beyrouth ou la photo d'Amin Maalouf ou celle de Salah Stétié). Par conséquent, le manuel ne pourra avoir d'action interculturelle que lorsqu'un certain nombre de tabous auront été levés surtout à propos de la perception de sa propre culture et de celle de l'Autre « l'étranger ».

En fait, dans les classes de langues au Liban, ce ne sont pas seulement deux conceptions de la notion de culture qui sont en opposition, mais deux visions de l'enseignement-apprentissage des langues et au milieu desquelles se trouvent les acteurs de l'action didactique, et plus particulièrement les apprenants. Dans ces classes, on met en évidence les différences, voire on en défend la légitimité, mais, en même temps, on occulte volontairement d'évoquer la diversité culturelle ou même linguistique du pays. On fait un peu comme si les diverses cultures en présence étaient homogènes. Dans cette démarche, il y a effectivement une tension vers l'autre mais en aucun cas il y a échange. Il serait donc nécessaire, comme le dit Claude Cortier, de « [...] *mettre en évidence les traits de notre culture éducative, les*

³⁰⁶ Verdelhan-Bourgade M., 2006, « L'interculturalité en français langue seconde : Une prise en compte malaisée », in Condei C. et alii (Dir.), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Cortil Wodon, EME, p. 78.

habitus, les rituels culturels d'enseignement, afin de les rendre visibles et appréhensibles, estimant que connaître sa propre culture est indispensable pour appréhender l'altérité. »³⁰⁷ Il est évident qu'un manuel parfait ne peut pas exister. Parce que dans le processus de l'enseignement-apprentissage de langues-cultures, tout n'est pas culturel, il y a aussi du politique, de l'économique. En raison des exigences idéologiques ou des tensions identitaires et politiques, tout ce qui est culturel n'est pas forcément acceptable en classe. De ce fait, l'enseignant doit disposer d'une marge de manœuvre qui lui permette, dans certaines limites, de gérer ces contraintes.

Le fait de valoriser sa culture locale et nationale dans les manuels de français dans un pays tel que le Liban, ne fait que valoriser le sentiment d'appartenance identitaire des apprenants. À la fin du cycle secondaire, outre la connaissance des œuvres littéraires et les éléments de l'histoire de l'art, les apprenants libanais exigent eux-mêmes le droit de parler, d'une part de leur quotidien en français, et d'autre part des autres contextes francophones qui se caractérisent également par une grande hétérogénéité tant sur les plans linguistique que culturel. Différentes modalités pédagogiques permettent de mettre en œuvre ce type de démarche, de manière plus ou moins directement adaptée et productive selon les intérêts du public. Traiter de la relation à l'altérité en partant de soi et de ce qui est connu par l'apprenant permet de s'interroger sur ce qui apparaît ordinairement comme évident dans son environnement familial. La discussion en classe permet ainsi de se confronter aux autres et de s'interroger en commun, et de manière contradictoire si nécessaire, sur ce que l'on considère comme des traits marquants de son univers culturel. Outre les textes littéraires, le recours à d'autres supports comme la publicité par exemple ou à des guides touristiques ainsi qu'aux autres matériaux disponibles sur Internet permet de « renverser le regard » pour analyser, comme le propose Castellotti, « [...] *ce que l'on perçoit des manières dont les autres nous voient.* »³⁰⁸

³⁰⁷ Cortier C., 2005, « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : Contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°140, p. 479.

³⁰⁸ Castellotti V., 2009, « Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels », in Brancourt V. (Modér.), *Rencontres pédagogiques du Kansai 2009* (Table ronde), « La culture dans tous ses états : Actualités de son enseignement », http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066_079_table ronde.pdf, page consultée le 24 juin 2009, p. 70.

De leur part, la majorité des enseignants enquêtés (86 %) reconnaît l'importance de prendre en compte l'actuel et le quotidien dans les classes de français ainsi que de la nécessité d'initier les apprenants à la rencontre de l'Autre afin de leur éviter tout « choc culturel ». Le traitement thématique des aspects socioculturels lié à ce que les apprenants connaissent et à ce qui leur est familier dans la vie quotidienne semble être la démarche la plus privilégiée dans ces classes. L'un des enseignants à Nabatieh explique :

E.3 – 17. (NH³) : / en partant d'un thème précis celui de la femme par exemple ou les problèmes de jeunes et encore l'environnement et en s'appuyant parfois sur d'autres documents article d'un journal une publicité ou une chanson j'invite les apprenants dans un premier temps à exposer leurs connaissances personnelles sur le sujet abordé / ensuite j'essaie d'élargir le débat pour voir s'ils ont des connaissances sur ce qui se passe ailleurs / (...) comparer la situation de la femme au Maghreb et au Liban ou encore parler du chômage au Liban et en France /

Ce choix didactique se justifie également, par un souci de motivation et de plaisir pour éviter la routine. Parce que selon cet enseignant « il est toujours motivant pour les jeunes de découvrir le monde, à cet âge ils sont très curieux. » Cependant, ce choix n'est pas sans risque dans la mesure où l'on peut tendre à encourager, selon l'expression de J.-C. Beacco, une « *lecture exotique et folklorique des cultures* »³⁰⁹, même si le but est de rendre palpable la culture étrangère. Par-là, Beacco met en garde contre les dangers de la folklorisation, c'est-à-dire de sélectionner, dans la culture considérée, les traits les plus spectaculaires et les plus stéréotypés, sans se préoccuper de savoir s'ils sont effectivement représentatifs et pertinents. C'est par exemple, l'image du Français avec béret et baguette de pain, la France pays du vin, du fromage, etc. Il ne faut pas oublier que dans la mesure où c'est l'enseignant qui procède au choix des documents et des informations (le cas du Liban), la prise en compte de la formation de ses représentations culturelles est donc fondamentale. Nombre d'enseignants de langue n'ont que très peu de contacts directs avec les pays étrangers dont ils enseignent la langue. Pour des raisons économiques, certains enseignants ne s'y sont jamais rendus. Ils peuvent ainsi être conduits à donner à leur public une image très éloignée de la réalité parfois même très valorisante/dévalorisante de ces pays.

³⁰⁹ Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, p. 83.

Après tout, une telle approche des cultures dans les classes de français au Liban, si elle est bien organisée, doit permettre de lutter contre l'ethnocentrisme et contre l'exotisme. Parce qu'il est temps de montrer aux apprenants que le Liban n'est pas le seul pays du monde qui tolère les divergences par exemple, et que la France n'est pas un pays sans problèmes sociaux et politiques. Même dans le pays de Molière et de Hugo, il y a chômage, délinquance, immigration, etc. !

Tout en reconnaissant l'importance de la compétence culturelle de l'enseignement-apprentissage du français dans ses deux composantes cultivée et anthropologique, une partie des enseignants (14 %) estime que la connaissance, selon l'expression de Beacco, de « la culture matérielle quotidienne »³¹⁰ est moins importante et pas tout à fait adéquate aux besoins réels des apprenants libanais. Dans la mesure où les possibilités de ces derniers de se rendre en France, que ce soit pour le tourisme ou pour la poursuite des études, sont très limitées, ainsi ces connaissances qui relèvent du domaine de l'agir communicationnel ne rentrent pas directement dans l'intérêt immédiat de leur public. Pour eux, un tel choix pédagogique est favorable dans les classes primaires et aux débuts des apprentissages parce qu'il a l'avantage de mobiliser la communication en classe, alors qu'il semble être « infantilisé » et moins apprécié aux yeux des apprenants dans les classes terminales.

La prise de position de ces enseignants pourrait s'expliquer par le statut général qu'occupe la langue française dans les régions où ils enseignent. Puisqu'ils viennent essentiellement de Hasbaya, région marquée par une faible reconnaissance de français dans la société en comparaison avec le centre du département Nabatieh par exemple. En effet, dans les quatre régions enquêtées, il y a des choix didactiques à effectuer si cela est autorisé par le système éducatif bien évidemment. La mise en œuvre d'une didactique valorisant la culture cultivée et/ou la culture anthropologique, pose un problème d'ordre méthodologique (sélection des supports didactiques). Rappelons ici, qu'il faut bien estimer la pertinence de tel ou tel choix par rapport au contexte éducatif. Au Liban, les langues ne sont pas des enseignements optionnels. Les apprenants sont loin d'être interrogés sur leurs besoins en matière d'enseignement-apprentissage des langues. Pour cette raison,

³¹⁰ Beacco J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 2000, p. 102.

les objectifs du curriculum de langues sont un « peu de tout ». Les enseignants doivent respecter à la lettre les objectifs généraux notamment dans les classes terminales. Mais, ils peuvent, dans la mesure du possible et du disponible, répondre aux besoins linguistiques et culturels de leur public. Tout dépend de l'enseignant, de ses initiatives et de sa formation.

Il apparaît bien qu'en vue de l'hétérogénéité de leur public, les enseignants enquêtés ne s'accordent pas complètement sur la nature des compétences culturelles à transmettre mais, au moins ils revendiquent la volonté d'associer à leur enseignement, l'acquisition d'un savoir être et d'œuvrer pour la responsabilisation de l'apprenant en renforçant son rôle d'acteur social qui tend de plus en plus à remplacer le statut « apprenant ». Il sera question maintenant de la troisième finalité didactique qui, sans être mentionnée explicitement dans le curriculum des langues, occupe une place plus ou moins importante dans les pratiques didactiques des enseignants.

5. La culture comme « savoir-être » ou discours interculturel dans les manuels

Historiquement, la prise en considération de la diversité linguistique et culturelle coïncide avec l'accentuation du flux migratoire des populations après la seconde guerre mondiale. C'est en particulier en Europe et aux États-Unis que le problème s'est posé. Donc, dans ces sociétés, il fallait faire face à la pluralité des « ethnies », des identités et des cultures. Dans *L'Éducation interculturelle*, Martine Abdallah-Pretceille explique qu'il existe généralement deux modèles de gestion de la diversité culturelle : le modèle multiculturel anglo-saxon et la démarche interculturelle, d'inspiration francophone. Je parcours rapidement la définition du multiculturalisme pour me concentrer notamment sur l'approche interculturelle, ses fondements et ses enjeux quant à la prise en considération des notions de « différence » et d'« altérité » qui caractérisent les rencontres avec l'Autre.

Les nouveaux programmes de français au Liban insistent dans leurs objectifs sur l'ouverture aux cultures francophones sans pour autant offrir aux apprenants et même aux enseignants les moyens d'y parvenir. En effet, quelle forme d'ouverture et d'interculturalité pratique-t-on dans les classes de français au Liban ? Face aux particularités de ce contexte, comment les enseignants prennent-ils en compte la

singularité de leur public ? Les textes littéraires qui occupent une place importante dans les manuels pourraient-ils former les apprenants à l'interculturel ?

5.1. Le « multiculturalisme », un des modèles de gestion de la diversité

D'une société à une autre, les politiques de gestion des différences et des diversités culturelles se diffèrent. Le multiculturalisme, d'inspiration anglo-saxonne, est l'une des modalités de traitement de la diversité. Il donne la possibilité à tout individu d'appartenir à une communauté autre que celle de l'Etat-Nation. Il met l'accent sur la reconnaissance et la coexistence d'entités culturelles distinctes en donnant la priorité au groupe d'appartenance. Dans cette approche, comme l'explique M. Abdallah-Pretceille, « *l'individu est d'abord, et essentiellement, un élément du groupe. Son comportement est défini et déterminé par cette appartenance. L'identité groupale prime sur l'identité singulière. L'accent est mis sur la reconnaissance des différences ethniques, religieuses, migratoires, sexuelles, etc. Le multiculturalisme additionne des différences, juxtapose des groupes et débouche ainsi sur une conception mosaïque de la société. Ce modèle additif de la différence privilégie les structures, les caractéristiques et les catégories.* »³¹¹

Le modèle multiculturel reconnaît donc l'importance des dimensions ethnique et culturelle et accepte de les intégrer dans la vie publique, pourvu qu'elles ne menacent pas la cohésion sociale. La priorité est donnée au groupe d'appartenance ainsi l'objectif est d'encadrer les différences dans des lieux sociologiques et géographiques considérés comme homogènes (quartiers chinois, grecs, etc.) afin de les reconnaître. Cependant, ce modèle a été remis en question comme le note M. Abdallah-Pretceille « *le multiculturalisme n'a pas permis de résoudre ni le problème des relations entre les groupes, ni la paix sociale (les violences ethniques sporadiques).* »³¹² Car, tout en mettant en avant les différences, il :

- Accentue des comportements de rejet et d'exclusion (catégorisation groupale, discrimination, stigmatisation, etc.) ;

³¹¹ Abdallah-Pretceille M., 2004, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 27.

³¹² Abdallah-Pretceille M., 2004, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 37.

- Limite la mobilité sociale (enfermement sur le groupe) ;
- Valorise l'appartenance groupale au détriment des caractéristiques individuelles, etc.

Cette perspective a évolué et s'est orientée vers une gestion véritablement interculturelle, qui prend en compte le métissage engendré par tout contact culturel.

5.2. Le modèle interculturel

Le concept « interculturel » a fait son apparition en France dans les années 1975. Il est né dans le contexte des migrants. Les préoccupations apparues au sujet des difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants ont donné peu à peu naissance à l'idée que les difficultés ne constituent pas un obstacle, mais pouvaient, au contraire, devenir un enrichissement mutuel pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles. Pendant plusieurs années, l'interculturel a été associé presque exclusivement aux problèmes de l'immigration et de la marginalisation et enfermé dans le réduit d'une « culture scolaire inventée pour les migrants », alors que, justement il n'était pas question de cela : l'éducation interculturelle était conçue par ses initiateurs comme s'adressant à tous les élèves, y compris bien entendu « les indigènes ».

Il est évident que l'enjeu interculturel ne concerne pas seulement les relations entre pays ou ethnies, ou encore les relations entre migrants et indigènes mais bien la société tout entière. Rien de ce qui nous appartient n'est identique aux codes de l'Autre. Lorsque nous employons tel mot, nous ne renvoyons pas nécessairement à la même réalité, aux mêmes pratiques et, nous vivons donc nécessairement des situations interculturelles. Nous avons des usages diversifiés des langues, diversité des attitudes, diversité des idées, des relations, des pratiques sociales et personnelles, diversité de représentations, des modes de vie, des perceptions, des interprétations, donc des cultures. Et si les cultures se différencient selon les sociétés, à l'intérieur d'une même société celles-ci sont loin d'être homogènes. En effet, « *l'enjeu reste le même : signifier l'appartenance à un groupe social, et, conjointement, construire une démarcation. À l'intérieur d'une même communauté, on est toujours l'étranger de quelqu'un.* »³¹³ En effet, dans une même communauté,

³¹³ Zarate Geneviève, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p. 23.

tel verra dans le chien la fidélité, le compagnon, la tendresse indéfectible, tel autre l'utilité (garde, chasse), tel autre la sexualité, la saleté, etc. Un chat est un chat aux yeux de beaucoup de gens, mais qu'est-ce que cela produit comme réactions, quels comportements sont-ils induits surtout si le chat en question est noir ? Mon voisin de palier et moi vivons aussi des situations interculturelles. Ainsi, former à l'interculturel n'est pas une tâche aisée. Parce que, selon l'expression de Louis Porcher, dans une même société, l'on ne peut parler que d' « interculturels au pluriel. »³¹⁴ Voici quelques exemples :

- **L'interculturel sexuel :**

- Dans certaines sociétés, la culture des filles n'est pas identique à celle des garçons (la non-mixité à l'école) ;

- **L'interculturel générationnel :**

- Sur le plan linguistique : il y a une distinction forte entre le « parler jeune » et celui des adultes, au point que, parfois, les deux ne se comprennent pas.
- Sur le plan du maintien et des apparences : les convenances, les manières de se comporter (façon de se saluer, façon de prendre la parole dans la société (respect générationnel selon les âges), la mode (la façon de s'habiller (vêtements, coiffure, piercing, couleurs, etc.) varient entre adultes et enfants, chacune des deux populations stigmatisent l'autre, là encore un effort mutuel et réciproque s'impose, etc.
- Sur la représentation du temps : entre enfants et enseignants, enfants et parents, un fossé est en train de se creuser pour tout ce qui touche à la valeur du temps. La dévalorisation de l'avenir est forte chez les jeunes, c'est-à-dire, justement, ceux qui ont à s'en construire un et sont tentés de s'abandonner au présent.

- **L'interculturel régional :**

- Un petit citadin et un petit rural ne possède pas nécessairement la même culture. Il n'est pas possible qu'un enfant ayant vécu son enfance dans les Alpes et un autre ayant passé les mêmes moments dans la capitale parisienne possèdent la même culture.

³¹⁴ Porcher L., 2003, « Interculturels une multitude d'espèces », in *Le Français dans le Monde*, N°329, pp. 33-34.

- **L'interculturel religieux :**

- Croyante ou athée, toute personne est influencée par des traditions culturelles et religieuses. Celles-ci sont profondément enracinées dans la mémoire individuelle et collective. Dans certaines sociétés, les valeurs et les comportements religieux se manifestent à travers les pratiques culturelles et même linguistiques. Chez les musulmans par exemple, la conscience de la présence divine est très prégnante. Elle est inscrite dans le découpage de la journée, les fêtes, les pratiques culinaires et même les tenues vestimentaires. En occident, la religion est plutôt une « affaire privée », mais le divin n'est pas intériorisé davantage pour autant.

Donc, l'interculturel ne peut pas se limiter seulement aux migrants. Toutes ces idées, ces pensées, ces actions, ces relations sont en définitive des construits culturels qui font partie de l'identité, de l'élément le plus banal jusqu'aux notions les plus élaborées comme la démocratie, le patriotisme, la liberté, le respect, etc. C'est pourquoi les problèmes d'insertion ne sauraient se poser seulement pour les étrangers. Ils touchent essentiellement les jeunes et les apprenants à l'école qui ne sont pas intellectuellement et affectivement équipés, d'une part pour développer un sentiment de relativité de leurs propres certitudes, et d'autre part pour comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. La difficulté réside comme l'explique Renaud Dumont, dans sa propre perception de soi. Chacun de nous « [...] *considère sa culture comme une norme parce qu'il s'y trouve « immergé », parce qu'il y a reçu ses inculcations fondamentales au cours de sa prime éducation.* »³¹⁵ Il est donc normal que, pour tout apprenant, une culture autre, étrangère et parfois même étrange, revête le sens de la bizarrerie et de l'exotisme. Partageant le constat que fait Vincent Louis, l'on peut dire donc que « [...] *l'interculturel ne constituait nullement une compétence à part entière ni ce substitut contemporain à la compétence culturelle des années 80 qu'elle a pu être : elle est cette dimension supplémentaire de la composante culturelle de la compétence à communiquer qui permet justement de favoriser l'intercompréhension et l'ouverture à l'autre.* »³¹⁶

³¹⁵ Dumont R., 2008, *De la langue à la culture. Un itinéraire didactique obligé*, Paris, L'Harmattan, p. 187.

³¹⁶ Louis V., 2007, *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence interculturelle*, Cortil-Wodon, EME, p. 126.

Pour sa part, Robert Galisson, insiste sur le fait que par « interculturel », il faut entendre les relations, les échanges et les interactions qui s'établissent non seulement entre personnes ou groupes appartenant à des cultures autres, mais aussi entre personnes appartenant à une même société. Parce que, selon Galisson, *« communiquer, c'est mettre en commun. [...] mettre en commun ce que l'on est et ce qu'on sait, ses ressemblances, ses différences et ses antagonistes, pour briser les barrières de l'étrange, se reconnaître et mieux se reconnaître dans et à travers l'Autre, s'enrichir, s'apprécier mutuellement, ouvrir ensemble les portes de la fraternité. »*³¹⁷ L'interculturel est ainsi une invitation au dialogue, à l'échange avec l'Autre différent envisagé comme un partenaire égal. Si le terme « interculturel » est entendu dans toute sa neutralité, on doit souligner que le dialogue auquel il invite n'est pas toujours orienté vers un consensus, il peut y avoir opposition et divergence des points de vue. Tout cela suppose une décentration de l'apprenant par rapport à sa propre culture et une compréhension de l'Autre au détriment de la seule description et de la simple connaissance théorique de sa culture.

Aujourd'hui, l'« interculturel » parcourt tous les champs du savoir. L'on ne trouve plus un discours didactique qui n'y fasse référence et il est même devenu une spécialité en soi, à laquelle on consacre thèses, colloques, etc. Il existe sous de nombreuses appellations : approche, compétence, communication, éducation, pédagogie, démarche, option, perception ou encore pratique d'où l'affluence des réflexions, des actions et des recherches dans ce domaine. La didactique des langues étrangères s'intéresse de plus en plus à ce concept, puisque au cœur de la problématique interculturelle se situe une série de concepts comme culture, identité, altérité, langue, ethnie, etc.

5.3. L'interculturel en didactique des langues

Dans un monde caractérisé par la nécessité de construire un espace vital commun, capable d'accueillir des individus issus des contextes linguistiques et culturels les plus disparates, de nouveaux défis sont ainsi lancés aux institutions éducatives qui ont la tâche de former les individus en tant que personnes et en tant que membres de communautés de plus en plus élargies. Ainsi, ce qui est

³¹⁷ Galisson R., 1997, « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°106, p. 149.

indispensable, c'est la décentration et la relativisation, c'est-à-dire la compréhension de la manière dont un autre voit le monde sans pour autant abandonner la façon dont on le voit soi-même. Après tout, l'on ne peut parler de culture et d'interculturel sans parler des langues qui mettent en forme les expériences et les organisent. Puisque toutes les pratiques humaines sont, de près ou de loin structurées, reflétées et construites par les langues des individus qui se rencontrent, échangent, agissent et communiquent avec des interlocuteurs venant de contextes linguistiques et socioculturels extrêmement variés. Dans toutes ces situations, c'est d'abord d'individus qu'il est question. Car « *il n'y a pas de langue sans êtres humains. [...] la communication implique toujours des personnes et ce sont elles qui véhiculent ou médiatisent les rapports entre cultures.* »³¹⁸ Donc, ce n'est pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles mais le discours, c'est-à-dire l'usage que les individus font de la langue.

Dans « interculturel », le préfixe « inter » sous-entend la communication, la mise en relation et la prise en considération des interactions et des échanges, dans les deux sens, entre des groupes, des individus et des identités, enrichissement mutuel, interpénétration, bénéfices réciproques, mouvement. Ceci amène à envisager aussi les cultures en contact ailleurs que dans des situations de déplacement de populations. Enseigner-apprendre la langue de l'Autre, c'est aussi être confronté à sa culture et transformer mutuellement sa propre identité linguistique et culturelle. Ainsi, toute situation pédagogique est de fait interculturelle puisqu'elle met en relation deux systèmes (ou plus) de significations. Dans ce sens, Ph. Blanchet explique que : « *tout apprentissage, tout enseignement, et toute rencontre de la différence, sont des moments déstabilisateurs, où les certitudes initiales sont mises en question, en mouvement, et où l'on peut toucher du doigt la réalité du relativisme, la nécessité d'une déontologie pluraliste.* »³¹⁹ Le cours de langues constitue donc un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions, d'autres valeurs, d'autres modes de vie, d'autres modes de représentation, de raisonnement et de pensée, donc une autre forme de culture.

³¹⁸ Blanchet Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 50.

³¹⁹ Blanchet Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain-la-Neuve Peeters, p. 70.

Selon Robert Galisson, il faut faire la distinction entre l' « interculturel en action » et « l'interculturel en représentation ». « L'interculturel en action » est l'expérience elle-même d'un étranger quand il se trouve face à face avec un natif et qu'il essaie de communiquer en utilisant la langue qu'il a apprise en classe. En effet, dans le cas où l'enseignement se fait à l'étranger, les pratiques de classe ont donc la vocation d'explicitier les frontières culturelles et d'induire une démarche réflexive qui accompagne l'apprenant dans son processus d'adaptation en le formant à assumer son rôle d'acteur social. Il est certain que plus nous nous rapprochons des autres, plus nous devons être conscients de l'altérité que l'étude des langues et des cultures nous aide à comprendre.

Dans ce cas, la pédagogie interculturelle qui se veut également actionnelle, ne peut que privilégier les initiatives personnelles qui facilitent l'insertion dans la société d'accueil par des activités sociales. La mobilité est donc perçue comme un mode de communication qui multiplie les expérimentations, ouvre les horizons et permet de se connaître soi-même et les autres. En ce qui concerne « l'interculturel en représentation », il s'agit de la situation que l'enseignant crée en classe avec les jeux de rôles ou d'autres activités comme la simulation. Cet interculturel est dépourvu de toute violence, parce que selon l'expression de T. Nikou « *on est en situation d'interculturalité potentielle* » où « [...] *les apprenants découvrent paisiblement, sans angoisse, la culture de l'autre, ils l'analysent, ils font des comparaisons, ils critiquent. [...], et cela aide l'apprenant à s'habituer à réagir à diverses situations et à surmonter ses hésitations.* »³²⁰

Dans toutes les formes de la situation interculturelle, la culture de l'apprenant peut et doit donc constituer un point de référence pour conduire l'apprenant à percevoir et à évaluer les faits socioculturels du pays dont il apprend la langue. L'on suppose donc que l'apprenant d'aujourd'hui, personnalité en voie de construction, doit être capable de communiquer avec les autres, de s'ouvrir tout en gardant son identité, de réfléchir sur ses propres représentations et stéréotypes. Ainsi, le défi interculturel que doit relever l'enseignant de langues n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture de l'Autre, de montrer les différences mais aussi de les faire comprendre. C'est, comme le dit Ph. Blanchet, « [...] *participer à une*

³²⁰ Nikou T., 1999, « L'interculturel : Essai de mise en pratique », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°42, p. 139.

éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle. »³²¹ L'interculturel repose donc sur un principe fondamental selon lequel les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel. Il ne s'agit pas ici d'annuler les différences mais de voir comment dans un échange réciproque, elles agissent, se créent, se transforment et transforment la dynamique interactionnelle elle-même. La compétence à la communication interculturelle ce n'est pas la capacité de décrire la culture de l'Autre comme objet d'étude. Elle est cette capacité d'ajuster ses propres critères et ses propres repères. C'est sans doute la connaissance approfondie de sa propre culture qui permet d'effectuer cette propre transformation. La confrontation avec une culture étrangère valorise les deux cultures et les enrichit mutuellement.

De ce fait l'interculturel s'inscrit moins dans un champ comparatif, où il s'agirait de mettre en regard deux objets, que dans un champ interactif, où l'on s'interroge sur les relations qui s'instaurent entre groupes culturellement identifiés. Ces mots empruntés à M. Abdallah Pretceille montrent bien les finalités de cette démarche : *« le but d'une approche interculturelle n'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaison sur la base d'une échelle ethno-centrée. Méthodologiquement l'accent doit être mis davantage sur les rapports que le 'je' (individuel ou collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit. »*³²²

En se basant sur ces données et en centrant notre attention sur « l'interculturel en représentation », la pédagogie interculturelle suppose donc que soient réunies trois conditions essentielles du travail :

- La culture de la langue première des apprenants est un point de référence. Il s'agit de poursuivre comme le dit Maddalena De Carlo une progression cyclique en partant du connu, de l'évident, du nature, de l'universel pour

³²¹ Blanchet Ph., 2007, « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », in Blanchet Ph. & Diaz O. M. (Coords.), *Synergies Chili, Pluralité linguistique et approches interculturelles*, Santiago du Chili, Revues du GERFLINT, p. 21

³²² Abdallah Pretceille M., 1985, « Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives », in Clanet C. (Edt.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Travaux de l'Université de Toulouse-le-Mirail, Vol. 1, p. 31.

amener les apprenants vers l'inconnu, l'étonnant, l'étrange, le relatif qui à son tour devient le point de départ pour l'interprétation de notre propre culture ;

- Les activités didactiques doivent représenter un défi pour les apprenants et leur permettre d'interagir ;
- l'exploitation de toutes sortes de « produits culturels » non seulement des textes littéraires, des chansons et des films, mais aussi des publicités, des slogans, etc. est fondamentale.

5.4. Difficultés de la formation à l'interculturel

La formation à l'interculturel ne fait pas toujours partie de la formation des professeurs de langues. Au Liban, la didactique de la culture et de la découverte interculturelle dans la formation initiale et/ou continue des enseignants de français connaît une situation précaire tant sur le plan institutionnel que sur le plan épistémologique. Pourtant, il est nécessaire que les enseignants acquièrent eux-mêmes une compétence interculturelle avant d'intégrer dans leurs classes cette dimension. Les enseignants enquêtés laissent comprendre qu'au Liban, cette formation à l'interculturel se heurte à deux difficultés majeures :

1. Une difficulté méthodologique :

Les réalités culturelles sont marquées par leur complexité et leur diversité. Comment donc déterminer la nature des savoirs à transmettre sur la culture cible ? Comment mettre au point une didactique d'approche cohérente d'un ensemble aussi disparate que la tradition, les institutions, les mœurs, les usages, les modes de vie, les habitudes, les attitudes, la vie quotidienne, les comportements, les modes de pensée, les mentalités, les stéréotypes, les visions du monde, les représentations collectives, les mythes, les idéologies, la technologie, les productions intellectuelles et artistiques, etc. ? Renaud Dumont exprime la problématique à sa façon : « [...] *que choisir et comment présenter ce que nous choisissons comme significatif de la France contemporaine [à titre d'exemple] : les institutions de la Cinquième République, la vie syndicale en France, l'Almanach Vermot, le Tour de France, les petites annonces du Nouvel Observateur, le tiercé, le loto, la publicité, les Guignols*

de l'info, le Vivement dimanche prochaine de Michel Drucker, la presse [...]. »³²³
Ainsi, comment peut-on ordonner et présenter toutes ces données aux apprenants ?

2. Une difficulté institutionnelle :

Au cycle secondaire, c'est la compétence linguistique qui prime et qui détermine la réussite/l'échec des apprenants dans les classes terminales notamment. Ainsi, comment évaluer les éventuelles acquisitions culturelles des apprenants qui n'auraient pas tous la possibilité et le besoin de se servir de la langue française dans des situations effectives de communication ?

Il semble bien difficile d'apporter des réponses directes à tous ces questionnements, mais en ce qui concerne le contenu des enseignements culturels, Louis porcher n'hésite pas à s'appuyer sur le concept d' « universels-singuliers ». Il s'agit des phénomènes qui sont présents dans toutes les cultures, mais que chacune d'entre elles interprète à sa manière comme : le temps, l'espace, la nation, la famille, l'amour, l'eau, etc. À ce propos Porcher explique « *le concept d' 'universels-singulier' me semble la meilleure solution pour mettre en place un enseignement interculturel qui coordonne les capitaux culturels de tous et respecte l'altérité en la considérant comme une richesse et la source d'une diversité féconde.* »³²⁴ Dans *Le Français dans le Monde*, nombreux sont les enseignants de FLE qui, tout en s'appuyant sur cette approche de Porcher, témoignent de leur perception de l'interculturel et de leurs pratiques en classe qui permettent à leur public d'objectiver leur rapport à leur propre culture et de les sensibiliser aux cultures des autres. Dans ce sens, Nahed Emaish³²⁵, enseignante jordanienne, parle de son expérience :

« [...] *Je commence le cours avec le thème de la famille française et les différents modes de vie qui existent en France, tels que le mariage, le concubinage et le PACS. Les étudiants réagissent fortement dans ces cours et considèrent ces modes de vie comme inappropriés car en Jordanie le seul mode existant est le mariage. J'essaye alors de leur donner des exemples de leur propre culture ou*

³²³ Dumont R., 2008, *De la langue à la culture. Un itinéraire didactique obligé*, Paris, L'Harmattan, pp. 166-167.

³²⁴ Porcher L., 2003, « Interculturels une multitude d'espèces », in *Le Français dans le Monde*, N°329, p. 40.

³²⁵ Emaish N., 2009, « Observer, comparer, comprendre : L'interculturel en cours de français », in *Le Français dans le Monde*, N°361, p. 24.

même de la culture des pays arabes voisins proches de ces modes de vie refusés par nos étudiants. » Cette enseignante constate plus loin que « ces exemples rendent les étudiants plus tolérants et certains acceptent que chaque société ait ses propres modes de pensée et des convictions différentes et que, dans chaque société, se côtoient différents modes de vie qui conviennent à ces convictions. » Cette démarche consiste donc à confronter les apprenants, même débutants, selon l'expression de Emaish, à « des données aussi authentiques que possibles » sur la culture cible afin d'éveiller leur curiosité et leur motivation et de les inciter à formuler des hypothèses. Cette confrontation/comparaison amène les apprenants à remodeler leurs hypothèses initiales et leurs représentations, et ainsi à prendre conscience des cribles linguistiques et culturels qui sous-tendent leur langue et leur culture. L'objectif serait donc d'accompagner les apprenants et de les former à appréhender les cultures telles qu'elles sont, sans qu'il y ait valorisation ou dévalorisation de celles-ci par rapport à leur propre culture.

L'on s'attache donc à montrer à travers cet exemple que l'application de l'approche interculturelle dans les classes de langue que ce soit en Jordanie, au Liban pour ne citer que ces deux exemples est possible mais elle ne s'avère pas être une tâche facile. La démarche interculturelle interpelle l'acte éducatif dans son ensemble, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Dans ce processus, le rôle que joue l'enseignant dans la sélection des données et des activités interculturelles est majeur. Mais, il est évident que la marge de manœuvre des enseignants de français dans certains contextes est beaucoup plus importante que celle accordée aux enseignants libanais.

Cette enseignante en Jordanie tâche, en passant d'une démarche descriptive à une démarche réflexive, d'aborder des thèmes qui touchent les jeunes jordaniens dans leur vécu : la famille, le mariage, le travail, l'immigration, la situation politique, le statut de la femme, etc. Au contraire, au Liban les enseignants sont appelés à respecter le choix des thèmes fait par les concepteurs des manuels. Lassés de cette méthode imposée dont ils connaissent les limites, certains enseignants introduisent volontiers dans leurs cours des documents complémentaires afin de ne pas répéter les mêmes pratiques tous les ans. Cependant, ils s'interdisent d'intervenir dans le choix des thèmes. Les extraits suivants pris des discours des enseignants dans les quatre régions enquêtées exposent bien le problème:

1. Un enseignant à Bent Jbeil s'insurge contre le contenu des manuels qui n'apporte aucune motivation pour les apprenants :

E.5 – 10. (BH¹) : / franchement on subit ce qui est dans le programme et ce qui est dans les manuels autant que nos étudiants (...) / je peux toujours introduire d'autres textes ou documents dans le cours mais à condition de ne pas changer de thème (...) c'est aussi une autre responsabilité est ce que le choix que je fais est pertinent < ?! > après plus que vingt ans d'enseignement ma grande expérience me permet de faire un bon choix des textes mais les nouveaux enseignants oseront ils s'aventurer en dehors du manuel / ils le font rarement je pense et avec beaucoup de réticence / en fin de compte la question sur la qualité et la pertinence culturelle des textes complémentaires qu'on propose aux apprenants se pose à tout moment (...)

2. Un enseignant à Nabatieh rappelle que :

E.3 – 6. (NH³) : / les formations que propose le ministère de l'éducation sont centrées sur l'acquisition linguistique / la formation académique que j'ai eue à l'université portait plutôt sur la façon d'enseigner la langue faire une évaluation une simulation (...) quant à la formation au CULTUREL et à l'INTERCULTUREL je pense que ça va de soi parce que l'enseignement de la langue est indissociable de l'enseignement des aspects culturels /

3. Une enseignante à Marjayoun réclame la nécessité de suivre une formation à l'interculturel parce que :

E.7 – 58. (MF¹) : / le fait qu'on vient tous enseignants et apprenants de la même région géographique n'empêche pas de suivre des formations pour apprendre à gérer les différences culturelles en classe / lors des débats je suis très souvent confrontée à des tensions identitaires et culturelles et surtout politiques entre les apprenants / parfois je suis obligée de les faire taire pour ne pas intensifier les conflits / à cet âge les jeunes n'acceptent pas d'écouter les autres / on a vraiment besoin de pistes en classe pour apprendre aux apprenants d'accepter les autres tels qu'ils sont (...) /

4. Une enseignante à Hasbaya s'interroge sur la nature des textes les plus représentatifs culturellement afin de les proposer aux apprenants :

E.10 – 10. (HF¹) : / il faut dire qu'on n'est pas bien formée pour exploiter d'autres documents que le texte littéraire en classe / la publicité les extraits de journaux et l'audiovisuel en général qui véhiculent des aspects culturels n'occupent d'ailleurs qu'une place minime par rapport à la littérature dans les manuels / il est toujours difficile de choisir parmi toute cette panoplie de documents qui ne sont pas toujours adaptés ni au niveau des apprenants ni à leurs besoins (...) /

Les enseignants enquêtés sont tous conscients du rôle qu'ils jouent auprès de leur public en tant que « passeurs culturels ». D'autant plus qu'ils insistent sur le fait que la frontière culturelle n'est pas exclusivement celle des nations et des cartes de géographie. La culture nationale n'étant qu'une variante parmi d'autres qui caractérise notre identité, même si par habitude elle est prioritairement mise en avant dans le cours de langue. Nous vivons tous dans des sociétés pluriculturelles constituées d'une multiplicité de cultures, et chacun d'entre nous appartient à des cultures diverses qui créent son identité propre. En effet, connaître l'Autre, c'est apprendre à « re-connaître » ses propres appartenances culturelles. Dans ce sens G. Zarate explique que « *l'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche.* »³²⁶ Les enseignants se convertissent donc auprès de leurs élèves comme le dit Véronique Pugibet non seulement en « *passeurs culturels* » mais aussi en « *passeurs de frontières, spécialisés en quelque sorte dans le transit des biens culturels et des valeurs symboliques.* »³²⁷ Dès lors, l'approche interculturelle semble devoir s'imposer tout naturellement dans la formation des enseignants de français.

Par conséquent, il convient donc d'initier les enseignants à l'histoire de la didactique de culture et de leur faire montrer comment on est progressivement passé d'un enseignement de la civilisation française à un apprentissage de la culture et à une éducation à l'interculturel. Cette histoire s'est accompagnée de changements épistémologiques considérables dont la découverte est infiniment précieuse pour amener ces enseignants à comprendre les enjeux actuels de toute formation culturelle. Dans un autre sens, ces enseignants doivent être en mesure d'organiser et de planifier leurs cours en s'appuyant sur le vécu de leurs élèves. Il est clair que la prise de conscience de son identité et de ses propres représentations amène ces enseignants à jouer le rôle de médiateurs culturels auprès de leurs élèves. On voit d'ailleurs mal comment ces enseignants pourraient prétendre aider leurs élèves à interpréter interculturellement les faits culturels sans avoir été confrontés, eux-mêmes, à des situations interculturelles. D'où l'importance de travailler sur la notion

³²⁶ Zarate G., 1995, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, p. 11.

³²⁷ Pugibet V., 2001, « La formation des enseignants de langue en IUFM : Pour une compétence culturelle », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°123, in www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ELA_123, Page consulté le 15/02/08.

de « stéréotypes », leur mode de fonctionnement, leur prégnance, pour pouvoir les dépasser.

Dans un autre sens, l'on suppose que la pluralité de la classe offre au contraire un défi remarquable à la démarche interculturelle. Ce défi est celui de la confrontation qui engendre conflit et rupture, mais aussi mise en débat et recul critique. Il faut donc privilégier le sujet-apprenant en tant qu'identité singulière. Grâce aux interactions, aux jeux des questions-réponses et aux débats qui s'installent au sein du groupe d'apprentissage, les enseignants doivent amener les apprenants à se positionner à l'égard des opinions qui émergent, tout en recherchant à créer des passerelles entre les cultures.

5.5. Pistes pour un enseignement interculturel/francophone dans les classes de français au Liban

Dans les classes de français au Liban et sous prétexte qu'on se situe dans un cadre scolaire, l'on se contente d'appréhender la culture principalement à travers les textes littéraires qui se caractérisent à la fois par leur accessibilité et par leur facilité d'évaluation. Toutefois, on néglige les autres documents authentiques qui représentent une source non négligeable de motivation et qui permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec la langue et la culture étrangères. Certains enseignants enquêtés notamment ceux qui « osent s'aventurer en dehors du manuel » (E.5 – 101 (BH¹)) se trouvent réticents quant aux choix des documents (hors du programme) les plus appropriés et les plus adaptés aux besoins linguistiques et culturels de leur public. C'est ainsi qu'ils s'accordent tous sur la nécessité de diversifier les supports didactiques qui puissent offrir à leurs apprenants une meilleure représentation de la culture étrangère.

En effet, même si l'on n'envisage pas de partir à l'étranger, la composition socioculturelle de plusieurs de nos classes au Liban est suffisamment hétérogène pour rendre la formation interculturelle nécessaire. L'on suppose donc que les apprenants ont besoin d'évoluer dans l'identité plus que dans l'altérité. Dans la mesure où le texte littéraire est perçu par les enseignants libanais ainsi que par les concepteurs des manuels comme l'ingrédient majeur de l'acte didactique, il serait donc nécessaire de former les enseignants libanais à exploiter non seulement ses

dimensions linguistiques et textuelles mais également interculturelles. En effet, cette démarche ne consiste pas à mettre en évidence le code culturel à partir de la lecture d'un seul texte. Parce que comme l'explique Luc Collès « *si l'on veut faire de la littérature l'instrument du dialogue des cultures francophones, il convient donc d'opter pour le groupement de textes et, à l'intérieur de celui-ci, d'établir des relations qui vont d'une analyse textuelle méthodique (recherche des codes générique, narratif, thématique, etc.) à la mise en évidence d'éléments interculturels.* »³²⁸

Il faut rappeler dans ce sens que Collès perçoit « *le texte littéraire comme une mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté. Cela signifie qu'une de ses particularités est de refléter à la fois une part de la personnalité de son auteur et le monde dans lequel il s'inscrit. Autrement dit, le texte littéraire est véhicule de culture.* »³²⁹ Ainsi, la confrontation de divers textes de la francophonie entraîne la réflexion et la participation de l'élève. En analysant ce qui le rapproche et ce qui le rend différent de l'Autre, celui-ci arrive à construire son identité propre et à mieux percevoir l'altérité. Il ne s'agit pas de mener une étude exclusivement culturelle mais plutôt de croiser les approches en choisissant comme première entrée l'analyse textuelle et en gardant la perspective interculturelle comme point de fuite.

L'étude comparative des textes littéraires est une source d'informations historique et culturelle inestimable. Elle constitue également un moyen de motivation et une source de réflexion très importante pour les apprenants. La juxtaposition des textes en rapport avec les mêmes items, permettra de découvrir d'autres référents culturels, des réalités historiques parfois méconnues et des imaginaires autres. Pour ce faire, l'enseignant peut choisir des textes francophones libanais ou des textes arabes traduits en français et travailler toujours en parallèle avec des textes français ou d'autres appartenant à l'espace francophone. Le prolongement de ces activités par des exercices de production orale ou écrite permet de renforcer l'ouverture interculturelle en suscitant l'échange de points de vue et la décentration par rapport aux cribles de la culture maternelle.

³²⁸ Collès L., 2007, *Interculturel : Des questions vives pour le temps présent*, Cortil-Wodon, EME, p. 129.

³²⁹ Collès L., 2007, *Interculturel : Des questions vives pour le temps présent*, Cortil-Wodon, EME, p. 128.

Pour éclairer encore plus cette démarche que je considère comme très utile et motivante pour les apprenants et qui pourrait briser la monotonie dans les classes de français au Liban, je me réfère à l'exemple proposé par Théodora Nikou³³⁰ qui a été mis en pratique par lui-même en 1995 dans une classe de FLE en Grèce. Dans cette démarche comparative, Nikou a choisi de faire travailler ses apprenants sur le thème de « l'espace » dans les cultures française et grecque.

L'on peut résumer cette expérience comme suit :

La littérature comparée : Mise en pratique	
Public	Classe FLE (Terminale)
Item choisi	Espace
Composante choisie	Espace de rencontre, le café de Paris en comparaison avec « la promenade », lieu de rencontre en Grèce
Auteur français	Nathalie Sarraute <i>L'enfance</i>
Auteur grec	Despina Tomazani <i>L'eau du silence</i> (texte traduit en français)
Objectifs	<p>a. Découvrir les éléments culturels de la France et de la Grèce à partir de deux textes qui ont un sujet commun : l'espace de rencontre représenté à Paris par le café, et en Grèce par l'endroit de la « promenade » ;</p> <p>b. Amener les élèves à réfléchir sur les attitudes rencontrées dans les deux textes et tâcher de découvrir les valeurs véhiculées derrière ces attitudes.</p>

Tableau 8 : Mise en pratique de la littérature comparée en classe de FLE - Grèce

Dans une première approche de découverte et de sensibilisation aux textes de Sarraute et de Tomazani, Nikou explique qu'il faut partir de la culture de l'apprenant, « *c'est pourquoi l'enseignant pose des questions concernant les espaces de rencontre en Grèce. [...] Ensuite pour passer à la culture française, l'enseignant demande [aux apprenants] s'ils connaissent des lieux de rencontre à*

³³⁰ Nikou T., 1999, « L'interculturel : Essai de mise en pratique », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°42, pp. 146-151.

Paris ». Dans une deuxième approche, il s'agit de distribuer les textes aux apprenants en les invitant à « les découvrir avec une lecture silencieuse ». À cette étape et avec l'aide de l'enseignant bien évidemment, les apprenants parviennent à « repérer les éléments culturels dans les deux textes ». De cette façon, comme le montre Nikou « *on arrive à la comparaison de deux cultures et les apprenants sont invités à développer toutes leurs opinions sur les différences ou les divergences découvertes* ». La dernière étape dans cette démarche consiste à proposer des activités qui constituent « un essai à vivre l'interculturalité » (jeux de rôle, travail en groupe, production orale ou écrite). Ces activités permettent également de mesurer le degré d'appropriation et de compréhension des connaissances culturelles. Nikou constate qu'au terme de ce travail, toute la classe était motivée même les élèves les moins forts ont pu prendre la parole pour parler de leur propre culture. D'autres supports pourraient être introduits en classe afin d'accéder à l'implicite, aux représentations et aux codes culturels d'un peuple comme l'image, les spots publicitaires, la vidéo.

Partageant le constat fait par Nikou, « *nous pourrions dire que la vidéo, la télé ainsi que la littérature comparée peuvent nous servir à notre démarche interculturelle. En effet, avec l'image nous vivons l'air du temps et le plongeon des apprenants dans le vécu des gens du pays dont ils apprennent la langue et avec la littérature nous visons la réflexion, la comparaison et plus particulièrement les valeurs existentielles de la culture-cible. Ce qui est très important selon nous c'est que même les élèves qui étaient indifférents et négatifs pour l'enseignement de la langue française ont pu tirer profit de l'exposition aux deux cultures en parallèle.* »³³¹

À mon avis, ce dispositif mis en application dans les classes grecques pourrait être plus ou moins transposable dans le contexte libanais. Dans les classes de français au Liban, la littérature est au cœur de l'enseignement du français. Toutefois, la majorité des textes proposés dans les manuels sont utiles pour développer la compétence linguistique et l'activité de lecture mais pas toujours essentiels à la perception des valeurs culturelles. C'est pourquoi je m'attache ici, d'une part à fournir des points stratégiques sur lesquels doit reposer la formation des enseignants qui, selon l'expression de Patrick Demougin « [...] *plus que de*

³³¹ Nikou T., 1999, « L'interculturel : Essai de mise en pratique », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°42, p. 151.

littérature, [sont] chargés de transmettre une part essentielle de la culture »³³², et d'autre part à proposer des pistes effectives de réflexion et de pratique en classe.

L'on a pu constater à travers cette étude que la majorité des apprenants enquêtés au département de Nabatieh souffre de difficultés importantes en langue française, des difficultés d'ordre à la fois linguistique et culturel. Ces difficultés relèvent également pour l'essentiel des représentations que se font ces apprenants de « la difficulté » d'apprentissage de cette langue à l'école et de sa « non-fonctionnalité » dans leur vie professionnelle et quotidienne. D'autant plus que rares sont les apprenants qui perçoivent cette langue comme étant la langue de la francophonie dont le Liban fait partie. Dans le but de concilier ces apprenants avec leur histoire, il serait donc important d'introduire dans les classes secondaires des textes littéraires qui traitent du rapport des Libanais avec la langue et la culture françaises. À la différence de l'expérience réalisée par Nikou, je m'attache ici à proposer des extraits de romans libanais d'expression française afin de montrer que la littérature libanaise francophone est riche et qu'il faut l'investir davantage dans les classes de langues :

Le roman de **Ghassan Fawaz**, *Les moi volatils des guerres perdues*, (1996), raconte la vie de Farès, un villageois musulman du Liban Sud. Cependant, ce jeune arabophone, défenseur de l'idée d'une Nation arabe unie, ne correspond pas au stéréotype de l'arabisant hostile à l'Occident. Bien au contraire, Farès est séduit par la langue et la culture françaises et cherche désespérément à enseigner Proust à sa pauvre femme dont le niveau d'étude s'arrête au primaire. Les deux autres romans sont ceux de Najwa Barakat, *La locataire du Pot de fer* (1997) et de Dominique Eddé, *Pourquoi il fait si sombre ?* (1999). Ces deux romans s'inspirent largement du style autobiographique, mais leur intérêt réside dans le fait qu'ils mettent en scène deux personnages féminins qui partagent l'expérience de l'exil et qui cherchent respectivement à construire leur histoire personnelle et leur identité linguistique et culturelle. Dans ces trois romans, la dualité langue/culture arabes, langue/culture françaises est explicitement mise en avant. Les divers personnages de ces romans entretiennent généralement un rapport de fascination avec cette langue/culture de l'Autre et paradoxalement, ils cherchent, avec une grande

³³² Demougin P., 2007, « Enseigner le français et la littérature : Du linguistique à l'anthropologie », in *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. 33, N°2, p. 409.

détermination, à s'approprier la langue française avec ses composantes culturelles tout en assumant leur identité d'origine. Ces romans sont inspirés de la réalité libanaise marquée à la fois par son hétérogénéité et sa complexité. Ils mettent en scène des personnages libanais en quête d'une identité difficile à circonscrire parce qu'elle est multiple, un mélange de langues, de cultures et d'appartenance. En effet, l'approche comparatiste de ces romans favorise la création d'un rapport autre avec sa propre langue et sa propre histoire. Il serait donc important de les intégrer au niveau du cycle secondaire, à l'âge où les apprenants s'interrogent pleinement sur leur identité.

En guise d'exemple, voici quelques extraits pris des trois romans qui pourraient être proposés pour la mise en pratique de l'interculturel en classe. Il s'agit de textes qui tendent à briser la routine de l'enseignement et à créer de la motivation chez les apprenants. C'est une proposition qui encourage les démarches de découverte et de sensibilisation, de réflexion et de comparaison et de prise de conscience de l'identité.

Najwa Barakat dans *Le locataire du pot et de fer*, (1997), relate :

« Lorsque je suis arrivée en France, plus exactement à Paris puisque Paris n'est pas la France, le 15 septembre 1984, je suis passée par plusieurs périodes tout à fait comme n'importe quel grand peintre. Au début je passais mon temps à courir les expos, les concerts et les spectacles. [...]. Et lorsque par malheur, je rencontrais un des plus anciens que moi dans la Ville lumière et qu'il mentionnait devant moi un titre, un nom ou une adresse méconnus jusque là par mon humble personne, je me sentais toute petite. Je m'insultais et me griffais le visage. [...] ; tu n'es qu'une pauvre ignorante. [...]

Je me suis lancée corps et âme dans le grand marathon de la capitale culturelle. Je galopais en vrai cheval de course derrière la Trinité divine, celle du savoir, de la culture et de la connaissance. »³³³

³³³ Barakat N., 1997, *Le locataire du pot de fer*, Paris, L'Harmattan, pp. 83-85.

À travers cet extrait, l'enseignant pourrait facilement entraîner ses apprenants dans cette expérience de découverte et de face à face avec l'étrangeté. C'est l'occasion de les prévenir contre les sentiments d'acculturation (« *je m'insultais et me griffais le visage. [...] ; tu n'es qu'une pauvre ignorante* »), et de violence symbolique éprouvé au premier contact des nouveaux arrivants à Paris. Ce qui permettrait à l'enseignant d'amortir « le choc culturel » en donnant la possibilité à ses apprenants de découvrir paisiblement Paris, à travers les yeux et les sentiments de ce personnage de roman.

Dans *Les moi volatils des guerres perdues*, les apprenants pourraient examiner le cas d'un autre personnage, celui de Farès. L'histoire du roman se déroule dans les années 1970 au début de la guerre civile qui a opposé « jusqu'à la mort » deux camps voire deux idéologies : la gauche défenseur de l'identité arabe contre une droite tournée vers l'Occident notamment la France. Ce schéma simpliste que l'on trace de la guerre au Liban devrait faire de Farès l'ennemi redoutable de la langue française, la langue de l'ennemi. Or, le roman dit explicitement le contraire, surtout lorsque Farès essaye d'enseigner Proust [Broust] en arabe :

*« Laïla était partie au petit matin cuire leur pain de la semaine chez la famille d'Abou Hassan. Il devra cuver tout seul sa matinée dans son matelas. Au réveil, il regarde : bien sûr elle avait pas fait ses devoirs. Les livres étaient bien ouverts sur la table mais ça pouvait pas le tromper. Il lui avait placé sa petite table au milieu de la seconde pièce, comme une salle de classe avec un seul élève. Au programme elle a **Broust** et **Sarter**, pour la bonne éducation. En arabe évidemment. « Broust » il cesse pas de lui répéter pour la bonne prononciation et « broust » elle répète, y a rien à faire. Elle a pourtant droit trois fois la semaine aux leçons de **faranci**³³⁴, les mêmes qu'il donne à l'école. Manifestement, elle comprend pas l'enjeu. Qu'il est pas question qu'ils aillent en ville faire sourire là-bas avec son certificat d'études primaires. S' imagine-t-elle qu'ils vont continuer toute leur vie dans ce trou ? !*

[C'est surtout depuis qu'il a fait l'université à Beyrouth qu'il supporte de moins en moins la comparaison entre « ces filles » et sa femme].

³³⁴ « faranci » en dialecte libanais signifie français.

Elles sont minces les filles là-bas, avec leurs yeux hautains faits pour les lunettes de soleil. Sans parler de leur façon de marcher, de parler de s'asseoir, [...]. Toute cette différence... Et tout le reste ! la « culture », les voitures, l'argent, la prétention, le nom, le prénom [...] »³³⁵

Les thèmes de la femme, de l'espace et de la langue sont largement évoqués dans ce roman. Les différents locuteurs présents ici partagent l'appartenance au même pays mais ils ont des pratiques linguistiques et culturelles différentes, selon leur lieu d'origine et selon leur appartenance socioculturelle, professionnelle et parfois politique. Les apprenants pourraient ainsi distinguer les profils des locuteurs francophones au Liban afin qu'ils puissent prendre conscience des phénomènes de métissage et de contact entre les langues en présence à savoir l'arabe et le français. En effet, trois types de locuteurs francophones sont esquissés dans ce texte :

1. Farès est bilingue (arabe-français), grand défenseur de la langue arabe vu son engagement politique et idéologique, c'est ainsi qu'il s'attache à enseigner la culture française en arabe.
2. Laïla, la femme de Farès, la villageoise arabophone peu scolarisée ;
3. Les citadines bilingues et dont les pratiques sont imprégnées par la culture française.

Il semble évident que Farès, le musulman de gauche s'émerveille devant la langue française et ces locuteurs citadins d'autant plus qu'il est attiré par les valeurs humaines et culturelles de cette langue véhiculées par « Broust et Sarter ». L'arabe et le français n'occupent pas, du moins dans l'imaginaire de Farès, le même statut. L'arabe dans sa variante dialectale « le libanais », s'étale dans la réalité quotidienne de tous les Libanais, alors que la langue française, elle, envahit le domaine du rêve symbolisé par la citadine, la femme inaccessible et désirée. C'est ainsi que Farès vit une véritable dualité entre ses convictions idéologiques et sa fascination par l'Autre/la langue/la culture/la civilisation/la modernité/la femme/la ville, etc. Il est quand même remarquable que l'apprentissage de l'épouse se fait en langue arabe alors que le contenu de l'enseignement se réfère clairement à la langue française.

³³⁵ Fawaz Gh., 1996, *Les moi volatils des guerres perdues*, Paris, Seuil, pp. 45-46.

Farès montre bien que les divergences dans les pratiques linguistiques et culturelles résident essentiellement dans l'espace géographique qu'occupe l'une ou l'autre langue à savoir l'arabe et le français. En outre, les dualités qu'offrent ce texte entre, l'espace urbain/l'espace rural, le village-milieu arabophone/la ville-milieu civilisé et *a priori* francophone (du moins du point de vue de Farès), entre la villageoise-l'épouse-l'arabophone/la citadine-la femme désirée-civilisée-francophone, etc. doivent interpeller l'ensemble de la classe. Il serait donc important d'aider les apprenants à repérer et à classer leurs auto/hétérostéréotypes, à faire prendre conscience de leur existence dans leurs discours, voire même à identifier leur source.

Quant à **Dominique Eddé**, elle nous présente dans ***Pourquoi il fait si sombre ?***, (1999), un personnage qui répond à tous les critères de la francophonie libanaise : une jeune chrétienne issue de la bourgeoisie libanaise qui se retrouve à Paris confrontée à un phénomène d'incompréhension voire même de rejet de son français « désuet », inadapté à la réalité parisienne contemporaine. Cette femme devient prisonnière de son français qui devient, brusquement, une langue étrangère puisqu'il ne lui permet pas de communiquer avec son entourage.

« J'ai voulu faire la maligne, les serveurs couraient de table en table tout le monde était pressé tout le monde était servi et moi j'attendais sagement en murmurant monsieur, s'il vous plaît, monsieur s'il vous plaît, auriez-vous la gentillesse de me servir un café, ma langue française n'avait pas le choix, plus je la courtais, plus elle me serrait son corset, il ne tenait qu'à moi de l'aborder sans façon, un sourire eût suffi, un sourire et des larmes, nous aurions soulevé des montagnes elle et moi, au lieu de quoi nous avons fait de jolies phrases qui rétrécissaient le monde et me sapaient en douce. [...]

Les gens peuplaient mes livres sans mettre le pied dehors, ceux qui étaient dans la rue souriaient du mal que je me donnais pour rouler un r. »³³⁶

³³⁶ Eddé D., 1999, *Pourquoi il fait si sombre ?*, Paris, Seuil, pp. 105-106.

Paris, ville de lumière pour cette jeune femme lui montre un visage si sombre et obscur, cette obscurité que l'on retrouve d'ailleurs dans le titre même du roman. Le malaise de cette femme peut s'expliquer paradoxalement par un excès de connaissance de la langue française. Cette femme est incapable de se faire comprendre dans une langue « trop correcte », elle semble donc appartenir à un autre monde. Une fois arrivée en France, cette femme, comme beaucoup d'apprenants étrangers pas seulement arabophones, découvre qu'elle parle le français comme un livre. L'expérience de ce personnage illustre bien le besoin d'un réel réexamen des pratiques didactiques de la part des enseignants et d'un véritable changement dans la perception de la langue française de la part des apprenants libanais. Par conséquent, l'enseignant doit offrir l'occasion à son public d'aborder la langue et de la parler. De sa part, l'apprenant doit apprendre à dépasser sa peur de la langue, son auto-dépréciation de sa propre culture et sa recherche désespérée pour ressembler à l'Autre en posant un regard critique sur lui.

À travers la lecture et l'étude de ces textes, il y a une initiation à la relativité puisque l'apprenant découvre un autre point de vue sur sa propre culture, ce qui constitue une grande occasion d'enrichissement personnel et éducatif. Ces trois romans traitent directement ou indirectement la question du rôle que peut jouer la langue française dans la construction de l'identité de l'apprenant libanais et comment devrait s'instaurer la liaison entre culture-source et culture-cible. À travers ces romans, l'apprenant prendra conscience que le français n'est pas l'apanage d'une communauté ou d'une classe sociale. Il se rendra compte que chaque culture a ses propres singularités, qui la distinguent de toutes les autres, et il n'y a aucune raison de vouloir les gommer, les modifier ou les survaloriser. Il apprendra ainsi à observer, comparer, relativiser et à sélectionner, parce que selon l'expression de M. Abdallah-Preteille, l'apprenant « n'a pas affaire au tout de la culture de l'Autre. »

Il est évident que les différents extraits de ces romans (ci-dessus) ne constituent qu'un simple exemple d'un dispositif qui pourrait être proposé en classe de français au Liban. Il s'agit d'activités choisies pour leur faisabilité, ce qui préoccupe les enseignants de langues dans tous les contextes. Par contre, trois éléments essentiels doivent entrer en jeu pour la mise en pratique de ce dispositif :

1. Le choix des textes, qui implique le goût, la sensibilité autant que la distance critique, doit être pleinement assumé par l'enseignant lui-même. Dans ce sens, il faut, comme l'expliquent Luc Collès et Jean-Louis Dufays, « *choisir des textes adéquats, suffisamment « résistants » pour que la lecture s'avère productive, mais en même temps suffisamment « motivants » pour que l'effort nécessaire à ce travail puisse être fourni* »³³⁷ ;
2. Les enseignants de français doivent être en mesure de commenter ces textes ;
3. Le savoir-être qui suppose une posture engagée de l'enseignant et l'acceptation de sa responsabilité de « passeur culturel », doit être pris en compte. Il faut souligner ici que le savoir-être relève, selon Zarate et Byram de la capacité affective à abandonner les attitudes et les perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et l'aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère.

Il ne faut pas oublier que c'est en fonction de leur propre culture que les apprenants reçoivent la littérature. Les apprenants sont donc, selon l'expression de Francine Cicurel, « partie prenante du sens »³³⁸. Par conséquent, à la lecture de ces textes, des divergences et parfois des tensions peuvent émerger en classe. Le but premier de l'enseignant serait donc de susciter chez les apprenants une mise à distance critique de leur propre lecture à travers des questions et des consignes qui invitent à la réflexion, à la recherche et à la production d'inférences. L'on peut donc synthétiser suite à Isabelle Gruca, que :

« Cela ne signifie pas une utilisation à outrance du texte littéraire en le substituant aux autres documents, mais une insertion régulière comme support d'activité permettra non seulement de renforcer les compétences lectorales et linguistiques de l'apprenant, mais aussi de prendre en charge son apprentissage culturel dans une perspective interculturelle où la littérature a un rôle à jouer. Le but premier du littéraire n'est pas d'assurer un apprentissage quelconque : on lit d'abord

³³⁷ Collès L. & Dufays J.-L., 2007, « Du texte littéraire à la lecture littéraire : Les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S », in Bemporad Ch. & Jeanneret T. (édit.), *Études de Lettres, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne, N°4, p. 67.

³³⁸ Cicurel F., 2007, « Littérature et contextes », in Bemporad Ch. & Jeanneret T. (édit.), *Études de Lettres, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne, N°4, p. 129.

pour soi, pas forcément pour apprendre une langue ou savoir des connaissances en littérature. Quels que soient les principes qui fondent la raison d'être de la littérature et qui poussent les gens à lire un roman, un poème, etc. (évasion, distraction, beauté d'une langue polyphonique, etc.), il en est une qui est primordiale : lire une œuvre littéraire, c'est vouloir rencontrer l'autre, partager ses sentiments et ses expériences qui déroulent dans un univers différent. »³³⁹

La littérature est donc une forme particulière de communication qui participe pleinement à la construction de l'identité de l'apprenant. En outre, c'est en fonction des objectifs à atteindre, des moyens disponibles et du niveau linguistique et culturel des apprenants, que l'enseignant pourrait associer au texte littéraire d'autres supports comme l'image, l'audiovisuel, des données statistiques, etc. afin de favoriser la mise en regard, la réflexion, la comparaison, etc. et d'atteindre cette compétence interculturelle qui permettrait aux acteurs de l'acte didactique (enseignant et apprenants), comme le dit Bertoletti de « [...] *se faire autre tout en restant soi-même ou mieux encore être multiple tout en restant soi-même.* »³⁴⁰

Qu'on le veuille ou non, la littérature reste un support fondamental dans les classes de français parce qu'elle échappe à toute fermeture qui risque d'instaurer une théorie ou une méthodologie et ne peut se laisser réduire à une seule entrée. C'est bien là une de ses richesses, mais aussi une de ses difficultés. Il est essentiel de choisir des textes non pas en fonction d'un programme de transmission de connaissances, mais dans la perspective de cette expérience humaine profonde que constitue l'enseignement-apprentissage d'une langue. Le patrimoine littéraire francophone est très riche de textes et d'œuvres intégrales qui rendent compte de ce processus, qui examinent la langue dans ses multiples aspects et qui mettent en scène toutes les formes possibles de la rencontre de l'Autre. Après tout, c'est sur l'imagination et sur la créativité de l'enseignant que l'on pourrait s'appuyer pour la mise en pratique d'une véritable démarche interculturelle en classe. Bien sûr l'adaptation des activités aux particularités du public et de ses besoins est fondamentale.

³³⁹ Gruca I., 2007, « Le texte littéraire en classe de langue : Un parcours méthodologique pour la compréhension », in Bemporad Ch. & Jeanneret T. (édit.), *Études de Lettres, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne, N°4, p. 209.

³⁴⁰ Bertoletti M. C., 1997, « Nous, vous, ils... Stéréotypes identitaires et compétence interculturelle », in *Le Français dans le Monde*, N°291, pp. 30-34.

CHAPITRE VII

DIALECTIQUE ENTRE CONTEXTUALISATION / NATIONALISATION DES MANUELS ET DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS AU LIBAN

Une réflexion constructive sur la nature des savoirs jugés pertinents à transmettre dans les classes de langues ne peut se passer d'une réflexion sur les manuels qui demeurent un intermédiaire incontournable entre l'apprenant et la langue-culture cible. Ainsi, dans tous les systèmes éducatifs, le manuel scolaire fait l'objet, périodiquement, d'attaques virulentes, sur son contenu, sa forme, son archaïsme, ses valeurs symboliques et identitaires, etc. Car malgré toutes les critiques (légitimes pour la plupart) dont il a pu être l'objet, et la prédiction de sa disparition, le manuel de langue étrangère représente un instrument sûrement imparfait, mais, le plus souvent, fondamental de l'enseignement d'une langue-culture. Au fil des dernières décennies, le manuel a su, d'une part évoluer et, d'autre part intégrer les apports théoriques et méthodologiques de la réflexion didactique et véhiculer les représentations culturelles, sociales et identitaires des sociétés ou des nations dans lesquelles l'on enseigne la langue. L'on peut dire que le manuel de langue a pour objectif entre autres d'initier l'apprenant à la langue et à la culture de son pays, culture qu'il faut entendre à la fois au sens classique du terme (histoire, littérature, arts, etc.) et au sens anthropologique (pratiques de la vie quotidienne). Ceci pose un nouveau problème :

Qui juge de la pertinence des savoirs et des valeurs à transmettre dans les manuels ? Comment faire pour rendre attractive l'étude de la langue et de la culture étrangère sans pour autant en tirer une appréciation désavantageuse de sa culture d'origine ? Dans le cas du Liban, comment garder intacte la culture nationale et locale tout en valorisant la culture cible ? Et quelle image du Liban et de l'identité nationale, les manuels de français devraient-ils favoriser ? Donc contextualiser les manuels ou les nationaliser ?

1. Variation des contextes didactiques, variation des contenus culturels

Dans l'Avant-propos de son ouvrage *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Michèle Verdelhan-Bourgade affirme que le manuel de langues est non seulement un vecteur important de savoirs, il est aussi un vecteur particulièrement sensible aux messages idéologiques. Il est évident qu'un pays qui bâtit ses propres manuels y insuffle, en effet, ses valeurs traditionnelles comme la solidarité, la fraternité ou la citoyenneté, la mémoire collective et le sentiment d'appartenance autant que ses savoirs. Et ce n'est pas seulement le fait des manuels d'histoire, d'éducation civique ou de philosophie. Ainsi, le manuel aide à construire la nation, ou du moins, une certaine idée de celle-ci. Verdelhan explique que « *les manuels de français langue non maternelle, par exemple, portent une relation complexe avec la nation, selon qu'ils sont faits en France ou dans d'autres pays, selon qu'ils relèvent du champ de français langue étrangère ou du français langue seconde, selon les objectifs de l'institution scolaire ou gouvernementale qui les commande. [Parce que] l'enseignement d'une langue n'est pas seulement de l'ordre du linguistique : y interviennent des facteurs culturels et politiques.* »³⁴¹

Afin d'exposer rapidement et de façon générale la différence des objectifs culturels entre l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et celui du français langue seconde (FLS), je me réfère à nouveau à M. Verdelhan qui explique : « *en FLE, l'apport culturel, historique, social est complètement ou très largement tourné vers la France ou la francophonie, puisqu'il s'agit d'initier à une culture nouvelle. Le manuel présente ainsi des éléments concernant principalement la France. En FLS à l'inverse, l'apport culturel, historique, social est complètement ou très largement tourné vers le pays lui-même, ses traditions, son organisation, ses modes de vie. Selon la commande éditoriale, la francophonie y trouve parfois sa place, sous forme de textes ou d'images, mais c'est assez rare.* »³⁴²

D'après Verdelhan, l'on pourrait donc répartir les manuels d'enseignement-apprentissage du français (langue non première) selon leur contenu culturel en deux

³⁴¹ Verdelhan-Bourgade M., 2007, « Avant-Propos », in Verdelhan-Bourgade M. et alii (Coords.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, p. 9.

³⁴² Verdelhan-Bourgade M., 2007, « Une appropriation paradoxale. Nation, français langue étrangère, français langue seconde : Quelques paradoxes dans les manuels », in Verdelhan-Bourgade M. et alii (Coords.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, p. 126.

grands ensembles : les méthodes de français langue étrangère (FLE), qui parlent de la France, et les méthodes de français langue seconde (FLS), qui parlent du pays auquel elles sont destinées. Mais, la situation est plus complexe, tant du côté du FLE que du FLS. Les méthodes de FLE sont elles-mêmes de deux ordres : les méthodes faites en France, à « vocation universaliste », donc destinée à tout public d'apprenants, quelle que soit sa localisation géographique, et les méthodes faites dans un pays particulier, destinées aux apprenants de ce pays. En suivant le constat de Verdelhan, les premières méthodes centrent généralement « [...] *les contenus culturels sur la découverte de la France, ne pouvant prendre en considération la spécificité culturelle de tel ou tel pays. Tout au plus trouve-t-on des personnages ou des mentions de lieux venus du monde entier, dans un but d'ouverture culturelle et aussi pour permettre aux apprenants de se sentir un peu présents dans la méthode. [...] Les secondes présentent un paysage plus diversifié, le manuel de français servant parfois à l'exaltation des valeurs nationales, du patriotisme, par comparaison avec celui de la France.* »³⁴³

Il semble important de mentionner que les enjeux contextuels qui conditionnent l'enseignement-apprentissage du français dans les différents espaces francophones sont hétérogènes. Ainsi, cette classification des objectifs culturels élaborée par M. Verdelhan est relative et loin d'être rigide ou catégorique. Après tout, dans chaque contexte, entre langue, culture, nation, identité, altérité, les objectifs sont très souvent embrouillés. Dans ce sens, une seule constante s'impose : le manuel scolaire ne peut pas être un objet neutre. L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas indépendant des phénomènes idéologiques qui sous-tendent les représentations de cette langue, et son statut dans le pays où se fait l'enseignement. Ces représentations sont le résultat de l'histoire, des relations entre les pays concernés, le degré d'ouverture à « l'étranger » que souhaite le pays d'apprentissage. À ces « règles » générales, quel que soit le manuel ou le pays, s'ajoutent des contraintes particulières, émanant des systèmes politiques en vigueur ou de la place géographique du pays et de sa situation économique. Les exemples de l'Algérie, de la Syrie et même du Liban sont très révélateurs à ce propos. Dans chacun de ces espaces, les manuels de français jouent un rôle qui dépasse la simple transmission des connaissances scolaires. Ils sont des acteurs importants de

³⁴³ Verdelhan-Bourgade M., 2006, « L'interculturalité en français langue seconde : Une prise en compte malaisée », in Condei C. & alii (Dir.), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Belgique, EME, p. 70.

la culture, et des témoins exceptionnels des valeurs, des pratiques sociales, dans leurs variations et leurs continuités historiques et géographiques. La simple observation de ces manuels donne des aperçus pertinents sur les idées, mais aussi sur les représentations qu'une société véhicule.

Il semblerait que quels que soient les modèles culturels adoptés dans les manuels de français (affichage des valeurs nationales, valorisation touristique et esthétisante du patrimoine et du paysage, folklorisation des coutumes locales, ouverture au monde (la francophonie par exemple), retour vers le passé ou centration sur la France, etc.), les différentes représentations seraient donc exprimées à travers le choix de textes, de thèmes et d'écrivains ainsi que dans la sélection d'images qui pourraient refléter implicitement ou explicitement des messages aux apprenants. Tous ces éléments sont affichés différemment en fonction des politiques linguistiques et éducatives appliquées dans tel ou tel pays.

En raison de ses implications d'ordre linguistique, culturel, social, historique, géographique et aussi moral et politique, le thème de la nation (identité, citoyenneté) est largement abordé dans les manuels de langue. Mais, ces manuels selon qu'ils sont fabriqués en France ou ailleurs ne présentent pas ce thème de la même manière. Définir le concept de « nation » implique très certainement de définir le type même de contrat social qui y relie les individus. Or, un concept si complexe et si diversement traité selon les pays, résiste à toute définition unique. À titre d'exemple, « la nation », dans la conception née en France à la fin du XVIII^e siècle, a visé l'homogénéisation culturelle et linguistique de tout le territoire français en diffusant, parmi les habitants de ce territoire national, la même langue et un ensemble de références historiques et culturelles identiques, constitutifs de l'imaginaire collectif. Les manuels à travers la littérature ont joué un rôle important dans la diffusion de cette conception, comme média de propagation des références morales, culturelles et historiques de la nation ; comme forme d'expression de grandes figures d'identification de la nation ; et enfin, comme une mémoire textuelle commune que tout membre de la communauté nationale devrait connaître.

Dans ce sens, l'on peut citer l'exemple de l'Algérie qui a placé depuis nombre d'années le français en position de langue étrangère. L'on pourrait donc s'attendre à

ce que les manuels algériens parlent de la France, comme les manuels de FLE. Or, le manuel algérien manifeste généralement une forte concentration sur l'image de l'Algérie. M. Bensekat et A. Kridech expliquent également que dans cet outil qui est censé être un facilitateur d'accès à la langue-culture française, « [...] *les avatars de l'histoire, les choix politiques, les vicissitudes statutaires de l'objet-langue, les conflits linguistiques, les représentations de soi et de l'Autre pèsent de tout leur poids sur les choix méthodologiques et plus particulièrement sur la dimension interculturelle.* »³⁴⁴

En matière de rapport aux langues, à la culture, à l'identité nationale et aux manuels scolaires, le cas que représente la Syrie est aussi remarquable. Le français dans ce pays n'a pas un statut officiel mais l'on peut dire, d'une façon générale, suite à H. Zreiki, que « *l'usage du français est présent dans la réalité syrienne.* »³⁴⁵ Les manuels de FLE en Syrie, montrent un attachement important au pays et à ses particularités : la famille, la religion, l'habitat et le patrimoine, l'histoire, les mœurs, et surtout la langue arabe. Kh. Al Yazigi montre que la présence de l'arabe dans les manuels de FLE reflète une volonté politique et nationale. Dans ce sens, elle explique qu'en Syrie, « [...] *la langue arabe est présente dans tous les manuels de FLE sous plusieurs formes : l'arabe est employé dans les exercices de traduction, dans la traduction du vocabulaire, dans les consignes et sur la couverture.* »³⁴⁶ Elle ajoute, « *ceci est fait dans l'esprit de garder intacte la langue du Coran* » Parce que « *de manière générale, les Syriens sont très attachés à tout ce qui représente leur patrie. Ainsi, ils acceptent et assument de plein gré leur devoir envers le pays.* »³⁴⁷

Il se peut que selon l'approche syrienne, la conception de la nation dépasse les frontières géographiques du pays pour englober l'ensemble de pays arabes ayant une langue et un patrimoine historique et culturel communs. Cette extension de l'idée de nation n'est certes pas sans fondement. Les pays arabes partagent un

³⁴⁴ Kridech A. & Bensekat M., 2009, « Présentation », in Kadi L. (Coord.), 2008, *Cahiers de langue et de littérature, Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles*, N°5, Algérie, Université de Mostaganem, p. 11.

³⁴⁵ Zreiki H., 2008, *L'introduction de l'approche communicative dans l'enseignement du F. L. E. en contexte syrien*, Thèse de doctorat dirigée par Blanchet Ph., Université Rennes 2, p. 37.

³⁴⁶ Al Yazigi Kh., 2007, « La nation entre unité et diversité. Cas de la Syrie », in Verdelhan-Bourgade M. & alii (Coords.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, p. 152.

³⁴⁷ Al Yazigi Kh., 2007, « La nation entre unité et diversité. Cas de la Syrie », in Verdelhan-Bourgade M. & alii. (Coords.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, p. 154.

même territoire qui s'étend de l'océan Atlantique au golfe Persique, et de la chaîne de Taurus à la mer d'Arabie « mer d'Oman ». En outre, ces pays ont connu les mêmes événements historiques comme l'occupation ottomane et le mandat français et/ou anglais. Or, la réalité montre qu'en dehors de l'arabe littéraire, cette NATION ou cette UNION des pays arabes s'effrite sur le plan des traditions, des cultures locales, des pratiques sociales et linguistiques et même des habitudes culinaires.

Al Yazigi montre dans son étude que la dimension nationale et politique de la Syrie ne se manifeste pas seulement dans les manuels de FLE à travers les illustrations ou la présence de langue arabe ou encore la référence étendue à la vie socioculturelle et religieuse du peuple syrien mais également à travers « la tenue vestimentaire des élèves syriens (Parti Bass Arabe Socialiste PBASS) », « les maisons d'éditions et les imprimeries des Syndicats des enseignants », ainsi qu'à travers « les paroles du Président » (Exercice de traduction figurant à la fin de chaque leçon ; ces paroles portent sur le peuple, l'autorité et la responsabilité, la paix, l'avenir, etc.)³⁴⁸.

Quant au Liban, il donne au français un statut complexe, proche de celui de la langue seconde. Or, les manuels en usage qui sont généralement des manuels de FLS ne parlent que rarement du Liban et très souvent de la France et des Français. Il est important d'indiquer que le Liban représente une nation composite sous plusieurs dimensions : historique, culturelle, linguistique, sociale, politique et religieuse. Cependant, dans ses manuels, toute référence à la diversité linguistique et culturelle et la pluralité sociale, religieuse et politique sont gommées. L'on reste à la surface d'une culture la plus consensuelle possible, très centrée sur les généralités et les évidences. D'autant plus que sur l'échelle des valeurs, et à l'inverse des voisins syriens, l'appartenance à l'arabité et la revendication d'une identité nationale arabe ne sont pas partagées de la même manière et selon la même ferveur par tous les Libanais.

En effet, ces cas illustrent bien la manière complexe dont l'identité nationale se projette dans le manuel et interfère dans les objectifs de l'enseignement. Le

³⁴⁸ Al Yazigi Kh., 2007, « La nation entre unité et diversité. Cas de la Syrie. Annexe 2. La dimension politique de l'idée de la nation », in Verdelhan-Bourgade M. & alii. (Coords.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, p. 158

passé colonial et le souvenir de la guerre d'indépendance conduisent l'Algérie à traiter officiellement le français en langue étrangère comme l'anglais et à marginaliser la France et la culture française. Inversement, l'attachement du Liban aux valeurs culturelles françaises et le souvenir du rôle relativement positif joué durant le mandat par la France le conduisent à délaisser la logique éducative de la langue seconde telle qu'elle est définie par M. Verdelhan.

L'on admet également que la nation dans sa construction historique et même politique joue ainsi un rôle de filtre des contenus culturels à enseigner. En raison des crises et des guerres vécues, au Liban il n'y a pas une seule Histoire, il y a des histoires. De ce fait, la réforme éducative appliquée en 1997 a touché tout le programme scolaire ainsi que les manuels en usage sauf le manuel d'histoire. Donc, à partir du moment où les Libanais ne parviennent pas à un consensus pour réformer leur livre d'histoire, arriveront-ils un jour à élaborer des manuels de français répondant aux exigences, à la complexité et à la diversité du contexte libanais ?

Il est bien difficile pour le manuel de français de répondre à toute cette complexité libanaise, qui dépend pour une grande partie, de choix politiques qui échappent complètement aux auteurs. La solution serait-elle donc de nationaliser entièrement les manuels, de les contextualiser ou de les édulcorer non seulement par les couleurs de la francophonie mais aussi par les démarches de la pédagogie interculturelle ? C'est autour de ces éléments que je conclurai ce débat autour du discours culturel du manuel.

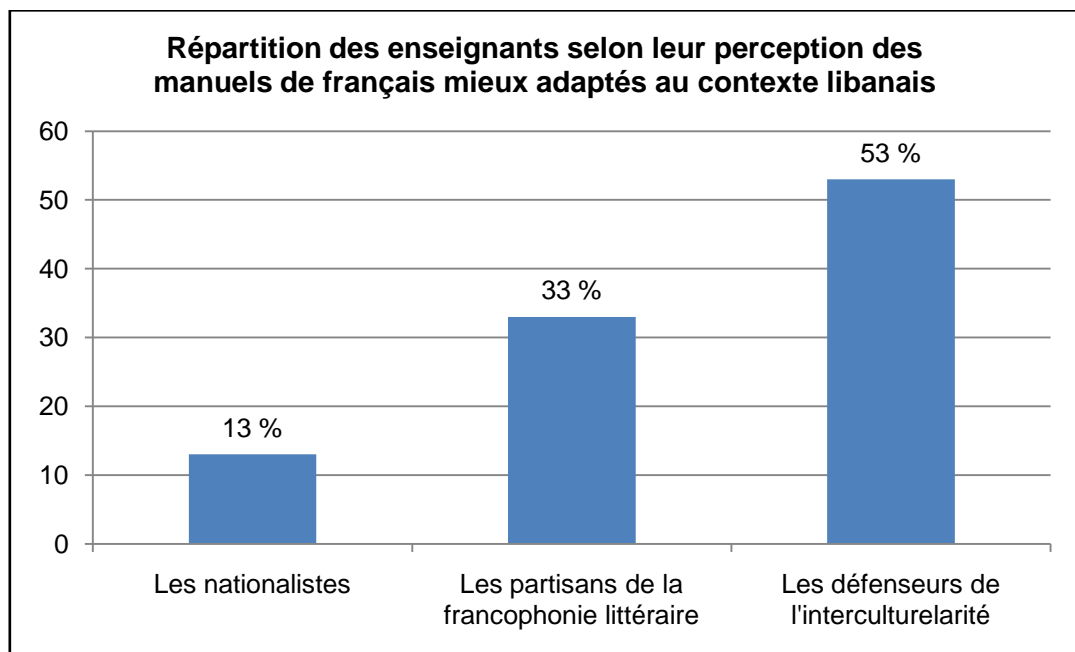
2. Contextualiser ou nationaliser les manuels de français au Liban ?

En répondant à ma question sur leur perception des manuels de français les mieux adaptés au contexte libanais, les enseignants enquêtés se sont montrés à la fois réticents et prudents. Pourtant, ces mêmes enseignants n'ont pas hésité dès le départ à faire l'inventaire des vulnérabilités qui affectent les manuels de français au cycle secondaire. De plus, ils étaient majoritaires à considérer cette demande comme une prise de position directe concernant la politique didactique au Liban plutôt qu'une sorte d'action de mise en commun afin d'esquisser des pistes de réflexion. Il se peut qu'à ce niveau, il est beaucoup plus aisé de dire tout ce qui ne va pas dans ce système tandis qu'il est moins aisé et même contraignant quand il s'agit

de remédier aux difficultés soulevées. Par conséquent, selon les réponses obtenues, l'on peut distinguer trois catégories d'enseignants :

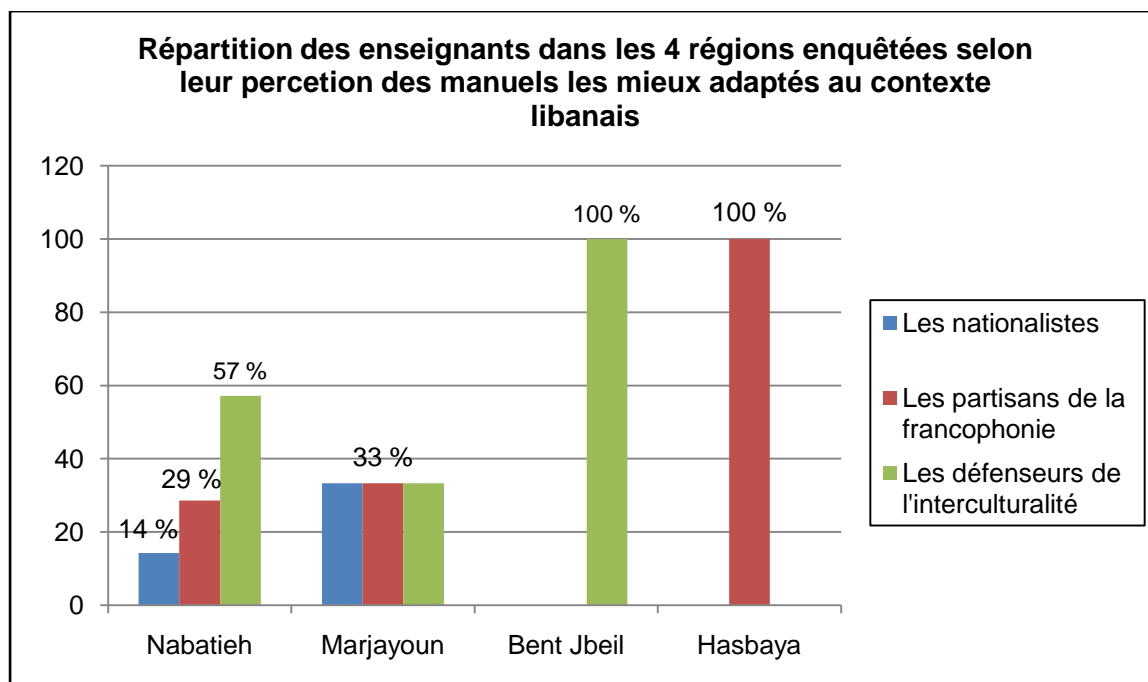
1. les nationalistes ou ceux qui réclament « des manuels à cent pour cent libanais » ;
2. les partisans de la francophonie littéraire ;
3. les intermédiaires ou les défenseurs de l'interculturalité.

Le graphique suivant montre la répartition de ces enseignants :



Graphique 24 : Répartition des enseignants selon leur perception des manuels les plus pertinents à l'enseignement du français au Liban

Ces enseignants sont distribués dans les quatre arrondissements enquêtés selon le graphique suivant :



Graphique 25 : Répartition des enseignants dans les quatre arrondissements enquêtés selon leur perception des manuels les mieux adaptés au contexte libanais

En effet, les enseignants nationalistes représentent 13 % des enseignants enquêtés. Ils affirment la nécessité d'inculquer à leur public les valeurs nationales. Ils réclament des manuels qui permettraient une approche encyclopédique de la nation, en invitant les apprenants à en faire le tour géographique, historique, institutionnel, littéraire et culturel. En gros, proposer « des manuels à cent pour cent libanais » parce que le français doit bien pouvoir servir aux Libanais à parler de leur pays, de leur société et de ses réalités. Dans ce sens, l'on peut dire qu'à l'inverse des manuels de français au cycle secondaire, les manuels au cycle d'Éducation de base (primaire et collège), c'est-à-dire à l'âge où se forge et se construit l'esprit des enfants, permettent plus aux petits libanais de se faire une représentation accessible de leur pays et de sa réalité.

De ce fait, l'image du Liban est beaucoup plus visible dans les petites classes à travers des thèmes faisant référence à la vie quotidienne (les usages dans les relations interpersonnelles, les habitudes alimentaires, la vie de famille, l'école, le travail, etc.), ou à l'environnement culturel (l'environnement urbain, les fêtes, l'histoire, contes, légendes, littérature enfantine, les sports et les loisirs, etc.) Selon ces enseignants, il est important d'assurer cette éducation de façon progressive du

primaire jusqu'en terminale. Parce que, parmi les compétences devant être acquises en fin du cycle secondaire, figurent notamment la nécessité de développer chez les apprenants le sentiment d'appartenance à la nation, de les former dans un esprit de solidarité et de respect de l'autre. Par conséquent, cet appel à boycotter tout ce qui est non-libanais s'explique comme le montre cette enseignante à Nabatieh par le fait que :

E.2 – 24. (NH²) : / pour de nombreuses années le Liban était complètement absent dans nos programmes / il est temps d'offrir l'occasion à nos apprenants de vivre leur pays en français de relater son histoire en français et de connaître les écrivains qui ont écrit sur le Liban en français (...) /

Il est certain que le souci de ces enseignants d'avoir pour l'enseignement du français un manuel qui leur soit propre et représentatif de la culture locale et nationale est tout à fait légitime. Parce que, comme le montre Verdelhan à plusieurs reprises, le manuel est « *un ouvrage d'éducation, ce qui veut dire qu'au-delà de l'apprentissage de la langue, du français, il forge une identité, il transmet des valeurs, il fabrique un citoyen.* »³⁴⁹

Cependant, quelle que soit la qualité « nationalisatrice » de ces manuels dits à « cent pour cent libanais » que défend cette minorité d'enseignants, il est certain que l'inculcation des valeurs nationales pourrait se faire sans gommer l'existence de l'Autre. L'on sait bien que l'on ne peut pas montrer ses particularités qu'en se différenciant de l'autre d'où l'importance de la rencontre avec lui. L'omission volontaire ou involontaire de l'image du Liban, de sa littérature et de ses particularités linguistiques et culturelles dans les manuels de français pour de nombreuses années dans les classes terminales, ne justifie pas la prise de position de ces enseignants. Les « manuels à cent pour cent libanais » seront destinés à approfondir la compréhension mutuelle dans les différents contextes libanais, mais ce projet s'inscrit, à mon avis, dans une conception réductrice de la dimension interculturelle de l'enseignement de langue-culture et risque de fournir des « livres-catalogues » indigestes et moins captivants pour la jeune génération. D'autant plus que les problèmes liés à l'élaboration et à l'illustration de tels manuels sont aussi

³⁴⁹ Verdelhan-Bourgade M., 2006, « L'interculturalité en français langue seconde : Une prise en compte malaisée », in Condei C. & alii (Dir.), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Cortil Wodon, EME, p. 78.

nombreux vu la pluralité des appartenances identitaires, sociales, religieuses et politiques au Liban. Ainsi, dans un tel contexte, serait-il plus approprié de parler des manuels plurinationaux à l'exemple des manuels d'histoire franco-allemand ?

À mon avis, vouloir faire un manuel de langue affichant une seule couleur culturelle semble représenter un projet invraisemblable voire utopique. Parce que comme le dit Véronique Castellotti, « [...] *les langues ni les cultures ne constituent en elles-mêmes des ensembles unifiés ou homogènes, encore moins des systèmes clos dont il serait facile de déterminer les contours et les frontières.* »³⁵⁰ En effet, dans le monde contemporain, ce qui relève du domaine culturel est bien sûr encore marqué par un enclavement historique et des traditions géographiquement situées mais, dans le même temps, les mobilités et les circulations s'intensifient matériellement, entre les pays et les continents, mais aussi plus virtuellement dans de nombreux domaines. De plus, ce qui semblait auparavant, jusqu'à une date récente, stable et relativement fixe, inscrit dans un environnement déterminé peut aujourd'hui changer rapidement, évoluer, se modifier, se métisser, emprunter des aspects multiformes et des configurations changeantes.

Dans le contexte libanais et dans toute la région généralement, l'instabilité de la situation politique remet en cause constamment l'existence même du pays. La majorité des protagonistes des différentes guerres vécues successivement au Liban sont encore vivants, d'autant plus qu'ils sont pour la plupart retournés sur la scène politique d'aujourd'hui. Les tensions identitaires et politiques entre les communautés ne cessent pas de remonter à la surface chaque fois qu'il y a une élection ou tout simplement une ratification d'une loi ou d'une décision gouvernementale. Il ne faut pas oublier que la version officielle de l'histoire du Liban s'arrête bien avant les années 1975, début de la guerre civile. Depuis cette date et jusqu'à nos jours, chaque communauté et chaque parti politique fait sa propre lecture de la réalité et des événements d'où la divergence des représentations sociales, identitaires et nationales. L'on supposera donc que chacune des cultures en présence a sa propre manière d'envisager et d'intégrer l'idée de la nation et de l'identité libanaise, d'où la

³⁵⁰ Castellotti V., 2009, « Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels », in Brancourt V. (Modér.), *Rencontres pédagogiques du Kansai 2009* (Table ronde), « La culture dans tous ses états : Actualités de son enseignement », http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066_079_table ronde.pdf, page consultée le 24 juin 2009, p. 67.

difficulté d'entreprendre un projet tel que la construction d'un manuel de français purement libanais.

Certes, les manuels scolaires ont pour vocation d'échapper aux aléas de l'actualité interprétée dans le feu de l'événement et de délivrer un message réfléchi sur les composantes de l'identité nationale. Mais, ils sont aussi un instrument que les états et les responsables éducatifs utilisent pour diffuser un regard actualisé sur l'autre. En effet, du côté des politiciens, des acteurs sociaux, des auteurs des manuels, des enseignants et des formateurs libanais, le chantier est à ouvrir pour construire un regard rénové sur les relations partagées, pour mettre en cohérence les manuels de langue-culture. Dans le contexte libanais, il serait un peu difficile de consentir à une seule lecture du passé, mais au moins, il est temps d'envisager un avenir commun ! Sans le transformer en un ouvrage d'ethnographie ou d'anthropologie, ou de sociolinguistique, le manuel de français devrait être proche de la réalité locale. L'on admet donc avec M. Verdelhan, que, « *l'important est, que dans les indications de lieux et de personnes, l'apprenant se construise l'idée que le manuel lui parle de son pays, d'abord vu comme un ensemble parfois complexe géographiquement, mais uni culturellement.* »³⁵¹

Quant aux enseignants « défenseurs de la francophonie », ils représentent 33 % des enseignants enquêtés. Ils se concentrent essentiellement à Nabatieh et à Marjaayoun. Pour ces enseignants, être citoyen libanais implique l'appartenance à une nation démocratique, la prise de conscience de sa diversité et de ses appartenances multiples, la connaissance de la déclaration des droits de l'homme et les diverses expressions de liberté, etc. L'enseignement-apprentissage de langue-culture doit aussi permettre au citoyen libanais de découvrir le monde et de s'ouvrir à l'autre. De la même façon, la découverte de la communauté de langues et de cultures que constitue la francophonie lui permet de construire un pont avec ce monde où le français est en partage. D'autant plus que l'éducation artistique et littéraire lui montre comment l'artiste et l'écrivain, témoins de leur temps et de leur société, sont aussi porteurs de valeurs universelles.

³⁵¹ Verdelhan-Bourgade M., 2006, « L'interculturalité en français langue seconde : Une prise en compte malaisée », in Condei C. & alii (Dirs.), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Cortil Wodon, EME, p. 78.

À l'inverse de leurs collègues nationalistes, les « défenseurs de la francophonie » considèrent que l'ouverture au monde n'est donc pas incompatible avec la citoyenneté et l'attachement officiel à un groupe, à un pays, ou à une culture. Bien au contraire, la découverte des réalités culturelles de l'espace francophone, développe chez l'apprenant libanais la capacité à une certaine mise à distance au service de l'apprentissage de la relativité des usages et de l'altérité. Après tout, établir des liens entre la langue et les réalités des pays dans lesquels cette langue est parlée est un objectif essentiel de l'enseignement des langues étrangères. Cela contribue à l'enrichissement du bagage culturel des apprenants, à leur épanouissement personnel ainsi qu'à la compréhension mutuelle, etc.

Les enseignants « défenseurs de la francophonie » considèrent que le besoin d'enseigner-apprendre la langue française dans une dimension francophone est devenu pressant au Liban. Un tel enseignement, s'il est bien conçu et organisé permettrait en effet une prise de conscience de sa propre culture, mais aussi et surtout l'occasion de renouveler son regard sur le monde et sur sa propre vie. Pour ces enseignants, ce qui semble le plus intéressant à montrer aux élèves est que la francophonie n'est pas le fait exclusif des élites, des classes favorisées ou de certaines communautés, mais qu'elle est vécue dans des pays aussi différents que le Sénégal, le Liban, le Canada, le Cameroun ou la France, etc. Parce que comme le dit Gérard Vigner, dans cet espace culturel, « [...] *le défi de la diversité, c'est aussi la découverte que le français n'est plus la propriété d'un seul peuple... Car le nomadisme est au cœur même des langues : langue, pensée et culture, toutes produits d'une histoire, circulent au-delà des territoires qui les ont vues naître.* »³⁵²

Ces enseignants réclament la nécessité d'introduire des romans francophones libanais d'expression française et non uniquement « franco-centrés » dans les programmes de français dans les séries littéraires mais aussi dans les séries scientifiques du cycle secondaire. Ce qui permettrait d'instaurer un dialogue avec sa propre histoire linguistique, culturelle et sociale, aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant et de co-construire une nouvelle identité plurielle. Par ailleurs, ce contact pourrait aider les enseignants de français à réfléchir sur le rapport qu'ils entretiennent eux-mêmes avec la langue qu'ils enseignent et sur le contenu culturel

³⁵² Vigner G., 2004, « Langues circulantes, langues nomades », in *Le Français dans Le Monde*, N°333, p. 45.

auquel ils voudraient initier leurs apprenants. Ces enseignants confirment de leur part que les romans francophones non-français sont très souvent marginalisés dans les programmes d'enseignement du français au Liban puisqu'on continue à adopter la norme du français « hexagonal » dans sa variante linguistique mais aussi littéraire. Or, si un véritable dialogue de cultures est à instaurer, il est important de permettre aux apprenants d'une langue seconde ou étrangère de se regarder à travers le miroir de la littérature de leur propre pays écrite dans la langue de l'Autre. La rencontre avec Soi dans la langue de l'Autre ne peut qu'aider à la construction d'une identité plurielle, riche et dynamique.

Il ne faut pas oublier que jusqu'à une date récente, les littératures francophones étaient peu ou pas légitimées par l'institution universitaire française qui ne leur a concédé qu'une place limitée. Comme l'expliquent Michel Beniamino et Lise Gauvin, [...] *les études francophones n'ont pas une longue tradition d'enseignement qui ait pu produire manuels et plus généralement outils de travail posant les problèmes actuels de la recherche et assurant, dans des conditions économiques, des références bibliographiques allant à l'essentiel.* »³⁵³ En matière de méthodes d'enseignement et de manuels de langue-culture, la France reste un pôle de référence incontournable pour l'ensemble de pays francophones. Mais, dans cet espace, la réalité c'est que la majorité des manuels de français sont le fruit d'une collaboration (matérielle et/ou virtuelle) plus ou moins étroite entre des auteurs locaux et des auteurs français. La fiction, c'est que ces manuels sont faits par les seuls auteurs locaux. Même quand ils n'affichent pas l'origine des rédacteurs, dans ces manuels, il y a toujours la trace d'un passé ancien, le passé colonial ou les empreintes des relations privilégiées. À mon avis, quels que soient les modèles d'élaboration des manuels de français dans l'espace francophone, leurs contenus reflètent toujours une influence française. Il me semblerait que le manque d'intérêt pour la littérature francophone en France, justifie son absence à une époque donnée dans les manuels de français fabriqués au Liban. Il est évident que désormais, cette absence ou cette marginalisation ne serait plus légitimée !

³⁵³ Beniamino M., et Gauvin L., 2005, « Avant-Propos », in Beniamino M., et Gauvin L. (Dirs.), 2005, *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base*, Limoges, Presses Universitaires de Limoges Pulim, p. 9.

En dépit des pistes d'ouverture au monde francophone que ces enseignants proposent afin d'améliorer l'enseignement du français au Liban, ceux-ci ont généralement tendance à réduire la francophonie à sa dimension littéraire et artistique. Cependant, l'on s'accorde à dire avec Luc Collès que, « [...] *si l'on veut dégager des modèles culturels, le seul recours à la littérature ne suffit pas. Car tout texte littéraire représente aussi un écart par rapport aux normes de son milieu et est fortement marqué de subjectivité. Il importe donc de multiplier les regards, de comparer entre eux des textes d'une même culture en rapport avec le même thème, de multiplier les points de vue (générations, classes sociales, sexes...différents) et de les confronter à 'des analyses globalisantes (textes et/ou données chiffrées, tableaux, graphiques, cartes, etc.) produites par des anthropologues, journalistes et qui ont, elles, une prétention à la généralité. Ces documents authentiques permettent de relativiser les représentations que l'on peut se faire à partir du texte littéraire.* »³⁵⁴

En effet, de nos jours, un modèle éducationnel axé sur les savoirs, sur la connaissance de l'histoire, des institutions, des arts avec ses composantes : la littérature, la musique, la peinture, l'architecture, etc. en gros, centré sur la « culture cultivée » n'est plus suffisant. La compétence interculturelle vient ajouter une nouvelle dimension à la compétence culturelle. Dans nos sociétés plurilingues et pluriculturelles et dans ce monde hétérogène qu'englobe la francophonie, la compétence culturelle demeure essentielle puisque chaque individu doit apprendre sa propre culture dans la quête de sa construction identitaire. Par contre l'ouverture aux autres cultures et la découverte de l'Autre passent par le développement d'une compétence interculturelle, d'où l'importance de son intégration dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues. La démarche interculturelle est ainsi un passage obligé pour l'enseignement-apprentissage de la littérature à cause de la dimension anthropologique des textes. Cette dernière constitue une voie d'accès privilégié aux modèles culturels. Cependant, dans les manuels de français au Liban, outre l'absence d'une littérature francophone représentative, on est confronté comme l'indique Luc Collès (ci-dessus), à la subjectivité de certains textes (exaltation des valeurs nationales de la France et de son patrimoine, etc.) qui enferme les apprenants dans un regard panoramique et touristique. D'autant plus

³⁵⁴ Collès L., 2009, « Comment enseigner la culture en lien avec les identités francophones », in *Le Langage et l'Homme, La didactique du FLE sur la péninsule ibérique. Enseigner et évaluer la « culture » une réalité à négocier*, Revue de didactique du français, Vol. XXXIV, N°2, p. 143.

que le peu de « documents authentiques » et de données paratextuelles actualisés ne favorise pas une connaissance suffisante des modèles culturels.

Par ailleurs, il se peut que la maigre présence de la langue française dans les quatre départements enquêtés, permet aux apprenants de constater que la francophonie libanaise généralement et la francophonie au département de Nabatieh essentiellement n'est pas un fait linguistique mais un phénomène culturel. Bien plus qu'un outil de communication, le français demeure pour les Libanais de cette région une langue de culture. Mais, l'on sait bien que la vitalité de la langue française ne peut se mesurer que par rapport à la valeur conférée à ses fonctions sociales. En effet, il devient urgent de définir une nouvelle politique didactique adaptée à la diversité du contexte libanais, fondée essentiellement sur la reconnaissance des profils de nos apprenants, de leurs représentations, de leurs attentes et de leurs besoins linguistiques, culturels et professionnels et basée sur le rapport de complémentarité et non de dualité entre l'arabe, le français et même l'anglais. Il faut également se débarrasser des représentations les plus traditionnelles de la langue française, l'assimilant trop généralement à une simple langue de culture et trouver des moyens didactiques dynamiques, ludiques et vivants pour la faire sortir de ses loges royales. L'extrait suivant pris de l'un des entretiens avec un enseignant dans la région de Nabatieh résume bien l'ensemble des suggestions et des points de vue proposés par les enseignants pour améliorer l'enseignement du français au Liban :

E.2 – 28. (NH²) : / je commence par dire aux étudiants que le français n'est pas aussi difficile que l'arabe tout simplement le fait de briser l'obstacle avec le français est suffisant pour l'apprendre / pour les profs- il faut qu'ils changent leurs attitudes devant les étudiants / il faut pas tout donner pendant une heure parce que le grand souci du prof- libanais est de terminer le programme / il faut changer de stratégie et laisser la place aux étudiants pour qu'ils s'expriment un peu dans la classe je précise qu'il faut s'éloigner du manuel parce qu'il n'est pas suffisant / pour les autorités libanaises il faut re-étudier le curriculum parce qu'il est trop chargé / on nous a parachuté des programmes sans suivre les résultats du changement sur le terrain (...) / il faut donner un peu plus de liberté à l'enseignant pour qu'il travaille en autonomie sans inspection pour qu'il puisse transmettre cette habitude aux étudiants / je n'oublie pas que les manuels sont à revoir / également pour les examens officiels je parie que même un étudiant francophone français est incapable de réussir l'épreuve de français proposé à l'examen officiel / la France ne fait pas ce qu'il faut pour la survie de la francophonie libanaise bon celle-ci est centrée à Beyrouth et qu'est ce qu'on fait des autres régions donc alerte < ! >

La dernière catégorie des enseignants représente ceux qui réclament un enseignement « véritablement interculturel » dans toutes les classes de français allant du primaire jusqu'en terminale. Ces enseignants représentent 53 % de l'ensemble des enquêtés. Ils sont majoritaires à Nabatieh (75 %) et à Bent Jbeil (100 %). Par rapport aux régions de Marjayoun et de Hasbaya, celles de Nabatieh (91 000 habitants) et de Bent Jbeil (59 000 habitants) se caractérisent par une forte concentration démographique et par conséquent par une grande diversité socioculturelle, religieuse et même politique. D'autant plus que ces deux régions sont marquées par un nombre très élevé d'immigrés notamment en Afrique francophone, aux Etats-Unis et au Canada. En effet, l'origine de ces enseignants et le contexte général dans lequel ils travaillent pourraient expliquer leur prise de position que je peux qualifier d'intermédiaire avec une tendance à l'ouverture et au renouvellement.

Ces enseignants préconisent donc des manuels de français faisant référence à deux niveaux de culture : un niveau local et un niveau francophone international. Parce que, selon eux, il apparaît plus que jamais pressant de prendre en compte dans les manuels d'enseignement-apprentissage du français au Liban une pluralité qui a effectivement toujours existé dans le pays, mais qui est, bien davantage qu'auparavant, posée comme une réalité et une norme sociale et culturelle. En effet, tout en prônant les avantages d'un enseignement-apprentissage francophone du français, ces enseignants considèrent que la démarche interculturelle relève encore plus de l'actualité au regard des exigences que crée en nous la mondialisation et ses contingences et surtout la complexité des rapports identitaires dans la société. Ainsi, l'appel de ces enseignants est double, ils invitent à contextualiser les manuels dans une approche interculturelle tenant compte, d'une part de la réalité nationale et, d'autre part d'autres pratiques socioculturelles de l'espace francophone.

D'après ces enseignants, afin de cerner les limites didactiques et culturelles de tel enseignement, il serait sans doute important de déterminer le profil des publics destinataires et de leurs attentes. S'agit-il de former de futurs spécialistes de français (enseignants, interprètes, etc.) requérant donc une formation linguistique et culturelle approfondie, dans de nombreux domaines ? Ou bien d'apprenants se destinant à vivre en France et ayant donc besoin d'éléments culturels du quotidien ? Ou encore d'étudiants souhaitant poursuivre leurs études dans des universités francophones au

Liban ? Ou, avons-nous affaire à un public choisissant le français essentiellement pour des raisons de culture générale, d'affinité littéraire, artistique et esthétique ?

Cette dernière catégorie occuperait de loin la première place parmi les critères de choix d'apprentissage du français chez les apprenants libanais. À ce niveau, ils sont pratiquement tous à la recherche d'une identité socioprofessionnelle et non prioritairement culturelle, et d'une langue qui leur servira à atteindre cet objectif. Cela explique leur besoin d'apprendre un français à la fois fonctionnel et utile notamment pour la poursuite des études universitaires au Liban ou à l'étranger. Après tout, il serait probablement difficile d'esquisser un profil des apprenants libanais dans ces classes, parce qu'on a affaire généralement et à des degrés divers à tout types d'apprenants d'où la difficulté de concevoir des manuels de français répondant à toutes ces exigences. L'un des enseignants à Nabatieh explique :

E. 3 – 37. (NH³) : / on est dans des classes mixtes du point de vue culturel et du point de vue des attentes / face à cette complexité il nous faut un manuel général présentant un peu de tout pour répondre dans la mesure du possible à toutes les exigences /

Il semble donc plus adéquat pour ces enseignants d'adopter progressivement dans les classes du cycle secondaire des manuels à l'image du public libanais présentant « un peu de tout ». Parce que l'objectif, comme l'explique Véronique Castellotti, « [...] *n'est plus peut être, alors, d'enseigner ou d'apprendre 'une culture', mais de sensibiliser aux choix et aux modalités d'interprétations des éléments culturels qu'on aura sélectionnés, en fonction des intérêts des élèves / étudiants, de leurs besoins, de leurs objectifs ainsi que des caractéristiques du contexte (notamment institutionnel) d'appropriation.* »³⁵⁵ Tout cela dans une démarche qui consiste (toujours selon Castellotti) à « [...] *s'interroger sur les façons dont on perçoit les ressemblances et les différences, dont on catégorise les autres et soi-même, dont on peut partager ou confronter ses représentations, en visant des objectifs assez largement différenciés selon les publics et les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'apprendre le français, leurs occasions vraisemblables d'usages du français,*

³⁵⁵ Castellotti V., 2009, « Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels », in Brancourt V. (Modér.), *Rencontres pédagogiques du Kansai 2009* (Table ronde), « La culture dans tous ses états : Actualités de son enseignement », http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066_079_table ronde.pdf, p. 68. Page consultée le 24 juin 2009.

avec cependant toujours l'idée fondamentale de se décentrer, de réfléchir sur soi tout en se posant des questions sur les autres. »

Par conséquent, selon cette approche, le rôle de l'enseignant dans ces classes semble devenir plus important. C'est à lui de sélectionner les éléments culturels à enseigner en partant des besoins réels de son public. De ce fait, plusieurs interrogations se posent : les enseignants libanais seraient-ils en mesure d'assurer ce type d'enseignement à la fois éclectique et interculturel ? Disposons-nous au Liban de ressources humaines et de moyens financiers permettant d'élaborer des manuels répondant à de telles exigences ? Les différents discours recueillis à ce propos n'apportent pas de réponses directes à ces questions, mais l'un des enseignants à Nabatieh explique :

E.2 – 26. (NH²) : / au Liban une chose est sûre et la réponse est connue à l'avance quand il s'agit des moyens financiers ON N'A PAS D'ARGENT (...) / les Libanais ont du savoir-faire mais souvent c'est la volonté qui manque chez eux / on est capable de faire de bons manuels mais certains responsables et même des enseignants sont toujours nostalgiques / ils voient pas une autre façon d'enseigner le français qu'à la française (...) / sans oublier qu'on a très peur des changements (...)

La nostalgie dont il est question dans ce témoignage relève comme l'explique G. Denis de « *la nostalgie d'un enseignement traditionnel des langues qui faisait la part belle à la culture, à une époque où culture voulait dire littérature.* »³⁵⁶ Ce sont les enseignants dont les compétences sont centrées sur la grammaire et dont les connaissances culturelles sont plus livresques que pragmatiques qui ont « peur des changements ». Ainsi, ils se méfient de tout ce qui pourrait déstabiliser leurs habitudes et leurs pratiques didactiques en classe. Outre l'attachement aveugle au modèle didactique « franco-centré » et le manque de moyens financiers bien évidemment, la difficulté à élaborer un manuel de français à « l'image du Liban » selon une approche à la fois interculturelle et éclectique réside, à mon avis, dans le rôle de l'enseignant libanais lui-même. Serait-il capable de gérer en classe la complexité de la réalité libanaise sur tous les niveaux : linguistique, culturel, social, religieux, national ou politique ? Et qu'en est-il de la francophonie et de sa diversité ? Je ne mets ici en cause ni les compétences des enseignants libanais ni leur « savoir-faire ». Ces manuels dits « interculturels » et « éclectiques » proposés par les

³⁵⁶ Girard D., 1995, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, p. 58.

enseignants, s'ils sont bien appliqués, pourraient apporter des solutions aux défaillances, déjà soulignées par les enseignants enquêtés, dans les manuels actuellement en usage au cycle secondaire.

Il faut signaler ici que l'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige que l'enseignant possède de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, des différentes manières d'enseigner, et qu'il puisse établir en détail les besoins des apprenants. Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie et moins il a besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe. Selon J.-C. Beacco³⁵⁷, le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de techniques et de supports d'enseignement. D'après lui, les enseignants savent qu'il est nécessaire de rendre cohérentes des techniques empruntées, de manière à permettre aux apprenants de participer activement au processus de leur apprentissage. En effet, dans cette démarche, le choix des supports, des documents à proposer et des sujets à aborder n'est pas une tâche facile ni pour les enseignants ni pour les concepteurs. Après tout, l'éclectisme présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations auxquelles doivent faire face les enseignants. Néanmoins, pour éviter d'être synonyme d'incohérence et d'échec, les défenseurs de l'éclectisme devraient miser sur la formation des enseignants qui constitue le point fort de cette approche.

Quant à la composante interculturelle prônée essentiellement par ces enseignants, elle suppose le développement chez l'apprenant des savoir-faire et des savoir-être qui lui permettront de prendre conscience de son identité, mieux saisir l'altérité, de découvrir l'Autre et de l'accepter dans toute sa complexité, et d'adopter ainsi un regard plus distancié sur soi-même et en fin de compte de dépasser les effets de l'ethnocentrisme. L'on s'accorde tous sur les apports et les avantages d'une telle démarche, mais son application suscite la réflexion d'une part, sur le degré de son adaptation au contexte éducatif local et hétérogène, et d'autre part sur la nature exacte des « éléments culturels » (Castellotti) à enseigner. En effet, quelles sont les limites culturelles, didactiques, déontologiques ou même politiques de cette

³⁵⁷ Beacco J.-C., 1995, « La méthode circulante et les méthodologies constituées », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Méthodes et méthodologies*, Janvier, pp. 42-49.

démarche qui présente un écart remarquable par rapport aux principes qui régissent la conception des manuels actuellement en usage au Liban, en termes de choix de documents et d'orientations pédagogiques ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questionnements, prenons l'exemple de la Jordanie où l'enseignement-apprentissage de la langue française commence depuis quelques années à gagner de la place à côté de l'anglais. Dans ce pays, les manuels en usage sont à « vocation universaliste », ils sont faits et édités en France. Selon M. Verdelhan, par définition les manuels dits universalistes « [...] sont écrits par des auteurs français, avec la collaboration plus ou moins réelle d'auteurs originaires des pays visés. Tous les degrés de collaboration se côtoient dans ces productions de la simple relecture par des auteurs locaux à l'expérimentation dans des classes. »³⁵⁸ Dans son article intitulé « Adaptation d'une méthode au contexte local : Approche interculturelle et contraintes pédagogiques », Jean-Marc Mangiante nous décrit son expérience sur le terrain jordanien. Il fournit également, quelques éclaircissements sur la façon d'adapter des manuels de FLE, par nature généraliste-universaliste, et y intégrer une dimension interculturelle nécessairement spécifique à une communauté précise d'apprenants dans un contexte culturel et éducatif local. Selon Mangiante, la conception d'une méthode sur place aurait constitué un travail au-dessus des moyens tant humains que financiers d'un pays comme la Jordanie. Donc, Adapter une méthode, en l'occurrence *Pile ou Face*, au contexte jordanien et en acheter les droits de publication était le choix le plus réaliste.

En fin de compte, 25 % des contenus de cette méthode ont été modifiés. Cette mesure, dont l'application a multiplié par dix les effectifs d'élèves du secondaire inscrits en français dans les établissements publics en 1999, a été faite afin d'éviter tout « choc culturel » aux apprenants ainsi qu'à leurs parents. Mangiante explique que « [...] les adaptations relèvent [essentiellement] de la valorisation de la culture locale, afin de favoriser une meilleure intégration du manuel dans le contexte

³⁵⁸ Verdelhan-Bourgade M., 2007, « Une appropriation paradoxale. Nation, français langue étrangère, français langue seconde : Quelques paradoxes dans les manuels », in Verdelhan-Bourgade M. & alii (Coords.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, p. 124.

local et son appropriation par l'enseignant. »³⁵⁹ En effet, le remplacement de la plupart des documents iconographiques, la suppression de certains textes (textes, thèmes et photos marqués culturellement comme « mannequinat des adolescents, maquillage, argent de poche, poèmes amoureux, etc. »), l'ajout d'autres et la modification de certaines activités pédagogiques étaient nécessaires pour renforcer la distribution et la bonne réception du manuel même dans les régions rurales les plus isolées d'un pays fortement marqué par le poids de la tradition et par l'enracinement dans les cultures tribales.

Le tableau³⁶⁰ suivant reprend quelques extraits représentatifs des modifications apportées, classées selon l'approche interculturelle que le comité chargé des modifications a souhaité privilégier dans une certaine mesure :

Approche interculturelle	Exemples d'activités pédagogiques	Objectifs recherchés
<ul style="list-style-type: none"> • Insertion de la langue et de la culture des apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consignes dans la langue maternelle ; • Lexique traduit en arabe et en anglais dans le cahier d'exercices ; • Ajout du drapeau ou de tout signe national ; • Nationalité du pays dans les exercices de présentation (niveau débutant) ; • Ajout de photos ou de textes issus du patrimoine jordanien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarisation ; • Appropriation de la langue et de la démarche par les apprenants ; • Rassurer.
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des différences culturelles dans les modes de vie ou les pratiques sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens avec des adolescents français et jordaniens sur la pratique de la lecture ; • Description du mariage en Jordanie et en France. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison des pratiques culturelles et sociales ; • Faire connaître la civilisation française par contraste.

Tableau 9 : Descriptif des adaptations apportées aux manuels FLE dans le contexte jordanien

³⁵⁹ Mangiante J.-M., 2006, « Adaptation d'une méthode au contexte local : Approche interculturelle et contraintes pédagogiques. Le cas de Pile ou Face en Jordanie », in Castellotti V. & Chalabi H. (Dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contextes*, Paris, L'Harmattan, p. 247.

³⁶⁰ Mangiante J.-M., 2006, « La médiation culturelle de l'apprenant : Une autre approche interculturelle », in Condei C. & alii (Dir.), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Cortil Wodon EME, p. 185.

Ces exemples montrent que l'objectif de ces modifications sera donc de réduire les écarts culturels afin de créer une sorte d'interaction entre la/les culture(s) nationale(s) et la culture cible (ici la culture française). Dans cette perspective, Mangiante conclut ainsi : « *pour que les manuels soient davantage centrés sur l'apprenant et ses objectifs d'apprentissage, et pour qu'ils fassent acquérir une réelle compétence interculturelle, donc, qu'ils réalisent une mise en relations des cultures locale et française, ils doivent devenir des 'médiateurs' culturels et permettre cette relation autrement que par des activités d'acquisition de connaissances culturelles selon une approche contrastive. Il est nécessaire de les adapter en intégrant le plus possible des documents mettant en relation des locuteurs français et locaux.* »³⁶¹

Dans ce processus, l'apprenant devient aussi un médiateur représentant sa propre culture par rapport à celle des autres. En parlant de lui, de sa famille, de son école ou de son quartier, il apprend donc à s'identifier en se différenciant de l'Autre. Porcher exprime d'ailleurs sa conviction que l'enseignement de la civilisation/culture ne pourrait être que comparatif parce qu' « *on ne comprendrait une société que par rapport aux autres, seul moyen d'échapper au solipsisme ethnologique, c'est-à-dire à l'ethnocentrisme.* »³⁶² En effet, les différences culturelles ne devraient pas être considérées comme des faits ou des données statistiques. Il convient de les relativiser en les intégrant dans une perception réciproque, dans un contexte social, historique et politique. Par là, on est conduit, plus qu'à une connaissance, plutôt à une compréhension de la culture : d'une démarche descriptive on passe à une démarche réflexive. Sans oublier que le but n'est pas seulement que l'apprenant sache quelque chose **sur**, mais d'abord et surtout qu'il soit capable de s'orienter **dans**, comme le dit Louis Porcher.

Comme en témoigne l'exemple jordanien (même si les enjeux contextuels sont différents : les manuels libanais sont fabriqués sur place ; le français est plutôt une langue seconde), l'application de la démarche interculturelle au Liban n'est pas utopique. L'élaboration des manuels à la fois « libanais-francophone-interculturel » est possible, mais elle est épineuse et coûteuse. Ces manuels ne sont souvent réalisables qu'avec l'implication d'autres acteurs locaux, en coopération avec des

³⁶¹ Mangiante J.-M., 2006, « La médiation culturelle de l'apprenant : Une autre approche interculturelle », in Condei C. & alii (Dirs.), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Cortil Wodon, EME, p. 189.

³⁶² Porcher L., 1986, *La civilisation*, Paris, CLÉ INTERNATIONAL, p. 25.

spécialistes de l'espace francophone. Quant aux contraintes, elles doivent relever certainement de l'hétérogénéité culturelle du public destinataire.

Dans une même société, les valeurs et les pratiques culturelles et sociales ne sont pas les mêmes, les convictions idéologiques et religieuses se diffèrent et les attitudes relationnelles varient elles aussi. Que dire alors de la complexité des contextes libanais ? En s'appuyant probablement sur des convictions morales, religieuses ou même idéologiques, certains apprenants libanais au département de Nabatieh, n'acceptent pas de regarder le film de Mme Bovary ou d'écouter une chanson d'amour pour des finalités didactiques et culturelles. D'autres encore n'admettent pas la présence dans leur manuel de français, des publicités affichant des boissons alcoolisées ou un baiser par exemple. Alors que tout cela paraîtra parfaitement anodin pour d'autres apprenants venant de même classe ou bien d'autres régions. En effet, dans la classe de langue, tous les apprenants se ressemblent, ils sont tous apprenants, et, en même temps, aucun ne ressemble à aucun autre. Dans toutes ces contradictions, on pourrait donc s'interroger sur la part d'interculturel dans la sélection des textes et des documents et dans leur exploitation dans les classes de français au Liban ? Ainsi, serait-il plus aisé d'élaborer des manuels propres à chaque communauté selon ses propres pratiques socioculturelles ?

L'on sait bien que les cultures ne peuvent pas constituer des systèmes clos, donc il serait très difficile d'en déterminer les contours et les frontières. À mon avis, c'est à l'enseignant de transformer la dimension plurielle que représente la classe et en faire un lieu d'échanges où la contribution de chacun enrichit, et où tous bénéficient de manière optimale des capitaux culturels appropriés/pratiqués différemment par chaque apprenant. Il faut dire ainsi avec M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher que « *l'interculturel, c'est la circulation, le partage, l'enrichissement par les différences. Le maître n'est plus seulement à apporter du savoir, il lui incombe, en plus, de gérer les informations détenues par chaque apprenant et que celui-ci a puisées ici ou là (dans les médias notamment, de les mettre en commun sans les dépersonnaliser, d'en faire une matière d'échange à bénéfice réciproque.* »³⁶³

³⁶³ Abdallah-Pretceille M. et Porcher L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, pp. 25-26.

Il importe de dire que finalement, il n'y a pas vraiment de mauvaises méthodes et de mauvais manuels. Mais, « *en se trompant d'ingrédients ou de dosage, on peut faire de la mauvaise cuisine. Et la didactique, quand elle consent à descendre dans la classe, est, comme la cuisine, affaire de dosage.* »³⁶⁴ Dans ce sens, il ne faut pas oublier que la pluralité culturelle est une réalité dans la classe et même elle est sa source. En effet, « *l'objectif n'est donc plus d'enseigner UNE culture, mais d'apprendre à gérer des situations de pluralité culturelle, voir de construire des parcours interculturels.* »³⁶⁵

³⁶⁴ Caré J.-M., 1989, « Approche communicative : un second souffle », in *Le français dans le monde*, N°226, p. 54.

³⁶⁵ Castellotti V., 2009, « Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels », in Brancourt V. (Modér.), *Rencontres pédagogiques du Kansai 2009* (Table ronde), « La culture dans tous ses états : Actualités de son enseignement », http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066_079_table ronde.pdf, page consultée le 24 juin 2009, p. 71.

DISCUSSION II

CONTEXTUALISATION ET FRANCOPHONIE

C'est le texte littéraire qui est l'objet principal de l'enseignement-apprentissage du français au cycle secondaire. L'enseignement de la littérature poursuit essentiellement deux buts. Elle veut premièrement sensibiliser au jugement esthétique en transmettant des savoirs sur la littérature, tels que les caractéristiques des genres et les figures emblématiques de la littérature, les auteurs et leur contexte de production. Ensuite, elle veut stimuler le plaisir de lire afin de former des élèves/lecteurs autonomes en les rendant capables d'apprécier les œuvres littéraires francophones aux formes diverses. Cependant, les conclusions tirées des différentes enquêtes réalisées conduisent à constater que les difficultés linguistiques des apprenants sont les premiers obstacles qui entravent l'accès à la lecture et au plaisir du texte. D'autant plus que les textes d'auteurs francophones « non-français » n'ont qu'une existence aléatoire et périphérique dans les manuels de français au cycle secondaire reflétant toutefois l'effort consenti pour honorer timidement les consignes du discours officiel sur la francophonie.

L'objectif de la classe de langue est l'apprentissage de la langue et de sa culture. La littérature permet donc d'aborder conjointement ces deux aspects. Il apparaît donc important de s'interroger sur la question de la pertinence de l'exploitation pédagogique des textes littéraires et de leurs choix dans les classes au Liban. À ce propos, des approches différentes ont été relevées. Les enseignants déclarent que les cours enseignés auparavant de façon magistrale, se déroulent actuellement de façon interactive. Ces enseignants sollicitent régulièrement la participation de leurs élèves en posant diverses questions de compréhension. Lors de ces séances, ils constatent que ce sont toujours les mêmes élèves qui participaient, ceux qui ont un niveau de français « élevé » ou « acceptable ». La langue en elle-même s'avère être un obstacle entravant l'accès au plaisir de lire et de découvrir.

Les difficultés linguistiques qui, généralement, ne devraient plus avoir lieu au cycle secondaire, continuent à persister chez les élèves qui ont toujours du mal à faire le lien entre la langue seconde qu'ils apprennent et la construction des

connaissances. D'après les enseignants, les difficultés d'ordre linguistique concernent notamment le vocabulaire, la grammaire générale et la conjugaison (utilisation des temps et des modes) et la communication. Parfois certains méconnaissent encore la structure des phrases. D'un point de vue littéraire, c'est surtout le repérage des figures de style et des procédés stylistiques qui pose encore problème. D'un point de vue culturel, l'on mentionne la dominance de la culture cultivée au détriment de la culture anthropologique et quotidienne d'où le manque d'intérêt des apprenants pour ce genre d'activités. Dans les classes, les différences de niveau linguistique en français sont frappantes. L'une des difficultés majeures évoquées par les enseignants est généralement due à la gestion d'une classe hétérogène où il faut gérer des apprenants aux niveaux d'apprentissage différents et aux appartenances culturelles et idéologiques très variées. En effet, la volonté d'associer texte littéraire et éducation interculturelle n'est pas sans difficultés. Les enseignants affirment qu'elle est souvent source de grandes tensions dans la classe qui risque de devenir lieu de combats plus que de débats. L'on peut donc constater que dans ces classes, l'on apprend la langue par la littérature. De plus, l'on a tendance à former des apprenants-commentateurs plutôt que des communicateurs-lecteurs.

Dans les quatre régions enquêtées, il est très rare que les élèves prennent l'initiative d'entreprendre une lecture solitaire et divertissante en dehors des cours. Activité solitaire par excellence, la lecture est souvent le fruit d'une sélection personnelle dont l'objectif est de découvrir d'autres cultures, des événements ou/et de personnages auxquels le lecteur peut plus ou moins s'identifier. Ce mode d'activités est bien difficile à mettre en place dans les classes de français au Liban. Les textes sont déjà fixés à l'avance dans les programmes ou par les enseignants. Les nouveaux programmes n'offrent pas assez la possibilité aux apprenants de s'aventurer dans la langue. La littérature libanaise francophone est quasiment absente alors que la littérature francophone contemporaine est complètement inaperçue dans ces classes.

L'enseignement des textes littéraires a donc besoin d'être renouvelé par une meilleure prise en compte de la culture locale et « francophone. Enseigner une langue, ce n'est pas seulement expliquer un texte littéraire, c'est aussi apprendre à penser, c'est cultiver et développer chez son public non seulement la capacité de

« s'intéresser à » mais plutôt de « se confronter » à la relativité de sa situation culturelle. Il convient donc de dire que la francophonie ne doit pas être qu'un simple patrimoine à sauvegarder mais au contraire, un espace interculturel de rencontre et d'échanges où chaque individu doit apprendre à se construire dans le respect de sa propre identité et de celle de l'Autre.

Il est donc important d'aider les apprenants à chercher une lecture ludique à travers des œuvres simples et divertissantes qui pourraient les intéresser à ce stade de leurs études. Chiara Bemporad explique que dans le critère de choix d'une œuvre, il y a aussi la portée d'une conscience sociale, culturelle et esthétique. Partageant son constat, je peux dire que « [...] *la culture littéraire que l'école devrait promouvoir peut se transmettre par d'autres supports que le texte littéraire uniquement. Par exemple, les étudiants peuvent lire un autre type de texte (un article ou un entretien), concernant telle ou telle œuvre ou auteur qui pourrait donner à l'apprenant un aperçu du panorama littéraire tout en stimulant l'intérêt à la lecture (peut-être partielle ou guidée) de cette œuvre. Il est possible, en outre, de se servir des transpositions cinématographiques, théâtrales ou musicales qui peuvent faciliter l'accès au texte littéraire lui-même. Une lecture littéraire en langue étrangère doit offrir aussi des ouvertures intellectuelles qui touchent l'essence de la littérature elle-même, entendue comme patrimoine culturel et universel et, si elle est enseignée avec un souci de transmettre des savoirs et des savoir-faire propres à la littérature, elle peut intégrer et approfondir les connaissances et les compétences littéraires en langue maternelle.* »³⁶⁶

En l'absence de produits adaptés à l'âge du public et surtout à ses goûts et à ses convictions, le recours à l'audiovisuel est rare dans les classes de français au sud du Liban. Ainsi, l'enseignant qui connaît ses apprenants mieux que les concepteurs des manuels eux-mêmes, devrait être en mesure de sélectionner finement ces produits, en d'autres termes, contextualiser ses choix afin de ne pas choquer ou heurter la sensibilité de son public.

³⁶⁶ Bemporad Ch., 2007, « Attitudes et représentations face à la lecture littéraire en italien langue étrangère », in Bemporad Ch. & Jeanneret Th. (édit.), *Études de Lettres, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne, N°4, pp. 119-120.

Dans les classes de français au sud du Liban, le rapport à la francophonie n'est pas souvent explicité. Dans cette région, les apprenants sont majoritaires 58 % à se déclarer comme étant « plus ou moins francophones ». Le français fait bel et bien partie de leur patrimoine linguistique et culturel mais, ils ont du mal à assumer complètement cette identité. Ce mal qui se peut aussi être qualifié d'insécurité est lié non seulement à l'absence de la langue française de leur quotidien mais aussi aux représentations qu'ils se font de la notion de francophonie et des locuteurs francophones ainsi qu'à la conception qu'ils ont des langues, de la variété « moins prestigieuse » du français qu'ils pratiquent et de compétences bi/plurilingues et pluriculturelles dont ils disposent.

Le contexte libanais est marqué par la pluralité des langues et des cultures. Les apprenants qui s'y trouvent, assument cette pluralité et ont, à quelque degré que ce soit, une certaine expérience du plurilinguisme. En fonction des moments ou des interlocuteurs, ils s'engagent à afficher à travers leurs pratiques langagières leur attachement à telle ou telle langue dans telle ou telle situation. À plusieurs reprises, ils revendiquent le fait d'être à la fois « plus ou moins francophones » à l'école, « anglophones » entre amis et à l'université et « arabophones » en famille. En effet, c'est bien dans les pratiques sociales et dans l'interaction que les locuteurs s'engagent dans la construction et la négociation des multiples composantes de leur identité complexe qui se constitue, comme le dit Geneviève Zarate, comme un « ensemble feuilleté de possibles qui s'actualise en s'adaptant au mieux aux potentialités d'un marché linguistique instable. »³⁶⁷

Tout cela n'est que l'affirmation que dans un contexte plurilingue et pluriculturel tel que le contexte libanais, l'identité ne peut être que plurielle. L'on dispose tous d'un répertoire riche de variétés linguistiques qui n'ont pas et qui ne peuvent pas avoir même poids, même instrumentalité et même valeur affective. Il faut donc s'éloigner de cette vision statique de l'identité francophone en la réduisant au simple critère de la compétence strictement linguistique. Paule Mireille Ngo Mbaï dans sa thèse sur l'implicite dans le théâtre camerounais explique que : « *le 'francophone' [...] ne saurait être simplement lié à la compétence linguistique, ou à la « maîtrise des codes », bref à celui qui parle **bien le français**. Mes lecteurs ne sont*

³⁶⁷ Zarate G., 1998, « D'une culture à d'autres : Critères pour évaluer la structure d'un capital culturel », in *Lidil*, N°18, p. 150.

pas francophones parce qu'ils parlent la langue française, mais parce qu'ils mobilisent leur compétence « plurilingue » et « pluriculturelle » pour lire, comprendre et interpréter des textes camerounais écrits en français dans des contextes culturels de réception différents. Cette compétence est un ensemble de connaissances, de capacités à « communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédé par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel »

Cette notion de compétence francophone plurilingue et pluriculturelle semble beaucoup plus adaptée aux apprenants libanais « plus ou moins francophones ». Ceux-ci ont le droit de se déclarer francophones comme tout ceux qui revendiquent leur appartenance à cet espace de partage que représente la francophonie : Camerounais, Sénégalais, Algériens, Canadiens, Tunisiens, Belges, etc. Ces jeunes libanais ne parlent pas fréquemment et couramment le français mais ils mobilisent leur compétence francophone plurilingue et pluriculturelle pour lire, écrire, comprendre le français et même pour apprendre d'autres matières en français comme les maths, les sciences ou la philosophie. Je rejoins Coste, Moore et Zarate en disant que *« l'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »*³⁶⁸

³⁶⁸ Coste & alii, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Études préparatoires*, Strasbourg, Édition du Conseil de l'Europe p. 12.

PERSPECTIVES CONCLUSIVES

PERSPECTIVES CONCLUSIVES

En guise d'ouverture, la conclusion de ce travail est proposée sous forme de synthèse critique afin d'exposer les résultats obtenus et de les croiser, d'en définir les limites tout en dégagant d'autres perspectives.

Deux questions principales ont guidé cette recherche à savoir : Quelle place pour une didactique contextualisée du français au Liban ? Quelles sont les dimensions culturelles francophones et/ou « franco-centrées » des orientations méthodologiques et des pratiques didactiques appliquées ? Cette problématique m'a conduit à mener ce travail en deux volets :

Le premier volet se compose d'une problématisation du terrain d'étude (le contexte sociolinguistique hétérogène au Liban), et de l'objet d'étude, la contextualisation, dans le champ théorique de la sociolinguistique et de la didactique. Cette partie propose un projet d'exploration des cultures des classes de français au sud du Liban : les événements interactifs qui s'y produisent, les pratiques qui se mettent en œuvre, les cultures didactiques des enseignants, les langues qui entrent en contact, les contenus et les objectifs des programmes, les difficultés qui persistent, la motivation des apprenants et leurs représentations.

Dans le deuxième volet, l'enseignement-apprentissage du français est abordé d'un point de vue culturel. La dimension culturelle est une composante évidente de l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais, en didactique des langues, les frontières qui délimitaient historiquement l'usage et la définition des termes de « culture » et celui de « civilisation » ont longtemps été floues. Une analyse conceptuelle de cette question était nécessaire avant de s'intéresser aux manuels de français en usage dans les lycées publics au Liban. L'objectif étant d'identifier la nature du discours culturel véhiculé par ces manuels et de repérer la place qu'occupe « la francophonie » dans les images et à travers les textes proposés. En m'appuyant sur l'hétérogénéité socioculturelle dans les classes, j'ai essayé de mesurer l'impact de la littérature francophone libanaise sur la motivation des apprenants libanais à apprendre la langue française. Et, en même temps de voir ce

que cette littérature confère à leur identité notamment quand elle renvoie à des images, des valeurs, des croyances, des héros ou à des mythes qu'ils reconnaissent et acceptent. L'attention est centrée également sur les identités culturelles des enseignants ainsi que des apprenants libanais aux projets d'enseignement-apprentissage différents.

La lecture de l'ensemble de résultats obtenus permet de constater qu'au Liban, nous assistons à un décalage entre les principes didactiques des nouveaux programmes, les pratiques effectives des professeurs de français, les formations dispensées, les contraintes contextuelles, les compétences acquises à la fin du cycle secondaire et les attentes du monde du travail. Malgré l'adoption de nouveaux manuels de français et de nouveaux objectifs dont le titre principal est « la didactique communicative et l'ouverture culturelle », les pratiques sont fortement ancrées dans la tradition et, à cet égard, la didactique du français a du mal à s'affranchir au Liban de sa forme conventionnelle (cours magistraux, référence à la grammaire, culture cultivée).

Même si une grande partie de la « culture scolaire » des apprenants libanais se vit en français, cette langue reste scolaire et livresque. Pour la plupart des élèves, elle n'est parlée qu'à l'école et dans des rares occasions à l'extérieur. En classe, les activités communicatives restent secondaires d'où la contradiction entre les objectifs communicatifs de la réforme et la réalité des pratiques sociales des apprenants. La réalité extérieure de la classe de langue, c'est-à-dire le contexte socioculturel des apprenants participe à la construction de leur motivation et influe sur les pratiques de classe. Les apprenants, dans leur majorité, ne perçoivent pas le français comme une réalité vivante, ils sont chez eux, dans des classes linguistiquement homogènes et sont obligés d'effectuer des efforts énormes pour communiquer avec des résultats très modestes.

De ce fait, créer le goût pour l'apprentissage du français et pour sa pratique à l'oral devient une lutte qui fait partie du quotidien des enseignants libanais. En l'absence de formations continues, les enseignants libanais gèrent leur classe en fonction de ce qui existe et de ce qu'ils trouvent disponible. Dans ce contexte, ils sont à la fois enseignants mais aussi metteurs en scène. Ils devraient faire preuve

de leur créativité toutes les fois qu'ils sont confrontés à la « démotivation légitime » de leur public, à leur ennui et à leur manque d'intérêt pour la langue enseignée. Certains enseignants cherchent à impliquer leur public dans des projets de classe (journal de classe, concours d'écriture, recherche, etc.) afin de donner vie à la langue et à la culture française. Ces initiatives restent personnelles et dépendent de la bonne volonté de ces enseignants, de leur emploi du temps et de leur formation. Les contraintes contextuelles pèsent lourd sur les pratiques de classe.

L'héritage historique linguistique et culturel français a toujours déterminé la structure scolaire et fondé le système éducatif libanais. Le cadre de référence, aussi bien sur le plan linguistique que culturel pour l'enseignement - apprentissage du français a toujours été et reste toujours la France. Dans une démarche centrée sur l'enseignant, on enseignait la langue française par et pour sa littérature et sa culture générale, ce qui plaçait donc l'oral et le culturel local au second plan. On accordait davantage de l'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes. La culture était perçue comme un ensemble d'œuvres littéraires et artistiques réalisées dans ce qui est perçu comme **le pays** où l'on parle la langue française donc **la France**. Dans les classes, l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. En effet, avant 1997, la mémorisation, l'enseignement de la civilisation et des courants littéraires, de la grammaire et de la conjugaison étaient les grands piliers de l'enseignement - apprentissage du français.

Les nouveaux programmes pour l'enseignement-apprentissage du français en application depuis treize ans environ visent donc désormais un enseignement communicatif et une approche interculturelle de la langue. Dans le nouveau curriculum, au cycle secondaire, le terme « civilisation française » a été soigneusement évité et remplacé par celui de « culture ». Les termes « francophonie » et « écrivains libanais d'expression française » y trouvent une place. L'apparition de ces notions dans les textes officiels de la réforme, même si elle est vague et rapide, marque la nouveauté de ces programmes.

Dans les anciens programmes, la francophonie n'existait pas. Les grands classiques, les incontournables de la littérature française étaient les seuls représentants de la francophonie comme si la langue française n'appartenait qu'à la

France et au peuple français et les écrivains libanais d'expression française étaient complètement absents. Les enseignants enquêtés s'accordent tous sur l'aspect innovant de la réforme. Toutefois, il est impossible de faire vivre tous les aspects de la langue et de la culture francophones dans leur diversité à travers le programme de français. Dans les nouveaux programmes, la littérature reste au cœur de l'enseignement - apprentissage du français pour ses fins à la fois linguistique, communicative, interactive et culturelle. Pour les enseignants libanais, le texte littéraire permet d'une part, d'apprendre une langue normative qui est censée approfondir les connaissances grammaticales et d'autre part, élargir le vocabulaire de l'apprenant, sans oublier qu'il est le moyen d'épanouissement culturel par excellence. Donc, il semble être, pour eux, le modèle le plus approprié pour la mémorisation des acquis linguistiques, culturels, littéraires et/ou grammaticaux.

Du point de vue didactique, l'on constate que les traces du modèle « franco-centré » continuent à affecter l'enseignement du français au Liban. L'usage fait du texte se rapproche de celui que l'on fait en classe de français « langue première ». Le travail demandé aux élèves au cycle secondaire, a moins pour objet le texte en lui-même que la maîtrise de certaines méthodes d'analyse et certaines techniques de rédaction. À titre d'exemple, dégager la problématique dans une dissertation, savoir mener une réflexion personnelle, produire un texte argumenté et logique, ou encore dans un commentaire de texte, situer le texte, bien organiser le plan, procéder à une étude analytique et synthétique, etc. En effet, l'on forme plutôt des apprenants experts à manipuler des concepts et des techniques d'analyse que des apprenants-lecteurs passionnés de lecture et de littérature.

Du point de vue culturel, c'est la culture « cultivée » et littéraire qui est présentée à travers les textes. Les textes littéraires tendent à n'être qu'un prétexte à la découverte des « courants littéraires » et à l'apprentissage de la « norme » linguistique et du « bon usage ». En privilégiant la lecture et l'analyse des spécificités textuelles, l'on a tendance à gommer les apports langagiers de ces textes et leur rôle dans le développement des compétences communicatives des apprenants. Il s'agit donc de la « communication littéraire ». D'autant plus que dans ces manuels, les élèves n'apprennent rien sur la vie quotidienne du peuple francophone, leurs modes de vie, leurs habitudes, leurs pratiques sociales, etc. comme c'est le cas très

souvent dans les manuels de FLE, d'où les difficultés communicatives rencontrées par les élèves, en dehors de la classe, à mener de véritables interactions sociales.

Quant au rapport au des apprenants à la littérature francophone et à la lecture en général, il ressort que les jeunes dans cette région du Liban n'aiment pas lire. En parlant de leur public âgé entre (15-18) ans, les enseignants affirment que c'est en fonction de leurs besoins que les apprenants se perfectionnent en français. Dans ce contexte, les apprenants reçoivent ces textes de manière assez diversifiée allant de l'indifférence générale et du désintéressement jusqu'à l'admiration complète et l'émerveillement devant des écrivains comme Amin Maalouf par exemple. Qu'il s'agisse des textes francophones français ou d'autres espaces francophones, le goût et le dégoût littéraires des apprenants libanais dépendent de plusieurs facteurs : la longueur du texte, sa facilité, sa difficulté, le vocabulaire utilisé ainsi que du thème abordé. Sans oublier que la reconnaissance de l'importance de ces textes, les représentations symboliques qu'ils véhiculent, dépendent de la lecture que l'on en fait notamment du sens qu'on leur attribue.

Force est de constater que, dans les manuels de français en usage au cycle secondaire (Première et Deuxième année), sont privilégiées les références culturelles françaises par tradition certainement (67 % écrivains français). La part de la francophonie hors de France est extrêmement limitée. Le plus souvent, elle apparaît au titre informatif. La littérature francophone « non-française » existe mais elle est timide et « presque inaperçue » (18 % des écrivains). La variation linguistique n'est pas prise en considération si ce n'est ponctuellement et de façon anecdotique. La littérature francophone libanaise occupe à peine 5 % de l'ensemble du corpus littéraire. Et, quand il s'agit du Liban dans les textes, c'est généralement pour évoquer soit les années sombres de la guerre soit pour remémorer les richesses révolues du passé. Ces deux périodes (avant et après la guerre) ont marqué la société libanaise sur tous les niveaux et même jusqu'à aujourd'hui, on n'arrive pas à les dépasser pour se construire à nouveau.

Dans toutes les régions enquêtées, plusieurs « scénarios didactiques » se dessinent et montrent un ensemble de contraintes qui conditionnent les enseignants en quelque sorte dans leurs pratiques. Dans ces classes, ils sont confrontés à des

problèmes d'ordre pédagogique liés à la conception des manuels et des méthodes, au manque de formation, à la démotivation des apprenants (peur de la langue « langue jugée difficile »), au manque de moyens financiers à l'école publique, etc. Dans ces régions, la perception de l'anglais comme une langue d'acquisition plus aisée que le français est très répandue chez les apprenants. D'autant plus qu'en raison de la guerre et des conflits intérieurs, les mouvements d'émigration dirigés, ces vingt dernières années, en majorité vers les pays utilisant l'anglais, ont valorisé cette langue aux yeux d'une population très tentée par le commerce, les échanges et le voyage. Ce qui explique l'engouement des jeunes pour cette langue qui leur paraît indispensable pour l'entrée dans le marché du travail à l'intérieur ainsi qu'à l'extérieur du pays. Par conséquent, les apprenants devraient apprendre un français fonctionnel dont ils auront besoin dans leur contexte socioprofessionnel et/ou socioculturel. Le choix des thèmes doit se faire donc en fonction de ces préoccupations. Une redéfinition du statut de la langue est nécessaire pour aboutir à une refonte des programmes qui devraient laisser une marge d'initiative à l'enseignant afin qu'il puisse faire valoir les compétences linguistiques et culturelles de son public.

Donc, s'il ne fallait s'en tenir qu'aux chiffres, la francophonie au Liban semblerait être en bonne santé : le français est enseigné dans 70 % des établissements scolaires se classant ainsi devant l'anglais. Mais sur le terrain, les faits diffèrent. La francophonie résiste à l'école mais ne fait que survivre à l'université. Après avoir occupé une place de premier plan parmi les langues étrangères enseignées au Liban, le français fait l'objet d'un désintérêt massif chez le public universitaire. Même si une certaine idéalisation de la langue et de la culture françaises se maintient, la cote de popularité de l'anglais est actuellement en hausse pour sa fonctionnalité et pour la facilité de son accès. Loin d'être cloisonnée entre les murs de l'école comme le français, cette langue est partout à portée de main des jeunes Libanais. La tendance actuelle chez les jeunes c'est de se diriger vers des spécialités universitaires supposées leur offrir la possibilité de trouver un emploi dans l'avenir. Au Liban, la plupart de ces spécialisations sont offertes en anglais (marketing, graphic design, computer science, etc.) Sans oublier que la France occupe une place proportionnellement moins importante dans la conscience collective des Libanais ces dernières années.

La langue française a toutes les chances de perdurer dans cette région, mais il devient pressant de définir une nouvelle politique didactique adaptée à la diversité des contextes libanais, fondée essentiellement sur la reconnaissance des profils des apprenants, de leurs représentations, de leurs attentes et de leurs besoins linguistiques, culturels et professionnels et basée sur le rapport de complémentarité et non de dualité entre l'arabe, le français et même l'anglais. Il faut également se débarrasser des représentations les plus traditionnelles de la langue française, l'assimilant trop généralement à une simple langue de culture et trouver des moyens didactiques dynamiques, ludiques et vivants pour la faire sortir de ses loges royales. En effet, la langue française ne peut plus être enseignée au Liban seulement comme la « langue de Baudelaire et de Hugo » parce qu'elle est traditionnellement perçue comme la « langue de culture et des droits de l'Homme », mais comme toute autre langue vivante, c'est un outil d'accès au savoir et un moyen de dialogue de culture(s) et d'ouverture.

L'introduction des romans libanais d'expression française et non uniquement « franco-français » dans les programmes permettrait, il me semble d'instaurer un dialogue avec sa propre histoire linguistique, culturelle et sociale, aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant et de participer à co-construire une identité plurielle assumée. Si j'insiste sur l'importance de l'enseignement de la littérature francophone notamment libanaise dans les classes de français au Liban, c'est parce qu'elle pourrait offrir aux apprenants un espace privilégié de lecture de l'identité et de l'altérité, d'accès à l'univers socioculturel que la langue véhicule et même de réflexion sur la langue. La littérature francophone, dans la mesure où elle est représentative des valeurs propres à cette grande communauté « la francophonie » où le français est en partage, va permettre à l'apprenant, au travers d'un processus complexe d'identification, de différenciation, de projection, de repérage, etc. de s'y reconnaître et d'avoir le sentiment d'une identité partagée ou en tout cas partageable. Le texte littéraire a donc une fonction intégrative évidente parce qu'il permet une reconnaissance de soi-même et une confrontation des apprenants avec l'altérité. Il invite à réfléchir sur les non-dits comme il incite à s'interroger sur les implicites sociaux et sur les valeurs qui régissent la relation avec l'autre.

Dans tout ce processus, il ne faut pas oublier que chaque apprenant a ses propres intérêts, goûts et modes de vie. Il ne faut donc plus le percevoir comme

« une machine à apprendre mais comme un sujet doté de capitaux culturels propres, tenant à la fois à ses appartenances (historiques, générationnelles, sociales) et à sa singularité irréductible. »³⁶⁹ En parlant de son expérience de professeur de français, Daniel Pennac explique dans son *Chagrin d'école* que :

« Nos 'mauvais élèves' (élèves réputés sans devenir) ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe : quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncement furieux, accumulés sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà qui arrivent leur corps en devenir et leur famille dans leur sac à dos. Le cours ne peut vraiment commencer qu'une fois le fardeau posé à terre et l'oignon épluché. Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif.

Naturellement le bienfait sera provisoire, l'oignon se recomposera à la sortie et sans doute faudra-t-il recommencer demain. Mais c'est cela, enseigner : c'est recommencer jusqu'à notre nécessaire disparition de professeur. »³⁷⁰

Je souscris à cette perception de Pennac quant à la définition du métier de l'enseignant et de son rôle mais, à mon avis, il n'y a pas de « mauvais élèves » et moins encore de « mauvais enseignants ». Il y a plutôt des méthodes d'enseignement mal adaptées, des pratiques non contextualisées et des enseignants mal ou pas assez formés. Finalement, tout apprenant est un être social comme tout enseignant, et tout enseignement devrait être situé dans un contexte sociologiquement et culturellement déterminé. Il convient donc de dire que le rôle de l'enseignant est primordial dans les classes de français au Liban, il n'est pas là seulement pour enseigner une langue ou expliquer un texte littéraire, il est aussi pédagogue, il doit savoir enseigner la langue et éduquer à l'esprit critique. À mon avis, être un bon enseignant de français c'est, comme le dit Chantal Forestal, « être

³⁶⁹ Demorgon J. & Lipiansky E. M. (Dir.), 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, p. 251.

³⁷⁰ Pennac D., 2007, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, p. 68.

amoureux de sa discipline, c'est aussi en avoir une vision politique et une vision éthique, l'une et l'autre vision étant intrinsèquement liées. »³⁷¹

Je terminerais en disant que la réforme est un grand pas vers le changement mais les nouveaux programmes sont loin de répondre suffisamment aux particularités du contexte libanais. En effet, dans la complexité des rapports entre société, langue(s), culture(s), identité(s), appartenance (s), école et politique, le contexte plurilingue et pluriculturel libanais apparaît emblématique de la nécessité de contextualiser tout projet didactique et de poser centralement la question du rôle que pourrait jouer les langues enseignées dans la construction de devenir professionnel et dans le développement et l'enrichissement personnel des apprenants libanais notamment dans la région sud du Liban.

Depuis la guerre de juillet 2006, le sud du Liban est plus que le reste du pays, est en instabilité politique permanente. À l'image du Liban, c'est un contexte très complexe, marqué par une mosaïque de cultures, de religions et d'appartenances plurielles ainsi que d'une histoire contemporaine mouvementée d'où l'intérêt d'un tel terrain de recherche et son originalité. En effet, chacune des régions enquêtées (Nabatieh, Bent Jbeil, Hasbaya et Marjayoun) représente un contexte socioculturel particulier. Il s'agit d'un espace géographique très réduit de 1058 km², mais la diversité socioculturelle/sociolinguistique qu'on peut y rencontrer est étonnante à tel point qu'il est difficile d'y identifier des communautés arabophone, francophone ou anglophone.

Il est important de noter que depuis juillet 2006, le paysage socio/culturel/linguistique/économique de cette région (Bent Jbeil, Hasbaya et Marjayoun précisément) commence à changer notamment après le redéploiement des Forces Intérimaires des Nations Unies (FINUL) de nationalités diverses espagnole, française, italienne, indienne, chinoise etc. Ils sont 12 000 soldats dont 1 400 français. Selon le monde.fr³⁷², c'est une « Babel onusienne » qu'on croise là bas. Bien qu'ils n'aient pas une mission culturelle, les Casques bleus proposent aux habitants notamment aux jeunes des cours de langue et des activités ludiques et

³⁷¹ Forestal Ch., 2008, « Présentation », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°152, p. 392.

³⁷² Le monde.fr, International, <http://www.lemonde.fr/la-crise-au-proche-orient/article/2006/09/19/au-liban-sud-les-casques-bleus>, page consultée le 13 mars 2008.

culturelles. Selon l'un des professeurs à Hasbaya : « *ils vivent entre nous, ils cherchent à se faire comprendre et ils veulent comprendre notre culture : c'est l'un des moyens pour sympathiser avec les gens* ». Dans *Enquête exclusive*, émission de 30 mai 2010 sur *Les mille visages de Beyrouth*³⁷³, Bernard De Villardière parle des actions de solidarité menées par les Casques bleus français à titre bénévole afin d'« être mieux acceptés » dans la région et de « permettre à la population de ne pas avoir que des nuisances de la présence des véhicules et des actions militaires sur leurs terrains ». Les Espagnols et les Italiens entreprennent eux aussi des actions humanitaires et culturelles sur le terrain, leurs langues sont également très convoitées par les jeunes. Désormais, peut-on poser la question de l'impact de cette introduction timide d'autres langues étrangères comme l'espagnol ou l'italien à côté du français et de l'anglais sur le paysage linguistique de la région ?

Il est bien difficile de répondre à cette question. À mon avis, l'avenir des langues au Liban notamment de français est difficilement prédictible. Ne faudrait-il pas logiquement évoquer auparavant l'avenir du Liban lui-même ?

Pour clore, je dirais que cette thèse se veut avant tout un autre apport à la lecture et à la compréhension des cultures didactiques des classes de français au Liban. Elle complète ainsi les nombreux travaux jusque là effectués dans ce domaine didactique, mais en y ajoutant l'ouverture de cette piste de réflexion, jusque là marginalisée au Liban, sur la didactique contextualisée et sur les apports didactiques et symboliques d'un enseignement-apprentissage francophone et non seulement « franco-centré » du français.

Cette thèse ne se prétend pas exhaustive et ne répond pas à toutes les questions envisagées au départ. Elle a le mérite d'avoir donné amplement la parole aux enseignants de français du sud du Liban afin de faire partager leurs expériences francophones, cependant ses limites se trouvent dans la démarche adoptée auprès des apprenants enquêtés. Ces limites sont dues à la longueur du questionnaire et aux modalités de sa soumission dans les classes. Les réponses obtenues ne sont pas approfondies et les commentaires faits par les apprenants sur les questions ouvertes sont rares. Mais elles permettent de croiser et de présenter

³⁷³ De Villardière B., 2010, Enquête exclusive « Business, tourisme et Kalachnikov : Les mille visages de Beyrouth », http://www.dailymotion.com/video/xdi4gs_les-mille-visages-de-beyrouth-1-4_travel, page consultée le 10 juillet 2010.

thématiquement toutes les données obtenues. Même si quelques résultats peuvent sembler évidents, ce travail ne fait qu'ouvrir de nouvelles pistes et montre qu'il reste beaucoup à faire dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues au Liban. Il demeure que cette recherche a été aussi guidée par la nécessité de rappeler qu' « une didactique universelle d'une langue de l'universel » n'est plus valable dans le contexte libanais. Selon l'expression de Daniel Coste, « le décisif reste clairement le contexte ». Il faut donc apprendre à sélectionner, à ajuster les pratiques, les démarches, les supports les contenus et les objectifs d'enseignement aux réalités locales notamment culturelles et à adopter des approches pédagogiques correspondant aux goûts, aux souhaits ainsi qu'aux besoins des apprenants.

Je conclus donc ce travail en espérant que ces éléments seront utiles, même modestement, pour ceux qui estiment nécessaire de continuer les recherches dans ce domaine et en citant Nicole Berthier : *« quoi qu'il en soit, même si l'information est ramenée à sa juste valeur, c'est déjà beaucoup de proposer des résultats probables par rapport à ne rien savoir. La réalité sera un peu mieux cernée. L'usage et l'intérêt des enquêtes répondent à ce besoin de connaissances. Plutôt que de tâtonner dans l'obscurité n'est-il pas préférable d'éclairer sa lanterne ? »*³⁷⁴.

³⁷⁴ Berthier N., 1998, *Les techniques d'enquête*, Paris, Armand Colin, p. 236.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES, REVUES & THÈSES

Cette bibliographie reprend majoritairement l'ensemble des sources citées et y ajoute quelques ouvrages de références, qui ont servi de références même si elles ne sont pas citées dans le corps du texte.

-A-

- ABADLIA Nassima, 2009, « Portrait du lecteur virtuel dans le roman algérien de langue française », in *Synergies Algérie*, N°8, pp. 227-236.
- ABASTADO Claude, 1982, « Culture et médias », in *Le Français dans le Monde*, N°173, pp. 6-19.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1999, *L'Éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 126 p.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1998, « Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité », in *Cahiers pédagogiques*, N°360, pp. 49-51.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine & PORCHER Louis, 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 192 p.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1990, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publication de la Sorbonne, INRP, 236 p.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1983, « La perception de l'autre : point d'appui de l'approche interculturelle », in *Le Français dans le Monde*, N°181, pp. 40-44.
- ABOU CHACRA Ramzi, 1998, *Les nouveaux programmes d'enseignement du français au Liban : Intentions et tensions*, Thèse de doctorat dirigée par Elisabeth Lothe, Université de Franche-Comté, 229 p.
- ABOU Sélim & alii, 1996, *Anatomie de la francophonie libanaise*, Montréal, Beyrouth, AUPELF-UREF, FMA, 317 p.
- ABOU Sélim & HADDAD Katia (Dir.), 1994 *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, Université Saint-Joseph, 560 p.
- ABOU Sélim, 1978, « Le français au Liban et en Syrie », in VALDMAN Albert (Dir.), *Le français hors de France*, Paris, Champion, pp. 287-309.
- ACHAB Djamila, 2009, « L'approche interculturelle dans l'enseignement du Français langue étrangère », in *Synergies Algérie*, N°8, pp. 15-23.
- ACHOUR Christiane, 2006, *Convergences francophones*, Cergy-Pantoise, CRTF, Université de Cergy-Pantoise, 184 p.
- ADAMI Hervé, 2003, « Les francophones parlent-ils tous la même langue ? », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Vers une compétence plurilingue*, juillet, pp. 47-53.

- ADEN Joëlle, 2007 (Dir.), 2007, *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Paris, Éditions Le Manuscrit, 499 p.
- ALAO Georges & alii (édit.), 2008, *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Bern, Peter Lang, 315 p.
- ALBERT Christiane (Dir.), 1999, *Francophonie et identités culturelles*, Paris, Karthala, 338 p.
- ALBERT Marie-Claude & SOUCHON Marc, 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette Livre, 190 p.
- ANDERSON Patrick, 1993, « La question de l'affect dans la relation apprenant-enseignant », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°31, pp. 5-34.
- AOUN-ANHOURY Najwa, 1996, *Panorama de la poésie libanaise d'expression française*, Beyrouth, Dar Al-Majani, 461 p.
- APANOVITCH Elena, 2002, « Apprenants démotivés : Quel remède ? », in *Le Français dans le Monde*, N°322, pp. 41-43.
- ARGAUD Evelyne, 2000, « L'enseignement de la civilisation française dans la didactique du français langue étrangère : Quelques éléments pour l'histoire d'une discipline », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°43/44, pp. 81-90.
- ARNAUD Christine, 2008, « Mieux gérer l'affectivité en classe de langue », in *Le Français dans le Monde*, N°357, pp. 27-29.
- ARNAUD Christine, 2006, « Attentes, perceptions, jugements et comportements des apprenants et des enseignants en classe de langue étrangère », in *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, N°29, disponible sur www.institucional.us.es/revistas/revistas/.../2Arnaud.pdf, pp. 17-40.
- ARNAUD Christine, 2001, « L'implication de l'apprenant en classe de langue étrangère », in *Mélanges CRAPEL*, N°26, pp. 39-62.
- ASSAAD Manal, 2005, *Le rôle culturel de la publicité dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, Thèse de doctorat dirigée par Philippe Blanchet, Université Rennes 2-Haute Bretagne, (2 volume), 569 p.
- ASSAF Raoul & BARAKAT Liliane, 2003, *Atlas du Liban, Géographie-Histoire-Economie*, Beyrouth, Presses de l'Université Saint-Joseph, 107 p.
- AUBIN Sophie, 2009, « Contribution à la dynamique identitaire du professeur de Français 'Langue étrangère' », in *Synergies Espagne*, N°2, pp. 203-212.
- AUGER Nathalie, 2005, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Cortil Wodon, E.M.E., 234 p.
- AUGER Nathalie, 2003 « Manuels et stéréotypes », in *Le Français dans le Monde*, N°326, pp. 29-32.

AUGER Nathalie, 2003, « 'Ça casse la langue d'un étranger' Les représentations de la langue et de son apprentissage : Une question interculturelle », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°50, pp. 23-35.

-B -

BALIVA Emanuela & GENNARO Daniela, 1995, « Lexique et discrimination raciale : Les termes de l'altérité », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°97, pp. 84-90.

BARAKAT Najwa, 1997, *Le locataire du pot de fer*, Paris, L'Harmattan.

BARAKAT Leila, 1993, *Sous les vignes du pays druze*, Paris, L'Harmattan.

BARDIN Laurence, 2003, *L'analyse du contenu*, Paris, Presses Universitaires de France, 203 p.

BEACCO Jean-Claude & alii, 2005, *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, 276 p.

BEACCO Jean-Claude, 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements des langues*, Paris, Hachette, 225 p.

BEACCO Jean-Claude, 2001, « Les idéologies linguistiques et plurilinguismes », in *Le Français dans le Monde*, N°314, pp. 25-27.

BEACCO Jean-Claude, 1995, « Civilisation et discours sociaux en classe de langue », in *Le Français dans le Monde*, N°257, pp. 46-50.

BEAUDRY Marie-Christine, 2010, « Pour une approche culturelle de la littérature », in *Le Français dans le Monde*, N°367 pp. 30-31.

BEMPORAD Chiara & JEANNERET Thérèse, 2007, *Études de Lettres, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne, N°4, 293 p.

BENADAVA Salvador, 1982, « De la civilisation à l'ethno-communication », in *Le Français dans le Monde*, N°170, pp. 33-38.

BENHOUBOU Nabila, 2008, « L'enseignement du français en Algérie : Nouveaux programmes et nouveaux discours. Quelle cohérence ? », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°59, pp. 97-113.

BENIAMINO Michel & GAUVIN Lise (Dirs.), 2005, *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base*, Limoges, PULIM, 208 p.

BEN JELLOUN Tahar, 1999, *Les yeux baissés*, Paris, Seuil.

BÉRARD Evelyne, 1991, *L'Approche communicative, théorie et pratiques*, Paris, CLE International, p.

BERCHOUD Marie, 2007, « L'identité n'est pas une racine mais un fruit », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°145, pp. 51-67.

BERTHIER Nicole, 1998, *Les techniques d'enquête*, Paris, Armand Colin, 254 p.

- BERTOCCHINI Paola, 2001, « Différenciation pédagogique et contextualisation », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°123, pp. 273-282.
- BERTOCCHINI Paola & COSTANZO Edvige, 2008; « Pour une démarche centrée sur l'enseignant », in *Le Français dans le Monde*, N°360, pp. 38-41.
- BERTOLETTI Marie-Cécilia, 1997, « Nous, vous, ils... Stéréotypes identitaires et compétences interculturelles », in *Le Français dans le Monde*, N°291, pp. 30-34.
- BESSE Henri, 1993, « Cultiver une identité plurielle », in *Le Français dans le Monde*, N°254, pp. 42-48.
- BESSE Henri, 1992, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier CREDIF, 183 p.
- BESSE Henri, 1991, « Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du F. L. E. », in *Ici et là*, N°20.
- BESSE Henri, 1984, « Éduquer la perception interculturelle », in *Le Français dans le Monde*, N°188, pp. 46-50.
- BETOUICHE Aine, 2008, « De l'intérêt pour la lecture à l'enseignement de la culture ou de l'intérêt pour la culture au réapprentissage de la lecture », in *Synergies Algérie*, N°2, pp. 199-204.
- BILLIEZ Jacqueline & alii (Dir.), 2000, *La didactique des langues dans l'espace francophone : Unité et diversité*, Grenoble, ACEDLE, 230 p.
- BLANCHET Alain & alii, 1985, *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Bordas, 289 p.
- BLANCHET Philippe & COSTE Daniel, 2010, *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan, 190 p.
- BLANCHET Philippe & TALEB-IBRAHIMI Khaoula (Dirs.), 2009, *Cahiers de Linguistique, Plurilinguismes et expressions francophones au Maghreb*, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, N°34/1, 260 p.
- BLANCHET Philippe, 2009, « 'Contextualisation didactique' : De quoi parle-t-on ? », in *Le français à l'université*, Bulletin de l'AUF/Deuxième trimestre, disponible sur <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?rubrique157>.
- BLANCHET Philippe & alii, 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, AUF, 210 p.
- BLANCHET Philippe, 2008, «La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs», in *Les Cahiers du GEPE*, L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : Une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?, N°1, disponible sur <http://cahiersdugepe.fr/index898.php>.
- BLANCHET Philippe & DIAZ Olga Maria (Coords.), 2007, *Synergies Chili, Pluralité linguistique et approches interculturelles*, Santiago du Chili, Revues du GERFLINT, N°3, 240 p.

- BLANCHET** Philippe, 2006, *Méthodes et méthodologie pour l'enseignement des langues étrangères*, UED des didactiques des langues de Licences 3, Université Rennes 2, Service d'Enseignement à Distance, disponible sur http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_metho.pdf, 14 p.
- BLANCHET** Philippe, 2005, *Cours de didactique générale des langues*, UED didactique des langues de Licences 2 (Part 1), Université Rennes 2, Service d'Enseignement à Distance, disponible sur http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_didac-Part1.pdf, 16 p.
- BLANCHET** Philippe, 2005, *L'approche interculturelle en didactique du FLE*, Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3^{ème} année de Licence, Université Rennes 2, Service d'Enseignement à Distance, disponible sur http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf, 34 p.
- BLANCHET** Philippe, 2000, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 145 p.
- BLANCHET** Philippe, 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain-La-Neuve, Peeters, 253 p.
- BLANCHET** Philippe, 1998, « Langues, identités culturelles et développement : Quelle dynamique pour les peuples émergents », *Conférence présentée à l'occasion du cinquantenaire de « présence africaine » UNESCO*, disponible sur <http://www.prefics.org/credilif/textes.html>.
- BLONDEL** Alain & alii, 1998, *Que voulez-vous dire ? : Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles, Duculot, 96 p.
- BOIRON** Michel, 2006, « Le français, une langue à vivre et à partager », in *Le Français dans le Monde*, N°348, pp. 36-38.
- BOURDET** Jean-François, 1999, « Fiction, identité et apprentissage », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°115, pp. 265-273.
- BOURDET** Jean-François, 1999, « Lire la littérature en français langue étrangère : Lecture, apprentissage, référence », in *Études de Linguistiques Appliquée*, N°115, pp. 329-348.
- BOUTAN** Pierre, 2003, « Langue(s) maternelle(s) : De la mère ou de la patrie », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°130, pp. 137-151.
- BOYER** Henri, 2001, « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », in *Études de Linguistiques Appliquée*, N°124, pp. 333-340.
- BOYER** Henri, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, DUNOD, 104 p.
- BOYER** Henri, 1998, « L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées : Un essai de modélisation », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°39, pp. 5-14.

- BOYER Henri (édit.), 1997, *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, Paris, L'Harmattan, 255 p.
- BOYER Henri, 1996, *Éléments de sociolinguistique : Langue, communication et société*, Paris, Dunod, p. 147.
- BRONCKART Jean-Paul & alii (édits.), 2005, *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires Septentrion, 227 p.
- BYRAM Michaël, 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Traduction de l'anglais par BLAMONT-NEWMAN Katharina & BLAMONT Gérard, Paris, Hatier-Didier, 220 p.

-C -

- CADET Lucile, 2006, « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique », in *Les Cahiers de l'ACEDLE*, Actes du colloque Acedle juin 2005, N°2, pp. 36-51.
- CAITUCOLI Claude (Coord.), 2004, *GLOTTOPOL, La littérature comme force glottopolitique : Le cas des littératures africaines*, N°3, Janvier, disponible sur http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_3/.
- CALVET Louis-Jean, 2002, *Le marché aux langues : Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon, 220 p.
- CALVET Louis-Jean & DUMONT Pierre, 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 190 p.
- CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 304 p.
- CALVET Louis-Jean, 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures, 294 p.
- CALVET Louis-Jean, 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 127.
- CALVET Louis-Jean, 1993, *La sociolinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 110 p.
- CANDELIER Michel & alii (Dir.), 2008, *Consciencs du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes 2, 277 p.
- CAMBRA-GINÉ Margarida, 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, 335 p.
- CARÉ Jean-Marc, 1989, « Approche communicative : un second souffle », in *Le Français dans le Monde*, N°226, pp. 50-54.

- CASTELLOTTI Véronique & CHALABI Hocine (Dir.), 2005, *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, 320 p.
- CASTELLOTTI Véronique, 2003, « Contacts de langues, politiques linguistiques et formes d'intervention », in BILLIEZ Jacqueline (Dir.), *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, pp. 253-269.
- CASTELLOTTI Véronique & MOORE Danièle, 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Étude de référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 29 p.
- CASTELLOTTI Véronique & PY Bernard (Coord.), 2002, « La notion de compétence en langue », *Notions en Questions*, N°6, 123 p.
- CASTELLOTTI Véronique (Dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, 202 p.
- CASTELLOTTI Véronique, 2001, « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelles place pour le plurilinguisme », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°96, pp. 365-372.
- CASTELLOTTI Véronique, 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Nathan, 124 p.
- CASTELLOTTI Véronique & DE CARLO Maddalena, 1996, « Les enseignants face aux difficultés des élèves », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *La didactique au quotidien*, Juillet, pp. 30-35.
- CASTELLOTTI Véronique & DE CARLO Maddalena, 1995, *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE international, 191 p.
- CAUSA Mariella, 2007, « L'indispensable alternance codique », in *Le Français dans le Monde*, N°351, pp. 18-19.
- CAUSA Mariella, 2005, « Interaction didactique et formation initiale. Le rôle de la triade dans le processus de l'appropriation d'une parole professionnelle », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Les interactions en classe de langue*, Juillet, p. 160.
- CAUSA Mariella, 1996, « Le rôle de l'alternance codique en classe de langue », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Le discours enjeux et perspectives*, Juillet, pp. 85-93.
- CAVALLI Marisa, 2008, « Langue et construction de connaissances disciplinaires : Du rôle du discours de l'enseignant », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, Juillet, pp. 111-122.
- CAVALLI Marisa, 2005, *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Crédif Didier, 369 p.

- CAVALLI Marisa, 2000, « Éducation bilingue : Principes et modèles de référence », in *L'École Valdôtaine*, N°47, disponible sur <http://scuole.vda.it/Ecole/47/04.htm>.
- CHARAUDEAU Patrick, 2001, « Langue, discours et identité culturelle », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°123, pp. 341-348.
- CHARAUDEAU Patrick, 1990, « L'interculturel entre mythe et réalité », in *Le Français dans le Monde*, N°230, pp. 49-53.
- CHAUDENSON Robert, 1991, *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Aix-en-Provence, Didier Erudition, 218 p.
- CHEAIB Iman, 2004, « Enseigner la littérature française au Liban : Un défi à relever », in *Le Français dans le Monde*, N°334, pp. 25-26.
- CHEHADÉ Claudia, 2008, « Liban : Face à l'anglais, le français résiste », in *Le Français dans le Monde*, N°360, pp. 18-19.
- CHISS Jean-Louis & alii, 1995, *Didactique du français : État d'une discipline*, Paris, Nathan, 276 p.
- CICUREL Francine, 2003, « Figures de maître », in *Le Français dans le Monde*, N°326, pp. 32-34.
- CICUREL Francine, 2005, « La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Les interactions dans les classes de langue*, Juillet, pp. 180-191.
- CICUREL Francine, 2002, « Acquisition et interaction en langue étrangère », in *AILE*, N°16, disponible sur <http://aile.revues.org/document801.html>.
- CICUREL Francine, 1996, « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Le discours enjeux et perspectives*, Juillet, pp. 65-77.
- CLANET Claude, 1990, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 236 p.
- COÏANIZ Alain, 2005, *Langages, cultures, identités*, Paris, L'Harmattan, 304 p.
- COÏANIZ Alain, 2005, « Du culturel à l'interculturel en didactique du FLE », in *Travaux de didactique du FLE*, N°53, pp. 5-13.
- COÏANIZ Alain, 2001, *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris, L'Harmattan, 259 p.
- COLLÈS Luc, 2007, *Interculturel : Des questions vives pour le temps présent*, Cortil Wodon, E.M.E., 147 p.
- COLLÈS Luc & alii (édit.), 2007, *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias*, Cortil Wodon, E.M.E., 343 p.
- COLLÈS Luc & alii (édit.), 2006, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE-S*, Cortil Wodon, E.M.E., 149 p.

- COLLÈS Luc & alii (édit.), 2005, *Espaces francophones : Diversité linguistique et culturelle*, Cortil Wodon, E.M.E., 238 p.
- COLLÈS Luc, 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle : Pistes de lecture pour les classes à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration*, Belgique, De Boeck, 173 p.
- COLLÈS Luc, 1994, « Littératures et modèles culturels », in *Enjeux*, N°32, pp. 77-85.
- COLLÈS Luc, 1994, « Pour une lecture pragmatique du texte littéraire », in *Enjeux*, N°32, pp. 119-133.
- Commission des affaires culturelles, 2000, *La mission d'informations sur les relations culturelles, scientifiques et techniques de la France avec le Liban, la Syrie et la Jordanie*, Rapport d'information, N°52, Paris, Sénat français, disponible sur http://www.senat.fr/rap/r00-052/r00-052_mono.html.
- CONDEI Cécilia & alii (édit.), 2006, *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Cortil Wodon, E.M.E., 237 p.
- CORDIER-GHAUTIER Corinne, 1995, « Pour une didactique de l'interaction en classe », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *La didactique au quotidien*, Juillet, pp. 41-48.
- CORTIER Claude, 2005, « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : Contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°140, pp. 476-489.
- COSTE Daniel, 2008, « Quelles évaluations pour quelles politiques linguistiques ? », *Les Cahiers du GEPE, L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : Une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?*, N°1, disponible sur <http://cahiersdudgepe.fr/index696.php>.
- COSTE Daniel, 2006, « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue », in *Le Français dans le Monde*, N°345, disponible sur <http://www.fdlm.org/fle/article/345/bilingue.php>.
- COSTE Daniel, 2005, « Quelle didactique pour quels contextes », in *Enseignement du français au Japon*, N°33, pp. 1-14.
- COSTE Daniel, 2005, « Éléments pour une construction utopique nécessaire », in Prudent Lambert Félix & alii, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern, Peter Lang, pp. 401-416.
- COSTE Daniel, 1997, « Alternances codiques », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°108, p. 393-400.
- COSTE Daniel & alii, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Études préparatoires*, Strasbourg, Édition du Conseil de l'Europe, 70 p.

- COSTE Daniel (édit.), 1994, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier CREDIF, 206 p.
- COSTE Daniel, 1994, « L'enseignement bilingue dans tous ses états », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°96, pp. 9-22.
- COSTE Daniel, 1984, « Les discours naturels dans la classe », in *Le Français dans le Monde*, N°183, pp. 16-25.
- COUBARD Florence, 2003, « Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°132, pp. 445-455.
- CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, 504 p.
- CUQ Jean-Pierre, 2000, « Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Une didactique des langues pour demain*, juillet, pp. 42-55.
- CUQ Jean-Pierre, 1992, « Français langue seconde. Un point sur la question », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°88, pp. 5-26.
- CUQ Jean-Pierre, 1991, *Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, 224 p.

-D -

- DABÈNE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 191 p.
- DABÈNE Louise et alii, 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-CREDIF, 95 p.
- DANIELE Véronique, 1997, « La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°105, pp. 93-110.
- DARWICHE-JABBOUR Zahida, 2007, *Littératures francophones du Moyen-Orient : Égypte, Liban, Syrie*, Aix-en-Provence, Édisud, 206 p.
- DARWICHE-JABBOUR Zahida, 2002, *Parcours en Francophonie*, Beyrouth, Éditions DAR AN-NAHAR, 182 p.
- DE CARLO Maddalena, 2009, « Plurilinguisme et interculturalité pour la construction de la citoyenneté européenne », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°153, pp. 67-76.
- DE CARLO Maddalena, 1998, *L'interculturel*, Paris, CLÉ International, 126 p.
- DE CARLO Maddalena & ACQUISTAPACE Silvia, 1997, « Civilisation/culture : Histoire et développement de concepts », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°105, pp. 9-31.

- DE CARLO Maddalena, 1997, « Stéréotypes et identité », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°107, pp. 279-290.
- DE CARLO Maddalena, 1995, « Lexique, culture et motivation à l'école », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°97, pp. 74-83.
- DEMOUGIN Patrick, 2007, « Enseigner le français et la littérature : Du linguistique à l'anthropologie », in *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. 33, N°2, disponible sur <http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n2/017884ar.pdf>.
- DE SALLINS Geneviève-Dominique, 1992, *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier, 223 p.
- DE SINGLY François, 1992, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Édition Nathan, 127 p.
- DEBYSER Francis, 1973, « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », in *Le Français dans le Monde*, N°100, pp. 63-68.
- DEFAYS Jean-Marc, 2003, *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Belgique, Margada, 288 p.
- DEFONTAINE Martine, 2001, « Le dialogue des cultures : Comment ? », in *Le Français dans le Monde*, N°317, pp. 12-13.
- DEMORGON Jacques et LIPIANSKY Edmond Marc (Dir.), 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, 349 p.
- DEMORGON Jacques, 1996, *Complexité des Cultures et de l'Interculturel*, Paris, Anthropos, 318 p.
- DEPREZ Christine, 1994, *Les enfants bilingues*, Paris, Didier/CREDIF, 207 p.
- DJORDJEVIĆ Ksenija, 2004, « Représentations et stéréotypes en classe de FLE : Perspectives pédagogiques » in *Travaux de Didactique du FLE*, N°52, pp. 31-45.
- DUFAYS Jean-Louis, 1997 « Stéréotypes et didactique du français ; histoire et état d'une problématique », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°107, pp. 315-328.
- DUMONT Pierre, 2002, « Les manuels de FLS et la francophonie », in *Études de Linguistiques Appliquée*, N°125, pp. 111-121.
- DUMONT Pierre, 2001, *L'interculturel dans l'espace francophone*, Paris, L'Harmattan, 214 p.
- DUMONT Pierre et SANTODOMINGO Christine (édit.), 2000, *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, Deuxièmes journées scientifiques du réseau de l'AUF sociolinguistique et dynamique des langues, Rabat 25-28 septembre 1998, Montréal, Paris, AUPELF-UREF, 409 p.
- DUMONT Renaud, 2008, *De la langue à la culture : Une itinéraire didactique obligée*, Paris, L'Harmattan, 250 p.

DUMORTIER Jean-Louis & LEBRUN Marlène, 2006, *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*, Belgique, Presses Universitaires de Namur, 151 p.

DUVERGER Jean, 2005, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette-F.L.E., 139 p.

DUVERGER Jean, 2003, « Enseigner EN français ? Pas si simple... », in *Le Français dans le Monde*, N°329, disponible sur <http://www.fdlm.org/fle/article/329/bi329.php>.

-E -

EI HOYEK Samir, 2004, *Représentations à la formation continue : Cas des enseignants de français du Liban*, Thèse de doctorat dirigée par Raymond Bourdoncle, Université de Lille 3, 612 p.

EMAICH Nahed, 2009, « Observer, comparer, comprendre : l'interculturel en cours de français », in *Le Français dans le Monde*, N°361, pp. 23-25.

EDDÉ Dominique, 1999, *Pourquoi il fait si sombre ?*, Paris, Seuil.

-F -

FAWAZ Ghassan, 1996, *Les moi volatils des guerres perdues*, Paris, Seuil.

FERRÉOL Gilles & JUCQUOIS Guy (Dirs.), 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin 352 p.

FORESTAL Chantal (Coord.), 2008, *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures*, *Études de Linguistique Appliquée*, N°152.

FORESTAL Chantal, 2007, « La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°145, pp. 111-123.

FORESTAL Chantal (Coord.), 2004, *Français langue étrangère (FLE), Français langue seconde (FLS), Un enjeu politique, social, culturel et éthique*, *Études de Linguistique Appliquée*, N°133.

-G -

GAGNON Claude (Coord.), 1994, *Littératures et cultures en situation didactique*, *Études de Linguistique Appliquée*, 123 p.

GAJO Laurent, 2005, « Le français langue seconde d'enseignement. Choix des modèles, de langues et de disciplines. », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, janvier, pp. 47-57.

GALISSON Robert & PUREN Christian, 1999, *La formation en questions*, Paris, CLE International, 128 p.

- GALISSON Robert**, 1997, « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°106, pp. 141-160.
- GALISSON Robert**, 1996, « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? », in *Études de Linguistiques Appliquée*, N°100, pp. 79-98.
- GALISSON Robert**, 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, 191 p.
- GASQUET-CYRUS Médéric & PETITJEAN Cécile**, 2009, *Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Paris, L'Harmattan, 320 p.
- GAUVIN Lise**, 2007, *L'écrivain francophone et ses publics*, Paris, Karthala, 174 p.
- GAUVIN Lise & Klinkenberg Jean-Marie (Dirs.)**, 1991, *Écrivain chercheur lecteur : L'écrivain francophone et ses publics*, Paris Créaphis [Montréal], VLB éditions, 264 p.
- GEORGES Lucien**, 2002, « Liban : de François 1^{er} à Bernard Pivot », in *Le Monde de l'Éducation*, N°301, pp. 67-67.
- GIBRAN Khalil**, 1956, *Le prophète*, Paris, Casterman.
- GIRARD Denis**, 1995, *Enseigner les langues : Méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, 175 p.
- GOHARD-RADENKOVIC Aline (édit.)**, 2005, *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*, Bern, Peter Lang, 284 p.
- GOHARD-RADENKOVIC Aline**, 2004, *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, Peter Lang, 265 p.
- GOHARD-RADENKOVIC Aline (édit.)**, 2004, *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Altérité et identités dans les littératures de langue française*, Juillet, 189 p.
- GROUX Dominique (Dir.)**, 2007, *Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre*, Paris, L'Harmattan, 245 p.
- GROUX Dominique**, 2003, « Pour un apprentissage précoce des langues », in *Le Français dans le Monde*, N°330, pp. 23-25.
- GROUX Dominique**, 1996, *L'enseignement précoce des langues étrangères. Des enjeux à la pratique*, Paris, Chronique sociale, 218 p.
- GRUCA Isabelle**, 1996, « Didactique du texte littéraire : Un parcours à étapes », in *Le Français dans le Monde*, N°285, pp. 56-59.
- GUEUNIER Nicole**, 1993, *Le français au Liban : Cent portraits linguistiques*, Aix-en-Provence, Didier Érudition, 221 p.
- GUEUNIER Nicole**, 1993, « Les francophones du Liban : 'Fous des langues' » in **DE ROBILLARD Didier**, et **BENIAMINO Michel (Dir.)**, *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, tome1, pp. 263-277.

GUILLEN Belén Artunedo, 2009, « La 'littérature-monde' dans la classe de FLE : Passage culturel et réflexion sur la langue », in *Synergies Espagne*, N°2, pp. 235-244.

-H -

HABIB Maria, 2009, *Influence du français langue seconde sur les représentations identitaires des jeunes libanais*, Thèse de doctorat dirigée par Jacques Guigou, Université Paul Valéry-Grenoble, 274 p.

HADDAD Katia (Dir.), 2000, *La littérature francophone du Machrek, Anthologie critique*, Beyrouth, Université Saint-Joseph, 381 p.

HAFEZ Stéphane-Ahmed, 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, Paris, L'Harmattan, 340 p.

HAFEZ Stéphane, 1999, « Politiques linguistiques et représentations du français au Liban », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°42, pp. 91-113.

HAFEZ Ahmed-Stéphane, 1997, « Liban: Une réorganisation en marche », in *Diagonales*, N°43, pp. 42-43.

HAGEGE Claude, 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 298 p.

H Aidar Hassan, 1997, *L'influence des communautés sur le choix des langues au Liban*, Thèse de doctorat dirigée par Samaha Khoury, Université Bordeaux 2, 420 p.

H Aidar Raghda, 2000, « Le Liban : Contacts des langues et rapport de force », in DUMONT Pierre et SANTODOMINGO Christine (édit.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, Deuxièmes journées scientifiques du réseau de l'AUF sociolinguistique et dynamique des langues, Rabat 25-28 septembre 1998, Montréal, Paris, AUPELF-UREF, pp. 375-400.

H Aidar Raghda, 1997, *Le bilinguisme arabe-français, approche sociolinguistique du Liban à Paris*, Thèse de doctorat dirigée par Louis-Jean Calvet, Université Paris 5, 301 p.

HÉMAN Claude, 2006, « Lire des textes littéraires en classe », in *Babylonia*, N°3-4, pp. 89-92.

HOLEC Henri, 1988, « L'acquisition de compétence culturelle : Quoi ? Pourquoi ? Comment ? », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°69, pp. 101-110.

HOTEIT Sanaa, 2006, *Le français au Liban, « Maintien » ou « Recul » ?*, Mémoire de Master 2 dirigé par Philippe Blanchet, Université Européenne de Bretagne – Rennes 2.

Horizons maghrébins. Le droit à la mémoire, 2005, *La francophonie arabe : Pour une approche de la littérature francophone arabe*, N°52, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 197 p.

- KADI Lamine (Coord.), 2008, *Cahiers de langue et de littérature*, « Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles », N°5, Algérie, Université de Mostaganem, 179 p.
- KANOUA Saida, 2008, « Culture et enseignement du français en Algérie », in *Synergies Algérie*, N°2, pp. 185-190.
- KAUFFMAN Jean-Claude, 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 127 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1990, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, Vol. I, p. 318 p.
- KLINKENBERG Jean-Marie, 2008, « Quelle place pour l'identité sur la marché des concepts francophones », in *Synergies Monde*, N°5, pp. 143-147.
- KOUROUMA Ahmadou, *Allah n'est pas obligé*, Paris, Seuil.

- LADMIRAL Jean-René & LIPIANSKY Edmond Marc, 1989, *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin, 320 p.
- LE BLANC Raymond, 1989, « Le curriculum multidimensionnel : une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°75, pp. 78-94.
- LE BRIX Michel & ROUAUD Jean (Dir.), 2007, *Pour une littérature-monde*, Gallimard, 342 p.
- LEBRANCHU Jean-François, 2005, « De la civilisation comme objet d'enseignement aux pratiques de communication », in *Travaux de didactique du FLE*, N°53, pp. 13-35.
- LEFRANC Yannick, 2004, « FLE, FL 'M', FLS : Les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°133, pp. 79-95.
- Le Français dans le Monde, 2006, N°343.
- Le Français dans le Monde, 1995, *Méthodes et méthodologies*, Numéro spécial, Janvier, 192 p.
- Le Langage et l'Homme, 2010, *Le fait religieux dans la littérature francophone*, Revue de didactique du français, N°1, Vol. XXXV.
- Le Langage et l'Homme, 2009, *Quelle place pour la littérature en classe de langue-culture ? De l'histoire de l'enseignement d'une langue à celle des plurilinguismes*, Revue de didactique du français, N°2, Vol. XXXIV.

- Le Langage et l'Homme, 2009, *La didactique du FLE sur la péninsule ibérique. Enseigner et évaluer la « culture » une réalité à négocier*, Revue de didactique du français, N°1, Vol. XXXIV.
- Le Langage et l'Homme, 2008, *Enseigner et apprendre la littérature en français langue étrangère ou seconde, pour quoi faire ?*, Revue de didactique du français, N°1, Vol. XXXIII.
- LENOUVEL Sandrine, 2007, « Des conflits culturels au cœur de la DLC : Une dynamique de l'évolution », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°145, pp. 101-109.
- Les Langues Modernes, 2005, *La littérature*, N°2, 104 p.
- LEVESQUE-MAUSBAC Pascale, 2003, « Pédagogie interculturelle », in *Le Français dans le Monde*, N°318, pp. 37-39.
- LEVISALLES Nathalie, 2006, « Le français c'est chic : Le Liban vers un trilinguisme désiré », in *Libération (Supplément)*, N°7730, jeudi 16 mars, pp. 59-63.
- LOUIS Vincent, 2007, *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*, Cortil-Wodon, E.M.E., 302 p.
- LOUIS Vincent & alii (édit.), 2006, *Former les professeurs de langue à l'interculturel*, Cortil-Wodon, E.M.E., 273 p.
- LÜDI Georges & PY Bernard, 2002, *Être bilingue*, Bern, Peter Lang, 203 p.

-M -

-
- MARTIN Patrice (édit.), 2001, *La langue française vue d'ailleurs*, 100 entretiens réalisés par Patrice Martin et Christophe Drevet, Maroc, Casablanca-Tarik Éditions, 329 p.
- MARTINEZ Pierre & alii, 2008, *Plurilinguismes et enseignement : Identités en construction*, Paris, Riveneuve, 211 p.
- MARTINEZ Pierre, 1996, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presses Universitaires de France, 126 p.
- MATTHEY Marinette & SIMON Diana-Lee, 2009, « Altérité et formation des enseignants : Nouvelles perspectives », in *Lidil*, N°39, 174 p.
- MATTHEY Marinette (édit.), 1997, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP, 325 p.
- MAURIS Jacques & alii, 2008, *L'avenir du français*, Paris, Éditions des archives contemporaines, AUF, 282 p.
- MAURER Bruno, 1998, « Norme et enseignement de la communication orale en FLM », in *Le Français Aujourd'hui*, N°124, pp. 61-66.

- MAURER** Bruno, 1997, « Quels apprentissages culturels en FLS », in *Diagonales*, N°43, pp. 29-30.
- MAURER** Bruno, 1996, « Les représentations chez les utilisateurs d'un manuel de français : Une étude au Tchad », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°35, pp. 67-74.
- MAURER** Bruno, 1995, « Le français langue seconde : À un carrefour politique », in *Diagonales*, N°36, pp. 39-41.
- MAVROMARA-LAZARIDOU** Catherine, 2009, « Allier pédagogie de projet et programmes officiels », in *Le Français dans le Monde*, N°361, pp. 28-30.
- MÉDIONI** Marie-Alice, 2009, « L'enseignement-apprentissage des langues : Un agir ensemble qui s'affirme », in *APLV-Les Langues Modernes*, disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2168>, 17 p.
- MILED** Mohamed, 2005, « Vers une didactique intégrée. Arabe langue maternelle et français langue seconde », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, janvier, pp. 37-46.
- MOCHET** Marie-Anne (édit.) & alii, 2005, *Plurilinguisme et apprentissages*. Mélanges Daniel Coste, Paris, Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, 359 p.
- MOLINARI** Chiara, 2001, « Littérature et didactique des langues : Une démarche d'ouverture à la pluralité culturelle », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°46, pp. 21-34.
- MONIN** Pascal, 1998, *La présence culturelle française au Liban. Quel présent ? Quel passé et quel avenir ?*, Thèse de doctorat dirigée par Dominique Chevallier, Université Paris 4, 1071 p.
- MOORE** Danièle & CASTELLOTI Véronique (édit.), 2008, *La compétence plurilingue : Regards francophones*, Berlin, Peter Lang, 250 p.
- MOORE** Danièle, 2006, *Plurilinguismes et l'école*, Paris, Didier, 320 p.
- MOORE** Danièle & SIMON Diana-Lee, 2002, « Dérитуatisation et identité d'apprenants », in *AILE*, N°16, disponible sur <http://aile.revues.org/document1374.html>.
- MOORE** Danièle, 2001, *Les représentations des langues et leur apprentissage*, Paris, Didier, 181 p.
- MOREAU** Marie-Louise (édit.), 1997, *Sociolinguistique : Les concepts de base*, Liège, Margada, 312 p.
- MORIN** Isabelle, 2009, « La recherche du bon manuel ressemble à une classe au trésor », in *Le Français dans le Monde*, pp. 24-25.
- Mouvement Culturel-Antelias**, 2001, *La Francophonie Libanaise, Culture et Humanisme*, Actes du Colloque National [2-3 mai 2001], organisé par le Mouvement Culturel-Antelias, dans le cadre des activités préluant au IXe Sommet de la Francophonie, Beyrouth, Éditions du MCA, 179 p.

- NAAMAN Abdallah, 1979, *Le français au Liban, essai sociolinguistique*, Paris, Edition Naaman, 278 p.
- NABOULSI Randa, 1997, *Interaction maître-élèves en français langue non-maternelle dans le cycle primaire libanais : Analyse de stratégies verbales de l'enseignement*, Thèse de doctorat dirigée par Elisabeth Lhote, Université de Besançon, 236 p.
- NADDAF Nourhane, 1993, « Étude comparative des deux systèmes phonologiques du français et de l'arabe et problèmes d'interférences », in *Travaux de Didactique du FLE*, pp. 135-148.
- NARCY-COMBES Françoise, 2006, « Littérature et didactique », in *Les cahiers de l'ACEDLE*, « Recherches en didactique des langues », N°2, disponible sur http://acedle.org/IMG/pdf/Narcy-M_cah2.pdf, pp. 147-164.
- NATUREL Mireille, 1995, *Pour la littérature : De l'extrait à l'œuvre*, Paris, CLÉ INTERNATIONAL, 175 p.
- NGALASSO Mwatha Musanji, 1992, « Le concept de français langue seconde », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°88, pp. 27-37.
- NGO MBAÏ Paule Mireille, 2009, *Discours sur les Femmes et Discours de Femmes : Une analyse ethno-sociopragmatique de l'Implicite dans quelques pièces du théâtre camerounais francophone*, Thèse de doctorat dirigée par Philippe Blanchet, Université Rennes 2, 526 p.
- NIKOU Théodora, 2002, *L'interculturel : Une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère*, Thèse de doctorat dirigée par Henri Boyer, Montpellier-III, 549 p.
- NIKOU Théodora, 1999, « L'interculturel : Essai de mise en pratique », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°42, pp. 137-161.

- PANTANELLA Anouk (Coord.), 1998, *Les Cahiers Pédagogiques, Le FLE, une langue vivante*, N°360.
- PÉCHEUR Jacques & VIGNER Gérard, 1995, *Le Français dans le Monde, Numéro spécial, Méthodes et méthodologies*, 192 p.
- PENNAC Daniel, 2007, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard.
- PENNAC Daniel, 1992, *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- PEYTARD Jean, 1982, « Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°45, pp. 91-103.
- PLOQUIN Françoise, 1997, « Entretiens avec des auteurs de manuels », in *Diagonales*, N°43, pp. 20-29.

- PORCHER Louis, 2003, « Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Vers une compétence plurilingue*, juillet, pp. 88-95.
- PORCHER Louis & FARA-HANOUN Violette, 2000, *Politiques Linguistiques*, Paris, L'Harmattan, 208 p.
- PORCHER Louis (Dir.), 1998, *L'apprentissage précoce des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, 126 p.
- PORCHER Louis (Coord.), 1996, *Le Français dans le Monde, Cultures, culture...*, Numéro spécial, janvier, 160 p.
- PORCHER Louis, 1995, *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette Éducation, 105 p.
- PORCHER Louis (Coord.), 1994, *Études de Linguistique Appliquée, Mélanges offerts à René RICHTERICH*, 120 p.
- PORCHER Louis, 1988, « Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°69, pp. 91-100.
- PORCHER Louis, 1986, *La civilisation*, Paris, CLE International, 143 p.
- PORCHER Louis, 1975, « Questions sur les objectifs », in *Le français dans le Monde*, N°113, pp. 10-12.
- PORQUIER Rémy & PY Bernard, 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes et discours*, Paris, Didier, 122 p.
- PUBIGET Véronique, 2001, « La formation des enseignants de langue en IUFM : Pour une compétence culturelle », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°124, pp. 357-364.
- PUREN Christian, 2009, « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : De la compétence communicative à la compétence informative », in *APLV-Langues Modernes.org*, disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>.
- PUREN Christian, 2009, « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », in *APLV-Les langues Modernes*, disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>.
- PUREN Christian, 2006, « Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social », in *APLV-Les Langues Modernes*, disponible sur http://langues.ac-dijon.fr/IMG/Article_puren_explic_textes.pdf, 18 p.
- PUREN Christian, 2006, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français dans le Monde*, N°347, pp. 37-40.
- PUREN Christian, 2002, « Outils et méthodologies d'analyse des manuels de langue : l'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire », in *Les Langues Modernes*, N°1, pp. 15-30.

- PUREN Christian, 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », in *Les Langues Modernes*, N°3, pp. 55-70.
- PUREN Christian, 2001, « Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°123, pp. 135-141.
- PUREN Christian, 1998, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°109, pp. 9-37.
- PUREN Christian, 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, Fontenay, CREDIF essais, 203 p.
- PY Bernard, 1997, « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°108, pp. 495-503.

-Q -

- QUET François (Coord.), 2006, *La réception des textes littéraires. Une didactique en construction*, *Lidil*, N°33.
- QUIVY Mirielle, 1998, « Comment concevoir une véritable formation didactique pour l'enseignant de langues », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°111, pp. 345-358.

-R -

- RAFITOSON Elisa, 1995, « Apprentissage des langues et besoins des apprenants », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°34, pp. 121-131.
- RAMOND JURNEY Florence, 2006, « Repenser l'intégration de la culture dans les cours de FLE », in *Le Français dans le Monde*, N°346, pp. 35-37.
- REUTER Yves, 1999, « L'enseignement-apprentissage de la littérature en question », in *Enjeux*, N°43, pp. 191-203.
- RIACHI Mireille, 2007, *Les interactions verbales en classe de français au Liban : Analyse des stratégies communicatives d'enseignement et d'apprentissage*, Paris, La Sorbonne nouvelle - paris 3, Thèse de doctorat dirigée par Georges Daniel Véronique, 269 p.
- RIQUOIS Estelle, 2009, *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : Du roman légitimé au roman policier*, Thèse de doctorat dirigée par Philippe Lane, Université de Rouen, 684 p.
- RIVIÈRE Loïc, 1999, « Liban : Renaissance du français dans le pays du Levant », in *Le Français dans le Monde*, N°305, pp. 10-11.
- ROBERT Jean-Pierre, 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.

- RODYGINA Elena, « Pourquoi apprend-on le français ? », in *Le Français dans le Monde*, N°346, pp. 38-39.
- ROLAND Dominique, 1997, « Français pour l'Afrique : Un passage obligé », in *Diagonales*, N°43, pp. 16-16.
- ROLLAND Dominique, 2000, « Français langue étrangère ou français langue seconde : Le grand écart », in *Le Français dans le Monde*, N°311, pp. 42-43.
- REY Alain, 2007, « Le français, langue à facettes », in *Le Français dans le Monde*, N°349, pp. 16-17.

-S -

- SAIDOUN Souad, 2009, « L'approche du texte narratif au secondaire : Structure et compréhension », in *Synergies Algérie*, N°5, pp. 73-80.
- SAINT-PROT Charles, 1995, *Littérature libanaise d'expression française*, Paris, Association des écrivains francophones, 120 p.
- SALEH-ABTAHI Marjan, 2008, *Textes littéraires et classe de français langue étrangère : Modèles didactiques et propositions pédagogiques*, Thèse de doctorat dirigée par Daniel Coste, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 422 p.
- SARDOUK Nada, 2003, « L'enseignement bilingue au Liban : une tradition qui dure », in *Le Français dans le Monde*, N°319, pp. 13-13.
- SÉOUD Amor, 2006, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier-Didier CREDIF, 249 p.
- SÉOUD Amor, 2001, « Les enjeux extra-pédagogiques de l'enseignement du français, langue et littérature », in *Le Français Aujourd'hui*, N°132, pp. 87-95.
- SIMARD Denis, 2002, « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ? », in *Vie Pédagogique*, N°124, disponible sur http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/124/vp124_5-8.pdf.
- SIMONS Mathéa & DECOO Wilfried, 2007, « Comment vaincre l'anxiété en classe de langue ? », in *Le Français dans le Monde*, N°352, pp. 40-42.
- STEELE Ross, 1996, « Culture ou intercultures », in *Le Français dans le Monde*, N°283, pp. 54-57.

-T -

- TAHA Maha, 2004, « Dialectique entre langue d'appartenance et langue d'adoption. Pour une nouvelle identité du francophone libanais », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Altérité et identités dans les littératures de langue française*, Juillet, pp. 104-115.

TILLIER Alice, 2009, « Le manuel de FLE vu par les éditeurs », in *Le Français dans le Monde*, N°363, pp. 26-26.

TOST PLANET Manuel, 2002, « Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues », in *Les Langues Modernes*, N°3, pp. 42-54.

-U -

UHODA Bernard, 2003, « Analyser le texte littéraire », in *Le Français dans le Monde*, N°325, pp. 35-37.

-V -

VASSEUR Marie Thérèse, 2000, « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », in *AILE*, N°12, disponible sur <http://aile.revues.org/document1466.html>.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle & alii (Coords.), 2007, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, 294 p.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle (Dir.), 2007, *Le français langue seconde ; Un concept et des pratiques en évolution*, Belgique, De Boeck, 252 p.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2004, « Le manuel en situation FLS pluri-culturelle : Un rôle complexe », disponible sur http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0199_colloque_paris/24_verdelhan_m.pdf, 7 p.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2002, *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*, Paris, Presses Universitaires de France, 257 p.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle (Coord.), 2002, *Études de Linguistique Appliquée, Un discours didactique : Le manuel*, N°125.

VERDALHAN-BOURGADE Michèle, 1998, « FLE et FLS : Deux représentations différentes de la Norme », in *Le Français Aujourd'hui*, N°124, pp. 67-77.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle (Coord.), 1997, « Dossier : Enseigner le français langue seconde, désignations et repérages », in *Diagonales*, N°43, pp. 13-33.

VERDELHAN Michel & VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 1997, « Pour une méthodologie adaptée au français langue seconde », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°37, pp. 119-130.

VERDELHAN Michel, 1993, « Problématique pour l'élaboration d'une grille d'analyse des manuels de langage en usage en Afrique », in *Travaux de Didactique du FLE*, N°30, pp. 89-102.

VIGNER Gérard, 2004, « Langues circulantes, langues nomades », in *Le Français dans le Monde*, N°333, pp. 45-47.

VIGNER Gérard, 2003, « Nommer le français », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°130, pp. 153-166.

VIGNER Gérard, 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International, 127 p.

VIGNER Gérard, 1997, « Comment favoriser l'apprentissage du FLS : Quels repères pour l'enseignement en FLS », in *Diagonales*, N°43, pp. 17-19.

VIGNER Gérard, 1996, « Politiques linguistiques, Actions de projet et Contraintes scolaires », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°103, pp. 357-384.

-W -

WEBER Corinne, 2006, « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris », in *Le Français dans le Monde*, N°345, pp. 31-33.

WINDMULLER Florence, 2006, « Pour une réelle compétence culturelle », in *Le Français dans le Monde*, N°348, pp. 40-41.

-Z -

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (Coord.), 1998, *Les Cahiers Pédagogiques : Du bon usage des manuels*, N°369.

ZARATE Geneviève & alii (Dir.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 440 p.

ZARATE Geneviève, 1998, « D'une culture à d'autres : Critères pour évaluer la structure d'un capital culturel », in *Lidil*, N°18, pp. 141-151.

ZARATE Geneviève, 1995, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 128 p.

ZARATE Geneviève, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 159 p.

ZARATE Geneviève, 1983, « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère », in *Le Français dans le Monde*, N°181, pp. 34-39.

ZEIN Ramy, 1998, *Dictionnaire de la littérature libanaise de langue française*, Paris, L'Harmattan, 511 p.

ZREIKI Hyam, 2008, *L'introduction de l'approche communicative dans l'enseignement du F. L. E. en contexte syrien*, Thèse de doctorat dirigée par Philippe Blanchet, Université Rennes 2, 590 p.

- PREFics
<http://www.prefics.org/>
- *Études de Linguistique Appliquée*, Revue ELA
<http://www.cairn.info/revue-ela.htm>
- *Acquisition et Interaction en Langue étrangère*, Revue AILE
<http://aile.revues.org/>
- *Le Français dans le Monde*, Revue FDLM
<http://nathan-cms.customers.artful.net/fdlm-v2/>
- *Les Langues Modernes - APLV*
<http://nathan-cms.customers.artful.net/fdlm-v2/>
- *Revue de linguistique et de didactique des langues*, Lidil
<http://lidil.revues.org/>
- *Revue de sociolinguistique en ligne*, GLOTTOPOL
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>
- *Synergies*, Revues du GERFLINT
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html>
- *L'école Valdôtaine*, Revue
http://www.scuole.vda.it/Ecole/les_numeros.htm
- AUF, Ressources mutualisées
<http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/>
- Le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques au Liban, (CRDP)
<http://www.crdp.org/CRDP/French/curriculum/curriculum.asp>
- LECLERC Jacques, *L'aménagement Linguistique au Liban*, Rapport d'étude du Centre international de recherche en aménagement linguistique-Université Laval-Québec.
<http://www.tfq.ulaval.ca/axl/asia/Liban.htm>
- Actes du séminaire, *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues en contextes scolaires plurilingues : Le cas du Liban*, [5 et 6 novembre 2009], Palais de l'UNESCO, Beyrouth, (document PDF)
http://www.crdp.org/crdp/Arabic/ar-news/ar_evenement/Seminar_Nov09

- L'Ambassade de France au Liban
http://ambafrance-lb.org/france_liban/

CORPUS

Le livre scolaire national, 2006, De la langue à la Littérature. Textes et Méthodes, Enseignement secondaire - Première année, Liban, CNRDP.

Le livre scolaire national, 2006, De la Langue à la Littérature. Textes et Méthodes, Enseignement secondaire – Deuxième année/Série Humanités, Liban, CNRDP.

ANNEXES

CURRICULUM DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE FRANÇAISES

- Introduction
- objectifs généraux
- Enseignement secondaire
- Objectifs spécifiques
- Objectifs et compétences:

INTRODUCTION

Dans un esprit résolument novateur, fondé sur les exigences actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de toute langue vivante, les programmes de langue et de littérature françaises proposés dans le cadre de la restructuration du système éducatif libanais, cherchent à développer chez l'apprenant, tout au long de ses années de scolarité :

- Une compétence linguistique à l'oral et à l'écrit, dans toutes les situations de communication vécues à l'école ou en dehors de l'école,
- Des méthodes de travail et de réflexion (techniques d'élaboration, de présentation, d'évaluation de travaux individuels ou en groupe),
- Les moyens d'enrichir sa culture personnelle, à partir d'activités entreprises, ou bien individuellement, ou bien au sein du groupe-classe, sous la direction de l'enseignant.

Ces programmes permettront :

- D'établir le lien avec les compétences acquises lors de l'apprentissage d'autres disciplines (compétences transversales),
- De respecter une progression dans les difficultés et les contenus, adaptée aux besoins et au niveau des apprenants dans les différentes années de l'apprentissage,
- D'exploiter toute la variété des supports et des outils de travail, écrits, oraux et visuels,
- D'adapter le choix des thèmes, des textes et des œuvres intégrales, aux préoccupations des nouvelles générations,
- De prévoir un programme spécifique pour les classes-charnières de sixième et de seconde,
- De concevoir enfin un système d'évaluation qui ne soit plus fondé sur la seule pénalisation (pédagogie de l'échec) mais qui prendrait aussi en considération les acquis progressifs de l'apprenant dans un esprit positif de valorisation et d'encouragement (pédagogie de la réussite).

Ainsi conçus, les nouveaux programmes se proposent de remédier aux principales faiblesses de ceux qui sont en vigueur depuis plus de 25 ans, citons notamment :

- Un manque de précision des objectifs d'apprentissage pour tous les cycles et toutes les années,
- Des options méthodologiques diffusées ne tenant pas compte des acquisitions propres à chaque cycle,
- Des pratiques de classe préconisées qui ne peuvent plus donner satisfaction,

- Des activités d'apprentissage trop cloisonnées,
- Un système d'évaluation incomplet, prenant surtout à son compte les examens officiels.

La lourde tâche de mettre en application les nouveaux programmes incombera principalement aux enseignants. L'effort exigé est, certes important mais l'enjeu en vaut la peine, puisque, dans le projet de restructuration du système éducatif libanais, il est expressément demandé à l'enseignant de français d'assurer, aux côtés des enseignants d'arabe et des autres langues étrangères, la formation d'un citoyen multilingue, conscient de ses réalités nationales mais aussi de celles du monde.

OBJECTIFS GENERAUX

A la lumière des options fondamentales du texte de restructuration du système éducatif libanais qui prévoit l'apprentissage simultané de deux langues, et compte tenu des douze années consacrées à l'enseignement du français et du nombre d'heures qui lui sont dévolues, cet enseignement devra assurer à l'apprenant la maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit, en compréhension et en production. Il devra également permettre à ceux qui accèdent au marché du travail d'avoir recours à cette langue toutes les fois que l'exercice de leur profession l'exige.

Le développement des capacités d'expression et d'analyse devra - conjointement avec la deuxième langue étrangère - aboutir à la formation de l'apprenant libanais et participer à sa maturation intellectuelle en développant son sens critique, son aptitude à la réflexion autonome, sa capacité de renouveler sans cesse ses méthodes de travail et de réflexion.

L'enseignement du français devra de même contribuer à former chez l'apprenant une culture solidement enracinée dans les réalités nationales et ouverte aux cultures du monde dans une optique d'interaction qui favorise la reconnaissance des similitudes et le respect de l'altérité. Cet apport linguistique et culturel participera à l'épanouissement de l'apprenant et à l'édification du citoyen libanais sur les plans intellectuel, humain, social et national.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : OBJECTIFS SPECIFIQUES

Dans l'enseignement secondaire, l'apprentissage du français devra contribuer à former l'individu dans les domaines cognitif, comportemental et socio-affectif, à consolider les acquisitions antérieures et à aider l'apprenant à accéder à l'enseignement supérieur ou au monde du travail. Dans cette perspective, cet enseignement se propose de perfectionner :

- La compétence de communication,
- L'acquisition de méthodes de travail et de réflexion,
- L'enrichissement de la culture personnelle de l'apprenant.

La réalisation de ces objectifs participe progressivement, avec les autres disciplines, à l'édification de l'être social et national.

OBJECTIFS SPECIFIQUES DE LA TRADUCTION

Les langues, dans leur diversité, se distinguent, chacune par son génie propre qui incarne une appréhension du monde et du vécu qui n'est pas nécessairement transposable, telle quelle, d'une langue à l'autre.

En outre, la traduction, en tant que matière d'enseignement, se distingue de l'enseignement de l'arabe et du français ses objectifs, son contenu et sa méthodologie : c'est en effet la seule discipline à mettre simultanément en jeu deux

système linguistiques différents. L'impératif de fidélité au texte original impose une démarche spécifique : analyse, compréhension, comparaison et rédaction, qui favorise un approfondissement de la connaissance des deux langues en jeu ainsi qu'une approche raisonnée des cultures du monde sous leurs multiples manifestations.

L'enseignement de la traduction permet donc d'atteindre les objectifs linguistiques, intellectuels et humains suivants :

A – SUR LE PLAN LINGUISTIQUE

- Parvenir à une compréhension profonde et précise des textes grâce à la confrontation de deux systèmes linguistiques distincts aussi bien par leur structure que par leur économie lexicale,
- Se conformer à la vision du monde propre à chacune des deux langues en vue d'une traduction respectueuse du génie de chacune d'elles,
- Acquérir les compétences linguistiques suffisantes pour passer d'une langue à l'autre selon la situation et les besoins.

B – SUR LE PLAN INTELLECTUEL

- Acquérir, grâce à l'exercice de la traduction, la souplesse intellectuelle nécessaire pour jongler avec deux systèmes distincts de pensée et d'expression.
- Reconnaître les différents procédés de cohérence textuelle (analyse, synthèse, déduction, causalité..., et acquérir la compétence nécessaire pour les transposer selon le génie de la langue cible.
- S'ouvrir sur les différents aspects de la vie et de la culture grâce à la traduction de textes structurellement différents et aux thèmes variés.

C – SUR LE PLAN CULTUREL ET HUMAIN

L'apprenant apprendra à :

- Considérer l'homme, dans l'espace et le temps, comme une valeur intrinsèque sans considération de la diversité des langues, des races et des cultures,
- Accepter l'Autre et le respecter à travers la compréhension de sa langue et de ses modes de pensée, rejeter tout fanatisme et pratiquer le dialogue et la tolérance comme une voie d'accès à la paix personnelle et civile,
- S'enrichir grâce à une meilleure compréhension de l'autre à travers sa langue, son patrimoine et ses coutumes.

PREMIERE ANNEE SECONDAIRE, OBJECTIFS SPECIFIQUES

L'enseignement du français en première année secondaire devra se fonder sur les acquis linguistiques, culturels et méthodologiques de l'enseignement de base.

Au plan de la compétence de communication, cet enseignement devra consolider et enrichir les apprentissages antérieurs en permettant à l'apprenant une meilleure maîtrise du discours analytique et argumentatif, et une initiation au discours littéraire.

L'apprentissage devra s'affermir à travers l'acquisition de nouvelles méthodes de travail et de réflexion, relatives, notamment, aux différentes approches textuelles.

L'apprentissage devra également promouvoir l'appropriation d'une culture littéraire et générale à partir de l'étude de textes de type et de genre variés dans le cadre d'une thématique destinée à répondre aux préoccupations affectives, intellectuelles et morales de l'apprenant.

Ces compétences devraient favoriser la liberté de choix de l'apprenant dans son orientation scolaire et développer chez lui le goût de la lecture la sensibilité littéraire et esthétique, le respect de l'altérité, la conscience de l'identité nationale et l'esprit d'ouverture.

COMPETENCES
<p>DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION ORALE ET ECRITE</p> <p>Développer chez l'apprenant les compétences de communication demeure un objectif fondamental de l'enseignement du français.</p> <p>COMPREHENSION ORALE :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ecouter autrui et faire preuve de compréhension. 2. Prendre en considération ce que dit l'autre. 3. Suivre un exposé avec prise de notes. 4. Comprendre le message général d'un document audiovisuel. 5. Comprendre un texte lu : <ul style="list-style-type: none"> - En comprendre le message explicite. - Retenir les éléments de ce message. - Percevoir l'implicite de ce message. <p>EXPRESSION ORALE :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Savoir insérer son intervention dans la réflexion collective. 2. Organiser son discours en tenant compte de l'interlocuteur. 3. Utiliser à bon escient les techniques de la mise en relief et de l'insistance. 4. Rendre compte d'une lecture, d'un événement ou d'une observation. 5. Participer à un débat. 6. Formuler des directives. 7. Faire un expose, en classe, à partir d'une recherche documentaire, de la lecture d'une œuvre intégrale ou de l'étude d'une image ou d'un film. 8. Lire un texte, littéraire ou non, avec fluidité et de façon expressive. <p>COMPREHENSION ECRITE :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconnaître les différents types et genres de textes 2. Comprendre un texte à partir de son contexte, de la situation d'énonciation, des champs lexicaux. 3. Dégager la structure et la progression d'un texte. 4. Dégager les différents thèmes d'un texte. 5. Découvrir le sens d'un mot ou d'une expression à partir du contexte. 6. Apprécier les procédés de modalisation* et les effets stylistiques. 7. Dégager l'implicite dans un texte. <p>* Valeur des temps et des modes verbaux uniquement.</p> <p>EXPRESSION ECRITE :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Réinvestir dans ses écrits toutes les acquisitions orthographiques et grammaticales. 2. Utiliser le lexique et le registre de langue adéquats. 3. Produire différents types d'écrits : descriptif, informatif, argumentatif *, narratif, injonctif. 4. Participer à des ateliers d'écriture. <p>* Ecrire un texte argumentatif pour défendre une opinion ou pour justifier un choix dans le cadre du thème.</p> <p>CONTRIBUTION A L'ACQUISITION DE METHODES DE TRAVAIL ET DE REFLEXION :</p> <p>L'acquisition de méthodes* de travail et de réflexion est un objectif qui entretient une relation avec la compétence de communication et la formation d'une culture.</p>

C'est un apprentissage qui accompagne et complète celui de la langue et de la littérature dans son sens large.

- Techniques transversales : (Guidé par le professeur, l'apprenant devra consolider les acquis suivants :
 - Organiser son travail.
 - Prendre des notes.
 - Se documenter.

Les trois techniques servent de préalable nécessaire à :

- Savoir élaborer un dossier de recherche.
- Savoir organiser un affichage thématique.
- Techniques spécifiques :

Parallèlement, l'apprenant sera progressivement conduit à pratiquer les techniques relatives à l'approche textuelle. Cet apprentissage s'organisera autour des trois axes suivants :

- Technique de lecture :
 - Lecture méthodique dirigée de documents authentiques (articles de presse, affiche publicitaire).
 - Lecture méthodique dirigée de textes littéraires
 - Lecture méthodique d'une œuvre intégrale.
- Technique de réduction :
 - Initiation aux techniques élémentaires de la contraction.
- Technique de production :
 - Compte rendu (oral ou écrit) d'une lecture.
 - Rédaction de différents types de textes (descriptif, narratif, informatif, injonctif) à partir de supports ou de situations vécues.
 - Rédaction d'un texte argumentatif (démonstratif).
 - Questionnaire pour une enquête.
 - Compte rendu (orale ou écrit) d'une activité extrascolaire.

Pour rendre ces savoir-faire plus efficaces, l'apprenant devra s'exercer à la pratique de l'auto-évaluation.

Ces apprentissages variés développeront, chez l'apprenant, le sens de l'observation et de l'organisation, ainsi que l'esprit critique et rationnel.

* Le mot méthodes doit être pris dans une double acception. Il signifie d'abord l'ensemble des "comportements" que l'apprenant doit acquérir et appliquer, ensuite les « techniques » qui lui permettent de connaître les règles propres à certaines activités pour savoir les mettre en œuvre.

CONTRIBUTION A L'ENRICHISSEMENT DE LA CULTURE DE L'APPRENANT :

L'enseignement de la langue et de la littérature française contribuera, en première année secondaire, à asseoir la notion de culture et à intégrer aux préoccupations conscientes de l'apprenant.

Cet enseignement dotera l'apprenant d'un ensemble de connaissances littéraires et générales à travers un choix thématique et typologique varié, constitué de textes littéraires, de textes généraux et d'œuvres intégrales, en relation étroite avec ses attentes :

1. Les textes littéraires appartiendront à des genres différents et seront choisis dans des œuvres d'écrivains français et francophones d'époques différentes.
2. Les textes généraux (authentiques et autres) aborderont des thèmes d'actualité (arts, sciences, techniques, société).
3. Les œuvres intégrales seront choisies dans le répertoire français ou libanais d'expression française.

DEUXIEME ANNEE SECONDAIRE - SERIE HUMANITES

L'enseignement du français en deuxième année secondaire (série Humanités) devra approfondir les acquis antérieurs aux plans de la langue, de la méthode et de la culture aider l'apprenant à atteindre une plus grande autonomie et contribuer ainsi à le préparer au choix de l'une des options de la troisième année secondaire.

Dans cette perspective, cet enseignement se propose de développer la compétence de communication qui permettra à l'apprenant une étude plus précise et plus méthodique des textes littéraires et généraux, de consolider les techniques d'analyse textuelle qui favoriseront le réinvestissement des acquis, à l'oral et à l'écrit, d'initier l'apprenant à l'interaction des cultures grâce à l'ouverture sur la littérature française et francophone.

Cet enseignement devra contribuer à former un citoyen cultivé, doté d'un goût esthétique et d'un sens critique, garants de sa liberté de penser, d'apprécier et d'agir.

Objectifs Spécifiques de la Traduction

A la fin de cette année, l'apprenant doit être capable de :

- Traduire les formes morphologiques, les structures syntaxiques et les expressions figées les plus usuelles des deux systèmes Linguistiques,
- Traduire des textes énonciatifs clairs et simples de structure, ainsi que des textes plus suggestifs, aux images et au contenu accessibles,
- Transposer les figures et les images les plus courantes.

COMPETENCES
COMPREHENSION ORALE : <ul style="list-style-type: none">- Ecouter autrui et faire preuve de compréhension,- Suivre, aidé par un plan écrit, un exposé ou une conférence et prendre des notes,- Comprendre le message explicite d'un texte oralisé et en percevoir l'implicite,- Décoder un document audiovisuel ; comprendre le message du document ainsi que les effets de certaines techniques audiovisuelles utilisées.
EXPRESSION ORALE : <ul style="list-style-type: none">- Organiser son discours en tenant compte de l'interlocuteur et de la situation en général,- Intervenir dans un débat en tenant compte de la réflexion collective,- Faire un exposé, à partir d'une recherche documentaire, de la lecture d'une œuvre intégrale ou de l'étude d'une image ou d'un film,- Exprimer ses impressions, ses sentiments et ses idées, en mettant à profit les techniques d'expression et le lexique appropriés.
COMPREHENSION ECRITE : <ul style="list-style-type: none">- Reconnaître les différents types et genres de textes.- Comprendre un texte à partir de son contexte, de la situation d'énonciation, des champs lexicaux.- Dégager la structure et la progression d'un texte.- Comprendre dans un texte l'implicite et l'intertexte.- Retrouver, dans un texte argumentatif, la thèse, l'enchaînement des arguments et les exemples.- Lire un texte littéraire en tenant compte de la modalisation, des images, de la prosodie, du rythme et des sonorités.- Retrouver les connotations et les mutations de sens dans un texte poétique.

- Relever les éléments verbaux et paraverbaux qui permettent l'interprétation d'un texte dramatique.
- Repérer les composantes d'un récit long : psychologie des personnages, contexte, intrigue, style, force agissante, temps du récit et temps réel.
- C'est la perception, par le lecteur, de rapports, entre une œuvre et d'autres qui l'ont précédée ou suivie.

EXPRESSION ECRITE :

- Réinvestir, dans ses écrits, toutes les acquisitions orthographiques et grammaticales,
- Utiliser le lexique et le registre de langue adéquats,
- Produire différents types d'écrits : descriptif, narratif, informatif, injonctif et écrits pratiques,
- Développer une argumentation démonstrative,
- Réécrire un texte à partir de consignes précises.
- Utiliser, dans ses analyses, le vocabulaire littéraire approprié,
- Adapter un texte pour le théâtre ou le cinéma ,
- S'exprimer sur des œuvres d'art variées,
- Participer à des ateliers d'écriture littéraire,
- S'initier à la dissertation littéraire.

CONTRIBUTION A L'ACQUISITION DE METHODES DE TRAVAIL ET DE REFLEXION

L'apprentissage des méthodes de travail se poursuit en deuxième année secondaire, toujours en relation avec les objectifs linguistique et culturel, en consolidant et en développant la double orientation méthodologique dans le sens d'une plus grande autonomie.

1. Techniques transversales :

- Se documenter, Exploiter des notes, Travailler en groupe.

2. Techniques spécifiques :

- Lecture méthodique.
- Documents authentiques.
- Textes littéraires.
- Textes généraux.
- Réduction d'écrits.
- Production d'écrits.

Cette double visée méthodologique s'inscrit dans une continuité et une progression qui favorisent l'épanouissement d'un esprit formé à la reconnaissance des valeurs humaines, culturelles et esthétiques.

CONTRIBUTION A L'ENRICHISSEMENT DE LA CULTURE DE L'APPRENANT

L'enseignement de la langue et de la littérature françaises, en deuxième année secondaire, se propose de partir des acquis de l'apprenant en première année et d'enrichir ses connaissances littéraires et générales.

Il repose sur un choix de thèmes littéraires et d'autres thèmes non littéraires en rapport avec la réalité socioéconomiques et culturelle contemporaine.

1. Ces thèmes auront pour supports des textes littéraires généraux de types et de genres variés.
2. Cet enseignement repose également sur l'étude d'œuvres intégrales, choisies en fonction de leur valeur littéraire et humaine.
3. L'ouverture à la culture francophone et mondiale sera assurée par le recours à des textes d'écrivains d'expression française, (de préférence des textes d'auteurs libanais), ainsi que des textes d'auteurs traduits en français qui ont marqué l'esprit humain et l'histoire littéraire.

DEUXIEME ANNEE SECONDAIRE - SERIE SCIENCES

L'enseignement du français en deuxième année secondaire (série : Sciences) répondra à la double exigence d'approfondir les acquis linguistiques, méthodologiques et culturels de la première année secondaire et d'affermir chez l'apprenant son choix scientifique en lui permettant d'en mieux découvrir les spécificités autant que les interdépendances disciplinaires. Cet enseignement visera donc à :

- Consolider la compétence de communication orale et écrite,
- Aider l'apprenant à acquérir plus d'aisance et de rigueur dans ses méthodes de travail et de réflexion,
- Participer à sa formation culturelle, en lui facilitant l'accès au discours scientifique dans le cadre d'une approche discursive qui souligne la spécificité du « document » scientifique et celle du "texte" littéraire,
- Cet enseignement apportera ainsi sa part à la formation du citoyen libre et responsable, sachant de conjuguer subjectivité et objectivité dans sa découverte de lui-même et du monde.

Objectifs Spécifiques de la Traduction

A la fin de cette année, l'apprenant doit être capable de :

- Traduire les formes morphologiques, les structures syntaxiques et les expressions figées les plus usuelles des deux systèmes linguistiques.
- Traduire des textes énonciatifs clairs et simples de structure, ainsi que des textes plus suggestifs, aux images et au contenu accessibles.
- Transposer les figures et les images les plus courantes.

COMPETENCES

COMPREHENSION ORALE :

- Ecouter autrui et faire preuve de compréhension.
- Suivre, aide par un plan écrit, un exposé ou une conférence, et prendre des notes.
- Comprendre le message explicite d'un texte oralisé et en percevoir l'implicite.

EXPRESSION ORALE :

- Savoir insérer son intervention dans la réflexion collective.
- Organiser son discours en tenant compte de l'interlocuteur.
- Utiliser à bon escient les techniques de la mise en relief et de l'insistance.
- Rendre compte d'une lecture, d'un événement ou d'une observation.
- Participer à un débat.
- Formuler des directives.
- Faire un exposé, en classe, à partir d'une recherche documentaire, de la lecture d'une œuvre intégrale ou de l'étude d'une image ou d'un film.

COMPREHENSION ECRITE :

- Reconnaître les différents types et genres de textes.
- Comprendre un texte à partir de son contexte, de la situation d'énonciation, des champs lexicaux.
- Dégager la structure et la progression d'un texte.
- Comprendre dans un texte l'implicite et l'intertexte.
- Retrouver dans un texte argumentatif la thèse, l'enchaînement des arguments et les exemples.

EXPRESSION ECRITE :

- Réinvestir dans ses écrits toutes les acquisitions orthographiques et grammaticales.
- Utiliser le lexique et le registre de langue adéquats.

- Produire différents types d'écrits.
- Développer une argumentation démonstrative.
- Réécrire un texte à partir de consignes précises.

CONTRIBUTION A L'ACQUISITION DE METHODES DE TRAVAIL ET DE REFLEXION

L'enseignement du français en deuxième année secondaire (série : Sciences) se propose de consolider les acquis méthodologiques antérieurs en exigeant de l'élève plus de rigueur et de discernement, et de l'initier aux nouvelles méthodes propres à l'approche du texte général et du texte scientifique.

1. Techniques transversales :

La compétence méthodologique devra orienter l'apprenant vers plus d'autonomie dans l'organisation de son travail, dans la résolution des questions techniques et pratiques qui accompagnent l'apprentissage, et lui permettre, s'il est confronté à de nouvelles situations, d'investir intelligemment son savoir-faire.

2. Techniques spécifiques :

Les acquisitions méthodologiques devront fournir à l'apprenant les techniques d'expression qui lui faciliteront la mise en pratique de la compétence de communication propre au français. Ainsi, compte tenu de son choix de l'option scientifique, il sera capable de :

- S'adapter à la technique de la lecture méthodique des textes généraux et scientifiques dans leurs spécificités typologiques et aux codes que sous-tendent les schémas, les graphiques, les figures et les tableaux.
- Maîtriser les mécanismes linguistiques de l'argumentation (relations logiques de cause, d'effet, de conséquence et d'hypothèse).
- Répondre aux exigences des techniques de réduction (résumé) ou de production d'un texte (notamment le texte argumentatif).

Cette compétence méthodologique, en concours avec la compétence de communication et les acquis culturels, devra affiner l'esprit d'observation et d'analyse de l'apprenant et lui permettre d'établir des relations d'objectivité avec lui-même et avec le monde.

CONTRIBUTION A L'ENRICHISSEMENT DE LA CULTURE DE L'APPRENANT

L'enseignement du français en deuxième année secondaire (série : Sciences) se proposera, tout en s'inscrivant dans la continuité et la progression, d'enrichir la culture de l'apprenant par une ouverture au savoir pluridisciplinaire. Deux orientations détermineront la formation de la culture :

1. Culture spécifique :

Elle se fera à partir de textes de français de spécialité (à titre indicatif : économie, botanique, médecine ou droit) qui préparent aux diverses options de la troisième année secondaire et qui seront puisés dans des manuels spécialisés.

2. Culture littéraire et générale :

Elle constituera un complément à la culture spécifique. Les apprenants auront la possibilité d'exprimer leurs attentes et leurs préoccupations en participant au choix des thèmes.

Plusieurs types de textes ou de documents seront exploités pour sensibiliser l'Apprenant à la dimension générale de la culture qui dépasse le savoir exclusivement livresque (texte, documents authentiques, tableaux, publicités, pièces de théâtre ou films de cinéma).

Ce programme, conçu pour des scientifiques qui ont le sens du concret, devra contribuer à établir le lien entre l'enseignement reçu et la réalité vécue.

TROISIEME ANNEE – SERIE LETTRES ET HUMANITES

L'enseignement du français en troisième année secondaire (série : Lettres et Humanités) se propose d'atteindre trois objectifs :

Le développement d'une compétence de communication qui puisse permettre à l'apprenant d'accéder au monde du travail ou de poursuivre des études en Lettres ou en Sciences Humaines.

L'acquisition méthodes de travail et de réflexion qui l'aideront à maîtriser les techniques d'analyse et de critique littéraires.

La formation d'une culture générale, humaniste et contemporaine, centrée sur la littérature et la civilisation françaises et francophones (notamment la littérature libanaise d'expression française).

La réalisation de ces objectifs devra contribuer à épanouir la personnalité d'un citoyen libre, lucide et tolérant.

Objectifs spécifiques de la Traduction

A la fin de cette année, l'apprenant doit être capable de :

- Traduire les formes morphologiques, les structures syntaxiques et les expressions figées les plus complexes des deux systèmes linguistiques.
- Traduire des textes plus structures sur le plan logique (argumentation, déduction,...).
- Traduire un éventail plus large de figures de style en s'efforçant de restituer la tonalité des textes.

COMPETENCES

COMPREHENSION ORALE :

- Ecouter autrui et faire preuve de compréhension.
- Suivre de façon autonome un expose ou une conférence sur un sujet au programme.
- Comprendre le message explicite d'un texte oralisé et en percevoir l'implicite.
- Décoder un document audiovisuel : comprendre le message du document ainsi que les effets de certaines techniques audiovisuelles utilisées.

EXPRESSION ORALE :

- Organiser son discours en tenant compte de l'interlocuteur et de la situation en général.
- Intervenir dans des débats sur des sujets au programme ou des sujets d'actualité en utilisant un lexique spécifique.
- Faire un expose à partir d'une recherche documentaire, de la lecture d'une œuvre intégrale ou de l'étude d'une image ou d'un film.
- Lire un texte littéraire.
- Exprimer ses impressions, ses sentiments et ses idées, en mettant à profit les techniques d'expression et le lexique littéraire.

COMPREHENSION ECRITE :

- Reconnaître les différents types et genres de textes.
- Comprendre un texte à partir de son contexte, de la situation d'énonciation, des champs lexicaux.
- Dégager la structure et la progression d'un texte.
- Comprendre dans un texte l'implicite et l'intertexte.
- Retrouver, dans un texte argumentatif, la thèse, l'enchaînement des arguments et les exemples.
- Lire un texte littéraire en tenant compte de la modalisation, des images, ou de la prosodie (rythme, sonorités...).

- Retrouver les connotations et les mutations de sens dans un texte poétique.
- Repérer les éléments verbaux et paraverbaux qui permettent l'interprétation dans un texte dramatique.
- Repérer les composantes d'un récit long : personnages, contexte, intrigue, style, force agissante, temps du récit et temps réel.
- Confronter les différentes lectures possibles (lecture plurielle) d'un texte.

EXPRESSION ECRITE :

- Réinvestir dans ses écrits toutes les acquisitions orthographiques et grammaticales.
- Utiliser le lexique et le registre de langue adéquats.
- Développer une argumentation démonstrative.
- Adapter un texte pour le théâtre ou le cinéma.
- Produire différents types d'écrits : descriptif, informatif, argumentatif, narratif, injonctif, et écrits pratiques.
- Réécrire un texte à partir de consignes précises.
- Utiliser dans ses analyses, le vocabulaire littéraire approprié.
- S'exprimer sur des œuvres d'art variées.
- Participer à des ateliers d'écriture littéraire.
- Consolider les techniques d'apprentissage en vue de produire une dissertation littéraire.

CONTRIBUTION A L'ACQUISITION DE METHODES DE TRAVAIL ET DE REFLEXION

La dernière année de l'enseignement secondaire complète et parachève l'acquisition et la pratique des méthodes de travail dans les domaines de la communication et de la culture. Dans cette perspective, elle devra tendre vers un perfectionnement des techniques de recherche et d'expression.

1. Techniques transversales :

La technique de recherche exige que l'apprenant consulte différentes sortes de références pour se documenter. Cette activité lui permettra de choisir les informations, de les compléter et de les comparer. Elle l'aidera à maîtriser sa compétence de communication et lui permettra de réduire un texte ou d'en rédiger un, à partir de notes.

2. Techniques spécifiques :

Les techniques d'expression devront porter l'apprenant à maîtriser la lecture méthodique de documents authentiques et de textes littéraires, la contraction, la production d'écrits et la dissertation littéraire. Elles devront également lui apprendre à rendre compte à l'oral ou à l'écrit d'une œuvre intégrale, à participer à présenter un exposé.

Ces deux activités méthodologiques affermissent, au terme de l'enseignement secondaire, la maîtrise d'une double technique qui dispose l'apprenant soit à préparer ses études universitaires soit à se lancer dans le monde du travail.

CONTRIBUTION A L'ENRICHISSEMENT DE LA CULTURE DE L'APPRENANT

L'enseignement du français en troisième année secondaire (série Lettres et Humanités) devra couronner l'enseignement des première et deuxième années ; en faisant un bilan rapide des thèmes et époques littéraires vus, en approfondissant certains de ces thèmes et en abordant d'autres, puisés dans des œuvres de réflexion.

Des thèmes portant sur l'existence, les relations avec l'Autre, la

confrontation avec le monde des adultes (à titre indicatif), et pouvant concerner et intéresser l'apprenant, seront traités à travers des supports littéraires dans une approche qui cherchera à développer son esprit de réflexion profonde.

Des œuvres intégrales, des textes littéraires et des textes généraux, d'époques et de tendances différentes, ainsi que toutes sortes de documents (audio-visuels, iconographiques....) devront constituer autant de supports d'apprentissage.

De même, pour la formation d'une culture qui se veut ouverte et globale et qui prépare soit aux études universitaires, soit au monde du travail et de la vie, il faudra introduire des textes de science générale qui devront constituer un complément nécessaire pour la compréhension des problèmes du monde contemporain.

TROISIEME ANNEE – SERIE SOCIOLOGIE ET ECONOMIE

L'enseignement du français en troisième année secondaire (série : Sociologie et Economie) devra, d'une part, parfaire les acquis linguistiques et culturels de l'apprenant et, d'autre part, le familiariser avec un français spécifique, approprié à cette série, qui lui sera un support précieux pour poursuivre une spécialisation éventuelle (économie, gestion, sociologie, droit, sciences humaines...) ou pour affronter la vie professionnelle.

Cet enseignement devra permettre à l'apprenant d'affiner ses méthodes personnelles de travail et de réflexion, son sens critiques et ses capacités d'analyse.

Ainsi, l'enseignement du français aura contribué à affermir la compétence de communication et à doter l'apprenant d'une culture diversifiée et de techniques de travail adéquates.

Cet apprentissage ne peut qu'agir bénéfiquement sur la personnalité de l'adolescent et sur son épanouissement. Il lui permettra de choisir, en toute confiance et en toute liberté, les voies de son avenir.

Objectifs spécifiques de la Traduction :

- Traduire les formes morphologiques, les structures syntaxiques et les expressions figées les plus complexes des deux systèmes linguistiques.
- Traduire des textes plus structurés sur le plan logique (argumentation, déduction,...).
- Traduire un éventail plus large de figures de style en s'efforçant de restituer la tonalité des textes.

COMPETENCES

COMPREHENSION ORALE :

- Ecouter autrui et faire preuve de compréhension.
- Suivre de façon autonome un exposé ou une conférence sur un sujet au programme.
- Comprendre le message explicite d'un texte oralisé et en percevoir l'implicite.

EXPRESSION ORALE :

- Organiser son discours en tenant compte de l'interlocuteur et de la situation en général.
- Intervenir dans des débats sur des sujets au programme en utilisant un lexique spécifique.
- Faire un exposé à partir d'une recherche documentaire, de la lecture d'une œuvre intégrale ou de l'étude d'une image ou d'un film.

- Lire un texte, littéraire ou non, de façon expressive.

COMPREHENSION ECRITE :

- Comprendre un texte à partir de la situation d'énonciation, de la typographie, du contexte, des champs lexicaux et des thèmes correspondants.
- Retrouver, dans un texte, la thèse, l'enchaînement des arguments et les exemples.

EXPRESSION ECRITE :

- Produire différents types d'écrits à partir d'acquisitions orthographiques grammaticales et lexicales.
- Développer une argumentation démonstrative.

CONTRIBUTION A L'ACQUISITION DE METHODES DE TRAVAIL ET DE REFLEXION

La troisième année secondaire couronne l'itinéraire des apprentissages scolaires et tend vers un épanouissement équilibré de la compétence de communication, de la formation d'une culture et du savoir-faire méthodologiques chez l'apprenant.

L'enseignement du français à ce stade, tenant compte du choix de la série par l'apprenant, tachera, au plan des méthodes de travail, de le doter d'outils linguistiques de plus en plus performants. Tout en acquérant plus de confiance et de maîtrise dans l'utilisation de ses instruments de travail, l'apprenant sera capable de :

1. Au plan des techniques transversales :

- Traiter et élaborer des données socio-économiques (tableaux, diagrammes).

Préparer un questionnaire pour l'élaboration d'une enquête.

2. Au plan des techniques spécifiques.

- Lire d'une façon méthodique un texte, un document, une œuvre.
- Elaborer un plan et son développement dans le cadre d'un travail de recherche.
- Regrouper, synthétiser et résumer des données.

CONTRIBUTION A L'ENRICHISSEMENT DE LA CULTURE DE L'APPRENANT

L'enseignement du français en troisième année, (série : Sociologie et Economie), devra consolider et enrichir la culture déjà acquise sur laquelle viendra se greffer un contenu spécifique à travers des thèmes relevant des différentes orientations auxquelles prépare l'option socio-économie (économie, gestion, sociologie, sciences humaines et droit) sans pour autant rompre avec la dimension humaine et générale du savoir.

Le contenu de cet enseignement devra, à travers le choix de textes variés, illustrer les matières au programme comme le marché ou l'épargne en économie, la planification ou le monde de l'entreprise en gestion.

Dans cette perspective, les documents de travail seront puisés dans des manuels spécialisés ou dans d'autres sources d'information actuelles et modernes afin de fournir à l'apprenant une culture à la fois spécifique et variée.

TROISIEME ANNEE – SERIE SCIENCES GENERALES ET SCIENCES DE LA VIE

L'enseignement du français en troisième année secondaire (série : Sciences générales et série : Sciences de la Vie) devra, en se fondant sur les acquis linguistiques de l'apprenant, lui permettre la maîtrise de cette langue comme moyen de communication et comme instrument véhiculaire des matières scientifiques.

Il devra aboutir à une appropriation du discours scientifique dans ses différentes composantes et dans ses dimensions sociales et humaines. Il devra

également contribuer à développer l'esprit de méthode, le sens critique et la culture de l'apprenant.

L'enseignement du français aidera ainsi à l'épanouissement de sa personnalité, l'habilitera à poursuivre, en français, des études universitaires dans les divers domaines scientifiques et constituera pour lui un atout dans l'exercice de sa vie professionnelle.

Objectifs spécifiques de la Traduction

- Traduire les formes morphologiques, les structures syntaxiques et les expressions figées les plus complexes des deux systèmes linguistiques.
- Traduire des textes plus structurés sur le plan logique (argumentation, déduction,...).
- Traduire un éventail plus large de figures de style en s'efforçant de restituer la tonalité des textes.

COMPETENCES
<p>COMPREHENSION ORALE :</p> <ul style="list-style-type: none">- Ecouter autrui et faire preuve de compréhension.- Suivre de façon autonome un exposé ou une conférence sur un sujet au programme ou un sujet d'actualité.- Comprendre le message explicite d'un texte oralisé et en percevoir l'implicite. <p>EXPRESSION ORALE :</p> <ul style="list-style-type: none">- Organiser son discours en tenant compte de l'interlocuteur et de la situation en général.- Intervenir dans des débats sur un ou des sujets d'actualité en utilisant un lexique spécifique.- Faire un exposé à partir d'une recherche documentaire, de la lecture d'une œuvre intégrale ou de l'étude d'une image ou d'un film.- Lire un texte, littéraire ou non, de façon expressive. <p>COMPREHENSION ECRITE :</p> <ul style="list-style-type: none">- Comprendre un texte à partir de la situation d'énonciation, de la typographie, du contexte, des champs lexicaux et des thèmes correspondants.- Retrouver, dans un texte la thèse, l'enchaînement des arguments et les exemples. <p>EXPRESSION ECRITE :</p> <ul style="list-style-type: none">- Produire différents types d'écrits.- Développer une argumentation démonstrative. <p>CONTRIBUTION A L'ACQUISITION DE METHODES DE TRAVAIL ET DE REFLEXION</p> <p>En classe terminale, les méthodes de travail et de réflexion, enrichies par l'expérience tout au long de la vie scolaire permettent à l'élève d'affermir son autonomie, de faire preuve de bon sens et d'esprit méthodique dans la structuration de ses différents savoirs.</p> <p>1. Techniques transversales</p> <p>Sous son aspect pluridisciplinaire, cet enseignement continuera à doter l'apprenant des outils linguistiques correspondant à ses besoins et à son choix scientifique, tout en affinant ses capacités de maîtrise de l'information et des savoir-faire pratiques.</p> <p>2. Techniques spécifiques :</p>

Outre son aptitude à communiquer oralement et par écrit, et sa capacité à gérer son statut d'apprenant dans les disciplines enseignées en français, l'apprenant sera capable :

- D'analyser un texte ou un document.
- De faire la lecture méthodique d'une œuvre intégrale.
- D'élaborer un travail de recherche.
- De regrouper, de synthétiser et de résumer des données.

CONTRIBUTION A L'ENRICHISSEMENT DE LA CULTURE DE L'APPRENANT

L'enseignement du français en troisième année (série : Sciences Générales et Sciences de la Vie), devra constituer un prolongement et un enrichissement des acquis culturels antérieurs.

Il devra, tout en tenant compte de l'orientation scientifique de l'apprenant dans le choix des thèmes à étudier, assurer une ouverture sur les dimensions humaine et humaniste. Censées accompagner toute recherche du savoir (Interaction sciences, arts et lettres; Progrès et environnement ; médecine et bioéthique; Internet : communication ou isolement...).

Les documents qui serviront de matériaux de base seront puisés non seulement dans de manuels spécialisés, mais aussi dans des œuvres de réflexion et dans toute source d'information actuelle ou moderne.

PROCOLE D'ENTRETIEN – ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Je suis doctorante à l'Université Rennes 2 (France). Je réalise une enquête sur les modalités qui ont été introduites à l'enseignement/apprentissage du français au Liban suite à la réforme en 1997. Je vous propose une série de questions auxquelles je vous remercie de bien vouloir me répondre afin de connaître votre expérience et votre point de vue concernant les particularités de la didactique du français dans le contexte libanais.

I. Votre profil

- Age :
- Sexe : H / F
- Cursus universitaire
- Classe d'enseignement
- Lycée : privé / public
- Lieu de résidence
- Année d'expérience

I. Caractéristiques contextuelles générales : Expériences et pratiques

1. Avez-vous enseigné avant la mise en œuvre de la réforme en 1997 ? Si oui, quels sont d'après vous, les principaux changements qui ont été introduits aux programmes et aux objectifs de l'enseignement du français ?
2. Avez-vous suivi des formations suite à cette réforme ? Expliquez
3. Dans le système éducatif libanais, le français est à la fois langue enseignée et vecteur d'enseignement d'autres disciplines (Matières scientifiques, etc.), que pensez vous de ce dispositif ?
4. Quelle approche et quel matériel privilégiez-vous pour enseigner le français ?
5. En fonction de vos priorités d'enseignement, classez par ordre d'importance les compétences visées à transmettre dans vos cours de français ?
6. En fonction de quelle(s) modalité(s) élaborerez-vous vos cours ?
 - *Des objectifs fixés dans les programmes officiels*
 - *Des objectifs fixés par l'institution où vous exercez*
 - *De vos intentions pédagogiques*
 - *Des besoins et des attentes de vos étudiants*
 - *Du niveau linguistique de vos étudiants*

7. En pourcentage, combien de place accordez-vous approximativement aux activités orales dans vos cours ?
8. En pourcentage, combien du temps approximativement pensez-vous prendre la parole dans vos cours ?
9. En pourcentage, combien l'arabe occupe-t-il approximativement du temps dans vos cours ? Pourquoi ?
10. D'après vous, qu'est-ce que « maîtriser » la langue française ?
11. Pourriez-vous dresser un profil général des apprenants libanais ? Y a-t-il des particularités caractérisant ceux du sud ?
12. Dans quelles circonstances de la vie quotidienne, les apprenants libanais sont-ils appelés à se servir du français ?
13. Pour vous le manuel du français (le livre scolaire national), est :
- Un réservoir de documents
 - Un stock de connaissance
 - Un vaste choix des textes
 - Une base de connaissance grammaticale
 - Un facilitateur du travail de l'enseignant
 - Un mode d'appropriation progressif de la langue
 - Un cadre de réflexion pour les apprenants
 - Un accès au « savoir en toute autonomie »
 - Une garantie d' « une bonne maîtrise de la langue »
 - Un stimulus de la « curiosité » et de l' « esprit critique » des apprenants
 - Une voie vers un « savoir littéraire et une culture générale »
 - Un vecteur important d'enseignement
 - Un reflet du discours de l'école ou de l'institution éducative
14. Dans vos cours, vous appuyez-vous sur le texte littéraire pour :
- Présenter d'autres cultures
 - Analyser un point de grammaire
 - Expliquer de vocabulaire
 - Stimuler l'échange et la participation des apprenants
 - Créer une véritable spontanéité dans les interactions
 - Approfondir les compétences des apprenants
15. Quels objectifs et finalités à enseigner les littératures francophones entre autres libanaises aux apprenants ? Et quelle est la place accordée à l'enseignement de cette dernière dans les Nouveaux Programmes ?
16. Comment percevez-vous la réception des textes littéraires francophones libanais par les apprenants ? (leurs réactions par rapport à d'autres textes, leurs participations au cours, etc.)
17. Quelles représentations symboliques, ces textes apportent-ils aux apprenants ?
18. Les Nouveaux programmes cherchent à développer chez les apprenants une « compétence linguistique à l'oral et à l'écrit », à leur procurer une « autonomie » pour accéder au savoir, à « s'ouvrir au monde » en découvrant d'autres cultures,

comment ces objectifs sont-ils traduits dans la réalité ? (S'agit-il d'une réalité ou bien d'une belle utopie) ?

19. Et quand on parle d'« ouverture aux autres cultures » (plusieurs fois citée dans les programmes), de quoi s'agit-il ? (Fait-on référence à la « culture » au sens classique du terme (comme dans les cours de civilisation, culture littéraire) ou bien aux cultures vécues au quotidien dans le monde francophone et ailleurs) ?

II. Identification des problèmes, des ressources et suggestions

20. Pourriez-vous identifier les problèmes persistants pour les enseignants du français ? (Formation, manuels, équipement des écoles, etc.)

21. Pourriez-vous identifier les difficultés persistantes pour les apprenants libanais dans leur apprentissage du français ?

22. Pourriez-vous identifier les ressources et facilités pour les apprenants libanais dans leur apprentissage du français ?

23. En cas d'absence de motivation chez les apprenants pour parler et échanger en français, comment créer l'intérêt chez eux ? Comment les stimuler ?

24. Dans ce contexte, Peut-on vraiment apprendre à maîtriser le français à l'école ? (L'école suffit-il pour apprendre le français) ?

25. D'après vous, être « francophone » au Liban est une « mode », une « nécessité » et un « besoin », un « symbole », ou bien un « héritage » ?

26. Avez-vous des suggestions à faire pour un enseignement du français mieux adapté au contexte libanais ?

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX APPRENANTS DE FRANÇAIS

Je suis doctorante à l'Université Rennes 2 (France). Je réalise une enquête sur les dimensions culturelles francophones et les compétences communicatives dans les classes de français au Liban. Je vous remercie de bien vouloir accepter de répondre à ce questionnaire.

I. Votre profil

- Age :
- Sexe : H / F
- Classe :
- Lycée :
- Lieu de résidence :

II. Votre opinion

1. Où parle-t-on français au Liban ? Vous pouvez cocher plusieurs cases :

- Uniquement dans les couches sociales aisées
- Dans les classes moyennes
- Dans toute la société
- Dans la presse
- Dans la publicité
- Dans les centres culturels
- À l'école
- À l'université
- À la radio
- À la télévision
- Au cinéma
- Autres (précisez).....

2. D'après-vous, comment se fait-il que le français soit enseigné/parlé au Liban ?

3. Pensez-vous que le français parlé au Liban est le même que celui parlé dans les autres pays francophones ?

- Oui
- Non
- Autres (précisez).....

4. Le Liban est-il un pays francophone ?

- Oui
- Non
- Autres (précisez).....
- Pourquoi ?

5. Pourriez-vous me citer cinq pays francophones ?

.....

6. D'après vous, qu'est-ce que « maîtriser » la langue française ?

.....

7. C'est quoi être « francophone » ? Vous pouvez cocher plusieurs cases :

- Ne parler que le français
- Parler autre(s) langue(s) à côté du français
- Comprendre le français et le parler
- Comprendre le français sans le parler
- Apprendre le français
- Autres (précisez).....

.....

8. Vous considérez-vous comme francophone ?

- Oui
- Non
- Autres (précisez).....
- Pourquoi ?

.....

III. Dans le cadre de la classe

9. Dans votre classe, parle-t-on de la francophonie ?

- Oui
- Non
- Autre (précisez).....
- Si oui, dans quels cours?

.....

10. Vous parle-t-on d'écrivains francophones ?

- Oui
- Non
- Autres (précisez).....
- Si oui, pourriez-vous m'en citer quelques-uns libanais et étrangers ?

.....

Avez-vous étudié certaines de leurs œuvres, si oui lesquelles ?

.....

11. Dans vos manuels de français, les sujets abordés concernent-ils ?

- La France et les Français uniquement
- Le Liban et les Libanais uniquement
- Plutôt les deux
- Des pays et des peuples francophones
- Autres (précisez).....

.....

12. Comment se déroule un cours de français ?

- Cours théorique
- Cours interactif (échange)
- Mémorisation
- Évaluation
- Travail en groupe
- Travail individuel
- Lecture à haute voix
- Lecture silencieuse
- Jeux de rôle
- Débats/Dialogues
- Autres (précisez).....

13. Pendant le cours de français, votre professeur vous parle-t-il :

- Uniquement en français
- Uniquement en arabe
- En français et en arabe
- Et que préférez-vous ? Pourquoi ?

14. Pendant le cours de français, votre professeur accorde-t-il le plus d'importance ? (Classez par ordre du plus au moins important) :

- Au vocabulaire
- À la phonétique
- À la grammaire
- À la conjugaison
- À la communication
- À l'expression orale
- À la compréhension orale
- À l'expression écrite
- À la compréhension écrite
- À la littérature
- Aux aspects culturels
- Autre (précisez).....

15. Pendant le cours de français, parlez-vous plus que vous n'écrivez ?

- Oui
- Non
- Autres (précisez).....

16. Pendant le cours de français, écrivez-vous plus que vous ne parlez ?

- Oui
- Non
- Autre (précisez).....

17. Pendant le cours de français, échangez-vous entre étudiants :

- Uniquement en français
- Uniquement en arabe
- Plutôt les deux
- Autre (précisez).....

18. Quels sont les supports pédagogiques utilisés pendant le cours de français ?

- Manuels scolaires
- Dictionnaire bilingue
- Dictionnaire monolingue
- Télévision/Vidéo
- Magnétophone
- Autre (précisez).....

IV. Identification des problèmes, besoins et suggestions

19. Comment trouvez-vous votre programme de français :

- Très intéressant
- Peu intéressant
- Pas intéressant du tout
- Difficile
- Facile
- Utile
- Inutile
- Attirant
- Ennuyeux
- Encombré d'informations
- Proche de votre culture
- Loin de votre culture
- Ouvert sur le monde
- Autres (précisez).....

20. Pendant le cours de français, qu'est-ce qui vous pose le plus des difficultés ?

- Le lexique
- La phonétique
- La conjugaison
- La grammaire
- L'expression orale
- La compréhension orale
- L'expression écrite
- La compréhension écrite
- La communication
- Les aspects culturels
- La littérature
- Autres (précisez).....

21. Quels sont les problèmes que vous rencontrez lorsque vous vous exprimez en français ? (Classez par ordre) :

- L'appréhension de prendre la parole
- Les jugements du professeur
- Un manque de motivation
- Des difficultés de prononciation
- Un manque de vocabulaire
- Une déficience grammaticale
- Une désaffection pour la langue française
- Une auto-évaluation négative
- Une tendance à traduire de l'arabe en français
- Pas de problèmes
- Autres (précisez).....

.....
.....

22. Rencontrez-vous des difficultés en étudiant la littérature libanaise d'expression française ? Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....

23. Ces difficultés sont-elles les mêmes face à un texte littéraire libanais d'expression française ? Expliquez

.....
.....
.....

24. En tant que Libanais, est-il fondamental pour vous d'étudier la littérature libanaise d'expression française ? Quelles sont les représentations que ces textes vous apportent ?

.....
.....
.....

25. À votre avis, qu'est ce qui vous aide à améliorer vos compétences linguistiques et culturelles en langue française ?

- Écouter des émissions
- Écouter des chansons
- Regarder des (films, documentaires, etc.)
- Lire des (romans, revues, bandes dessinées)
- Échanger en français à l'intérieur de la classe
- Échanger en français en dehors de l'école
- Faire un séjour dans un pays francophone
- Autre (précisez).....

.....
.....

26. Quelles sont les activités que vous préférez lors du cours de français ? Pourquoi ?

.....

27. Y a-t-il d'autres aspects de la langue et de la culture françaises qui ne sont pas présents dans vos programmes que vous auriez voulu apprendre ? Expliquez

.....

28. Préférez-vous que votre professeur de français soit Libanais ou Français ? Pourquoi ?

.....

29. En dehors de la classe, sentez-vous le besoin de parler en français ? Si oui, dans quelle(s) situation(s) ?

.....

30. Classez les langues suivantes selon leur importance pour vous en les numérotant de (1 à 3) :

- L'anglais
- L'arabe
- Le français
- Commentez votre choix :

.....

31. Pensez-vous que les langues au Liban sont pratiquées en fonction des régions et des habitants?

- Sur la carte du Liban, mettez une note de (0 à 5) pour chacun des départements et des villes nommés : Mettre (5) où l'on pratique plutôt bien, (1) où l'on pratique le moins bien le français, et (0) où l'on ne pratique pas le français

Connaissances

Pratiques



ANNEXE 4

RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

DECODAGE DES ENTRETIENS	
Code	Indication
(E)	Enquêtrice
E.1 - (NH ¹)	Entretien1, Nabatieh, Homme/Enseignant enquêté
E.2 - (NH ²)	Entretien 2, Nabatieh, Homme
E.3 - (NH ³)	Entretien 3, Nabatieh, Homme
E.4 - (NF ¹)	Entretien 4, Nabatieh, Femme
E.5 - (BH ¹)	Entretien 5, Bent Jbeil, Homme
E.6 - (BF ¹)	Entretien 6, Bent Jbeil, Femme
E.7 - (MF ¹)	Entretien 7, Marjayoun, Femme
E.8 - (MF ²)	Entretien 8, Marjayoun, Femme
E.9 - (HH ¹)	Entretien 9, Hasbaya, Homme
E.10 - (HF ¹)	Entretien 10, Hasbaya, Femme

RETRANSCRIPTION DES DISCOURS	
Signe	Indication
NP	Nouveaux programmes
MAJUSCULES	Forme d'insistance et intonation marquée dans la verbalisation
/	Marque la fin d'un segment sémantique, valeur équivalente à la « virgule » ou du « point final » dans les productions écrites standard.
(...)	Temps de pause, silence ou interruption.
< ? ! >	Marque la valeur à priori exclamative et/ou interrogative d'un énoncé, établie d'après les autres données discursives et extra-discursives (expressions faciales) mais également d'après l'intonation animée et vive.
« passage »	Citation d'un discours rapporté
Euh...	Marque d'hésitation ou de reformulation dans l'énonciation, suivie d'une courte pause.

ENTRETIEN 1 – (NH¹)

Entretien oral individuel : Enseignant et coordinateur du cycle secondaire.

Contexte : Lundi 14/04/08, dans son domicile, après les cours vers 17h.

Données sur l'informateur :

- Age : 50 ans
- Sexe : Homme
- Cursus universitaire : Maîtrise de Littérature française
- Lieu d'enseignement : Lycées privé et public – Nabatieh
- Années d'expérience : 30 ans
- Code de l'entretien : **E.1 - (NH¹)**³⁷⁵

1. (E) : Avez-vous enseigné le français avant la réforme de 97 ? /
2. (NH¹) : Oui /
3. (E) : Quels sont les changements qui ont été introduits à l'enseignement du français au secondaire après cette date ? /
4. (NH¹) : Je crois qu'avec les NP on a commencé à savoir ce que sont les objectifs à atteindre avant on n'avait pas d'objectifs / on enseignait un programme tel qu'il est un livre tel qu'il est / avec les NP l'élève est conscient de ce qu'il va faire / parce que nous avons pris l'habitude en commençant chaque séance de français à l'oral comme à l'écrit de préciser soit la compétence soit l'objectif visé à travers l'activité travaillée / avant dans l'esprit du prof- les choses n'étaient pas très claires / AVANT on enseignait un livre un contenu /
5. (E) : En parlant des anciens programmes euh... / ils portaient sur des connaissances générales sur la langue / sur la grammaire ou bien sur la littérature / c'était quoi exactement ? /
6. (NH¹) : Bon / au niveau du complémentaire il y avait euh... plutôt des connaissances sur la langue / on insistait beaucoup sur la grammaire la conjugaison la dictée l'orthographe / la lecture elle-même était une sorte de répétition si vous voulez / on faisait en sorte à ce que l'apprenant s'entraîne à lire le texte à étudier / l'on visait pas l'acte de la lecture en lui-même / si nos élèves excellaient en grammaire cela ne veut pas dire qu'ils pouvaient écrire sans faute / on remarquait toujours que ceux-ci avaient de bonnes notes en grammaire ou en conjugaison / MAIS ils étaient vraiment faibles en production écrite / donc ils n'arrivaient pas à exploiter leurs connaissances sur la langue dans des pratiques effectives à l'oral comme à l'écrit / en tant qu'enseignants on n'avait pas les moyens de modifier nos pratiques / avec les NP on enseigne tout à travers le texte / la lecture l'oral la communication le culturel le savoir être / il n'y a plus de séparation rigide entre les activités /

³⁷⁵ E.1 : Entretien 1 ; (NH¹) : N : Nabatieh ; H : Homme ; 1 : Code de l'Enseignant – Informateur.

7. (E) : On peut dire que les NP viennent rassurer un peu plus le prof- dans son travail ? /
8. (NH¹) : Les rassurer < ?! > mais dans quel sens ? /
9. (E) : Si j'ai bien compris / il semble qu'il est mieux orienté par les objectifs et bien guidés par les compétences à transmettre / dès le début de chaque année scolaire il sait bien où faut il aller ? /
10. (NH¹) : Pour moi rassurer veut dire stabiliser le prof- / (...) je dirais qu'il faut pas stabiliser le prof- dans son travail mais le déstabiliser/ une fois je me trouve moi-même en tant que professeur dans un tel état il se peut que je ' travaille plus c'est-à-dire j'arrive à un stade de stagnation / en fait les NP invitent le prof- à réfléchir sur son travail / il doit toujours se demander si ce qu'il fait en classe va dans le bon sens de l'apprentissage si ce qu'il fait en classe est utile pour ses élèves /
11. (E) : Quel est donc le rôle de l'apprenant en classe après cette date ? /
12. (NH¹) : L'apprenant est au centre de la classe / avec les NP à mon avis il est conscient de ce qu'il a à faire / l'apprenant est un bon guide pour son prof- / selon la réaction des étudiants je peux modifier remplacer rajouter parfois supprimer des éléments de mon cours quand il est possible bien sûr /
13. (E) : Parlez-moi des formations qui ont été organisées suite à la réforme /
13. (NH¹) : Euh... / ça continue jusqu'à aujourd'hui c'est le ministère de l'éducation qui les organise avec le CRDP / je suis moi-même formateur / en 1998 j'ai assuré une session de mise à niveau linguistique pour les profs- du cycle secondaire / c'était l'une des formations les plus difficiles à animer / j'étais plus jeune que mon public / je mentionne qu'ils étaient presque tous obligés d'y assister / un prof- qui est aujourd'hui à la retraite m'a dit « qu'est-ce que vous attendez de moi après 38 ans d'expérience dans le métier on m'appelle pour une session de remise à niveau afin de modifier mes méthodes et mes habitudes c'est impossible (...) » / je le comprends bien ce n'est pas à la porte de la retraite qu'on va former l'enseignant (...) / autrement c'est la mission culturelle française qui a contribué à la mise en application des NP / les Français travaillent côte à côte avec les Libanais mais c'était les Libanais qui se chargeaient de former les enseignants après la réforme / le centre culturel à Nabatieh propose tout au long de l'année des formations sur l'évaluation la lecture méthodique les activités ludiques en classe / mais il s'adresse plutôt aux enseignants du primaire et du complémentaire /
14. (E) : En tant que formateur et en tant que prof- êtes-vous satisfaits de ces formations ? /
15. (NH¹) : A vrai dire NON / d'après mon expérience personnelle il n'y a AUCUNE formation qui pourrait être complète et satisfaisante / les formations ne peuvent en aucun cas répondre aux attentes des formés / c'est juste une occasion de mettre en doute les pratiques de l'enseignant / cela nous pousse à réfléchir sur notre travail pas plus / d'ailleurs c'est ce que je fais constamment tous les ans sans les suivre / de plus ces formations sont assurées par des formateurs qui n'ont pas toujours cette expérience réelle dans les classes ainsi elles ne peuvent pas toucher le vrai besoin des professeurs /

- 17. (E)** : Que pensez-vous de notre système éducatif où les langues étrangères sont à la fois des langues d'enseignement et des langues enseignées ? /
- 18. (NH¹)** : L'enseignement des matières scientifiques en français est un atout pour les Libanais / ça ouvre les portes devant les étudiants pour poursuivre leurs études à l'étranger et pour trouver un travail / mais le seul inconvénient c'est que j'ai l'impression de faire mon travail deux fois / ce n'est pas à moi de chercher les défaillances linguistiques de mon collègue dans les copies de mes élèves pour les corriger/ il faut entreprendre un véritable travail de formation auprès les enseignants des matières scientifiques / oui / même s'ils se considèrent des génies et des savants en sciences mais ils ne maîtrisent pas le français / plusieurs profs- de ces matières emploient dans leurs cours un langage qui n'est ni français ni arabe ((RIRES)) / ce sont des personnes formées dans un esprit scientifique / c'est le savoir scientifique qui compte pour eux / ils laissent tomber les fautes d'orthographe ou de grammaire commises par les étudiants puisque celles-ci n'entravent pas la compréhension / alors comment peut-on redresser le niveau linguistique de nos étudiants < ?! > /
- 19. (E)** : On revient au programme quel est le matériel le plus exploité dans vos cours ? /
- 20. (NH¹)** : Dans le privé comme dans le public il y a toujours le manuel / l'utilisation de l'audiovisuel dans les classes terminales est limitée à cause des examens officiels qui exigent plus de centration sur l'écrit / le manuel est obligatoire dans le public MAIS je recherche constamment des documents d'autres livres en usage dans le privé /
- 21. (E)** : Pour quelles raisons vous proposez des textes en dehors des programmes ? /
- 22. (NH¹)** : Les manuels sont déjà vieux / ce qui est dans les livres a déjà été consommé pendant 10 ans / il faut actuellement revoir l'ensemble de ces livres pour les mettre à jour pour les actualiser pour chercher ce qui pourrait plaire à l'étudiant / les textes littéraires ne vieillissent pas heureusement / mais les autres documents comme les articles de journaux ou les illustrations ne peuvent pas survivre 10 ans / sans oublier qu'en cherchant ailleurs on cherche autre chose / des textes plus modernes et plus proches de la culture des apprenants / on connaît tous les lacunes de ces manuels mais je peux dire qu'on n'a pas les moyens de les changer / voilà une bonne raison pour ne pas dire plus / en fin de compte pour moi les cours ne sont pas de simples bouts de papiers que l'on jette sitôt le cours terminé mais l'expression concrète de l'esprit créatif de l'enseignant et de ses compétences / le manuel de français ne pouvait pas être complet et ne devrait pas être considéré comme complet aux yeux des enseignants / c'est vrai il y a des limites l'enseignant ne peut pas faire le travail des concepteurs / en classe de seconde il faudrait vraiment un guide pour clarifier le guide pédagogique destiné à l'origine pour faciliter le travail du prof- tellement les réponses sont ambiguës et compliquées donc on se trouve obligé de sortir du livre / (....)
- 23 (E)** : Quelles sont les compétences que vous visez à transmettre à vos étudiants à travers les cours ? /

- 24. (NH¹)** : Il y a une série de compétences assimilées ensemble qu'il faudrait transmettre aux étudiants / ma tâche en tant que prof- consiste à travailler la langue tout d'abord c'est-à-dire la compétence linguistique / mais pour pouvoir la travailler je ne peux pas passer des compétences de communication et des compétences culturelles bien évidemment / dans l'acte d'enseignement tout est lié si j'essaie de classer les compétences à transmettre c'est presque impossible / et si j'insiste sur la compétence communicative en fin du compte je dois créer une ambiance favorable à l'apprentissage du français / là je crois que c'est une compétence principale autour de laquelle joue les autres compétences /
- 25. (E)** : En fonction de quelles modalités élaborerez-vous vos cours ? /
- 26. (NH¹)** : Je crois que toute préparation de cours doit se baser sur quelque chose de fixe / je me base ainsi sur les objectifs précisés par le Ministère puisqu'il y a une certaine hiérarchisation et une certaine logique dans le curriculum qu'il faut bien respecter / ainsi je fais ma répartition annuelle de cours selon les objectifs de l'année /
- 27. (E)** : Quelle est la place accordée aux activités orales pendant vos cours ? /
- 28. (NH¹)** : Tout travail écrit devrait être préparé par une activité orale / dans le secteur public il est difficile de donner des chiffres exacts / je précise qu'au secondaire l'écrit prime sur l'oral à cause des examens officiels écrits prévus à la fin du cycle / je fais partager la classe en groupes pour que les apprenants puissent travailler en interaction et dans un même esprit en partageant les tâches / mais il n'y a pas de véritable travail coopératif et collectif dans les groupes / il y a toujours une personne qui joue un rôle professoral et les autres le suivent / certains élèves restent passifs même en travaillant dans des petits groupes / d'autant plus qu'entre eux ils interviennent toujours en arabe /
- 29. (E)** : Combien du temps pensez-vous prendre la parole pendant vos cours ? /
- 30. (NH¹)** : Pour moi un bon prof- est celui qui parle moins ((RIRES)) / oui on essaye de parler le moins possible en classe et de donner la possibilité à toute la classe de s'exprimer / mais jusqu'à présent les résultats ne sont pas glorieux /
- 31. (E)** : L'arabe est-il présent dans vos cours ? /
- 32. (NH¹)** : Même si je veux évacuer l'arabe de ma classe les apprenants sont là pour le défendre / malheureusement je ne peux pas l'interdire / c'est un appui de plus c'est un facteur rassurant pour les apprenants /
- 33. (E)** : Pourriez-vous me faire un profil général des apprenants de français à Nabatieh ? /
- 34. (NH¹)** : Pour répondre à cette question il faut commencer tout d'abord par définir le statut même du français au Liban / dans certaines régions le français est vraiment une langue vivante une langue de communication / dans d'autres régions le français est une langue étrangère et non pas seconde / à Nabatieh le français appris à l'école n'est pas utilisable / l'apprenant ne peut pas en tirer profit immédiatement dans la vie quotidienne / dans les situations de la vie quotidienne nos élèves n'ont pas vraiment besoin de français même pour le petit « bonjour » du matin

< ! > dans le quotidien le petit bonjour du matin est remplacé maintenant par hi < ! > sans oublier que les gens parlant français dans la rue ne sont pas très bien vus / je ne sais pas si c'est en rapport avec la politique de la France / mais une chose est sûre c'est du snobisme / au Liban on pense que les francophones ou ceux qui pratiquent le français appartiennent à la haute société / des riches < ! >

- 35. (E)** : Parlez-moi du contenu littéraire des manuels en usage au secondaire /
- 36. (NH¹)** : Malheureusement il n'y a plus de la vraie littérature dans ce cycle / de mon temps on étudiait les grands écrivains classiques français / la richesse littéraire à mon avis est de donner une idée assez large et de l'époque et de l'écrivain lui-même / aujourd'hui l'enseignement de la littérature est réduit à l'étude des textes et des thèmes / ce qui compte ce sont les textes et non plus les courants littéraires / dans les NP on se contente d'un petit aperçu général sur la vie de l'écrivain qui va se servir d'entrée au thème étudié / ce n'est pas en 30 lignes que je peux étudier Rousseau / je demande pas un retour aux anciens programmes mais au moins qu'on ait un groupement de textes pour donner une idée assez large sur l'époque et sur les écoles littéraires / (...)
- 37. (E)** : Et la place de la littérature libanaise francophone dans ce cycle ? /
- 38. (NH¹)** : La littérature libanaise francophone existe dans les manuels mais elle est presque inaperçue / elle est un peu perdue dans cette grande masse de textes littéraires et des auteurs connus ou méconnus / je cite par exemple le poème de Nadia Tuéni un texte unique en classe de seconde / je regrette vraiment de ne pas pouvoir travailler l'intégralité de son œuvre même ce poème choisi rappelle la méchante guerre civile / c'est vrai son message est de prévenir les Libanais contre les méfaits de la guerre mais pour l'étudiant on parle de la guerre / dans les autres classes je trouve pas de traces de Tuéni / le choix qu'on a fait des auteurs est discutable /
- 39. (E)** : Comment jugez-vous la réception et la participation des étudiants face à cette littérature ? /
- 40. (NH¹)** : Quand le texte parle du Liban ils réagissent / sinon ils sont indifférents comme si on travaillait Hugo / / je me rappelle la réaction de quelques étudiants en seconde « ah il y a des écrivains libanais qui écrivent en français » ils n'ont jamais entendu parler d'un écrivain libanais d'expression française mais j'ai pas senti une certaine particularité dans leurs réactions devant ces textes / quelle que soit l'origine des textes francophones cette littérature mérite d'être étudiée (....) je pense pas qu'un écrivain libanais francophone dans les programmes va être valorisé plus qu'un écrivain maghrébin / il se peut que les étudiants dans ce cycle sont indifférents devant la richesse de la francophonie /
- 41. (E)** : Et quand on parle d'ouverture aux autres cultures dans les objectifs généraux de quelle culture s'agit-il dans les programmes ? /
- 42. (NH¹)** : Je crois que les méthodes FLE ont réussi beaucoup dans ce domaine que le livre scolaire national / le FLE nous plonge directement dans des contextes différents que le notre par contre je n'ai pas l'impression en étudiant un texte littéraire de Baudelaire de vivre un peu ailleurs c'est le point faible des NP le choix des textes dans les livres scolaires ne permet pas au lecteur de voyager pourtant à travers l'apprentissage

d'une langue étrangère on doit faire le voyage dans d'autres pays / les thèmes qu'on peut trouver dans les manuels touchent la vie quotidienne de tous les étudiants à titre d'exemple les droits de l'Homme la condition de la femme l'amour la fiction ce sont des thèmes intéressants mais j'vois pas qu'il y a une vraie ouverture à travers les textes proposés dans les manuels (...) / pour cette raison on est constamment à la recherche des moyens afin de susciter l'attention des apprenants /

- 43. (E)** : Donc comment faire pour motiver les apprenants en classe ? /
- 44. (NH¹)** : Là je crois que c'est la compétence de prof- et le choix de sa méthode qui jouent un rôle primordial / à la libanaise le mot méthode ou stratégie n'a pas le même sens que celui connu en France / la méthode du prof est à la fois son choix de documents à proposer aux étudiants les activités à appliquer pendant le cours l'utilisation du tableau les jeux de rôle etc. / je vois qu'il nous faut une réflexion sur nos choix de méthodes d'une part pour briser la routine de la classe et d'autre part pour éveiller et attirer l'attention des étudiants / finalement on fait tout à la libanaise en fonction de nos moyens /
- 45. (E)** : Avec les NP les étudiants sont plus autonomes qu'avant ? /
- 46. (NH¹)** : Je ne sais pas jusqu'à quel point on réussit à rendre l'apprenant autonome ou indépendant dans son apprentissage / (...) c'est une tâche difficile pour le prof- parce que c'est une question d'habitude / à titre d'exemple on a des bibliothèques dans les lycées mais l'étudiant ne sait pas comment chercher des livres et des références / il n'a aucun rapport avec les parascolaires et les journaux alors en tant que prof on se trouve obligé de faire tout à sa place / mais c'est quelque chose qui s'apprend avec le temps /
- 47. (E)** : Avez-vous des suggestions pour un enseignement du français mieux adapté au contexte libanais ? /
- 48. (NH¹)** : En premier lieu il faut redéfinir le statut du français dans la société / les étudiants ne semblent pas convaincus de l'utilité de cette langue / pour eux ce n'est pas très rentable d'étudier cette matière / tout simplement ils calculent leurs efforts en termes de points / ils peuvent consacrer 2 ou 3 heures à réviser les maths par exemple ils vont probablement avoir une bonne note / par contre ce même temps consacré à étudier leur français ne leur permettra pas d'avoir la moyenne générale / voilà la façon dont on voit les choses ici / en second lieu on a très souvent affaire dans les classes terminales à des étudiants qui ont un niveau très bas en français ainsi comment travailler avec eux la littérature l'analyse des textes et la production écrite / le problème de ces élèves a commencé dès les petites classes et il s'est empiré en terminale / l'hétérogénéité des niveaux dans la même classe est un problème rencontré presque dans tous les cycles / je précise que ces problèmes ne sont pas seulement l'apanage des écoles publiques ceux-ci sont aussi présents dans le secteur privé / je pense qu'on a pas les moyens de concevoir des manuels à l'exemple de ceux en usage en FLE / le texte littéraire reste toujours perçu comme un document de base de l'enseignement du français au Liban pour cela il faut varier les thèmes et les textes proposés / il faut apprendre à nos apprenants à repérer nos différences et nos ressemblances en tant que Libanais tout en regardant celles des autres / la littérature offre tous les moyens pour un véritable

enseignement à la fois interculturel et francophone / mais j'aimerais bien enseigner dans un manuel universel un vari mélange culturel / il faut que les apprenants reprennent le goût de la lecture surtout pour développer eux-mêmes leurs propres compétences / l'enseignant ne peut pas faire tout malheureusement ni l'école d'ailleurs / (...)

(E) : Très bien / merci /

ENTRETIEN 2 – (NH²)

Entretien oral individuel : Enseignant et coordinateur du cycle secondaire.

Contexte : Jeudi 24/04/08, dans la bibliothèque, à la recreation vers 11h.

Données sur l'informateur :

- Age : 51 ans
- Sexe : Homme
- Coursus universitaire : CAPES Lettres
- Lieu d'enseignement : Lycées privé et public – Nabatieh
- Années d'expérience : 31 ans
- Code de l'entretien : **E.2 - (NH²)**³⁷⁶

1. (E) : Parlez moi des changements qui ont eu lieu au cycle secondaire après la réforme de 97 ? /

2. (NH²) : On a passé de l'enseignement de la grammaire et de la littérature françaises à un enseignement de la langue française en tant que langue / avant l'élève apprenait la vie de Hugo la nature chez Rousseau et le devoir chez Corneille / aujourd'hui on enseigne toujours la littérature mais on insiste plus sur l'aspect fonctionnel de la langue / (...)

3. (E) : Avez-vous suivi des formations suite à la réforme ? /

4. (NH²) : Il y a eu des formations au niveau macro et non pas au niveau micro / c'était une présentation des grands titres de la réforme compétences objectifs pratiques / tout ce qui est en rapport avec l'acte didactique lui-même / ces formations n'ont pas apporté des éléments de réponse à nos problèmes de tous les jours / démotivation des apprenants peur de la langue / j'ai eu l'occasion d'assister à plusieurs formations à Montpellier et à Besançon organisé par les Français / c'est bien mais ça ne sert pas à grand choses pour nous ici / finalement ce n'est pas le même terrain ni le même public / même les formateurs libanais ne partent pas du contexte pour répondre à nos questions / ils commencent par la théorie et les grandes définitions / entre la théorie et la réalité le décalage est très grand / pour moi il n'y a pas un seul contexte libanais mais des contextes / par rapport à la surface géographique du pays la diversité est étonnante les modes de vie les idées les cultures et les attentes en matière d'apprentissage du français sont très variées / ainsi ce qui est valable à Nabatieh ne pourrait l'être dans les autres régions / dans chacune des régions on a affaire à un public très diversifié et les problèmes auxquels l'on doit faire face dans les classes ne sont pas les mêmes / les formateurs ne peuvent pas donner de recettes magiques pour chacune des régions mais au moins ils peuvent attirer l'attention des enseignants sur ce point parce que je ne peux pas enseigner le

³⁷⁶ E.2 : Entretien 2 ; (NH²) : N : Nabatieh ; H : Homme ; 2 : Code de l'Enseignant - Informateur.

français dans les villages de Hasbaya comme je le fais dans la ville de Nabatieh /

- 5. (E)** : Que pensez-vous du système éducatif d'enseignement des langues au Liban où les langues étrangères sont à la fois enseignées et moyen d'enseignement ? /
- 6. (NH²)** : Dans les discours officiels et dans les salons je peux dire que c'est un système génial mais franchement il est plein de lacunes / on enseigne les langues étrangères dès la maternelle / les étudiants vivent dans une immersion semi complète en français et en sortant du cycle secondaire se trouvent incapables de composer une phrase correcte en français / je mets pas en cause le système en lui-même / ce sont les pratiques qui sont mal adaptées aux besoins de notre public / le contexte général n'est pas très favorable non plus à la pratique / mais en gros ça facilite la tâche des étudiants à l'université où la plupart des spécialités exige une connaissance au moins approximative des langues /
- 7. (E)** : Quel est le support pédagogique le plus exploité dans vos cours ? /
- 8. (NH²)** : Le manuel est fondamental dans les classes au Liban / il est irremplaçable que ce soit pour nous les profs-pour les parents ou pour les apprenants / c'est rassurant / c'est un appui sur lequel on peut se baser pour préparer nos cours et pour se diriger à travers les activités / mais il n'est pas toujours utile dans les classes / l'enseignant doit être en mesure de construire lui-même son propre matériel / normalement ça fait partie de sa formation /
- 9. (E)** : Quelles sont les compétences que vous visez à transmettre à vos étudiants à travers le cours ? /
- 10. (NH²)** : Ça ne sert à rien d'embellir la réalité / dans les classes terminales les apprenants exigent plus de grammaire et des exercices à l'écrit / production écrite dissertation et commentaire de texte / c'est normal ils veulent réussir leur année et pour moi c'est pareil je veux réussir ma carrière / c'est la compétence linguistique qui vient au premier plan / le culturel ça va de soi / tout ce qui compte pour nous ici à l'école c'est d'avoir de bonnes notes à l'examen officiel tout le reste vient au second plan / je ne dis pas que ce n'est pas important mais il y a des priorités /
- 11. (E)** : Généralement combien de place accordez-vous aux activités orales pendant le cours ? /
- 12. (NH²)** : Même si l'oral ne rentre pas dans mes priorités en terminale terminales mais j'aimerais bien travailler en interaction avec mes élèves / malheureusement cette habitude communicative n'existe pas vraiment dans les classes on ne peut pas la créer du jour au lendemain / si l'élève n'avait pas l'habitude de prendre la parole dans les petites classes il ne va jamais le faire au secondaire / j'avais des lycéennes qui refusaient catégoriquement de parler en français / elles avaient peur / j'avais compris que c'était la première fois pour elles où on leur demandait de s'exprimer en français en plus devant toute la classe elles avaient peur / c'est l'âge c'est normal /
- 13. (E)** : Combien du temps pensez-vous prendre la parole pendant vos cours ? /

- 14. (NH²)** : Je suis un mauvais enseignant / je l'avoue / je parle assez souvent en classe ((RIRES)) /
- 15. (E)** : L'arabe est-il présent dans vos cours ? /
- 16. (NH²)** : Personne n'osera nier la présence de l'arabe dans ses cours / je parle de toute la région / ce n'est pas une généralisation c'est la réalité / les apprenants imposent leur loi dans la classe / ils sont partenaires ils participent d'une façon ou d'une autre à la construction des activités / moi je ne parle pas arabe mais eux ils le font entre eux tout le temps / c'est normal / très souvent ils me posent leurs questions en arabe-français et moi j'y réponds en français / tout dépend des activités /
- 17. (E)** : Parlez-moi un peu plus de votre public son rapport à la francophonie et au français /
- 18. (NH²)** : Aujourd'hui le français tient la deuxième place après l'anglais à Nabatieh / dans les situations de la vie quotidienne nos élèves n'ont pas vraiment besoin de parler français / l'anglais est plus facile / c'est la langue de la rue c'est pratique / alors que le français est destiné à être la langue de l'école des livres et de quelques classes sociales / pourtant à Nabatieh on est plus ou moins familiarisé avec cette langue / il y a beaucoup d'immigrés en Afrique francophone en Côte d'Ivoire au Sénégal et au Bénin / c'est en été que Nabatieh se transforme en ville francophone avec le retour des immigrés pour les vacances / à l'école on a un public très hétérogène au niveau de leurs compétences / je peux dire que ces apprenants sont intelligents ils ont de bonnes idées et ils connaissent par cœur les règles de grammaire / mais le problème à l'oral comme à l'écrit montre leur incapacité de formuler une phrase correcte / à l'oral c'est pire parce qu'ils sont exposés aux autres / (...)
- 19. (E)** : Parlez-moi du contenu littéraire des manuels au secondaire ? /
- 20. (NH²)** : Quand on parle de la compétence culturelle dans le curriculum des langues pour moi ça veut dire une compétence littéraire / la preuve c'est que nos manuels sont purement littéraires / l'enseignement de la littérature est moins coûteux à l'école ça ne nécessite pas la modification des manuels tous les ans / de plus c'est un bon appui pour faire passer les leçons de grammaire et de stylistique / c'est enrichissant même pour la communication en classe et pour l'entraînement à la lecture / à ce propos je peux dire que dans notre école il y a un coin plutôt bien équipé pour la lecture / mais ce sont les élèves qui ne veulent pas lire / ce n'est pas le livre qui manque c'est la motivation /
- 21. (E)** : Et la place de la littérature libanaise francophone dans ce cycle ? /
- 22. (NH²)** : En deuxième année secondaire les textes parlant de la francophonie sont très secs et vieux / la francophonie n'est pas présentée à travers sa diversité / on est toujours attaché à la France / mais généralement dans mes cours la francophonie est abordée comme les autres thèmes du programme / il n'y a pas de directives spécifiques à suivre par les enseignants dans les classes / tout dépend de l'initiative de l'enseignant (...) / je m'intéresse souvent à montrer les particularités des textes libanais / c'est intéressant comme ça fait partie de notre culture / j'essaie de montrer un autre rapport des libanais à la langue française à travers la littérature de l'exil / mais malheureusement ce thème n'est pas assez développé / l'architecture même des livres est à revoir (...) /

- 23. (E)** : Avez-vous des suggestions pour améliorer ces manuels ? /
- 24. (NH²)** : Moi je préfère des livres qui parlent plutôt de notre quotidien en tant que Libanais / pour de nombreuses années le Liban était complètement absent dans nos programmes / il est temps d'offrir l'occasion à nos apprenants de vivre leur pays en français de relater son histoire en français et de connaître les écrivains qui ont écrit sur le Liban en français (...) / pourquoi pas un manuel cent pour cent libanais / c'est utopique comme idée je sais / c'est une simple proposition mais elle est logique à mon avis / ces recettes ne sont pas magiques mais elle pourrait à mon avis changer la perception que se font les apprenants de l'étrangeté de la langue française /
- 25. (E)** : Serait-il possible d'élaborer des tels manuels sur place ? /
- 26. (NH²)** : Au Liban une chose est sûre et la réponse est connue à l'avance quand il s'agit des moyens financiers ON N'A PAS D'ARGENT (...) / les Libanais ont du savoir-faire mais souvent c'est la volonté qui manque chez eux / on est capable de faire de bons manuels mais certains responsables et même des enseignants sont toujours nostalgiques ils voient pas une autre façon d'enseigner le français qu'à la française / (...) / sans oublier qu'on a très peur des changements / (...)
- 27. (E)** : Merci / c'est très bien / aimeriez-vous rajouter autres choses ? /
- 28. (NH²)** : Oui / je commence par dire aux étudiants que le français n'est pas aussi difficile que l'arabe tout simplement le fait de briser l'obstacle avec le français est suffisant pour l'apprendre / pour les profs- il faut qu'ils changent leurs attitudes devant les étudiants / il faut pas tout donner pendant une heure parce que le grand souci du prof- libanais est de terminer le programme / il faut changer de stratégie et laisser la place aux étudiants pour qu'ils s'expriment un peu dans la classe je précise qu'il faut s'éloigner du manuel parce qu'il n'est pas suffisant / pour les autorités libanaises il faut re-étudier le curriculum parce qu'il est trop chargé / on nous a parachuté des programmes sans suivre les résultats du changement sur le terrain (...) / il faut donner un peu plus de liberté à l'enseignant pour qu'il travaille en autonomie sans inspection pour qu'il puisse transmettre cette habitude aux étudiants / je n'oublie pas que les manuels sont à revoir / également pour les examens officiels je parie que même un étudiant francophone français est incapable de réussir l'épreuve de français proposé à l'examen officiel / la France ne fait pas ce qu'il faut pour la survie de la francophonie libanaise bon celle-ci est centrée à Beyrouth et qu'est ce qu'on fait des autres régions donc alerte < ! >

ENTRETIEN 3 – (NH³)

Entretien oral individuel : Enseignant du cycle secondaire.

Contexte : Jeudi 10/04/08, au lycée, pendant les permanences vers 11h.

Données sur l'informateur :

- Age : 44 ans
- Sexe : Homme
- Coursus universitaire : Maîtrise de Littérature française
- Lieu d'enseignement : Lycées privé et public – Nabatieh
- Années d'expérience : 20 ans
- Code de l'entretien : E.3 - (NH³)³⁷⁷

1. (E) : Parlez moi des changements qui ont eu lieu à l'enseignement du français lieu après la réforme de 97/
2. (NH³) : Avant 1997 il y avait de la vraie littérature je pouvais enseigner les doctrines littéraires et leurs représentants c'est-à-dire les auteurs avec profondeur / actuellement la situation a changé on travaille sur les thèmes et sur la typologie des textes / c'est mieux c'est pratique et fonctionnel / mais le grand inconvénient de ces manuels c'est qu'ils proposent de petits morceaux des textes de Hugo ou de Rousseau par exemple / ils ne permettent pas de construire un vrai savoir sur les courants littéraires / le choix fait des textes est insignifiant et sans aucune originalité ainsi on est incapable de faire goûter et de goûter la richesse et l'ampleur de la littérature des grands écrivains /
3. (E) : Vous pensez que les NP ont facilité le travail des profs- ? /
4. (NH³) : Je pense que la tâche est la même / je suis un professeur animateur / il faut que je transmettre un certain savoir et que je développe un savoir être et un savoir faire / la mission de l'enseignant ne change pas avec le changement des programmes /
5. (NH³) : parlez moi des formations suivies après la réforme ? /
6. (NH³) : Il y avait pas de vraies formations après la réforme juste des séances de présentation pas plus / franchement si je maîtrise bien mon cours ce n'est pas grâce aux formations suivies mais grâce à l'effort personnel à la recherche à la documentation et à l'expérience / je travaille sans cesse sur ma langue et je questionne fréquemment les élèves sur leurs préférences et leurs attentes pendant le cours / dans la mesure du possible j'essaye d'être créatif en travaillant mes préparations tous les ans (...) / je sais bien que les formations que propose le ministère de l'éducation sont centrées sur l'acquisition linguistique / la formation académique que j'ai eue à l'université portait plutôt sur la façon d'enseigner la langue / faire une évaluation une simulation (...) quant à

³⁷⁷ E.3 : Entretien 3 ; (NH³) : N : Nabatieh ; H : Homme ; 3 : Code de l'Enseignant - Informateur.

la formation au CULTUREL et à l'INTERCULTUREL je pense que ça va de soi parce que l'enseignement de la langue est indissociable de l'enseignement des aspects culturels / c'est l'enseignement qui doit développer cette compétence par la lecture et la recherche /

- 8. (E)** : Que pensez-vous de l'enseignement des matières scientifiques en français ? /
- 9. (NH³)** : L'enseignement des matières scientifiques en français est un coup de main pour l'élève afin de renforcer son bagage en langue étrangère / ce système est très réussi si l'enseignement se fait en français bien évidemment et non pas en arabe /
- 10. (E)** : Quels sont les matériels que vous utilisez dans vos cours ? /
- 11. (NH³)** : Le manuel est irremplaçable / avec le temps j'ai renoncé à l'audiovisuel tout simplement pour éviter les malentendus / quand je commençais le thème de l'amour je préférais sensibiliser les étudiants par l'intermédiaire d'une chanson mais des valeurs socioculturelles religieuses je ne sais pas < ?! > m'empêchent de faire passer une chanson parlant de l'amour en classe / c'est la mélodie le rythme le lexique utilisés qui font problèmes tout cela est désapprouvé par certains étudiants / pour moi c'était un moyen de sensibiliser et d'attirer l'attention / c'est dommage / en plus entamer un débat avec eux sur ce sujet est très problématique / finalement ils ont le droit de dire non /
- 12. (E)** : Quelles sont les compétences que vous visez à transmettre à vos étudiants ? /
- 13. (NH³)** : En principe c'est le savoir le savoir faire et le savoir être / il ne s'agit pas seulement de transmettre des connaissances sur le français / il faut qu'ils apprennent à s'en servir et par là à développer leur propre personnalité / ça pourrait certainement les aider à s'exprimer dans la société au travail partout /
- 14. (E)** : Vous vous basez vous sur quels objectifs pour élaborer vos cours ? /
- 15. (NH³)** : Normalement tous les enseignants doivent travailler en fonction des objectifs fixés par le ministère de l'éducation / je peux toujours introduire une tâche personnelle dans les classes non terminales / le niveau linguistique des apprenants n'est pas directement pris en compte vu que les programmes eux-mêmes ne sont pas adaptés ni à l'âge ni aux besoins réels de ce public / j'essaie d'adapter le cours au niveau linguistique des apprenants mais ce n'est pas toujours facile / il faut à tout prix finir les programmes / on n'a pas le temps de revenir sur des activités qui ont déjà été vues dans les classes précédentes
- 16. (E)** : Combien les activités orales occupent-elles de la place dans vos cours ? /
- 17. (NH³)** : Euh... / difficile de donner un chiffre précis / mes cours commencent tout le temps avec de petits débats / je consacre une bonne partie à l'expression orale / c'est tout simplement une entrée dans la matière pour les apprenants pour pouvoir s'exprimer à l'écrit / tout ce qui est orale constitue un bagage pour l'écrit / mais pour le dire franchement l'apprenant écrit plus qu'il ne parle / assister au cours de français est une sanction et une obligation pour la plupart / il faut toujours créer des moyens pour les pousser à parler / en partant d'un thème précis celui de

la femme par exemple ou les problèmes de jeunes et encore l'environnement et en s'appuyant parfois sur d'autres documents article d'un journal une publicité ou une chanson j'invite les apprenants dans un premier temps à exposer leurs connaissances personnelles sur le sujet abordé / ensuite j'essaye d'élargir le débat pour voir s'ils ont des connaissances sur ce qui se passe ailleurs / (...) comparer la situation de la femme au Maghreb et au Liban ou encore parler du chômage au Liban et en France (...) / il est toujours motivant pour les jeunes de découvrir le monde, à cet âge ils sont très curieux /

- 18. (E)** : Combien du temps parlez vous dans un cours ? /
- 19. (NH³)** : Parfois je me trouve obligé de prendre la parole pendant toute la séance / c'est pas bien je sais / mais tout dépend de la motivation des apprenants de leur initiative et de leur intérêt pour le cours / ils ont peur de parler et de leurs fautes certainement / ils ont honte / ils roulent le « r » / ils traduisent de l'arabe / leurs phrases sont incomplètes et le sens n'est pas souvent cohérent /
- 20. (E)** : Et l'arabe dans la classe ? /
- 21. (NH³)** : Au début de ma carrière je me suis promis de ne dire aucun mot en arabe / j'étais convaincu que l'élève s'habitue à s'exprimer en français si son oreille prend l'habitude de l'écouter / actuellement j'ai changé de stratégie je n'ai pas le choix parce tout simplement le niveau des étudiants est très bas surtout au secondaire c'est pareil dans toute la région de Nabatieh / j'accepte qu'ils utilisent l'arabe sinon ils vont devenir sourds muets / l'arabe est fondamental pour que l'élève soit au courant de ce qu'on est en train de faire / finalement tout dépend des niveaux / (...)
- 22. (E)** : C'est quoi pour vous le fait de maîtriser le français ? /
- 23. (NH³)** : En premier temps c'est savoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit mais ce qui est important c'est le fait de connaître la culture qui compose cette langue / je ne peux pas prétendre maîtriser le français si je suis capable de le parler dans les classes au Liban mais incapable de dire un mot dans la rue en France par exemple / il faut que j'apprenne comment gérer cette langue dans toutes les situations /
- 24. (E)** : Parlez moi un peu plus des apprenants de français à Nabatieh /
- 25. (NH³)** : Le cadre socioculturel joue un rôle majeur dans l'apprentissage des langues / au sud il y a des gens pour qui le français est une langue complètement étrangère / je sais bien que ça commence à changer / ce n'est plus comme avant / ce sont pas seulement les chrétiens qui connaissent le français mais il faut l'avouer ils ont un milieu social favorable à la pratique de cette langue / le retour des immigrés a animé l'ambiance culturelle francophone à Nabatieh mais c'est la guerre de juillet 2006 et le retour des tensions intérieures qui font dégrader la situation dans tout le pays /
- 26. (E)** : Dans quelles situations de la vie quotidienne les apprenant à Nabatieh se servent-ils de la langue française ? /
- 27. (NH³)** : le français n'est présent que dans la classe / même entre profs- on parle pas français / je suis un francophone semi-actif / à l'intérieur de la

maison je pratique le français avec mes enfants et en sortant de chez moi je change de code automatiquement /

- 28. (E)** : Comment voyez-vous le livre scolaire national ? /
- 29. (NH³)** : Au secondaire le manuel est pas mal pour l'enseignant passif / celui qui se contente d'enseigner l'écrit et les méthodes d'analyse des textes / quand je peux je cherche ailleurs des documents et des textes qui complètent et parfois qui remplacent ceux du manuel / les textes proposés ne sont attractifs / ils ne suscitent pas de discussions / ils n'apportent pas assez d'éléments pour ouvrir des débats en classe / de plus dans ces manuels on fait rarement référence au Liban / c'est toujours la France qui est à l'honneur à travers ses auteurs /
- 30. (E)** : Y a-t-il une vraie place pour la littérature libanaise francophone au cycle secondaire ? /
- 31. (NH³)** : Elle est présente mais de façon timide / je pense qu'en deuxième année il y a à peine 5 textes appartenant à la francophonie libanaise / le reste est français bien sûr /
- 32. (E)** : Devant un texte libanais francophone comment trouvez vous la réaction des étudiants ? /
- 33. (NH³)** : Parfois ça les motive surtout quand il est en rapport direct avec la culture libanaise / des écrivains comme Maalouf sont très appréciés / mais il arrive parfois que les textes libanais sont plus hermétiques que ceux de la France / ça dépend du thème /
- 34. (E)** : Quelle est la nature de la culture visée à transmettre à travers les manuels ? /
- 35. (NH³)** : C'est bien sûr la culture au sens classique du terme qui domine / les œuvres d'art la littérature le manuel offre une accumulation d'informations pas plus / l'aspect vivant de la culture est complètement absent / je veux dire par ça tout ce qui est en rapport avec le vécu et le quotidien des peuples / je pense que c'est à l'enseignant de remodeler les activités en classe pour animer les séances sinon tôt ou tard le public va sécher son cours / je ne sais pas / de temps en temps il faut qu'il apporte à ses élèves des extraits de journaux parus en France par exemple / des pubs- / des informations générales pour familiariser les apprenants avec la langue et la culture qu'on peut entendre et voir dans la rue /
- 36. (E)** : Avez-vous des suggestions pour un manuel de français plus adapté au contexte libanais ? /
- 37. (NH³)** : Il nous faut des manuels adaptés à l'âge et à la culture des apprenants / on est dans des classes mixtes du point de vue culturel et du point de vue des attentes / face à cette complexité il nous faut un manuel général présentant un peu de tout pour répondre dans la mesure du possible à toutes les exigences / un peu d'audiovisuel de la littérature du monde de la grammaire de l'image / (...)
- 38. (E)** : D'après votre expérience quel est le moyen le plus réussi pour motiver les apprenants dans la classe ? /
- 39. (NH³)** : Le fait que l'élève soit découragé ne dépend pas seulement de la difficulté de la langue / à mon avis ça dépend du contexte général / on a

beaucoup souffert ces dernières années / je comprends ils sont jeunes et ils sont influencés par l'ambiance politique déstabilisée dans le pays / c'est au prof de faire plus d'effort auprès d'eux pour les encourager / je ne sais pas discuter faire des concours de lecture d'écriture / pour tout ça il faut du temps et de la bonne volonté bien sûr / l'école ne suffit pas pour apprendre la langue / il nous faut des centres culturels pour donner vie à cette langue / sans oublier le soutien de la famille qui joue un rôle primordial dans l'apprentissage / l'écrit ça s'apprend à l'école mais pour l'oral c'est le travail de la société / il y a un centre culturel français à Nabatieh mais il faut le dire les cours de langues coûtent chers là bas / on a pas tous les moyens / il faut que les Français repensent à ce point pour qu'on puisse continuer à rayonner leur langue /

ENTRETIEN 4 – (NF¹)

Entretien oral individuel : Enseignante et coordinatrice du cycle secondaire.

Contexte : Vendredi 18/04/08, dans son domicile, vers 10h le matin.

Données sur l'informateur :

- Age : 31 ans
- Sexe : Femme
- Cursus universitaire : Licence Lettres Modernes
- Lieu d'enseignement : Lycées public et privé – Nabatieh
- Année d'expérience : 7 ans
- Code de l'entretien : **E.4 - (NF¹)**³⁷⁸

1. (E) : Parlez-moi de l'enseignement du français au cycle secondaire avant et après la réforme de 97 ? /

2. (NF¹) : Moi je n'ai pas une expérience dans l'enseignement avant 97 / je pense que la réforme est faite pour que la langue soit enseignée en tant que langue / un étudiant apprend la grammaire et la conjugaison pour les exploiter plus tard dans ses pratiques mais je ne pense pas que ça se passe réellement comme ça dans les écoles / dans les petites classes on apprend la conjugaison et on la chante parfois mais l'on n'en sert pas c'est là notre grand problème / il y a des élèves qui ont acquis un bon bagage lexical mais lorsqu'ils veulent s'exprimer ils trouvent une difficulté à rechercher leurs mots à mettre en forme leurs phrases / même la réforme n'a pas résolu ce problème /

3. (E) : Avez-vous suivi des formations quand vous avez commencé votre carrière ? /

4. (NF¹) : Je travaille aussi dans un établissement privé / on a régulièrement des formations à suivre / comme vous le savez il y a une grande concurrence entre les écoles privées surtout au sud / certaines écoles sont réputées comme bonnes en langues et d'autres moins bonnes pour cela on tient à bien former les profs- pour améliorer la situation des langues / j'ai suivi des formations à Beyrouth sur l'oral sur les méthodes sur l'évaluation sur le rôle de l'élève et comment le rendre actif dans la classe / je précise qu'on est toujours fidèle aux programmes fixés par le ministère mais on a toujours un problème du temps surtout que l'institution exige une bonne place à l'oral et aux activités communicatives et en même temps il faut terminer les programmes /

5. (E) : Est-ce que le Ministère de l'éducation nationale contrôle ce que vous faites comme travail dans le privé ? /

³⁷⁸ E.4 : Entretien 4 ; (NF¹) : N : Nabatieh ; F : Femme ; 1 : Code de l'Enseignant – Informateur.

- 6. (NF¹)** : De loin oui mais de près c'est l'institution qui nous suit par l'intermédiaire des coordinateurs /
- 7. (E)** : Que pensez-vous du système d'enseignement des langues étrangères au Liban ? /
- 8. (NF¹)** : Personne ne peut nier l'enrichissement que pourrait apporter l'enseignement des matières scientifiques et des maths en français / les apprenants apprennent non seulement à compter mais aussi à réfléchir et à raisonner en français / c'est sûrement un appui pour l'apprentissage du français en tant que langue mais est-ce que nos profs- sont-ils tous capables d'enseigner les matières scientifiques en français < ? > / j'ai eu une petite anecdote avec mes élèves en terminale SV la semaine dernière en discutant ensemble sur le thème sciences et techniques on m'a dit que la [pompe] atomique est le grand inconvénient de la science / je découvre plus tard qu'ils ont appris ce terme avec le prof- de chimie < ? !> / je peux dire que ce système est une arme à double tranchant si les profs- sont bien formés c'est un enrichissement et un appui pour l'apprentissage du français sinon c'est le contraire /
- 9. (E)** : Vous pensez que les profs des matières scientifiques ont besoin d'être formés pour qu'ils soient en mesure d'enseigner les sciences en français ? /
- 10. (NF¹)** : Je ne suis pas bien placée pour juger les autres mais je peux dire que dans mon école ça fait deux ans qu'on suit de près ce qui se passe dans les cours des sciences / on tient à ce que ces profs- aient une bonne compétence linguistique pour qu'ils puissent enseigner tout en français / tout dépend des établissements /
- 11. (E)** : C'est suite à une discussion avec la responsable du français dans l'école de formation des maîtres à Nabatieh elle m'a dit que les profs- au secondaire notamment ceux de français voient qu'ils ont été suffisamment formés pendant leurs études et que les formations n'ajouteraient rien à leurs connaissances qu'en pensez-vous ? /
- 12. (NF¹)** : En fait j'ai des collègues qui se plaignent à chaque fois qu'il y a des formations / en tant que prof- de français je ne peux pas enseigner le thème de la science en 2008 comme je l'enseignais en 2000 / il faut que je sois au courant des nouvelles techniques / moi personnellement je fais toujours de la recherche pour suivre les actualités des méthodes d'enseignement / il faut pas seulement compter sur ce que propose l'école / il faut apprendre à s'autoformer / c'est la seule solution /
- 13. (E)** : Quel est le matériel pédagogique le plus privilégié dans vos cours ? /
- 14. (NF¹)** : On a le manuel scolaire / le magnétophone est le matériel le plus moderne chez nous /
- 15. (E)** : Quelles sont les compétences que vous jugez fondamentales à transmettre dans vos cours ? /
- 16. (NF¹)** : C'est la compétence communicative qui est primordiale pour moi / ce n'est pas pour montrer que je suis idéale et perfectionniste mais j'enseigne le français pour que l'élève puisse l'utiliser pour qu'il devienne capable de le parler / je vise la communication à la fois comme démarche et comme objectif et je ne prétends pas avoir des résultats miraculeux /

- 17. (E)** : En fonction de quelles modalités élaborerez-vous vos cours ? /
- 18. (NF¹)** : Je me base sur les objectifs fixés par le ministère / j'aimerais bien partir de mes propres intentions mais je ne suis pas libre / nous sommes limités par le temps les thèmes les types de texte / on doit respecter les programmes et les terminer surtout en classes terminales où la responsabilité tombe sur le dos de l'enseignant /
- 19. (E)** : Quelle est la place des activités communicatives dans vos cours ? /
- 20. (NF¹)** : Je fais constamment appel à l'oral dans mes pratiques / je commence toujours mes cours par un débat qui nécessite un travail de préparation demandé préalablement aux élèves / je leur demande de préparer des petits exposés pour lancer le travail en groupes pour rendre les discussions plus actives / franchement on consacre pas mal du temps à l'oral / même pendant l'explication d'un texte ce sont les étudiants qui prennent la parole même s'ils sont nombreux et loin d'être autonomes je les aide en posant de petites questions en partant du point de vue de l'auteur / la classe est toujours divisée en deux groupes ceux qui sont pour et ceux qui sont contre on va toujours aboutir à une discussion dans chaque période / il est très motivant pour nous les enseignants de travailler dans telle ambiance mais c'est dommage ces élèves ne sont pas majoritaires dans les classes, bon < ! > finalement ça dépend des classes et des âges /
- 21. (E)** : Combien du temps parlez vous dans le cours ? /
- 22. (NF¹)** : D'après ce que j'ai appris dans mes formations je sais très bien qu'un bon prof- est celui qui parle moins c'est celui qui laisse ses étudiants s'exprimer / j'invite mes étudiants tout le temps à parler mais il y a des toujours des difficultés / je ne peux rompre la discussion chaque fois que j'entends une faute de grammaire ou une phrase mal composée / je laisse le temps aux apprenants pour parler plus tard je fais une sorte de synthèse / je reformule ce que les élèves m'ont dit mais correctement /
- 23. (E)** : Et la place de l'arabe dans toutes ces activités ? /
- 24. (NF¹)** : D'après les directives de l'établissement privé où j'enseigne l'arabe est interdit dans le cours de français / le prof- qui lance des mots en arabe est mal vu à l'école / dans mes cours l'arabe n'occupe pas assez de place mais ça m'arrive des fois quand il s'agit d'un terme abstrait de l'expliquer en arabe / j'essaye par tous les moyens de faire passer le message en français si ça ne se passe pas je laisse les étudiants lancer l'idée en arabe ceux qui ont compris bien sûr mais toutes les fois je reprends en français ce qui a été dit en arabe / et c'est pareil dans le public / parfois même en groupes j'interdis l'arabe / mais la plupart des cas on a affaire à un vrai mélange de langues / sans réfléchir leurs phrases les élèves répondent juste pour faire passer le message / ils lancent des mots rapides en français et en arabe sans cohérence sans aucun lien et sans aucun sens juste un mélange de mots/ l'arabe est utilisé de façon déraisonnable au lieu de les dépanner cette langue embrouille le sens et la compréhension / franchement je suis contre sa présence dans les cours de français /
- 25. (E)** : Quelle est la réaction de vos étudiants quand ils vous entendent tout le temps parler en français ? /

- 26. (NF¹)** : En fait tout dépend de l'élève et de sa motivation /
- 27. (E)** : C'est quoi pour vous le fait de maîtriser une langue étrangère ? /
- 28. (NF¹)** : Pour moi maîtriser une langue veut dire pouvoir s'exprimer aisément dans toutes les situations de communication / un prof- qui maîtrise la langue c'est celui qui réfléchit dans cette langue qui a une certaine idée de la culture française et francophone en général /
- 29. (E)** : L'apprenant de cette région est-il intéressé par le français ? /
- 30. (NF¹)** : Tout dépend comme je viens de le dire des régions et du milieu socioculturel / ici lors de la réunion avec les parents d'élèves ils se soucient seulement pour les maths et pour les matières scientifiques pour eux le brave et l'intelligent est celui qui a 40 sur les maths et peu importe la note sur les langues / malheureusement c'est ça la mentalité au Liban / même les littéraires ce ne sont pas des gens doués en littérature qui aiment lire rêver et écrire ce sont les non-admis dans les branches scientifiques c'est encore un problème /
- 31. (E)** : Pensez-vous qu'il y a des situations qui exigent l'utilisation du français dans la vie quotidienne de l'apprenant du français à Nabatieh ? /
- 32. (NF¹)** : En fait tout le temps avec nos élèves on leur demande de parler français en dehors du cadre scolaire mais ça ne se passe jamais / ils disent franchement qu'ils ne voient pas l'intérêt de parler en dehors de la classe ils vont pas chez le boucher pour lui parler en français et c'est pareil pour les profs -< ! > Bon / finalement tout dépend des régions /
- 33. (E)** : Que représente pour vous le livre scolaire national ? /
- 34. (NF¹)** : Je pense que c'est un mode d'appropriation progressif de la langue quand je dis un stock des connaissances j'attends à cette grande diversité il est loin d'être un réservoir des documents puisque tout le temps on est en train de rechercher des références et des documents complémentaires dans les centres culturels et sur Internet / il est loin d'être un accès au savoir en autonomie / on doit toujours guider l'élève dans toutes ses démarches /
- 35. (E)** : Pour quelles raisons enseignez vous la littérature ? /
- 36. (NF¹)** : Nos programmes sont basés sur la littérature / c'est un bon moyen pour stimuler l'échange et la participation dans la classe pour créer une véritable spontanéité dans les interactions et pour améliorer les compétences des apprenants/ en fait dans mes cours j'essaie d'être créative dans la mesure du possible / je pars toujours des thèmes proposés dans le manuel pour lancer des débats et des discussions par exemple sur le thème de la femme / on parle de la femme dans la société libanaise de la violence de la guerre /c'est sur ce thème que les productions abondent / même si les textes choisis dans ces manuels n'incitent pas beaucoup à parler les élèves ramènent plein de choses sur leurs expériences / même dans leurs productions écrites il y a des traces de leur vie personnelle / mais je pense que le fait d'enseigner des extraits de textes ne permettent pas aux apprenants de goûter à la vraie littérature / surtout qu'ils ne prennent pas l'initiative de faire de la lecture / on n'a pas assez le temps pour étudier des œuvres intégrales en cours / les programmes sont trop chargés /

- 37. (E)** : En tant que prof- libanaise est-il fondamental pour vous d'enseigner la littérature francophone libanaise ? /
- 38. (NF¹)** : Chez nous on ne fait pas la différence entre littérature francophone et la littérature française / dans les manuels les textes ne montrent pas les particularités de la francophonie / globalement la majorité de textes appartient à des écrivains français Verlaine Baudelaire Ronsard etc. / il faut revoir ces manuels pour donner une seconde chance à la francophonie et à la littérature francophone libanaise / je sais bien qu'on parle ici des apprenants lycées ils ne sont pas des spécialistes en littérature / mais au moins ils ont le droit de connaître certains écrivains emblématiques qui ont marqué la littérature libanaise d'expression française et surtout la littérature de l'exil / beaucoup d'écrivains ont parlé de l'exil et des méfaits de la guerre / ils sont les mieux placés pour évoquer ces sujets /
- 39. (E)** : Comment les apprenants reçoivent-ils la littérature francophone libanaise pendant les cours ? /
- 40. (NF¹)** : Pour être franche ce qui compte ici c'est le thème / par exemple en classe de première on a travaillé le thème de l'amour je te dis les apprenants se transforment en poètes et peu importe pour eux l'origine de ces textes / d'après mon expérience personnelle c'est le thème qui séduit les étudiants plutôt qu'un écrivain / ils sont adolescents ils ne sont pas en mesure de goûter la richesse de la littérature francophone libanaise comme vous et moi / je pense que cette littérature pourrait les intéresser si elle porte sur des sujets qui parle d'eux de leur pays et de leur culture / mais j'avoue en même temps qu'il n'est pas facile d'aborder de tels sujets en cours / quand c'est en rapport avec la politique la religion l'adolescence l'amour la guerre la sexualité les débats deviennent très intenses / il n'est pas toujours facile de gérer la classe dans ces situations / il faut le dire on n'est pas très bien formée pour ça / l'enseignant qui veut s'aventurer dans cette démarche doit être bien équipée au niveau des informations et au niveau de la gestion de la classe / quoi dire / comment distribuer la parole / quelles questions aborder / comment être objectif et neutre face à la diversité des points de vue et des couleurs idéologiques surtout qu'il ne faut jamais prendre parti / un bon professeur de français doit avoir de bonnes compétences pour être prêt à répondre aux questionnements de son public / (...)
- 41. (E)** : A la fin du cycle secondaire les apprenants sont ils capables de parler en français comme l'exige les programmes officiels ? /
- 42. (NF¹)** : Nos étudiants commencent à apprendre le français dès la maternelle / ils arrivent chez nous au secondaire avec de grandes difficultés linguistiques et communicatives / les objectifs fixés par l'état sont loin d'être atteints c'est sûr /
- 43. (E)** : Dans ce contexte peut-on dire que l'école ne suffit pas à apprendre le français ? /
- 44. (NF¹)** : En didactique il y a ce triangle le manuel l'étudiant et l'enseignant l'apprenant est au milieu ainsi il faut se poser toujours la question est-il motivé ou non < l ? > veut-il apprendre ou non < ? > que représente cette langue pour lui < ? > quand je parle des apprenants au sud du Liban ce sont des gens inscrits à l'école et qui s'attendent à ne pas

terminer l'année scolaire à cause de la situation / quand je donne un devoir à faire / je précise à mes élèves que si tout va bien je le veux pour telle ou telle date / je ne pense pas que dans cette ambiance l'élève est capable de rêver ou d'étudier / à quoi ça sert les langues pour lui < ? > je ne suis pas pessimiste mais c'est la réalité même les profs- sont stressés malheureusement / dans toutes ces contraintes l'école ne suffit pas pour apprendre le français / on donne les moyens pas plus /

45. (E) : Avez-vous des suggestions à faire pour améliorer l'enseignement du français au secondaire ? /

46. (NF¹) : L'équipement des écoles est un problème majeur / avoir un espace bienveillant est fondamental pour l'apprenant / mais ici ils ne comprennent pas jusqu'à quel point l'agencement de l'espace de la classe est symbolique et pour le travail des enseignants et pour la participation des apprenants / pour eux il faut toujours enseigner à l'ancienne, sinon l'enseignant aura du mal à gérer sa classe / je suis très souvent grondée par le superviseur parce que pour lui changer les tables veut dire désordre et bruit / personnellement moi je préfère mettre les tables en format U / mais la moindre modification dans l'espace déstabilise complètement les élèves / ils n'ont pas l'habitude d'être exposés les uns aux autres / d'autant plus qu'aux yeux du superviseur déplacer les tables relève du désordre / au secondaire on a souvent affaire à des étudiants qui ne savent pas comment s'exprimer qui ont des difficultés grammaticales alors c'est dans l'enseignement de base dans les petites classes qu'il faut appliquer des réformes / arrivant au secondaire ces élèves considèrent qu'il est trop tard pour eux pour trouver des solutions pour leurs difficultés en français / la motivation joue aussi un rôle / il ne faut pas oublier que les programmes libanais sont très lourds et encombrés / les élèves ne s'investissent pas dans le parascolaire / il est rare de trouver un apprenant en train de bouquiner / on se contente de ce qu'on a eu en classe / on ne fait jamais l'effort de lire en français pour améliorer notre langue / au sud le français est purement scolaire / je pense qu'il faut vraiment chercher des solutions dans les petites classes / il faut qu'on apprenne à chanter le français et non pas à l'emmagasiner dans la tête comme des équations chimiques ou un dictionnaire / j'aimerais bien transformer l'image qu'on a de la difficulté de la langue française / elle n'est pas difficile il faut juste la pratiquer /

47. (E) : Comment voyez-vous l'avenir de français au Liban ? /

48. (NF¹) : Malgré tout ce que je viens de signaler comme difficultés chez les étudiants je ne suis pas pessimiste pour l'avenir de français au Liban / c'est vrai je mets en cause les méthodes d'enseignement et le pratique classique de certains profs- qui donnent juste des informations et c'est l'élève qui doit tout retenir comme un perroquet / je pense qu'actuellement on essaie de varier les méthodes / on sort un petit peu du cadre classique de l'école / j'aurais aimé enseigner le français comme dans les centres culturels / l'enseignant dans la classe de FLE a plus de liberté il n'est pas conditionné par le temps / de plus l'objectif principal est l'oral et d'apprendre aux apprenants à utiliser la langue effectivement dans la vie quotidienne / ainsi les sujets traités touchent directement tout ce qui est en rapport avec les habitudes culturelles les

modes de vie etc. / dans ces classes l'apprenant vit la langue et ressent son utilité /

49. (E) : C'est quoi être francophone actuellement au Liban ? /

50. (NF¹) : Je pense que c'est une richesse culturelle / dans certaines régions comme à Beyrouth par exemple c'est la mode / alors qu'au sud ça dépend pour les uns c'est un héritage pour les autres c'est une nécessité / ça dépend /

51. (E) : Merci

ENTRETIEN 5 – (BH¹)

Entretien oral individuel : Enseignant et coordinateur du cycle secondaire.

Contexte : Mercredi 30/05/08, dans une salle de cours vers 9h le matin.

Données sur l'informateur :

- Age : 60 ans
- Sexe : Homme
- Coursus universitaire : Maîtrise de Littérature française
- Lieu d'enseignement : Lycée public – Bent Jbeil
- Années d'expérience : 37 ans
- Code de l'entretien : **E.5 - (BH¹)**³⁷⁹

1. (E) : Avez-vous enseigné avant la réforme de 1997 ? /
2. (BH¹) : Oui /
3. (E) : Quelles sont les nouvelles modalités introduites à l'enseignement du français au cycle secondaire ? /
4. (BH¹) : Avec la réforme tout a changé les manuels et les stratégies d'enseignement dans la classe / actuellement on enseigne en fonction des objectifs et des compétences / mais la réforme n'a pas été tout à fait respectée en raison de manque de formation des profs- / je mets en cause les 4 partenaires de l'acte didactique / les programmes et les manuels les profs- les étudiants et même le milieu social la famille qui ne s'intéresse plus au français /
5. (E) : Est-ce qu'il y a eu des formations après la réforme pour accompagner les profs- dans leurs nouvelles tâches après ces changements ? /
6. (BH¹) : On a organisé plusieurs formations / j'ai suivi une formation en France au CIEP avec l'aide de la mission culturelle française / ces formations n'étaient pas suffisantes dans le sens de la durée et de la qualité parce qu'elles ne proposent pas de solution à nos problèmes à nous sur le terrain / ça reste théorique et trop général et non applicable dans le contexte libanais / je réclame pas des formateurs libanais mais des personnes qui connaissent de près le terrain / je peux dire qu'après la réforme les formations n'étaient pas suffisantes en termes de durée de qualité et de motivation des enseignants qui sont très souvent timides et ont peur des changements (...) / pour eux c'est un travail supplémentaire où il n'y a rien à gagner de plus ils n'étaient pas convaincus de l'utilité de ces formations où il s'agit de cours de mise à niveau linguistique ce n'étaient pas des formations ni sur les nouvelles techniques ni sur les nouvelles modalités d'enseignement / après la réforme les anciens profs- ont gardé leurs méthodes et les jeunes n'ont pas reçu ce qu'il faut pour les épauler dans leur métier /

³⁷⁹ E.5 : Entretien 5 ; (BH¹) : B : Bent Jbeil ; H : Homme ; 1 : Code de l'Enseignant – Informateur.

- 7. (E)** : Que pensez-vous du système éducatif libanais où les matières scientifiques sont enseignées en langues étrangères dès la maternelle ? /
- 8. (BH¹)** : Au Liban l'enseignement des matières scientifiques en langues étrangères n'est pas très sérieux parce que l'effort exigé de la part de l'enseignant est double / il faut qu'il travaille sur la compréhension linguistique et sur le savoir scientifique / les profs- de ces matières ont toujours recours à l'arabe pour se faire comprendre donc les élèves n'apprennent ni le français ni les sciences /
- 9. (E)** : Quel est le support le plus exploité dans vos cours ? /
- 10. (BH¹)** : J'aime bien diversifier les méthodes / l'audio-visuel est très exploité dans mes cours ça remplace le manuel et c'est bien sûr contre les règlements même si le manuel ne me plaît pas il faut que je l'utilise dans le secteur public alors que dans le privé on choisit le manuel le plus efficace / le livre scolaire national a beaucoup de lacunes franchement il faut le retravailler pour qu'il soit plus proche de la culture libanaise / à cause de ses lacunes je me trouve obligé de chercher dans d'autres livres / franchement on suit ce qui est dans le programme et ce qui est dans les manuels autant que nos étudiants (...) / je peux toujours introduire d'autres textes ou documents dans le cours mais à condition de ne pas changer de thème (...) c'est aussi une autre responsabilité est ce que le choix que je fais est pertinent < ?! > après plus que vingt ans d'enseignement ma grande expérience me permet de faire un bon choix des textes mais les nouveaux enseignants oseront ils s'aventurer en dehors du manuel / ils le font rarement je pense et avec beaucoup de réticence / en fin de compte la question sur la qualité et la pertinence culturelle des textes complémentaires qu'on propose aux apprenants se pose à tout moment /
- 11. (E)** : Dans le manuel y a-t-il une place pour les activités communicatives ? /
- 12. (BH¹)** : Au secondaire le manuel scolaire est composé en majorité des textes littéraires / les activités communicatives sont rares dans ces classes / en tout cas à l'école nos matériels sont de mauvaise qualité / je cherche moi-même les films à regarder mais à vrai dire c'est l'écrit qui compte au secondaire /
- 13. (E)** : A quelle sorte de compétence accordez vous le plus du temps de vos cours ? /
- 14. (BH¹)** : Tout est pris en considération pendant le cours mais dans cette région on prépare nos élèves seulement à passer l'examen et à avoir de bonnes notes / pour les parents et même pour les élèves peu importe l'apprentissage de l'oral / malheureusement (...) / pour cela on travaille très souvent l'écrit beaucoup plus que l'oral / quand je parle de l'écrit il s'agit très souvent de la grammaire et de la production écrite bien évidemment / l'absence du français dans la vie quotidienne est l'une des raisons de ce désintérêt /
- 15. (E)** : En fonction de quelles modalités élaborerez-vous vos cours ? /
- 16. (BH¹)** : Je me base sur les objectifs fixés par le ministère en fait nous avons des priorités en fonction des examens officiels qui limitent beaucoup nos ambitions (...) le prof- libanais dans tous les cycles a un grand souci

comment faire pour terminer le programme (...) cela limite beaucoup la créativité de l'enseignant / en plus il est impossible de demander à l'apprenant ce qu'il aime faire dans le cours de français / l'on n'est pas dans un centre culturel ici / je ne peux pas me concerter avec mes élèves chaque fois que je vais travailler une activité / j'ai un programme à respecter de plus trop de liberté pendant le cours tue la liberté /

- 17. (E)** : Combien du temps accordez-vous à l'oral pendant vos cours ? /
- 18. (BH¹)** : Le programme prévoit 40 % de la note sur les activités orales / moi j'accorde à peu près 30 % du temps aux activités orales mais je pense qu'il faut faire plus que 60 % parce que les étudiants sont très faibles à l'oral / tout travail à l'écrit est précédé par une activité orale franchement je ne sais pas si c'est l'oral qui va amener les étudiants à apprendre l'écrit ou bien l'inverse < ? ! > /
- 19. (E)** : Combien du temps parlez-vous dans un cours ? /
- 20. (BH¹)** : Je prends la parole assez souvent et c'est un grand DEFOUT / normalement un cours magistral ne doit pas dépasser 10 % du temps de la séance mais malheureusement nos profs- font un cours magistral pendant toute la période et ils ne regardent les étudiants que pour leur dire silence /
- 21. (E)** : Vous tolérez la présence de l'arabe dans vos cours ? /
- 22. (BH¹)** : L'arabe est toujours présent dans mes cours / les élèves ici à Bent Jbeil me demandent très souvent que je leur fasse un compte-rendu en arabe / même les Français pendant les formations nous ont dit qu'il faut intervenir toujours dans la langue maternelle des étudiants pour les rassurer / 20 % du temps de la classe se fait en arabe je sais bien qu'il faut le parler moins mais sans l'arabe la classe ne continue pas /
- 23. (E)** : Parlez-moi un peu des apprenants de français de la région de Bent Jbeil / leur relation avec la langue française leurs besoins linguistiques et culturels /
- 24. (BH¹)** : Pour parler franchement les étudiants ici préfèrent apprendre l'anglais mais ils disent que pour eux le français est un destin / à l'origine c'est le choix de leurs parents / on est dans le même cercle vicieux prof-incompétent étudiant détestant la langue et un milieu social défavorable pour la présence de français voilà en quelque mot la situation ici /
- 25. (E)** : Y a-t-il une place pour le français dans la vie quotidienne des apprenants en dehors de l'école bien sûr ? /
- 26. (BH¹)** : Pas du tout / à Bent Jbeil le [bonjour] n'existe pas même le [marhaba] est inacceptable / ici les chrétiens sont habitués à dire [salam alaykom] qui n'est pas seulement l'apanage des musulmans / ici les étudiants ont peur d'utiliser le français l'anglais est plus abordable / dans notre région il y a des immigrés dans les pays anglophones pour cela le français est rejeté par les familles / (...) quand les soldats français de la FINUL sont venus ici bien qu'ils ne soient pas préparés à l'enseignement mais dans le but d'aller vers les gens ils ont organisé des cours pour les habitants de la région profs- et étudiants y compris / les gens s'intéressent beaucoup à la langue française / je pense qu'ils apprécient la façon dont on l'enseigne en dehors de l'école / les gens aiment bien la nouveauté / les enfants surtout qui viennent discuter avec les soldats sans avoir

honte de leur accent / ce n'est pas le cas des adultes bien évidemment qui se cachent derrière leurs fautes de grammaire /

- 27. (E)** : Parlez moi de votre rapport personnel avec le français /
- 28. (BH¹)** : ((RIRES)) Je veux insister sur une chose / à Bent Jbeil les étudiants ont peur d'utiliser le français / l'anglais est plus abordable / au Sud on souffre tous des mêmes problèmes de langue / MAIS en tant que chrétiens le français est largement présent dans nos discussions / même si nous sommes pas compétents on aime bien parler en français / on n'a plus de liens ni historiques ni religieux avec la TENDRE MERE / franchement je ne sais pas pourquoi les chrétiens parlent français entre eux /
- 29. (E)** : En tant que prof- c'est quoi pour vous le fait de maîtriser une langue étrangère ?
- 30. (BH¹)** : Pour moi ce qui compte le plus c'est l'oral / l'écrit vient au second plan / ça n'empêche pas de connaître les fondements grammaticaux de cette langue /
- 31. (E)** : Est-il fondamental pour les étudiants de la région d'étudier la littérature francophone libanaise et quelle est la place de cette littérature au cycle secondaire ? /
- 32. (BH¹)** : Dans les NP on n'a pas négligé cet aspect / à côté de grands noms français les apprenants libanais ont le droit de connaître certains écrivains libanais / mais la littérature libanaise francophone est presque inaperçue dans ces programmes / finalement Andrée Chedid est franco-libanaise / franchement je ne sais pas dans quelle catégorie de littérature faut-il que je la classe < ! > / c'est jolie comme initiative mais le choix des textes n'est pas très réussi / on n'en parle que de la guerre et de la beauté du Liban /
- 33. (E)** : Comment percevez la réaction des apprenants devant ces textes ? /
- 34. (BH¹)** : Ils ont beaucoup aimé ces textes parce que Nadia Tuéni est plus proche de leur culture que Lamartine par exemple / ils ont découvert le patrimoine libanais en français / ce dynamisme dépend bien sûr du texte lui-même surtout de sa facilité / dans les manuels quelques textes seulement appartiennent à la francophonie libanaise / tout le reste est français /
- 35. (E)** : Vous pensez que les objectifs fixés par les NP ont été atteint après dix ans après leur mise en application ? /
- 36. (BH¹)** : Non pas du tout / dans cette région nous avons toujours des difficultés à l'oral / en plus nous sommes très en retard par rapport aux nouvelles méthodes d'enseignement appliquées dans le monde /
- 37. (E)** : Que pensez-vous des résultats de vos apprenants aux examens officiels ? /
- 38. (BH¹)** : A l'examen officiel on combat juste pour survivre pour ne pas échouer quand j'ai des élèves qui ont 8/20 en français DIEU MERCI /
- 39. (E)** : A quelle sorte de culture fait-on référence dans les manuels de français ? /

- 40. (BH¹)** : Les manuels scolaires ont réussi à montrer le côté humain de la langue / je peux dire que les thèmes évoqués dans les manuels en première et deuxième année du cycle secondaire sont excellents humains modernes / ça commence par le thème de l'amour ensuite il y a la francophonie à travers laquelle on peut montrer aux jeunes libanais que le français n'appartient plus aux Français le dernier thème est l'humanisme le thème préféré chez les étudiants / mais on n'apprend rien sur la vie quotidienne des peuples francophones / on reçoit des informations sans vraiment vivre cette langue /
- 43. (E)** : Parlez-moi des difficultés que vous rencontrez en tant que prof de français ? /
- 44. (BH¹)** : On a déjà évoqué la question des formations / on a beaucoup de mal à changer cette vision très répandue chez les familles ici sur la difficulté de la langue française / il faut à tout prix convaincre les apprenants de l'utilité de cette langue / ils veulent pas de l'oral parce le français est absent de leur vie quotidienne /
- 45. (E)** : Pensez-vous qu'il existe un bon/mauvais enseignant de français ? /
- 46. (BH¹)** : Après avoir passé 30 ans à enseigner le français on me pose la question que je me pose constamment si je suis un bon professeur de français < ? ! > / je n'ose pas dire oui et c'est dur de dire non / si je réponds non je mets toute ma carrière en question / et si je dis oui ça sera très prétentieux de ma part parce que la réalité dit autre chose / en sortant du cycle secondaire mes élèves sont incapables de parler en français / on n'a pas été suffisamment formé / on connaît la langue mais on la transmet mal peut être / on possède pas les bonnes méthodes d'enseignement / on n'est pas libre dans le choix des manuels de plus on est loin d'être autonome on ne peut pas changer le monde tout seul (...) / finalement on est le seul à combattre le désintérêt pour le français dans les classes / je suis sûr que l'enseignant d'anglais ne souffre pas tant que nous / l'anglais est présent partout / c'est la raison pour laquelle l'enseignant de l'anglais est plus à l'aise dans ses pratiques /
- 47. (E)** : Quelles sont les facilités et les ressources pour apprendre le français dans cette région ? /
- 48. (BH¹)** : Ici il n'y a pas de facilité pas de centre culturel pas de bibliothèque c'est l'école qui doit fournir un milieu favorable pour apprendre la langue mais malheureusement nous sommes très en retard (...) / tout ça ce n'est pas de notre faute on était dans le réfrigérateur pendant une vingtaine d'années et quand on allait à Beyrouth pour suivre des formations on avait beaucoup de difficultés pour passer les frontières / Bon ça fait 8 ans qu'on a récupéré notre liberté mais rien n'a changé /
- 49. (E)** : Dans ce contexte l'école suffit-il pour apprendre le français ? /
- 50. (BH¹)** : On ne peut pas changer la société / l'école pourrait encourager l'apprentissage des langues mais elle ne peut pas changer les représentations et les stéréotypes sur le français / j'ai voulu faire regarder le film de Mme Bovary / j'ai été obligé de le découper en morceaux / à la fin j'ai eu une scène de demie heure / je suis un bon metteur en scène ((RIRES)) / les apprenants refusent de participer à ce genre d'activités pour des raisons morales je pense / je suis sûre qu'il y

a des chose pires que Mme Bovary qui passent à la télé tous les jours mais je ne veux pas faire la guerre avec eux /

- 51. (E)** : En cas d'absence de motivation dans la classe qu'est ce que vous faites pour changer l'ambiance et stimuler la participation ? /
- 52. (BH¹)** : Au fait on essaye d'attirer l'attention des élèves avec tous les moyens disponibles / dans les petites classes on peut distribuer des bonbons mais dans les classes terminales comment faire < !? > les bonbons ne sont plus efficaces pour les 16-17 ans / on peut changer l'emplacement des tables pour briser de la routine mais vu toutes ces contraintes c'est très difficile ni films ni chansons / il ne reste pas beaucoup de choses à faire /
- 53. (E)** : C'est quoi le fait d'être francophone au Liban et notamment dans cette région ? /
- 54. (BH¹)** : Le français ne représente plus pour nous un héritage sauf dans certaines régions / nous avons notre culture notre patrimoine / ce n'est plus un fardeau ou bien une option politique / ce qui nous attache à la langue française en tant que Libanais c'est la culture que comporte cette langue / mais a t on vraiment besoin de français pour trouver un travail au Liban < ? > la réponse est négative / si les étudiants ne veulent pas de l'oral alors il ne sert à rien de les obliger à parler / je parviens à ce constat après 30 ans d'expérience dans l'enseignement / c'est l'anglais qui prendra la place de français dans les années à venir /
- 55. (E)** : Avez-vous des solutions pour remédier aux problèmes que vous rencontrez dans les classes de français ? /
- 56. (BH¹)** : Pour faciliter l'apprentissage de la langue il faut travailler sur la formation des enseignants / le manuel est un vecteur très important dans le système éducatif libanais il faut l'actualiser constamment / et pourquoi pas essayer d'introduire quelques changements / un manuel cent pour cent libanais par exemple / il est temps de mettre notre culture à l'honneur / la société libanaise est très riche dans sa diversité donc il faut montrer cet aspect dans nos enseignements / on est pas destiné seulement à subir les guerres et à recenser les morts / on est arabophone francophone et anglophone à la fois / il faut qu'on soit fier de nos cultures /
- 57. (E)** : Merci /

ENTRETIEN 6 – (BF¹)

Entretien oral individuel : Enseignante et coordinatrice du cycle secondaire.

Contexte : Mercredi 28/05/08, dans la salle des professeurs vers 14 h.

Données sur l'informateur :

- Age : 37 ans
- Sexe : Femme
- Cursus universitaire : Maîtrise de Littérature française
- Lieu d'enseignement : Lycées public et privés – Bent Jbeil
- Années d'expérience : 15 ans
- Code de l'entretien : **E.6 - (BF¹)**³⁸⁰

1. (E) : D'après vous quels sont les principaux éléments qui caractérisent la réforme de 97 ? /
2. (BF¹) : En fait les anciens programmes ont été calqués sur ceux faits en France / la réforme a été conçue dans un esprit novateur afin de favoriser la communication et l'ouverture culturelle dans les classes / les NP sont logiques moins encombrés que les anciens mais ils sont répétitifs / ils contiennent une bonne variété des thèmes et des textes mais n'oublions pas qu'ils ont 10 ans d'ancienneté maintenant /
3. (E) : Les méthodes d'enseignement ont-elles changé après cette date ? /
4. (BF¹) : Franchement non / je peux le dire parce que je suis aussi formatrice / dans les classes les enseignants sont très centrés sur la grammaire et sur l'écrit / l'oral est très négligé /
5. (E) : Parlez moi des formations qui ont été organisées après la réforme /
6. (BF¹) : C'était le ministère de l'éducation qui organisait les formations dans le secteur public / il faut le dire les formations n'étaient pas obligatoires c'est toujours de la théorie où le formateur faisait un cours magistral comme si on était dans un séminaire en évoquant des généralités / je préfère que les formations se passent en observant des classes pour voir comment le formateur explique et fait participer les élèves dans ce cas on aura plus du rendement / (...)
7. (E) : Y a-t-il des centres culturels français dans la région de Bent Jbeil ? /
8. (BF¹) : Le centre le plus proche de Bent Jbeil est celui de Tyr / dans ce centre il s'agit d'une équipe de Français et de Libanais très dynamiques mais ils ne sont pas bien équipés sur le plan matériel / ils organisent des stages pour les profs- mais c'est payant / alors c'est seulement le secteur privé qui a les moyens et pas toujours d'en profiter / de plus les horaires fixés pour ces formations ne sont pas toujours en accord avec l'emploi du temps des profs- / moi je travaille aussi dans le privé la

³⁸⁰ E.6 : Entretien 6 ; (BF¹) : B : Bent Jbeil ; F : Femme ; 1 : Code de l'Enseignant – Informateur.

direction nous force à suivre ces formations en nous remboursant les déplacements / il nous arrive parfois de donner congé aux élèves si la formation est importante et même si elle est en contradiction avec notre emploi du temps / dans le privé on ne rate pas l'occasion d'avoir un enseignant de français bien dans ses bottes sûr de ses compétences pour avoir de bons résultats en français /

- 9. (E)** : Que pensez-vous du système d'enseignement des langues étrangères au Liban ? /
- 10. (BF¹)** : Le fait d'enseigner les matières scientifiques dès la maternelle en français est très novateur / par contre le point faible de ce système réside dans le manque de formations et de suivies / les enseignants des disciplines scientifiques ont souvent recours à l'arabe dans leurs cours / ils négligent complètement les règles de grammaire / tout ce qui compte pour eux c'est la bonne réponse / du coup le travail de l'enseignant de français est double /
- 11. (E)** : Quel est le matériel le plus privilégié dans vos cours ? /
- 12. (BF¹)** : Dans le privé on a souvent recours à l'audiovisuel / dans le public les moyens sont limités au niveau des équipements / dans le public il n'y a que le manuel /
- 13. (E)** : Parlez-moi des compétences que vous cherchez à transmettre pendant les cours ? /
- 16. (BF¹)** : Au cycle secondaire le français est un facteur de réussite comme il est un facteur d'échec pour les apprenants / ainsi les compétences changent en fonction des classes et des objectifs des NP / même si les apprenants sont évalués par une épreuve écrite dans les classes terminales / travailler l'oral est une priorité pour moi / la formation de la personnalité de l'apprenant et le développement de son savoir faire fait partie des tâches de l'enseignement également /
- 17. (E)** : En fonction de quelles modalités élaborerez-vous vos cours ? /
- 18. (BF¹)** : Dans le privé comme dans le public il faut qu'on suive même formellement les objectifs du ministère de l'éducation / dans mes cours je tâche tout le temps à développer la compétence communicative des apprenants / je choisis des activités et des thèmes en rapport avec le vécu des apprenants / mais j'ai un programme à terminer donc ce n'est pas toujours facile /
- 19. (E)** : Quelle est la place des activités communicatives dans vos cours ? /
- 20. (BF¹)** : l'oral occupe près de 60 % de chaque séance / j'avoue qu'il n'est pas toujours facile de faire parler la classe / on a affaire à un public jeune / ils sont timides / ils ont peur de faire des fautes / ils mettent du temps à formuler leurs phrases parce qu'ils traduisent de l'arabe / ils roulent le « r » / ils ne sont pas à l'aise à l'oral /
- 21. (E)** : Combien du temps parlez vous dans le cours ? /
- 22. (BF¹)** : En tant que coordinatrice tout le temps je mets en garde mes enseignants contre la monopolisation de la parole en classe et la transformation de celle-ci en cours magistral / d'après mon expérience au début de chaque année quand il s'agit d'une classe nouvelle les étudiants n'osent pas parler / ils sont timides pour cela je parle presque

tout le temps / au fur et à mesure ils se familiarisent avec ma présence / à la fin d'année au second semestre je parle près de 40 % du temps de la séance /

- 23. (E)** : Parlez moi de la présence de l'arabe dans vos cours / pouvez-vous séparer entre les deux secteurs ? /
- 24. (BF¹)** : Dans le secteur public on a très souvent recours à l'arabe / là encore je blâme les concepteurs des manuels d'avoir choisi des textes avec des lexiques inabordables complexes et compliqués / par exemple en terminale socio économie j'ai eu recours à un dictionnaire économique pour comprendre des mots comme « marasme » de plus je me suis entretenue avec le prof- d'économie afin qu'il m'explique (...) / si l'élève tombe sur un lexique comme celui-là à l'examen officiel sans qu'on lui donne l'explication en arabe / je suis sûre qu'il ne fera rien (...) / même un vrai étudiant français aurait du mal devant ce terme / dans le privé là où j'enseigne l'arabe est complètement absent / d'ailleurs la direction est très claire là-dessus /
- 25. (E)** : C'est quoi pour vous maîtriser une langue ? /
- 26. (BF¹)** : Pour moi maîtriser le français c'est être capable de transmettre mon message à mon interlocuteur même si je connais pas assez bien les règles de grammaire qui forment cette langue /
- 27. (E)** : Vos étudiants ont-ils la même conception à propos de la maîtrise de la langue française ? /
- 28. (BF¹)** : Du tout / ici les apprenants ne se déclarent pas bilingues / ils sont très hantés par l'idée qu'il faut parler le français comme un Français / pourtant ils ne sont pas exigeants quand il s'agit de l'anglais / le français est sacré si on le parle mal / moins bien qu'un Français on touche donc à cette sacralité /
- 29. (E)** : Parlez moi des apprenants de français de la région de Bent Jbeil ?
- 30. (BF¹)** : Pour la plupart le français est une matière scolaire qui s'ajoute aux autres / ils ne voient pas l'intérêt de cette langue dans leur vie quotidienne / la raison pour laquelle ils manquent d'intérêt pour cette langue / nos élèves sont excellents en grammaire mais une fois en dehors de l'école auraient-ils la capacité de se servir de français < ? > la réponse est négative à l'école on étudie Baudelaire et Balzac mais un lycéen pourrait-il mener une conversation en français à propos des prix de l'essence au Liban par exemple < ? > / tout est centré sur ce qu'on fait à l'école bien sûr ce n'est pas la faute aux profs- / on est limité à enseigner des thèmes précis dès la maternelle jusqu'en terminale / on est en train d'enseigner une langue des livres et non pas une langue de communication /
- 31. (E)** : Le français est-il présent à Bent Jbeil ? /
- 32. (BF¹)** : Après la guerre de juillet 2006 et avec l'arrivée de la FINUL il y a eu des contacts avec le bataillon français / les soldats français sont venus volontairement dans nos écoles privées / ils ont organisés des activités pour les enfants et quelques cours de langues pour les adultes / au niveau du contact c'est très sympa mais il faut pas oublier qu'ils ne sont pas pédagogues / ils sont en mission militaire et non pas humanitaire / on se méfiait beaucoup d'eux au début pour des raisons politiques /

mais finalement c'est eux qui cherchent à sympathiser avec les gens d'ici /

- 33. (E)** : Que représente pour vous le livre scolaire national ? /
- 34. (BF¹)** : C'est un support que je dois utiliser mais qui n'est pas sacré / il est mis à ma disposition / mais je n'hésite à chercher d'autres textes qui le complètent / dans le privé j'ai plus de liberté quant au choix des documents extérieurs / par contre dans le public on doit respecter les programmes /
- 35. (E)** : Y a-t-il à votre avis une bonne place pour la littérature francophone libanaise dans ce livre ? /
- 36. (BF¹)** : Non / elle est presque absente / on l'a introduite dans les NP mais pas assez suffisamment / il y a quelques textes de Tuéni en classe de première de Chedid et de Stétié / le reste est purement français /
- 37. (E)** : En tant que prof- libanais est-il fondamental pour vous d'enseigner la littérature francophone libanaise ? /
- 38. (BF¹)** : Oui bien sûr / c'est l'occasion de briser la glace avec le français afin de montrer aux apprenants que des gens comme eux ont réussi à écrire en français que ce n'est pas si compliqué comme ils le pensent / c'est très motivant et pour l'enseignant et pour l'apprenant d'apprendre la littérature de son pays en français / au moins ça donne l'occasion aux apprenants de parler d'eux-mêmes / de leur patrimoine et de leur histoire avec le français / mais je pense qu'il faut bien travailler les choix par les concepteurs des manuels /
- 39. (E)** : D'après votre expérience comment percevez la réaction des étudiants devant un texte francophone libanais ? /
- 40. (BF¹)** : Ils s'intéressent souvent à la biographie de ces auteurs et à leur parcours avec la langue française / ils posent plein de question sur ce choix d'écrire en français / mais la curiosité s'estompe quand leurs difficultés linguistiques réapparaissent /
- 41. (E)** : Comment évaluez-vous la réforme 10 ans après sa mise en application ? /
- 42. (BF¹)** : C'est un échec il faut le dire / la majorité de nos étudiants arrive au cycle secondaire sans aucun bagage ni linguistique ni culturel / ce cycle exige une bonne connaissance de la langue pour analyser commenter et étudier des textes littéraires / le problème commence certainement dès le primaire / enseignants mal formés et méthodes non adaptées / le ministère a échoué et eux même le disent surtout dans le public /
- 43. (E)** : Êtes-vous satisfaites des résultats de vos apprenants aux examens officiels ? /
- 44. (BF¹)** : L'année dernière la moyenne générale en français était 8/20 / je n'en suis pas satisfaite bien sûr / l'idéal pour moi c'est d'atteindre 10 / on a encore un long chemin à faire /
- 45. (E)** : Pourriez-vous résumer en quelques mots les principaux obstacles à l'enseignement de la langue dans cette région ? /
- 46. (BF¹)** : Je commence par évoquer le problème des manuels qui à mon avis ne s'adressent pas à nos élèves / on vit dans des milieux qui n'ont aucun

contact avec la langue le français / il faut penser à point avant toute autre chose / il nous faut des manuels plus attractifs et plus vivants qui parlent de nous de nos cultures et de notre patrimoine au moins dans un premier temps / je suis pas contre l'enseignement de Racine et de Flaubert mais il y a d'autres écrivains qui méritent d'être enseignés surtout les écrivains libanais et maghrébins / pour moi offrir l'occasion aux apprenants de parler la langue française en jouant une pièce de théâtre est une chose magnifique mais à laquelle on n'a pas été formé / malheureusement au Liban les enseignants n'aiment pas / ne veulent pas / plutôt ils ont peur d'enseigner les langues en bougeant < ! > / dans ces régions le français est en danger et les Français doivent être conscients de ce problème / les parents optent pour l'anglais langue de l'informatique / même dans les régions rurales l'anglais est une langue que l'on rencontre en dehors de l'école / au niveau de l'apprentissage il faut qu'on change nos stratégies pédagogiques on est très en retard par rapport aux besoins de cette génération / il faut introduire d'autres supports en classe comme l'Internet et l'audiovisuel / ces apprenants ont besoin d'écouter et surtout de parler cette langue / il faut qu'ils parviennent à dépasser l'obstacle de la peur et de la honte de parler un français avec un accent libanais /

- 47. (E)** : C'est quoi le fait d'être francophone au Liban ? /
- 48. (BF¹)** : Pour moi c'est quelque chose en rapport avec ma personnalité / je suis sûre que cette langue a rajouté quelque chose à ma personnalité et à ma culture / pour moi être francophone ce n'est pas ni un prestige ni un héritage / c'est une ouverture et un enrichissement /
- 49. (E)** : C'est très bien / aimeriez-vous rajouter d'autres choses ? /
- 50. (BF¹)** : Non /

ENTRETIEN 7 – (MF¹)

Entretien oral individuel : Enseignante et formatrice du cycle secondaire.

Contexte : Lundi 05/05/08, dans la salle des professeurs vers 10 h.

Données sur l'informateur :

- Age : 43 ans
- Sexe : Femme
- Cursus universitaire : Maîtrise de Littérature française
- Lieu d'enseignement : Lycée public – Marjayoun
- Année d'expérience : 17 ans
- Code de l'entretien : **E.7 - (MF¹)**³⁸¹

- 1. (E)** : D'après vous quels sont les principaux changements qui ont introduits à l'enseignement du français après la réforme de 97 ? /
- 2. (MF¹)** : Je veux commencer par la période qui a précédé la réforme / il y avait une bonne partie consacrée au par cœur / les élèves pouvaient être complètement indifférents pendant le cours / il suffit juste de retenir par cœur pour avoir des notes même pour les questions de compréhension écrite / à l'examen on posait toujours les mêmes questions par exemple situer le texte / étudier la psychologie des personnages / faites le plan du texte etc. / de plus on avait à travailler un auteur durant trois à quatre mois c'était une formation culturelle purement littéraire / après 97 le programme est plus logique abordable et pratique il forme la logique quotidien des élèves / par exemple je pourrais écouter les infos de 8h et en parler le lendemain dans le cours c'est vraiment avantageux / on travaille dans une méthode transversale on trouve les mêmes thèmes dans le cours d'arabe ça facilite la compréhension de plusieurs notions qui sont abstraites en français /
- 3. (E)** : Etes-vous satisfaites des NP des manuels et des thèmes proposés ? /
- 4. (MF¹)** : Le manuel au cycle secondaire est pas mal / les élèves aiment bien ce qu'on travaille comme thèmes dans le cours / on est bien conscient de l'état général de français dans cette région / je pense que le livre répond bien à la situation / il correspond bien au niveau linguistique et culturel modeste des apprenants /
- 5. (E)** : Avez-vous suivi des formations suite à la réforme ? /
- 6. (MF¹)** : En fait j'ai fait ma scolarité dans une école privée / j'ai un bon niveau en français et je travaille tout le temps sur ma langue / j'aimerais bien dire que notre diplôme ou bien la licence en littérature française ne nous prépare pas à être enseignants de français / à l'université on apprend la littérature la stylistique et la linguistique mais on ne nous apprend pas

³⁸¹ E.7 : Entretien 7 ; (MF¹) : M : Marjayoun ; F : Femme ; 1 : Code de l'Enseignant – Informateur.

comment enseigner le français en tant que langue / ou comment faire apprendre à parler cette langue / comment gérer la classe et les difficultés des apprenants (...) personnellement j'aurais aimé être mieux orientée dès le début au lieu de perdre le temps à tout découvrir dans les premières années de mes expériences d'enseignant / oui j'ai suivi quelques journées de formation au centre culturel français sur l'évaluation la simulation /

- 7. (E)** : Y a-t-il des centres culturels français présents dans la région ? /
- 8. (MF¹)** : Pas de centre culturel à Marjayoun / le centre le plus proche de nous se trouve à Nabatieh / mais je préfère travailler avec celui de Saïda c'est vrai il est un peu plus loin mais mieux équipé / je sais bien que là bas on propose des stages pour les enseignants du primaire et du collège /
- 9. (E)** : Que pensez-vous de notre système d'enseignement des langues ? /
- 10. (MF¹)** : A chaque fois qu'on apprend une nouvelle langue on apprend une nouvelle culture / le grand avantage au Liban c'est d'apprendre les sciences en français / mais franchement je ne trouve pas que les profs des matières scientifiques contribuent à améliorer le niveau de français chez les étudiants / ils ne voient pas l'intérêt d'apprendre la grammaire pour enseigner les maths / tout cela fait vraiment dégrader le niveau en français / ils n'ont pas un bon niveau en français / ils enseignent tout en arabe /
- 11. (E)** : Qu'est-ce que vous utilisez comme matériels dans vos cours ? /
- 12. (MF¹)** : Autre que le manuel du français on a des magnétophones mais sans cassettes / un lecteur vidéo mais il n'y a pas de films / c'est une question des moyens /
- 13. (E)** : Quelles sont les compétences que vous travaillez pendant le cours ? /
- 14. (MF¹)** : Ce que je vise à travers mes cours c'est apprendre à parler et à écrire la langue / parler ne veut pas dire parler du texte argumentatif et narratif ou de la mélancolie chez Baudelaire / mais parler la langue dans une vraie situation de communication être capable d'exprimer ses idées et de les débattre /
- 15. (E)** : En fonction de quels objectifs élaborer vos cours ? /
- 16. (MF¹)** : Je respecte tout d'abord les objectifs fixés par les programmes parce qu'on ne peut pas y échapper / ensuite je me base sur le niveau linguistique des étudiants / je souffre d'un grand problème avec eux ils ne veulent pas parler / tout ce qui compte pour eux c'est la note à l'écrit /
- 17. (E)** : Combien du temps accordez-vous aux activités communicatives pendant le cours ? /
- 18. (MF¹)** : En fait pendant les cours je m'appuie sur les exposés et les travaux de recherche afin de créer les occasions de contact direct avec la langue / généralement chaque séquence est introduite par des activités de sensibilisation au thème / on travaille en groupes je demande aux étudiants de former eux-mêmes leurs groupes / de choisir un texte et de le commenter / c'est l'occasion aussi pour former leurs personnalités / je leur laisse toute la liberté / je circule entre eux / je donne de petits conseils pour les diriger pas plus / dans ce type de travail les élèves composent des phrases complètes en français ils font l'effort de

s'exprimer correctement / il faut l'avouer même si leur discours est truffé du libanisme mais c'est toujours un bon début /

- 19. (E)** : Combien du temps pensez-vous prendre la parole dans un cours ? /
- 20. (MF¹)** : Une grande partie de discussions tourne autour des sujets évoqués dans le cours / au début de l'année je consacre dans chaque thème une heure pour les exposés oraux et une séance pour la sensibilisation au thème / on fait de débats sur le point de vue de l'auteur pour initier les étudiants à la méthodologie du travail au règlement de la classe (...) / au deuxième semestre la limitation du temps ne me permet pas de donner assez souvent la parole aux apprenants / j'aimerais bien travailler l'écoute / j'ai proposé plusieurs fois des chansons pendant les cours / mais la majorité refuse d'écouter surtout quand c'est en rapport avec la jeunesse l'adolescence l'amour / c'est certainement pour des raisons religieuses et morales / ainsi je respecte leur choix /
- 21. (E)** : Bon / est ce que vous faites ces activités avec ceux qui veulent écouter ?
- 22. (MF¹)** : Regardez ils sont une majorité en classe je ne peux pas travailler avec un groupe de 4 personnes et laisser les autres / je respecte leurs représentations et leurs perceptions des choses / les jeunes filles sont très sensibles dans ces situations / dans les classes à Marjayoun j'ai très souvent affaire à des jeunes filles hésitantes intimidées surtout devant des mots comme « amour » par exemple / pourtant il y a plus de filles que de garçons dans les classes /
- 23. (E)** : Parlez moi de la présence de l'arabe pendant le cours ? /
- 24. (MF¹)** : Personnellement je ne pense pas qu'on peut apprendre une langue étrangère sans l'appui de notre langue maternelle où est le problème si je dis à l'élève le sens du mot « convaincre » en arabe < ? > il comprend tout de suite au lieu de perdre le temps / ça ne veut pas dire que c'est ma méthode de travail mais au moins pour le lexique il faut traduire / j'utilise l'arabe dans chaque séance quand il le faut surtout quand je commence à avoir des têtes endormies dans la classe / l'arabe occupe un peu moins que 50 % d'une période /
- 25. (E)** : On peut dire que dans vos cours l'utilisation de l'arabe n'est pas occasionnelle ?
- 26. (MF¹)** : C'est vrai / j'utilise l'arabe dans chaque séance / je pense que c'est pareil dans toutes les écoles et dans toutes les classes / l'arabe est toujours là /
- 27. (E)** : C'est quoi pour vous le fait de maîtriser le français ? /
- 28. (MF¹)** : Pour moi maîtriser une langue c'est pouvoir l'utiliser dans n'importe quelle situation / ce n'est pas seulement le français des livres c'est pouvoir l'utiliser dans la vie quotidienne / quand je vais au restaurant je ne vais pas parler la langue de Hugo pour cela les NP s'adressent à des apprenants étrangers de la langue / j'ai déjà une bonne expérience en tant que formatrice avec les profs- du cycle complémentaire / ils sont excellents en français analyse du texte production écrite ils sont prêts à disséquer un texte grammaticalement et littérairement mais ils n'osent pas prononcer un mot en français /

- 29. (E)** : Ils sont comment les apprenants de français de la région de Marjayoun / leur rapport avec la francophonie ? /
- 30. (MF¹)** : J'évoque sans cesse devant mes étudiants l'importance des langues étrangères surtout du français / tôt ou tard ils auraient besoin de cette langue / à Marjayoun le jour où l'on parle français on dit [bonne jour Mme] ça fait 4 ans que j'enseigne dans cette école il y a UNE seule famille qui est venue me demander les avancements de leurs enfants en français / dans une telle ambiance d'instabilité les langues à ce stade d'études est le dernier de leur souci /
- 31. (E)** : Que représente pour vous le livre scolaire national ? /
- 32. (MF¹)** : Pour moi c'est un facilitateur du travail c'est un outil pour les élèves / il est loin d'être une garantie d'une bonne maîtrise de la langue / il n'y a pas assez de place réservée à l'oral / par contre dans le secteur privé il y a une beaucoup plus de place à l'oral dans le livre / pour moi c'est un vecteur d'enseignement parce que je trouve dedans des textes tout prêts / ça n'empêche pas de chercher ailleurs des appuis surtout pour la présentation des thèmes /
- 33. (E)** : Auriez-vous recours à d'autres textes en dehors du programme ? /
- 34. (MF¹)** : Très souvent sauf pour les classes terminales / j'avoue que le choix n'est pas facile / choisir un texte qui soit pertinent et qui remplace celui des manuels est aussi une responsabilité / mais avec l'expérience on apprend à les repérer / mais finalement il nous une formation sur ça /
- 35. (E)** : Pour quelles raisons la littérature est privilégiée dans les manuels ? /
- 36. (MF¹)** : Chaque texte présent dans le livre est précédé des objectifs à suivre / on travaille en fonction de ces objectifs par exemple la narration chez Flaubert l'enfance chez Sarraute ou chez Rousseau / sans oublier que l'objectif principal c'est de stimuler l'échange et la participation / dans les NP on travaille le fond et la forme à la fois / on travail l'esprit critique chez l'apprenant ses compétences culturelles ainsi que ses compétences linguistiques / c'est une activité multidimensionnelle / avant c'était un travail sur la forme / les textes littéraires sont des catalyseurs pour enseigner à la fois la grammaire la stylistique la culture et pour la communication /
- 37. (E)** : Est-il fondamental pour les étudiants de la région d'étudier la littérature francophone libanaise ? /
- 38. (MF¹)** : Oui bien sur / il est très important d'étudier Amin Maalouf Nadia Tuéni et les autres francophones comme au Maghreb par exemple /
- 39. (E)** : Quelles sont les difficultés les plus persistantes chez les apprenants en étudiant ces textes ? /
- 40. (MF¹)** : Le texte d'un écrivain libanais francophone est plus abordable que celui écrit par un français / les apprenants sont plus attentifs devant ces textes / finalement Amin Maalouf est quelqu'un qui vient de leur culture / même pour des raisons politiques ça joue un rôle / je pense qu'ils préfèrent étudier un texte libanais écrit en français au lieu d'étudier un texte d'un écrivain francophone français / il ne faut pas oublier que l'écrivain français vient d'un pays qui ne les soutient pas ou plus / la

France est beaucoup moins présente actuellement dans la région / je pense que tout est lié /

41. (E) : Quelles sont leurs représentations de la francophonie ? /
42. (MF¹) : La réception du thème de la francophonie était remarquable en classe de première Humanités / mais je ne pense pas qu'ils partagent votre conception de la langue française ou bien de la francophonie / ils n'ont pas encore ces horizons / finalement les textes francophones non français sont rares / on les compte sur la main /
43. (E) : Comment jugez-vous les résultats de la réforme dix ans après sa mise en application ? /
44. (MF¹) : Les objectifs de la réforme ne sont pas atteints / évidemment on est encore très loin de la bonne maîtrise de la langue à l'oral comme c'est noté dans le curriculum des langues /
45. (E) : De quelle culture s'agit-il dans ces programmes ? /
46. (MF¹) : En gros c'est l'esprit littéraire qui domine / on connaît rien sur les peuples francophones / ça n'a rien à voir avec les manuels FLE / c'est normal / ces manuels ne sont pas destinés pour apprendre à parler / c'est pour maîtriser les codes de l'écrit /
47. (E) : Que dites-vous pour résumer en quelques mots les principaux obstacles à l'enseignement de la langue dans cette région ? /
48. (MF¹) : Je commence par évoquer le niveau culturel de la région / en général la société est ici rurale / la mentalité des gens est classique / ils ont peur de changer / on a été enfermé pendant 20 ans à cause de l'occupation / peut-être ils n'ont pas peur mais ils sont satisfaits de ce qu'on a / on rajoute l'éloignement géographique de la capitale / l'absence des centres culturels des bibliothèques et la situation économique des parents / en classe les apprenants sont très dépendants de leur professeur / pas d'initiative / pas de motivation / (...)
49. (E) : Parlez moi des ressources qu'on a ici pour apprendre les langues et encourager à pratiquer le français ? /
50. (MF¹) : On n'a pas de ressources tout simplement / c'est triste mais c'est la réalité /
51. (E) : En cas de manque de motivation dans la classe qu'est-ce que vous faites pour stimuler l'échange et la participation ? /
52. (MF¹) : Il n'y a que la BONNE MAUVAISE note qui ébranle l'élève / je n'ai pas d'autres moyens que le système des points en plus et des points en moins comme à la maternelle /
53. (E) : Vous venez de me dire que les élèves ne sont pas autonomes dans leur apprentissage mais dans quelle mesure le livre leur permet de l'être ?
54. (MF¹) : Au niveau des consignes le manuel reste flou / l'apprenant ne peut pas s'orienter tout seul / le manuel ne forme pas un apprenant autonome / je veux dire une chose après juillet 2006 les élèves étaient vraiment choqués par la situation / la guerre / la mort / la situation politique instable vécue dans la région pèse beaucoup sur la situation à l'école / on a affaire à un public démotivé désintéressé par tout ce qui se passe à

l'école / on est tous dépendants de la situation générale dans le pays / je ne peux pas incriminer les apprenants / je peux dire que l'école ne suffit pas pour apprendre la langue / le français ne survivra pas ici s'il reste enfermé entre les murs de l'école / il nous faut des activités parascolaires / des centres culturels et surtout une ambiance stable et serein / (...)

- 55. (E)** : C'est quoi le fait d'être francophone à Marjayoun ? /
- 56. (MF¹)** : Pour moi être francophone est un privilège / c'est un héritage qu'il faut vraiment garder / je suis fière d'être francophone / le français est à la fois une langue et une culture / c'est riche c'est chic /
- 57. (E)** : Avez-vous des solutions pour un enseignement du français mieux adapté aux besoins de la société libanais et à ceux des apprenants bien évidemment ? /
- 58. (MF¹)** : Il y quelques années on a organisé une session de mise au niveau linguistique pour les enseignants au centre culturel français à Saïda / les cours étaient gratuits mais c'était le professeur qui prenait en charge les déplacements/ j'ai pas pu assister parce que j'ai pas les moyens de le faire / il nous faut un centre dans la région / une bibliothèque un cinéma francophone pour faire vivre un petit peu la langue / le fait qu'on vient tous enseignants et apprenants de la même région géographique n'empêche pas de suivre des formations pour apprendre à gérer les différences culturelles en classe / lors des débats je suis très souvent confrontée à des tensions identitaires et culturelles et surtout politiques entre les apprenants / parfois je suis obligée de les faire taire pour ne pas intensifier les conflits / à cet âge les jeunes n'acceptent pas d'écouter les autres / on a vraiment besoin de pistes en classe pour apprendre aux apprenants d'accepter les autres tels qu'ils sont / je l'avoue / j'ai 17 ans d'expérience dans l'enseignement mais je n'ai pas honte d'aller suivre des formations qui pourraient faciliter ma tâche dans la classe surtout en terminale à cause de l'âge des apprenants /

ENTRETIEN 8 – (MF²)

Entretien oral individuel : Enseignante du cycle secondaire.

Contexte : Jeudi 22/05/08, dans la salle des professeurs vers 10 h.

Données sur l'informateur :

- Age : 28 ans
- Sexe : Femme
- Cursus universitaire : Maîtrise de Littérature française
- Lieu d'enseignement : Lycées privé et public – Marjayoun
- Années d'expérience : 5 ans
- Code de l'entretien : **E.8 - (MF²)**³⁸²

- 1. (E)** : D'après vous quels sont les principaux changements qui ont introduits à l'enseignement du français après la réforme de 97 ? /
- 2. (MF²)** : Les anciens programmes étaient trop littéraires / avec les NP on travaille sur les thèmes à travers des textes littéraires / le grand problème de ces programmes ils sont trop répétitifs et secs pour cela je cherche des textes de l'extérieur du programme pour animer le cours et faire travailler les élèves sinon on tombe dans la monotonie / au secondaire il y a une variété des thèmes l'amour le fantastique l'humanisme la francophonie / les thèmes sont généralement intéressants mais les textes de sensibilisation à ces thèmes ne sont pas très parlants /
- 3. (E)** : Avez-vous suivi des formations en commençant votre carrière ? /
- 4. (MF²)** : Non / je suis contractuelle il n'y a que les enseignants fonctionnaires qui suivent les formations proposées par le Ministère de l'éducation / personnellement je peux toujours exploiter ce que j'ai appris à la faculté dans la préparation des cours surtout pour développer des informations sur la civilisation et les courants littéraires / et pour expliquer les méthodes de dissertation et du commentaire composé / mais j'avoue que les cours académiques ne nous proposent pas de solutions pour remédier aux problèmes qu'on rencontre tous les jours avec les élèves / il n'a y a pas de formation initiale à l'université /
- 5. (E)** : La formation que vous avez eue lors de vos études suffit-il pour enseigner au cycle secondaire et dans les classes terminales ? /
- 6. (MF²)** : Pour l'enseignement au secondaire oui ça suffit / il ne faut pas oublier que dans ces classes on se base sur le texte littéraire et sur les méthodes d'analyse et de commentaire / pour cette raison je m'appuie sur mes cours de civilisation pour expliquer les courants littéraires / c'est un bon appui pour moi /

³⁸² E.8 : Entretien 8 ; (MF²) : M : Marjayoun ; F : Femme ; 2 : Code de l'Enseignant – Informateur.

- 7. (E)** : Que pensez-vous du système d'enseignement des langues étrangères au Liban ? /
- 8. (MF²)** : L'enseignement des langues étrangères dès la maternelle est un atout pour les Libanais / la langue est une porte d'ouverture vers les autres mondes / de plus à l'université les enseignements sont généralement assurés en français ou en anglais d'où l'importance de ce système / mais c'est dommage que les étudiants ne se rendent pas compte de l'importance des cours de français qu'en arrivant à l'université / le niveau bas en langues est l'une des causes d'échec des étudiants dans les filières scientifiques en biologie et en médecine par exemple / (...)
- 9. (E)** : Quels sont les matériels que vous utilisez dans vos cours ? /
- 10. (MF²)** : Au cycle secondaire c'est le manuel qui me sert de support dans mes cours /
- 11. (E)** : Quelles sont les compétences que vous visez à transmettre aux étudiants ? /
- 12. (MF²)** : Je tâche tout d'abord à former mes apprenants au niveau personnel et culturel / nous sommes dans une société rurale qui a été isolée pendant plusieurs années / on a peur de changer et de voir le monde / le culturel vient avant le linguistique dans mes cours /
- 13. (E)** : En fonction de quels objectifs élaborer-vous vos cours ? /
- 14. (MF²)** : Je respecte les objectifs fixés par les programmes officiels mais je cherche à rajouter tous les éléments qui peuvent enrichir et aider les étudiants dans leur apprentissage afin de sortir de la routine parce que les manuels sont loin d'être complets /
- 15. (E)** : Combien du temps accordez-vous à l'oral pendant le cours ? /
- 16. (MF²)** : Il y a toujours de l'oral dans mes cours / parfois les classes surchargées ne permettent d'établir de vrais liens avec le public / mais je fais toujours travailler les étudiants en groupes / finalement tout dépend des activités /
- 17. (E)** : Combien du temps parlez-vous dans un cours ? /
- 18. (MF²)** : Tout dépend de l'activité proposée / si je fais de la sensibilisation à un thème précis je parle entre 80 à 90 % de la séance /
- 19. (E)** : Les apprenants sollicitent-ils des activités orales ou préfèrent-ils l'écrit ? /
- 20. (MF²)** : Je peux dire que les apprenants font des efforts mais le niveau linguistique est généralement bas / ils n'aiment pas beaucoup parler / sans ma sollicitation personne ne prend l'initiative tout seul pour lire ou pour répondre à une question / notre école a été détruite pendant la guerre / on a tout perdu / c'était un établissement bien équipé / actuellement on a pas assez de moyens pour animer les cours ni image ni son rien /
- 21. (E)** : Parlez moi de la présence de l'arabe pendant le cours ? /
- 22. (MF²)** : Un bon professeur de français au Liban est celui qui réussit à éliminer l'arabe de ses cours / pour moi c'est difficile d'être un bon professeur parce que susciter l'attention et l'intérêt d'un public de jeunes et

d'adolescents est une affaire complexe et compliquée / de plus je me force d'expliquer tout en français mais il suffit de jeter un petit coup d'œil sur les têtes de mes apprenants pour découvrir que tout est évaporé dans l'air / la réaction des élèves est très souvent décourageante parce qu'il faut reprendre tout en arabe cela empêche l'avancement des cours / je ne sais pas quelle méthode il faut adopter avec eux /

- 23. (E)** : C'est quoi pour vous le fait de maîtriser le français ? /
- 24. (MF²)** : En deux mots c'est être capable de parler la langue et de l'écrire correctement /
- 25. (E)** : Parlez moi du profil général des apprenants de français dans la région de Marjayoun ? /
- 26. (MF²)** : A Marjayoun les étudiants n'ont pas de bonnes bases en français / on souffre de beaucoup de difficultés / on n'accorde pas beaucoup d'importance aux langues et on déteste le français / ici il y a plusieurs sociétés des quartiers où on parle très bien le français dans d'autres le français est complètement absent /
- 27. (E)** : Comment trouvez-vous le livre scolaire national ?
- 28. (MF²)** : Moi je n'aime pas la monotonie et c'est le grand défaut du livre national / on a toujours un thème avec un texte introducteur et des questions de compréhension et on finit par une production écrite / pour moi il faut toujours rajouter des activités plus actives je demande toujours aux étudiants de mener un travail de recherche avant chaque séance parce que quand je cherche j'apprends / le livre scolaire est loin d'être complet les fiches techniques manquent beaucoup d'informations / il y a des textes très vides et d'autres intéressants /
- 29. (E)** : Parlez-moi de la place de la francophonie littéraire dans ces manuels ? /
- 30. (MF²)** : Le thème de la francophonie existe en deuxième année secondaire à travers quelques écrivains libanais et d'autres maghrébins / je trouve qu'il est fondamental et passionnant d'enseigner la littérature francophone libanaise / tout simplement on faisait des à priori sur les écrivains libanais qui ont écrit en français / on les considère comme déracinés de leur langue et de leur culture / quand on a commencé l'étude de ces écrivains on a découvert que la majorité parmi eux était obligé de quitter le Liban à un moment donné / J'ai proposé un texte de Nadia Tuéni à l'examen elle parle de la souffrance de l'écrivain francophone / enseigner la francophonie est un moyen de s'ouvrir au monde / il reste que la place accordée aux libanais dans ces manuels est très minime / presque dans tous les cycles on parle d'Andrée chedid / mais elle est française même si elle a écrit le Liban dans ses œuvres / je ne dis pas qu'il ne faut pas l'enseigner dans nos programmes mais elle n'est pas libanaise / j'insiste sur le thème de la francophonie qui pourrait élargir le regard des Libanais sur la France et les Français et sur la francophonie libanaise / pas seulement la francophonie politique / il faut que nos étudiants sachent que nous apportons à la francophonie plein de choses pareil nous avons été enrichi par cette francophonie / quand je parle de la langue française je ne parle pas de la politique française / qu'ils fassent la différence entre la politique et la langue /

- 31. (E)** : Quel est le problème le plus persistant pour vous en tant que prof- de français dans les classes de français à Marjayoun ? /
- 32. (MF²)** : En fait chez les étudiants il y a une grande difficulté d'accès aux informations pas de bibliothèque à proximité / les centres culturels les plus proches sont à Nabatieh et à Saïda / géographiquement c'est loin / on manque des livres en français sans oublier que les familles n'encouragent pas l'apprentissage des langues / tout ce qui compte pour eux c'est la réussite dans les matières scientifiques la société est un peu fermée / il ne faut pas oublier qu'un prof- de maths a plus de respect et de prestige par rapport au prof- des langues / au Liban les filières littéraires ne sont pas très appréciées / elles sont proposées pour dépanner les élèves qui sont moins braves en sciences / ça n'a rien à voir avec leur préférence leurs compétences littéraires ou bien avec leur vocation / c'est une orientation subie et non pas choisie / il faut entamer un véritable travail sur les représentations que se font les gens de la langue et de la culture française /
- 33. (E)** : En cas d'absence de motivation chez votre public quel est le moyen le plus efficace pour les stimuler ? /
- 34. (MF²)** : A travers les projets de recherche et le travail en groupes je peux les motiver / normalement ils aiment faire tout ce qui est en dehors du programme / ils aiment bien personnaliser leurs idées dans des dessins des maquettes / quand la motivation existe ils peuvent être très innovants / les apprenants aiment discuter en français plutôt entendre leur professeur discuter en français des sujets en rapport avec leur quotidien « politique / guerre / sexualité / » parfois ils participent mais tout dépend de leur motivation / en tous cas dans ces classes il faut éviter les discussions et les questions qui fâchent / on est dans une société hétérogène et à cet âge les adolescents ne s'écoutent pas assez /
- 35. (E)** : C'est quoi le fait d'être francophone actuellement au Liban surtout dans cette région qui est en instabilité permanente ? /
- 36. (MF²)** : Je viens d'une famille francophone et je vis également dans un milieu francophone / je n'ai pas choisi à apprendre le français c'est un héritage / j'aime beaucoup les langues / c'est l'espagnol qui est en vogue dans la région actuellement / je poursuis les cours d'espagnole organisés par les casques bleus / c'est passionnant comme langue / elle est vivante en plus les organisateurs sont très gentils et très humains / c'est une vraie découverte même les enfants et les jeunes s'y intéressent également /
- 37. (E)** : Avez-vous des suggestions à faire pour améliorer la situation du français dans cette région ? /
- 38. (MF²)** : Les programmes dans les écoles privées sont excellents / ce sont les programmes dans le secteur public qui sont trop monotones / il faut les réétudier pour les rendre plus animés plus proches des étudiants / il faut organiser des activités ludiques en dehors de l'école pour sortir du milieu livresque de cette langue / je préfère enseigner une culture plus proche de nous en tant que Libanais de notre culture et de notre patrimoine / dans les manuels il faut accorder une place plus importante à la francophonie notamment celle du Maghreb /

ENTRETIEN 9 – (HH¹)

Entretien oral individuel : Enseignant du cycle secondaire.

Contexte : Jeudi 30/05/08, dans une salle de cours, vers midi.

Données sur l'informateur :

- Age : 50 ans
- Sexe : Homme
- Cursus universitaire : Licence Lettres Modernes
- Lieu d'enseignement : Lycée public – Hasbaya
- Années d'expérience : 20 ans
- Code de l'entretien : **E.9 - (HH¹)**³⁸³

1. (E) : Avez-vous enseigné avant la réforme de 97 ? parlez-moi de votre expérience dans l'enseignement au secondaire après cette date /
2. (HH¹) : Oui j'ai enseigné avant la réforme / le changement des pratiques était difficile au début de la réforme mais au fond je n'ai pas changé radicalement mes méthodes d'enseignement parce que les résultats sont pareils / on a toujours affaire à un public qui n'aime pas la langue / c'est très déstabilisant (interruption)
3. (E) : Avez-vous suivi des formations afin de vous aider à mettre en place les nouveaux programmes ? /
4. (HH¹) : Le Ministère de l'éducation a accordé quelques journées et quelques séances de présentation des nouveaux manuels / mais moi j'ai une bonne expérience dans l'enseignement / je n'en avais pas besoin de les suivre / je fais moi même de la recherche pour développer mes pratiques /
5. (E) : Que pensez vous du système éducatif en général et notamment de l'enseignement des matières scientifiques en français ? /
6. (HH¹) : Apprendre les langues étrangères à côté de l'arabe dès le plus jeune âge est un grand privilège pour les Libanais / l'enseignement des matières scientifiques en français devrait renforcer la place du français mais malheureusement dans nos classes le français est enseigné en arabe / les enseignants des sciences et des maths expliquent tout en arabe sauf les mots techniques mais ils le font avec une mauvaise prononciation /
7. (E) : Quel est le matériel le plus utilisé dans vos cours < ? >
8. (HH¹) : Dans tous les lycées publics c'est le livre scolaire qui sert de matériel / l'audiovisuel vient au second plan surtout dans les classes terminales on n'a pas le temps de faire ce genre d'activités /

³⁸³ E.9 : Entretien 9 ; (HH¹) : H : Hasbaya ; H : Homme ; 1 : Code de l'Enseignant – Informateur.

- 9. (E)** : En pourcentage combien du temps pensez vous prendre la parole pendant le cours ? /
- 10. (HH¹)** : Au début de l'année les élèves n'osent pas parler / ils sont timides pour cela c'est moi qui parle pratiquement toute la période durant les premières semaines / mais au fur et à mesure ils se familiarisent et commencent à prendre des initiatives / au second semestre c'est à eux de parler ainsi la séance est à peu près partagée à deux /
- 11. (E)** : Y a-t-il une place pour l'arabe dans vos cours ? /
- 12. (HH¹)** : Normalement l'arabe est interdit en cours / MAIS à Hasbaya les apprenants ont de vrais problèmes en français / ils ont des difficultés à l'oral surtout / alors il n'y a pas de règles / ça dépend des activités /
- 13. (E)** : Pour vous c'est quoi maîtriser une langue ? /
- 14. (HH¹)** : Moi je maîtrise le français / je parle couramment et j'écris correctement /
- 15. (E)** : Parlez moi un petit peu de votre public / ils sont comment les apprenants de français à Hasbaya ? / leur rapport à la francophonie /
- 16. (HH¹)** : Ici les familles ne pratiquent pas le français / pour les apprenants le français est la langue de l'école pas plus / il est très difficile de travailler avec ce genre d'apprenants / ils se désintéressent de tout ce qui se passe en classe comme si apprendre le français est le dernier de leur souci / on a affaire à ce public dans les filières scientifiques ils ont des potentialités mais ils ne veulent les exploiter que dans des domaines précis /
- 17. (E)** : Quelles sont les activités les plus appréciées par ces apprenants pendant les cours ? /
- 18. (HH¹)** : Les apprenants n'aiment pas qu'on les oblige à parler en français pendant les cours / et c'est pareil pour la lecture / la dissertation est l'exercice la plus dure pour eux par contre ils aiment bien les projets de recherche /
- 19. (E)** : Comment les apprenants à Hasbaya perçoivent ils la littérature libanaise francophone ? /
- 20. (HH¹)** : Les apprenants ici n'ont pas de un vrai goût littéraire / ils sont indifférents à tout ce qui est lecture et livre parascolaire / la littérature libanaise n'a pas beaucoup d'importance à leurs yeux / ils sont plutôt intéressés par les articles journalistiques les essais et la fiction / de plus dans les manuels au cycle secondaire les écrivains libanais francophones sont quasi absents / on parle beaucoup de Chedid / oui il faut lui accorder une bonne place dans notre programme / Andrée Chedid est née au Caire / elle a immigré en France mais elle a ses origines ancestrales au Liban / elle est donc libanaise / c'est très intéressant d'enseigner ses œuvres qui font partie de notre culture nationale / finalement tout ce qui compte pour les apprenants c'est la facilité des textes /
- 21. (E)** : Avez-vous des suggestions pour améliorer l'enseignement du français à Hasbaya ? /

- 22. (HH¹)** : Il faut travailler sur le cycle primaire où le français s'enseigne comme les maths et les sciences / juste des règles de grammaire à retenir / il faut donner plus de place à l'oral pour vivre vraiment cette langue / au cycle secondaire les moyens sont très limités il y a un programme à respecter / on est limité par le temps /
- 23. (E)** : Comment percevez-vous la francophonie au Liban
- 24. (HH¹)** : Le français est en régression depuis 2005 / les changements politiques ont beaucoup influencé sa place dans la région / dans tous les cas les gens à Hasbaya préfèrent apprendre l'anglais à l'université / c'est la bonne garantie pour leur avenir à l'étranger surtout pour ceux qui voyagent aux pays arabes et en Amérique latine / actuellement la francophonie n'est plus qu'un simple héritage culturel dans certaines familles / c'est l'anglais qui est à la mode /
- 25. (E)** : Très bien / merci /

ENTRETIEN 10 – (HF¹)

Entretien oral individuel : Enseignant du cycle secondaire.

Contexte : Jeudi 30/05/08, dans une salle de cours, vers midi.

Données sur l'informateur :

- Age : 47 ans
- Sexe : Femme
- Coursus universitaire : D.E.A. Lettres
- Lieu d'enseignement : Lycée public – Hasbaya
- Années d'expérience : 22 ans
- Code de l'entretien : **E.10 - (HF¹)**³⁸⁴

1. (E) : D'après vous quelles sont les nouvelles modalités de l'enseignement du français après la réforme de 1997 ? /

2. (HF¹) : Avant 97 on enseignait le français comme un cours d'histoire basé sur des informations à mémoriser sur la civilisation française / pour obtenir des notes il fallait retenir des pavés par cœur / l'épreuve de français était divisée en trois activités au choix entre questions de cours commentaire du texte et dissertation / l'objectif des étudiants était de réussir alors ils récitaient tout par cœur / le prof- était le héros de la classe il bavardait devant un public qui ne l'écoutait pas / pas d'interactions pas de place à l'oral dans les manuels / de plus ils étaient en décalage avec le vécu des apprenants / je vis au 20^e siècle et j'étudie des œuvres du 16^e siècle / un grand décalage et une rupture entre le vécu et ce qu'on étudie dans la classe / le titre de cette période était la démotivation justifiée / les années 90 marquent une période de transition où on a anticipé la sortie de nouveaux programmes / on enseignait les mêmes thèmes et les mêmes œuvres comme avant mais la portion du par cœur a diminué / l'année 1998 est l'année de l'enseignement par objectifs / on a remodelé le rôle de l'apprenant pour lui donner les chances de communiquer (...) / la nouveauté des NP est au niveau des thèmes et des compétences / ils sont authentiques et en rapport avec le vécu des étudiants / il y a des textes introductifs pour sensibiliser l'étudiant / la lecture globale permet de dégager l'idée principale pour passer au texte principal / il faut toujours mettre en lumière en écrivant au tableau l'objectif à travailler et la compétence à atteindre / on travaille par séquence et par subdivisions où chaque séance est divisée en sous thèmes pour arriver à la fin aux objectifs principaux de la séquence /

3. (E) : Bon / avec la réforme les manuels ont changé est-ce que la façon d'enseigner le français a changé elle aussi ? /

³⁸⁴ E.10 : Entretien 10 ; (HF¹) : H : Hasbaya ; F : Femme ; 1 : Code de l'Enseignant – Informateur.

- 4. (HF¹)** : Au cycle secondaire les thèmes ont changé la place accordée à l'oral a augmenté mais tout dépend de l'âge des enseignants / en fait les anciens parmi eux n'ont pas adopté les nouvelles stratégies par contre la réforme les a déstabilisés /
- 5. (E)** : Parlez-moi des formations qui ont eu lieu après la réforme de 97 ? /
- 6. (HF¹)** : J'étais moi-même formatrice pour les enseignants de l'éducation de base / au niveau du cycle secondaire les formations n'étaient pas du tout suffisantes / en 1998 on a suivi une seule formation de cinq jours pour nous donner une idée générale sur les nouveaux programmes / ces formations portaient sur la comparaison théorique entre les nouveaux et les anciens programmes et en partie sur le contenu du curriculum et les objectifs généraux / il y avait une terminologie tout à fait étrangère pour les enseignants / objectifs spécifiques objectifs généraux compétences transversales diagnostic etc. / en cinq jours on n'avait pas le temps d'explicité toutes les nuances pour cela jusqu'à maintenant l'enseignement du français n'est pas fructueux et n'est pas à la hauteur des objectifs / on aurait aimé avoir des suivis au cours de ces dernières années surtout sur l'évaluation / mais depuis 98 il y a eu des petits suivis d'un seul jour tous les ans /
- 7. (E)** : Que pensez vous de l'enseignement bilingue au Liban ? /
- 8. (HF¹)** : Le grand privilège des Libanais est d'apprendre des langues étrangères dès le jeune âge à côté de l'arabe / mais les enseignants des sciences et des maths n'ont pas été assez formés pour enseigner ces matières en français ils expliquent tout en arabe /
- 9. (E)** : Qu'est ce que vous utilisez comme matériel pédagogique dans vos cours ? /
- 10. (HF¹)** : Le manuel scolaire est le support le plus utilisé dans mes cours / c'est un support représentant les directives du curriculum / je signale que les livres des filières scientifiques sont d'une difficulté incroyable / ils ne sont pas présentés de façon simple / ils ne sont pas adaptés ni à l'âge ni à la spécialité du public / en première littéraire les textes sont jolis adaptés au profil des adolescents et des adolescentes / le thème de l'amour la fuite du temps la francophonie l'humanisme / c'est un bon choix des thèmes / bien sûr ça n'empêche pas le recours à d'autres textes pour compléter le manque dans les livres / il faut dire qu'on n'est pas bien formée pour exploiter d'autres documents que le texte littéraire en classe / la publicité les extraits de journaux et l'audiovisuel en général qui véhiculent des aspects culturels n'occupent d'ailleurs qu'une place minime par rapport à la littérature dans les manuels / il est toujours difficile de choisir parmi toute cette panoplie de documents qui ne sont pas toujours adaptés ni au niveau linguistique des apprenants ni à leurs besoins (...) /
- 11. (E)** : Quelles sont les compétences que vous visez à transmettre en priorité à vos étudiants ? /
- 12. (HF¹)** : C'est la compétence communicative qui vient en premier lieu / j'essaye de créer un milieu dans la classe où les élèves peuvent se servir du minimum de français puis faire des activités langagières et culturelles / le culturel va de soi bien évidemment /

- 13. (E)** : Les activités orales sont-elles présentes dans les manuels ? /
- 14. (HF¹)** : J'ai souvent recours à l'audiovisuel pour attirer l'attention du public pour créer des vraies interactions pour les faire aimer la langue / je n'utilise pas des documents hors les thèmes traités dans le livre / ce sont des compléments / je fais un mariage entre les méthodes FLE dont je suis spécialiste et le livre scolaire nationale / à titre d'exemple au lieu de faire lire l'Albatros de Baudelaire je fais l'écouter / le débat s'active et les apprenants y participent / les activités orales sont présentes mais pas assez explicitées / il faut que je précise que dans les classes terminales ce qui compte c'est l'écrit / l'oral n'est pas assez travaillé / d'autant plus qu'on a un programme à respecter / il faut le dire l'apprenant est roi dans les centres culturels / il peut proposer accepter refuser une activité et s'abstenir d'y participer s'il le veut alors qu'à l'école il faut avoir des notes (...)/
- 15. (E)** : Pensez-vous que les manuels utilisés dans nos écoles sont adaptés au contexte libanais aux attentes du public à leur âge ? /
- 16. (HF¹)** : Je souhaite remplacer ce qu'on appelle le FLS au Liban par le FLE parce que le FLE vise les apprenants étrangers à la langue / il faut le dire à Hasbaya le français a la place d'une langue éloignée et étrangère /
- 17. (E)** : Comment élaborerez-vous vos cours ? /
- 18. (HF¹)** : Je me base sur les objectifs fixés par les programmes officiels et ensuite j'essaye de les adapter en fonction des besoins et des attentes des élèves / le programme est malléable en première et en seconde où je consacre une bonne partie des cours à travailler les pratiques langagières des apprenants en insistant sur leur participation effective même si je n'arrive pas à finir le programme / par contre dans les classes terminales on est trop serré par le temps surtout que la situation politique est instable à chaque moment on risque d'entamer une grève (...) / il faut le dire la règle d'or étant d'analyser d'abord les besoins réels des apprenants et d'adopter ensuite une pédagogie adaptée au contexte et aux attentes / ce n'est pas facile à gérer dans toutes les classes surtout dans le public /
- 19. (E)** : Quel est le temps que vous donnez à l'oral dans vos cours ? /
- 20. (HF¹)** : En pourcentage 50 % de la séance presque la moitié du temps pour faire des discussions des débats et des exposés / même si le niveau de mes élèves est bas le français est une langue il faut la parler / je me pose constamment la question si c'est bon comme ça < ? > / si je suis une bonne professeur de langues quand je parle beaucoup en cours < ? > / je pense qu'un regard critique sur ses propres compétences et sur sa propre pratique serait nécessaire pour répondre à cette question / en tous cas dans notre métier il n'y a pas de réponses absolues / chacun apporte les réponses qui lui conviennent / on est dans le culturel / il n'y a pas de méthode universelle / chaque contexte a ses particularités /
- 21. (E)** : Combien du temps prenez vous la parole pendant le cours ?
- 22. (HF¹)** : Presque la moitié de la séance parfois plus mais j'essaye d'un temps à l'autre de me contrôler et de laisser le temps à mes étudiants pour parler / tout dépend du niveau linguistique des élèves / très souvent je me

trouve obligé de prendre la parole pendant plus de 90 % de la séance / ce n'est pas bien mais en même temps je n'ai pas le choix si les élèves ne veulent ou ne peuvent pas parler /

- 23. (E)** : L'arabe est-il présent dans vos cours ? /
- 24. (HF¹)** : En tant que coordinatrice j'ai demandé aux profs- de ne pas parler en arabe dans la classe / si le prof- commence à l'utiliser pendant le cours les élèves sont exigeants au point qu'ils vont l'obliger à traduire tout / MAIS on a toléré depuis longtemps l'intervention de l'élève en arabe à condition qu'il reprenne et reformule après la même idée en français avec l'aide du prof- ou bien de ses collègues /
- 25. (E)** : C'est quoi pour vous le fait de maîtriser le français ? /
- 26. (HF¹)** : Pour moi c'est comprendre et savoir communiquer oralement avant de passer à l'écrit /
- 27. (E)** : Quelle est la place des textes littéraires francophones et non seulement français dans les manuels et pourquoi trouvez vous qu'il est fondamental pour les Libanais d'étudier ces sortes des textes ? /
- 28. (HF¹)** : C'est déjà pour présenter d'autres cultures / c'est très fondamental pour motiver les apprenants à aimer et à travailler cette langue / mais les textes libanais sont rares dans les manuels / dans une société comme la nôtre la littérature est un précieux outil interculturel pour l'enseignement apprentissage du français / on vit dans une société composée d'un mélange de religions de cultures et d'identités / il faut trouver un moyen de dialogue entre nous / la littérature offre un espace d'échange et de rencontre /
- 29. (E)** : Comment est la réaction des étudiants face à ces textes ? /
- 30. (HF¹)** : ils sont très intéressés à l'étude de ces textes du fait qu'ils trouvent dedans des emprunts de la langue et de la vie libanaises / mais tout dépend de la facilité des thèmes et des textes en question /
- 31. (E)** : Parlez moi un peu du rapport des apprenants de la langue française de la région de Hasbaya à la langue française ? /
- 32. (HF¹)** : Hasbaya représente un milieu rural / le français est complètement absent / aucune circonstance malheureusement en dehors des frontières de la classe et de la séance de français ne nécessite l'emploi de cette langue / on dit [bonjour] mais on est très souvent critiqué il faut toujours dire [Sabah Ikheir] / ces dernières années on remarque un changement et une ouverture vers les villes à côté comme Marjayoun où il y a une présence des communautés chrétiennes / actuellement il y a les prénoms en vogue par exemple Carole Christine avant on n'entendait pas ça ici / dans la même famille on trouve Dany et Daniel le diminutif et le prénom ((RIRES)) / la demande est massive pour l'anglais parce que les immigrés de cette région sont plutôt en Amérique latine / ici même si j'ai besoin d'un quotidien en français ou bien un journal je ne le trouve pas dans les bibliothèques / il n'y a pas de demande sociale pour ce genre de produit culturel / à Marjayoun la situation est différente en raison de la présence des écoles de Saint cœur qui animent des activités en français / je peux dire qu'en dehors des frontières de la classe et de la séance de français on entend pas de français / à vrai dire

les gens d'ici ont besoin d'apprendre l'anglais / c'est un passeport pour travailler en Amérique et au Brésil /

- 33. (E)** : Parlez moi des difficultés des apprenants de cette région à apprendre le français ? /
- 34. (HF¹)** : J'ai des champions en grammaire et en conjugaison mais malheureusement ils sont incapables de s'exprimer en français / ils ont peur de parler de plus à l'écrit leurs phrases sont un mélange de tout / un peu d'arabe et une mal application des règles de grammaire / les apprenants arrivent au lycée avec une seule idée dans la tête que le français est difficile / il y a la question de la motivation aussi / très souvent en terminale on a affaire à des jeunes garçons qui refusent catégoriquement de parler en français / les filles sont moins difficiles que les garçons / à cet âge le garçon est beaucoup plus sensible à son image / il évite à tout prix les moqueries de ses amis et les remarques de l'enseignant /
- 35. (E)** : Parlez moi des facilités pour apprendre le français dans cette région ? /
- 36. (HF¹)** : A Hasbaya il n'y a pas de centre culturel / le GREF groupe de retraités éducateurs sans frontières organise de temps en temps des stages de formation pour les enseignants de français du primaire / Hasbaya bénéficie maintenant d'un CLAC centre de lecture et d'animation culturelle animé par le ministère de culture et par l'ambassade de France / ce centre est riche en livres mais malheureusement il est déserté du public / dans cette région on n'a pas l'habitude de lire en dehors du cursus scolaire / en plus c'est la faute même des Français ils ne sont pas présents dans la région / en fait à cause de la situation ils ne sont pas autorisés de venir ici / non (...) y a pas de facilité ici /
- 37. (E)** : Quels sont les moyens susceptibles de motiver les apprenants de français dans cette région ? /
- 38. (HF¹)** : Les apprenants ont besoin d'une part de vivre la langue et d'autre part de sentir son importance dans leur vie quotidienne / en 2007 avec la collaboration de quelques banques de la région on a publié un journal de classe / vraiment c'était un projet innovant et utile sur tous les niveaux / tous les apprenants ont participé d'une façon ou d'une autre à ce projet / à travers des articles des enquêtes des recherches / ils ont parlé de leur expérience de façon simple mais professionnelle / ils ont su travaillé en groupes en partageant les tâches à faire / ils étaient très fiers de leur production / franchement il faut juste trouver l'initiative la bonne volonté et un peu les moyens pour que cette langue devienne utile pour eux / la motivation des étudiants étaient remarquable pendant cette année / ils ont eu l'impression que la langue française leur sert à faire quelque chose ici / c'est dommage que ce projet n'a pas pu perdurer plus qu'un an / je peux dire qu'il faut à tout prix trouver les moyens pour avoir des clients pendant le cours et de les garder sinon l'enseignant va chanter tout seul toute l'année / autre que ces projets j'essaye de concilier discussion débat et cours de langues pour ne pas avoir des cours de français lourds et ennuyeux / on peut toujours proposer de la lecture aux apprenants / mais il faut bien choisir les livres / à cet âge ils sont très critiques / à ce sujet j'ai une petite anecdote à raconter / après avoir regardé le film de Mme Bovary / j'ai entendu l'un de mes apprenants dire à ses collègues qu'après tout Mme Bovary

n'est-elle pas morte à cause de ses lectures < ! > / même s'ils semblent être très indifférents les apprenants ont toujours quelque chose à dire (...) / tout cela pose la question sur la nature des activités qu'on doit proposer en cours / la francophonie est une bonne entrée pour parler de la diversité et de l'interculturel mais elle n'est pas assez présentée dans les manuels surtout la francophonie maghrébine (...)

39. (E) : Que représente pour vous le fait d'être francophone à Hasbaya actuellement ? /

40. (HF¹) : Bon / pour moi tout d'abord c'est un privilège / partager une langue et culture universelles avec des milliers des francophones est un enrichissement / je ne sais pas pourquoi je suis regardée ici comme chrétienne et que c'est normal pour moi pour de parler le français / pourtant j'aime bien l'anglais et l'arabe c'est ma langue maternelle / mais je pense que désormais d'autres langues vont prendre la place du français dans cette région comme l'espagnol et l'italien / c'est à cause de la présence des casques bleus / moi actuellement j'apprends l'espagnol avec eux / ce sont des cours offerts par les soldats espagnols / ils sont très sympa- / c'est une belle langue et belle culture / c'est normal ils vivent entre nous / ils cherchent à se faire comprendre et ils veulent comprendre notre culture / c'est l'un des moyens de sympathiser avec les gens /

41. (E) : Avez-vous des suggestions pour améliorer l'enseignement apprentissage du français au Liban ? /

42. (HF¹) : J'ai un appel aux parents / il faut pas oublier que c'est eux qui choisissent les langues pour leurs enfants / le français est facile il n'est pas difficile à apprendre / c'est un moyen d'accès à toutes les spécialités universitaires surtout à l'université libanaise / 10 ans après l'exploitation des manuels de français / il est temps de les changer / on est en 2008 et il faut continuer à enseigner aux petits Libanais des textes apportant des idées dépassées à l'exemple d'un texte intitulé « comment faire pour affronter l'année 2000 et le nouveau millénaire » / il n'y a rien dans les livres qui rattache cette génération à la réalité vécue dans le pays / d'après mon expérience il faut appliquer les méthodes FLE dans nos classes au lieu des livres FLS / ça va aboutir à de bons résultats / un appel au gouvernement et aux Français notamment pour qu'ils s'investissent un peu plus dans cette région / on est loin de la capitale on a besoin d'une vraie présence francophone dans la région pour qu'on puisse continuer à enseigner cette langue / il faut vraiment bien accompagner les enseignants dans leurs classes à travers les formations / il nous faut de vrais inspecteurs pédagogiques et non pas de contrôleurs qui jouent souvent un rôle policier dans les classes / juste pour faire des sanctions pour critiquer et non pour améliorer les pratiques / une fois j'étais inspecté par un inspecteur prof- de biologie qui a demandé tout de suite le cahier de préparation / (...)

43. (E) : Merci / voulez-vous rajouter d'autres choses ? /

44. (HF¹) : Non /

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1	: Répartition des enseignants enquêtés selon leur sexe et leurs années d'expérience.....	69
Graphique 2	: Répartition des enseignants selon leur origine, leur sexe et leurs années d'expérience.....	69
Graphique 3	: Distribution des enseignants enquêtés selon leur diplôme et leur sexe.....	70
Graphique 4	: Répartition des étudiants en Littérature française selon leur sexe à l'Université Libanaise.....	71
Graphique 5	: Distribution des étudiants suivant leur sexe et leur langue de spécialisation à l'Université Libanaise.....	72
Graphique 6	: Distribution des élèves libanais selon le secteur éducatif fréquenté en 2008.....	73
Graphique 7	: Distribution des apprenants libanais selon leur première langue étrangère d'enseignement.....	76
Graphique 8	: Distribution des apprenants selon leur langue d'enseignement au département de Nabatieh.....	77
Graphique 9	: Répartition des apprenants enquêtés selon leur sexe et leur année de scolarité.....	78
Graphique 10	: Déroulement des cours de français du point de vue des apprenants.....	92
Graphique 11	: Les activités proposées dans les classes de français par ordre d'importance selon les apprenants enquêtés.....	93
Graphique 12	: La perception des programmes de français selon les apprenants enquêtés.....	94
Graphique 13	: La/les langue(s) d'échanges pendant les cours de français.....	142
Graphique 14	: Présence de la langue française dans la société libanaise selon les apprenants enquêtés.....	157
Graphique 15	: La connaissance et la pratique de français dans les villes principales au Liban du point de vue des apprenants.....	164
Graphique 16	: Représentations des apprenants libanais selon la connaissance et la pratique de français à Beyrouth.....	167
Graphique 17	: Distribution des apprenants selon leur appartenance à la francophonie.....	173
Graphique 18	: Difficultés rencontrées par les apprenants enquêtés pendant les cours de français.....	180
Graphique 19	: Difficultés rencontrées par les apprenants enquêtés lors de l'expression à l'oral.....	181
Graphique 20	: Suggestions afin d'améliorer les compétences linguistiques et culturelles chez les apprenants.....	192
Graphique 21	: Distribution des enseignants selon leur attitude vis-à-vis de l'enseignement de la littérature.....	271
Graphique 22	: Nature des textes littéraires au cycle secondaire.....	301

Graphique 23	: Répartition des écrivains en "Littérature" selon leur appartenance aux aires culturelles	302
Graphique 24	: Répartition des enseignants selon leur perception des manuels les plus pertinents à l'enseignement du français au Liban	388
Graphique 25	: Répartition des enseignants dans les quatre arrondissements enquêtés selon leur perception des manuels les mieux adaptés au contexte	389

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Carte du Liban.....	46
Figure 2 : Nombre d'heures accordées à l'enseignement du français dans chaque cycle de l'Enseignement Général.....	56
Figure 3 : Les divisions administratives au Liban	60
Figure 4 : Le département de Nabatieh avec ses 4 régions	60
Figure 5 : Répartition des centres culturels français au Liban	103
Figure 6 : Carte de Beyrouth avec la ligne de démarcation.....	166
Figure 7 : Représentation de la société libanaise.....	289
Figure 8 : Représentation de la société libanaise (propos traduits)	290
Figure 9 : Le placement des régions druzes par rapport à Beyrouth	328
Figure 10 : Monuments de Baalbek – Deuxième année secondaire (Humanités) ..	348
Figure 11 : Le Liban entre le passé et le présent	349
Figure 12 : Le Liban entre le passé et le présent	349
Figure 13 : Sculpture d'Arman devant le ministère de la Défense à – Liban	350

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1	: Données générales sur le département de Nabatieh	61
Tableau 2	: Schéma de l'interaction en milieu institutionnel	130
Tableau 3	: Être « francophone » ou « plus ou moins francophone » au Sud du Liban.....	174
Tableau 4	: Évolution historique de l'évolution de la didactique de la culture selon Christian Puren	217
Tableau 5	: Descriptif de la structuration des anciens et des nouveaux manuels au cycle secondaire	300
Tableau 6	: Descriptif du thème de la Francophonie – Deuxième année secondaire	307
Tableau 7	: Descriptif du thème de l'Enracinement – Deuxième année secondaire	323
Tableau 8	: Mise en pratique de la littérature comparée en classe de FLE - Grèce	371
Tableau 9	: Descriptif des adaptations apportées aux manuels FLE dans le contexte jordanien.....	402

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Curriculum de langue et de littérature françaises.....	457
Annexe 2 : Protocole d'entretien avec les enseignants de français.....	473
Annexe 3 : Questionnaire adressé aux apprenants de français.....	477
Annexe 4 : Conventions de transcription.....	485
Annexe 4 : Retranscription des entretiens.....	487

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
PRÉLIMINAIRE	11
1. Le Liban, terrain fertile aux questionnements sociolinguistiques	11
2. Représentations et apprentissages des langues au Liban	12
2.1. Enjeux identitaires de l'apprentissage des langues au Liban	14
2.2. Enjeux socioculturels de l'apprentissage des langues au Liban	15
3. D'un parcours personnel à un parcours de recherche	17
4. Pourquoi une thèse sur la question d'une didactique contextualisée au Liban ?	19
5. Peut-on parler d'un enseignement francophone du français au Liban ?	21
INTRODUCTION	25
1. La notion de « contexte » en didactique des langues	28
2. Enseigner la francophonie, apports et représentations	32
3. État de la question, problématique et objectifs	35
4. Présentation de la thèse	39
5. Organisation d'ensemble	41
PARTIE I	38
DIDACTIQUE CONTEXTUALISÉE DU FRANÇAIS AU LIBAN ?	43
CHAPITRE I	39
S'INTERROGER SUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES AU LIBAN	45
1. Le paysage sociolinguistique au Liban	45
1.1. L'arabe	48
1.2. Le français.....	49
1.2.1. Le français au Liban, histoire et statut.....	49
1.2.2. Les locuteurs francophones au Liban, chiffres et statistiques.....	51
1.3. L'anglais	53
1.4. L'arménien	53
2. Multilinguisme et système éducatif	54
3. Réforme, nouveaux programmes et nouveaux objectifs	56
CHAPITRE II	59

ENQUÊTES, CORPUS ET MÉTHODE	59
1. Terrain d'enquêtes.....	59
2. Présentation de l'enquête.....	62
2.1. Enquête qualitative avec les enseignants de français	62
2.2. Enquête quantitative avec les apprenants de français.....	64
2.3. Traitement et explication des données.....	66
3. Profils des enseignants enquêtés	67
4. Profils des apprenants enquêtés.....	72
CHAPITRE III.....	79
CONTEXTE(S), PRATIQUES DIDACTIQUES ET REPRÉSENTATIONS	79
1. Éducation bilingue, ambivalence des discours et multiplicité des objectifs.....	79
2. Anciens et nouveaux programmes, différences et complémentarité	87
3. Nouveaux programmes, nouveaux enseignants	96
4. Formations des enseignants, offres et contraintes	101
5. Élaboration des cours et marge de manœuvre des enseignants.....	111
6. Attentes et besoins réels des apprenants.....	115
7. Être « bon professeur » de français et compétences à transmettre	116
7.1. Existe-il un « bon », « mauvais » enseignant de français au Liban ?.....	119
7.2. Pour des compétences communicatives ou linguistiques ?.....	122
7.3. « Contrat de parole » dans les classes de français au Liban	126
7.4. Types d'interactions dans les classes de français au Liban	134
7.5. Refuser ou évacuer, accepter ou valoriser la langue première en classe de langues ?.....	140
CHAPITRE IV.....	153
TEL CONTEXTE, TELS APPRENANTS, TELLES PRATIQUES	153
1. Ça pèse combien le français au Liban ?.....	154
2. Pratiques sociolinguistiques et frontières géographiques	163
3. Les apprenants de français au sud du Liban, pour une typologie des profils ..	169
4. Être francophone au sud du Liban.....	172
5. Quelle place pour la motivation en classe de français	179
5.1. Apprenants en difficulté et en insécurité à l'oral.....	183
5.2. Apprenants soucieux de la norme.....	183
5.3. Apprenants dynamiques	184
5.4. Apprenants au « degré zéro de motivation ».....	184
6. Face aux difficultés des apprenants, quel(s) remède(s) ?	187
7. Repenser l'enseignement du français	192
DISCUSSION I.....	199
REPENSER LE CONTEXTE, ENSEIGNER AUTREMENT	199

PARTIE II.....	203
ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE FRANCOPHONE DU FRANÇAIS AU LIBAN ?	203
CHAPITRE V.....	205
REPRÉSENTATIONS ET STATUTS DE LA « CULTURE » EN DIDACTIQUE DU FLE	205
1. Approche conceptuelle « culture » ou « civilisation »	206
1.1. Définitions courantes du concept de « civilisation ».....	207
1.2. La « culture », définitions et composantes.....	209
2. En didactique des langues, du civilisationnel au culturel	214
2.1. La perspective « traduction/valeurs » en didactique des langues.....	218
2.2. La perspective « explication/connaissances » en didactique des langues.....	219
2.3. La perspective « interaction/représentations » en didactique des langues.....	221
2.4. La perspective « co-action/conceptions » en didactique des langues.....	223
CHAPITRE VI.....	229
CONCEPTION DE LA « CULTURE » DANS LES MANUELS DE FRANÇAIS AU LIBAN	229
1. Les manuels pour quoi faire ?	230
1.1. Qu'est-ce qu'un manuel ?.....	231
1.2. Quelle place pour les manuels dans les classes de français au Liban.....	233
1.3. Existe-il un « bon/mauvais » manuel de langues ?.....	237
2. Quels discours culturels des manuels de français au Liban ?	244
2.1. Les perspectives culturelles dans les manuels de français au cycle primaire.....	247
2.2. Les perspectives culturelles dans les manuels de français au cycle moyen.....	248
2.3. Les perspectives culturelles dans les manuels de français au cycle secondaire.....	250
3. La culture comme savoir ou « culture cultivée » dans les manuels de français au cycle secondaire	254
3.1. Le « texte littéraire », pierre de touche de la « culture cultivée ».....	255
3.1.1. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?.....	256
3.1.2. La place de la littérature en didactique du FLE.....	258
3.2. Modalités d'introduction et d'exploitation des textes littéraires dans les classes de français au Liban.....	264
3.3. Les enseignants libanais face à l'enseignement de la littérature.....	270
3.3.1. Les enseignants « passésistes ».....	271
3.3.2. Les enseignants « ambitieux ».....	273
3.3.3. Les enseignants « progressistes ».....	283
3.4. La littérature francophone libanaise, apports et représentations.....	291
3.4.1. Au Machrek, rapport passionnel avec le français, rapport particulier avec la France.....	294
3.4.2. Pourquoi écrire en français au Liban ?.....	297
3.5. Quelle littérature francophone dans les manuels de français au cycle secondaire ?.....	299

3.6. Quels composants de « la francophonie » en classe de Deuxième année secondaire ?.....	307
3.7. Le texte littéraire francophone, « passeur culturel et interculturel »	312
3.7.1. Identité littéraire en francophonie	313
3.7.2. Littératures francophones marginalisées, hermétisme ou manque d'enseignants qualifiés ?	315
3.7.3. Quelles modalités pour aborder les littératures francophones en classe ?	320
3.7.4. La place et la réception de la littérature francophone dans les classes de français au Liban	323
4. La culture comme « savoir-faire » ou discours anthropologique des manuels	334
4.1. La compétence culturelle, essai de définition	338
4.2. Quels aspects de la culture anthropologique dans les manuels de français au Liban.....	342
4.3. Les représentations du Liban dans les manuels de français au cycle secondaire	348
5. La culture comme « savoir-être » ou discours interculturel dans les manuels.	355
5.1. Le « multiculturalisme », un des modèles de gestion de la diversité.....	356
5.2. Le modèle interculturel.....	357
5.3. L'interculturel en didactique des langues	360
5.4. Difficultés de la formation à l'interculturel.....	364
5.5. Pistes pour un enseignement interculturel/francophone dans les classes de français au Liban	369
CHAPITRE VII..	381
DIALECTIQUE ENTRE CONTEXTUALISATION / NATIONALISATION DES MANUELS ET DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS AU LIBAN	381
1. Variation des contextes didactiques, variation des contenus culturels.....	382
2. Contextualiser ou nationaliser les manuels de français au Liban ?	387
DISCUSSION II.....	407
CONTEXTUALISATION ET FRANCOPHONIE	407
PERSPECTIVES CONCLUSIVES	415
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	427
ANNEXES.....	455
CURRICULUM DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE FRANÇAISES.....	457
PROTOCOLE D'ENTRETIEN – ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS	473
QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX APPRENANTS DE FRANÇAIS	477

RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS	483
TABLE DES GRAPHIQUES.....	545
TABLE DES ILLUSTRATIONS	547
TABLE DES TABLEAUX	549
TABLE DES ANNEXES	551
TABLE DES MATIÈRES	553

Enseignement - Apprentissage du Français au Sud du Liban : Didactique Contextualisée et Intégration dans une Dynamique Culturelle Francophone ?

L'on n'enseigne pas une langue étrangère comme on enseigne une langue première. De même, l'on n'enseigne pas dans un contexte pluriculturel et plurilingue avec les mêmes méthodes que dans un contexte où domine une seule culture ou une seule langue. L'on n'obtient pas les mêmes résultats selon qu'on enseigne une langue à un public éloigné ou proche de la langue-culture cible. Donc, toute recherche sur l'apprentissage des langues, de même que toute fonction d'enseignement, doit commencer par une prise en considération du contexte socioculturel. La prise en compte des contextes et de leurs particularités est primordiale pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages et pour communiquer.

Dans cette recherche, le contexte libanais est problématisé pour analyser la contextualisation des choix méthodologiques et des pratiques didactiques dans les classes de français et leur intégration dans une dynamique culturelle francophone. Il s'agit d'explorer les cultures des classes de français à travers des entretiens semi-directifs et des questionnaires écrits effectués auprès des enseignants et des apprenants de français dans les lycées publics au sud du Liban. Cela permet d'une part, d'apporter des éléments de réponse aux questionnements de cette étude quant au macro-contexte et à ses possibles effets sur les situations didactiques et, d'autre part, de proposer des pistes pour un enseignement/apprentissage du français mieux adapté aux nouveaux besoins de la société libanaise contemporaine.

Mots clés : Didactique contextualisée, sociolinguistique, Liban, classes de français, pratiques didactiques, dimensions culturelles, littératures francophones, manuels de français.

Teaching - Learning of French in Southern Lebanon : Contextualized Teaching and Integration in Francophone Cultural Dynamics ?

We cannot teach a foreign language by the same way as we teach the first language. Moreover, when we teach a foreign language, in a multicultural and a multilingual context, we cannot use the same methods as we use for teaching a language in a context where an only culture et language dominates. The results are not the same when we teach a language to a foreign audience and to an autochthon audience. Therefore, any research on language learning, as well as any function of education must accentuate the sociocultural context. Taking into account some specific contexts and particularities is very important in order to teach, to learn, to validate the knowledge and to communicate.

In this research, the Lebanese context is examined about some issues of contextualization of the methodological choices and practices in teaching to French classes and their integration into a francophone cultural dynamics. We search exploring the cultures of French classes through semi-structured interviews and written questionnaires conducted among teachers and learners of French in public high schools in southern Lebanon. On the one hand, some results help us to answer some questions of this study on the macro-context and their possible effects on teaching situations. And on the other hand, some results help us to find some useful methods, adapted to the contemporary Lebanese society, in order to teach the French.

Key words : Contextualized teaching, sociolinguistics, Lebanon, French classes, teaching practices, cultural, Francophone literature, French textbooks.